

MARILYN ANNE - EN SKOLE TIL SØS

*En kvalitativ undersøgelse af et
kommunalt alternativt skoletilbud,
hvor størstedelen personalet ikke
er socialfagligt uddannede*



Sophia Alberte Fisker Rasmussen 20180343

Nina Wendelboe Hansen 20180342

Sofia Overgaard Andersen 20180354

Vejleder: Ane Grubb

Anslag: 210.399

Kandidat i Socialt arbejde

Speciale, Sommer 2020, Aalborg Universitet, København

*Der er givet tilladelse
til brug af billede*

Abstract

This paper is based on a case study of an alternative Primary Schoolship: Marilyn Anne. It illuminates how it is possible for a training ship to legitimize its methods, when most of the staff isn't professionally educated in the social field, which is considered an important part of today's social work. This is investigated through eight qualitative interviews of the leadership, founder and staff on Marilyn Anne.

This paper concludes that the leadership, the founder and the staff legitimize Marilyn Anne as a social project through several aspects.

The paper shows that the organization's framework validates Marilyn Anne as a social offer for vulnerable young people in primary school. We find that Marilyn Anne's description of the organization's aim and purpose for the pupils follows the Danish society's focus when educating young people in primary school.

Marilyn Anne's leadership and staff justify their disciplinary method onboard by calling it consequence pedagogy. This paper determines this to be a misunderstanding of the consequence pedagogy as a method, since this method isn't very disciplinary in its descriptions. The disciplinary method used by Marilyn Anne's staff can be understood as an older behavioral method. We find that this method does not include the pupils' self-determination. Nevertheless the disciplinary method can be seen as a recognition of the pupils. It enhances the pupils' possibilities for being recognized in the surrounding society.

Furthermore this paper shows that the leadership and staff legitimize Marilyn Anne as a social offer for vulnerable young people, through recognition of the pupils onboard. We understand that the recognition of the pupils is successfully performed by the staff. They recognize the pupils by seeing and respecting them for who they truly are and further strengthen their self-esteem. This paper therefore finds it to be true, when the staff and leadership use recognition as a way to justify Marilyn Anne as a social offer for vulnerable young people.

The empirical knowledge is illustrated through a theoretical foundation which is based on: i Inhabited institutions by T. Hallett and M. Ventresca, differential associations by E. Sutherland, the models of learning theory in social work by G. Hutchinson and S. Oltedal, K. Elmholdt and M. Møllers article of the impact of material frameworks on an organisation, the theory of recognition by A. Honneth, the criticism of modern society by G. Hegel, recognition and judgement by P. Høilund and S. Juul.



Indholdsfortegnelse

Abstract	1
1. Læsevejledning	4
2. Indledning	5
3. Problemfelt	7
3.1. <i>Professionalisering af socialarbejderen</i>	7
3.2. <i>Socialfaglighed i specialiserede skoletilbud og Marilyn Anne</i>	9
4. Problemformulering	10
4.2. <i>Hvad menes med legitimitet?</i>	10
5. Socialt arbejde til søs	11
6. Et hermeneutisk afsæt	14
7. Metode	16
7.1. <i>Litteratursøgning</i>	16
7.2. <i>Marilyn Anne som casestudie</i>	18
7.3. <i>Afgrænsning</i>	19
7.4. <i>Præsentation af informanter</i>	19
7.5. <i>Kvalitative interviews</i>	20
7.5.1. <i>Den semistrukturerede interviewform</i>	21
7.5.2. <i>Narrative interview med grundlæggeren af Marilyn Anne</i>	22
7.6. <i>Overvejelser forinden empirisk indsamling og transskription</i>	22
7.7. <i>Kodning af interviews</i>	23
7.8. <i>Analysestrategi</i>	24
8. Teori	25
8.1. <i>Inhabited institutions af Tim Hallett og Marc J. Ventresca</i>	25
8.2. <i>Læringsteori</i>	26
8.2.1. <i>Læringsteori af Edwin H. Sutherland</i>	26
8.2.2. <i>Læringsteoretiske modeller i det sociale arbejde</i>	27
8.3. <i>Materielle rammers betydning for interaktionen i en organisation af Marie Ø. Møller og Kasper Elmholdt</i>	28
8.4. <i>Anerkendelsestanken</i>	29



8.4.1. Grænseløsheden af George W. F. Hegel.....	29
8.4.2. Anerkendelsesteorien af Axel Honneth.....	30
8.4.3. Anerkendelse og dømmekraft af Peter Høilund og Søren Juul.....	30
9. Analyse.....	32
9.1. Marilyn Annes organisatoriske rammer.....	32
9.1.1. Et fleksibelt instrument.....	32
9.1.2. At sikre de unges stabile fremtid.....	35
9.1.3. Disciplin er et ekstremt stærkt værktøj.....	37
9.1.4. Alt det der ‘pop’.....	39
9.1.5. Delkonklusion.....	42
9.2. Marilyn Annes metodiske tilgang.....	43
9.2.1. Man skal have x-factor.....	43
9.2.2. Unge livsduelige mennesker.....	48
9.2.3. Lavpraktiske konsekvenser.....	53
9.2.4. De trænedede hunde.....	54
9.2.5. Skibet som et pædagogisk værktøj.....	59
9.2.6. Delkonklusion.....	63
9.3. Marilyn Annes anerkendende sigte.....	65
9.3.1. Den ægte relation.....	65
9.3.2. Sigtet mod at flytte eleverne.....	66
9.3.3. Herude gør vi sådan.....	69
9.3.4. De mange lange snakke.....	71
9.3.5. Delkonklusion.....	73
10. Konklusion.....	75
11. Efterrationalisering.....	78
12. Perspektivering.....	79
13. Kritiske refleksioner.....	81
14. Litteraturliste.....	83

1. Læsevejledning

Kapitel 2 introducerer det felt sociale skibsprojekter med uddannelses sigte indgår i, og hvordan de af samfundet omtales som aktører.

Kapitel 3 er en redegørelse af specialets problemfelt, hvor vi blandt andet vil beskrive og diskutere professionaliseringstendensen i det sociale arbejde. Dette har til formål at lede op til **kapitel 4**, hvor specialets problemformulering præsenteres.

Kapitel 5 er specialets baggrundsafsnit, der har til hensigt at introducere læseren for de skibsprojekter, der eksisterer i Danmark. Endvidere præsenteres den case specialet tager afsæt i.

Kapitel 6 er en præsentation af specialets videnskabsteoretiske afsæt - hermeneutik. I dette kapitel beskrives vores forforståelser, og hvordan det videnskabsteoretiske afsæt fordrer specialets undersøgelsesfelt.

Kapitel 7 introducerer specialets metodiske fremgangsmåde, heriblandt overvejelser før indsamling af empiri samt hvordan vi indsamler empirisk data og efterfølgende bearbejder denne. Endvidere præsenteres specialets informanter. Det er også her vi vil belyse eksisterende forskning indenfor specialets undersøgelsesfeltet. Yderligere præsenteres, hvordan vi anvender vores hermeneutiske afsæt i analysen.

Kapitel 8 redegør for valg af teori. Hovedpointer fra disse vil blive præsenteret kort, da teorierne vil blive uddybet når de aktiveres i analysen.

Kapitel 9 består af tre analysedele, disse besvarer samlet specialets problemformulering ud fra underspørgsmålene og med afsæt i de valgte teorier og empirien. Analysedel 9.1. besvarer første underspørgsmål, mens analysedel 9.2. og 9.3. besvarer andet underspørgsmål.

Kapitel 10 er en samlet besvarelse af problemformulering ud fra alle tre analysedele.

Kapitel 11 præsenterer en efterrationalisering af vores egne refleksioner af skibsprojekter som sociale indsatser for sårbare unge.

Kapitel 12 perspektivere og reflektere over hvorledes skibsprojekter kan være med til at understøtte kritikken af sektoropdelingen.

Kapitel 13 præsenterer vores kritiske refleksioner over specialets metodiske fremgangsmåder og teorianvendelse.

2. Indledning

Siden 1970'erne har vi i Danmark kendt til sejlskibe, som har et opdragende, uddannende og disciplinært sigte for udsatte unge. Især disciplinen er et særligt kendetegn i den maritime verden, da det kræver disciplin at sejle og færdes sikkert på et skib (Den store danske, 18.05.2020; Den maritime base (a), 18.5.2020). Af den grund er skibe forbundet med mange regler (Den maritime base (b), 18.5.2020). Derfor er disciplin og regler også et særligt kendetegn ved blandt andet sociale skibsprojekter.

I dag kendetegnes skibsprojekterne også ved at have et særlig målrettet fokus mod udsatte unges skolearbejde, hvor sigtet er at hjælpe den unge til at færdiggøre grundskolen, eksempelvis som specialskoletilbud (Socialstyrelsen, 26.03.2018). Netop det, at skibene i nogle tilfælde fungerer som specialskoletilbud, er interessant, idet Kommunernes Landsforening (KL) i en artikel skriver: *“Knap 30.000 børn går i dag på en specialskole eller i en specialklasse, og tallet har været stigende de seneste år”* (Kommunernes Landsforening: 30.01.2020). En analyse KL har udarbejdet i 2013 viser, at udfordringerne for disse elever fortsætter efter 9. klasses afgangseksamen, idet 55% af eleverne fire år efter endt skolegang, hverken er tilmeldt eller har gennemført en ungdomsuddannelse, og kun 20% af denne gruppe er i job (ibid.). Et eksempel på et specialiseret kommunalt skoletilbud, som modsat KLS analyse opnår gode resultater, er skibsprojektet Marilyn Anne som primært har elever fra Struer-, Holstebro- og Herning kommune. På Marilyn Anne er 80% af alle elever efter endt skoleophold selvforsørgende. Marilyn Annes evalueringer viser endvidere, at 58% af eleverne fra Struer og Holstebro kommune og 72% af eleverne fra Herning kommune efter endt ophold enten er i gang med at tage en ungdomsuddannelse eller har gennemført denne (Bilag 1: 5). Ligeledes opnår andre socialpædagogiske skibsprojekter der anvendes af kommunerne, også gode resultater i arbejdet med udsatte unge. Dette giver flere forskellige kommuner udtryk for. Familiechef i Frederikssund kommune, Flemming Olsen, fortæller:

“Vi sender de unge af sted for at få misbruget standset og komme i gang med skolegang. De lærer samtidig, hvordan man agerer på et skib og om rutiner og samarbejde. Vi har rigtig positive erfaringer med at få dem ud af misbrug og ind i uddannelse eller beskæftigelse på denne måde sammenlignet med andre tiltag, og derfor vil vi også fortsætte med det.”

Frederikssund kommunes gode resultater bakkes op af evalueringer fra både Odsherred og Guldborgsund kommune (Sjællandske Nyheder: 12.10.2016). Skibsprojekternes evalueringsrapporter er imidlertid ikke offentligt tilgængelige. Validiteten af kommunernes

evalueringsrapporter sætter Signe Frederiksen, der er forsker i anbringelse af udsatte børn og unge hos SFI, spørgsmålstegn ved. Hun påpeger, at evalueringsrapporterne fra de forskellige kommuner ikke er særligt valide, idet det kræver en større dataindsamling, for at kunne se den reelle effekt (Kommunen, 29.5.2017).

Professor i socialt arbejde på Aalborg Universitet, Inge Bryderup, er endvidere kritisk overfor, hvorvidt metoderne anvendt inden for særligt de disciplinære tilgange, er hensigtsmæssige i forhold til at støtte sårbare unge, da der ikke er reel forskning på området. Inge Bryderup fortæller:

“Set fra et sociologisk og pædagogisk perspektiv giver skibsprojekter ikke de unge det, som samfundet kræver i dag. Det er for gammeldags. De unge har brug for at udvikle sig, blive modnet og mere selvstændige. Det bliver man ikke af at parere ordre på et skib med mange regler og fastlagte strukturer” (Sjællandske Nyheder: 12.10.2016).

Terje Bech, der er leder af Albertslund kommunes familieafsnit, er ligeledes kritisk overfor den disciplinære tilgang på skibsprojekter. Endvidere ser hun udfordringer i, at personalet på skibene primært er maritimt uddannet, og dermed ikke har specialviden eller uddannelse i håndteringen af de komplekse problemstillinger, som udsatte unge har:

“Problemet er, at de her unge er meget komplekse at arbejde med. Det, at man er god til at lægge reb i sirlige cirkler, er ikke nødvendigvis det, der skal til. Det kræver uddannelse og specialviden. Det er ikke nok at kunne råbe af dem, og bede dem om at kravle op i masten. Vi tror simpelthen ikke på trylleslag med saltvand.” (Sjællandske Nyheder: 08.06.2015)

Ligeledes bragte Metroxpress i starten af juni 2015 en række kritiske artikler, hvilket startede en stor offentlig og politisk debat om brugen af skibsprojekter. Metroxpress fremlagde artikler med unge, der havde været på skibsprojekter i Caribien, som endte tilbage i de kriminelle miljøer efter endt skibsophold (Metroxpress, 03.06.2015; Metroxpress, 09.06.2015). Ifølge avisen Kommunen medførte dette en bred politisk modvilje overfor brugen af skibsprojekter. Politikerne anså det blandt andet som badeferier for de kriminelle unge, hvorved flere kommuner fravalgte brugen af skibsprojekter til udsatte unge. Dette var til trods for, at de kommuner, der anvendte skibsprojekter, ikke var enige i kritikken. I deres optik var indsatsen både en billigere og bedre løsning til målgruppen, og de mente derfor ikke, at der reelt var belæg for at stoppe brugen af indsatserne (Den offentlige, 23.5.2017).

3. Problemfelt

I indeværende opgave finder vi det interessant at undersøge, hvordan skibsprojekter stadig kan eksistere som kommunale tilbud, idet sociale projekter i en maritim kontekst er forskningsmæssigt underbelyst, får kritik for at personalet mangler socialfaglig viden, muligvis anvender en uhensigtsmæssig tilgang til de unge og møder politisk modstand. I den forbindelse er det interessant at undersøge nærmere, hvilken betydning det har, at personalet på skibsprojekterne ikke har en socialfaglig uddannelse, og hvorvidt tilgangen er uhensigtsmæssig, når skibsprojekternes evalueringsrapporter viser, at de opnår gode resultater.

Til at opnå en dybere indsigt i socialfaglighedens betydning og relevans indenfor det sociale arbejde, finder vi det relevant i dette afsnit at belyse, hvordan professionalisering og uddannelse indenfor det sociale arbejdes praksis har udviklet sig. Endvidere er det relevant at belyse, hvorvidt det primært er uddannede socialarbejdere, der arbejder med udsatte unge i udskolings-alderen, idet det er samme målgruppe, som skibsprojekter primært arbejder med.

Specialet vil tage afsæt i en specifik case: skibsprojektet Marilyn Anne, hvor fem ud af seks medarbejdere ikke er socialfagligt uddannet. Netop denne case er interessant, fordi Marilyn Anne er et kommunalt forankret tilbud, og derfor er relevant i forhold til de problematikker, vi belyste indledningsvist.

3.1. Professionalisering af socialarbejderen

Der har siden 1930'erne været fokus på at uddanne socialfaglige til at varetage det sociale arbejde i Danmark. Behovet for denne professionalisering opstod særligt i forbindelse med Steinckes socialreform fra 1933, der stillede krav til, at det sociale arbejde behøvede en social faglighed og videnskab, for at kunne skelne mellem de værdigt og uværdigt trængende. Derved gjorde man socialarbejderen til gatekeeper mellem staten og borgeren, med det formål at skabe et rationelt og godt samfund (Skytte, 2016: 16-18). Denne skelnen gennemsyrrer stadig det sociale arbejde, hvorfor tendensen til at professionalisere gennem årene har haft til hensigt, at give socialarbejderen en værktøjskasse til, at kunne skelne netop mellem de værdigt og uværdigt trængende (ibid.: 18). Herved forstås det, at socialarbejderen skal have konkrete kompetencer til at oversætte socialpolitikken, identificere sociale problemer og kunne forstå og forklare de bagvedliggende årsager til problemernes konsekvenser (Harder & Nissen, 2015: 26).

Idet socialarbejderen skal have kompetencer til at kunne tilgodese både individet og samfundets regelsæt, skal socialarbejderen kunne reflektere over og have viden indenfor hvad 'det gode' vil være

for begge parter. Det kræver at vedkommende: “(...) kan se dele i relation til helhed, det vil sige kan praktisere et helhedssyn, og har evner til at foretage komplekse analyser” (Harder & Nissen, 2015: 329-330). Dette helhedssyn indbefatter, at socialarbejderen skal kunne forstå alle facetter af de komplekse problemer omkring individet. Endvidere skal socialarbejderen ud fra sin faglige viden kunne overveje, hvordan individets problemer kan belyses optimalt med afsæt i flere forskellige perspektiver eller teorier om sociale problemer (Ejrnæs, 2015: 141).

Den høje grad af professionalisering af socialarbejdere gør, at socialarbejderen får en større grad af autoritet, autonomi og legitimitet i varetagelsen af komplekse problemstillinger (Skytte, 2016: 23; Baadsgaard et al., 2012: 33). Den øgede professionalisering af socialarbejdere har også affødt et øget fokus på specialisering indenfor forskellige områder. I den generelle udvikling af det sociale arbejdes praksis ses det, at der er en stadig stigning i tiltag, der har fokus på specifikke målgrupper eller opgaver (Skytte, 2016: 22).

Det øgede behov for professionalisering og uddannelse blandt socialarbejdere har, udover at have rødder i politiske beslutninger og tiltag, også afsæt i en stigende forventning om, at kunne dokumentere resultater samt sikre den samfundsmæssige nytte af sociale indsatser gennem evidensbaseret socialt arbejde. En tendens, der har medført at velfærdsuddannelserne og fagforeningerne har høje ambitioner om at akademisere det sociale arbejde (Skytte, 2017: 38; Guldager & Skytte, 2017: 544). Baggrunden for denne tendens er at socialt arbejde, som ikke er evidensbaseret, typisk opfattes som afprøvelse af tilgange eller tiltag, hvor de socialt udsatte borgere bliver prøveklude for metoder, der har udokumenterede effekter (Skytte, 2016: 38-39).

Forventningen om at arbejde ud fra evidensbaserede metoder, og herved sikre den samfundsmæssige nytte af de sociale indsatser, er ikke udelukkende en positiv tendens. Denne tendens kan bevirke, at videnskabeligt arbejde, der ikke står højt i evidenshierarkiet, bliver afvist og herved kan metoder der i praksis er velegnet til nogle målgrupper blive fravalgt (Skytte, 2016: 40-41). Endvidere beskriver Morten Ejrnæs, hvorledes der er risiko for, at hvis forskningen understøtter en commonsense-opfattelse blandt socialarbejdere bliver denne forskning ukritisk accepteret. Herved kan commonsense-opfattelsen bevirke, at den fagligt sonderet kritiske sans hos socialarbejderen bliver forringet eller udebliver (Ejrnæs, 2008: 140-146). Disse tendenser kan herved risikere at undergrave respekten for den kompleksitet, der gennemsyrrer det sociale arbejde.

3.2. Socialfaglighed i specialiserede skoletilbud og Marilyn Anne

Flere kommuner tilbyder specialiserede skoletilbud til elever i alderen 14-16 år med faglige, sociale eller emotionelle udfordringer, såfremt at det almene folkeskoletilbud ikke er tilstrækkeligt (Bengtsson et al., 2009: 97). SFI har udarbejdet en rapport over de danske kommuners specialiserede skoletilbud. Denne viser hvilke tilbud der findes, og hvilke fagligheder der indgår i de forskellige tilbud. Rapporten viser også, at nogle kommuner etablerer alternative forebyggende foranstaltninger, hvor skibsprojekter blandt andet benævnes som eksperimenterende (Bengtsson et al., 2009: 97). Et særligt eksperimenterende element må, med afsæt i indledningen, anses for at være, at disse projekter primært bestrides af maritimt uddannet personale og ikke socialfagligt personale (VEJ nr 62: 28.3.1994). Dette understreges også i rapporten, hvor de mest fremtrædende professioner i de specialiserede skoletilbud er lærere, pædagoger og socialrådgivere (Bengtsson et al., 2009: 106).

Specialets case, Marilyn Anne, er et alternativt skoletilbud til søs for elever i alderen 15-17 år, som typisk kommer fra specialklasser. Derfor kan Marilyn Anne som et alternativt skoletilbud, sidestilles med andre specialiserede skoletilbud i Danmark, idet de varetager samme målgruppe (Bilag 1: 3-4). Størstedelen af Marilyn Annes personale besidder, som nævnt, ikke en pædagogisk eller socialfaglig uddannelse (Jensen & Elgaard, 2019: 32). Dette er interessant, da specialiserede skoletilbud hovedsageligt bestrides af personale med socialfaglige uddannelser (Bengtsson et al., 2009: 106).

Vi finder det derfor interessant at undersøge, hvilken indvirkning det kan have på det sociale arbejde, at Marilyn Annes personale ikke er uddannet indenfor det socialfaglige felt. Endvidere er det interessant, hvordan de formår at imødekomme de unges problemstillinger, nu hvor de ikke har den samme faglige værktøjskasse, som en professionelt uddannet socialarbejder. Vi stiller os undrende overfor, hvordan et socialt projekt som Marilyn Anne kan eksistere og opretholde sin legitimitet i kommunalt regi, når det sociale arbejde ikke udføres af socialfagligt uddannede.

Ovenstående giver indsigt i, at der er begrænset viden om, hvad der kendetegner skibsprojekter, og hvorvidt socialt arbejde i en maritim kontekst er hensigtsmæssig. Specialets hensigt er hermed at belyse et udsnit af et underbelyst felt.

4. Problemformulering

Hvordan legitimeres skibsprojektet Marilyn Anne af aktørerne, som et kommunalt forankret alternativt skoletilbud til udsatte unge, indenfor et stærkt professionaliseret felt, når størstedelen af personalet ombord ikke er socialfagligt uddannede?

- Hvordan påvirker de organisatoriske rammer udførelsen af det sociale arbejde på Marilyn Anne?
- Hvordan påvirkes det sociale arbejde af, at besætningen ikke har en socialfaglig uddannelse?

4.2. Hvad menes med legitimitet?

Jævnfør specialets problemformuleringen, er det nødvendigt at afgrænse, hvad vi forstår ved legitimitet. Overordnet set, forstår vi legitimitet i denne kontekst som en måde hvorpå en organisation retfærdiggør det arbejde, den udfører og måden hvorpå det udføres (Meyer & Rowan, 1977: 340).

5. Socialt arbejde til søs

Til at opnå en større forståelse af, specialiets undersøgelsesfelt, finder vi det relevant at belyse hvilke danske skibe der sejler med sårbare unge og med hvilke formål skibene sejler. Dette vil vi gøre for at skabe en forståelse for det maritime felt Marilyn Anne bevæger sig indenfor. Endvidere vil vi beskrive, hvordan Marilyn Anne konkret er organiseret som et skoletilbud og herunder skibets målgruppe.

Skibe der har et dannelsessigte og stiler mod læring, slår sig typisk op på at udføre "Sail training" (DSTA, 02.02.2020). Betegnelsen "Sail training", som på dansk kan oversættes med øvelsesskib, anvendes af mange af de skibe der på verdensplan sejler med unge mennesker. Titlen er ubeskyttet og derfor findes der mange skibe der anvender titlen og lige så mange former for hvorledes det praktiseres, både nationalt og internationalt (Sail training international, 02.02.2020).

Under titlen "sail training" findes der i Danmark flere foreningsskibe, hvor fokus særligt er på sårbare unges almene dannelse og læring af søfaglige teknikker. Af skibe kan nævnes Skibladner, Jens Krogh og LOA (DSTA, 02.02.2020). Unge der ønsker at sejle med på foreningsskibene, kan selv tage kontakt til foreningen og typisk sejler de unge med på sommertogter og lignende. Endvidere findes skonnerten Fulton, der er statsligt ejet af Nationalmuseet. I samarbejde med Esbjerg kommune sejler Fulton med nogle af kommunens sårbare unge i alderen 15-25 år, med samme dannelsessigte som foreningsskibene (Andersen, 21.06.2018). Væsentligt er det, at disse skibes primære opgave ikke er at sejle for og med unge, men i stedet sejle for foreningsmedlemmer, kapsejladser, charter og lejrskoleture (Fulton, 03.02.2020).

Udover betegnelsen "sail training" findes der i Danmark skibsprojekter, som betegnes socialpædagogiske skibsprojekter og skoleskibe. Et socialpædagogisk skibsprojekt kan eksempelvis benyttes, når en ung anbringes udenfor hjemmet, da det ud fra serviceloven fremgår, at socialpædagogiske skibsprojekter kan benyttes som opholdssted (VEJ nr 9100, 16.03.2010). Unge der sejler med på disse skibe, har ofte problemer, såsom udsathed og sårbarhed og har svært ved at passe ind i den almene folkeskole. Typisk har de været igennem flere kommunale tiltag før de via kommunen ankommer frivilligt til skibene (Københavns kommune, 30.06.2006).

De socialpædagogiske skibsprojekter og skoleskibe har strukturelle rammer, hvor de unge deltager i fysisk arbejde på skibet, i undervisning og eventuelt i afrusningsforløb, såfremt den unge har et misbrug (ibid.). Skibene har fokus på dannelse og læring og indsatsen retter sig mod den unges skolearbejde, hvor et særligt fokus er på at hjælpe den unge med at færdiggøre grundskolen. På

baggrund heraf har skibene en skolelærer ansat, hvis formål er at ruste de unge til deres afgangseksamen. Derudover lægges der også stor vægt på at opbygge sociale relationer og netværk i forberedelsen af overgangen fra tilværelsen på skibet til uddannelse (Socialstyrelsen, 26.03.2018). Skibene følger skoleåret og de unge bor på skibet med besætningen. Af socialpædagogiske skibsprojekter i Danmark, findes der Skonnerten Jylland, Educat og Livet, og af skoleskibe der varetager sårbare unge findes der skonnerten Marilyn Anne.

En fællesnævner for de skibe der sejler under titlen "sail training", de socialpædagogiske skibsprojekter og skoleskibet Marilyn Anne er, at ingen af skibene stiller socialfaglige- eller pædagogiske uddannelsesmæssige krav til besætningen, dog med undtagelse af de skibe som har skole ombord. Her skal der være en skolelærer ansat, som skal kunne følge eleverne til afgangseksamen. Imidlertid er der for alle skibe krav om, at der skal være personale ombord der har en maritim uddannelse (VEJ nr 62: 28.3.1994). Herved består personalet primært af søfolk.

Marilyn Anne adskiller sig i sin organisering fra de tre socialpædagogiske skibsprojekter, da skoleskibet fra sin oprindelse er kommunalt forankret og ejet af Struer -, Herning - og Holstebro kommune. Marilyn Anne er organiseret under Struer ungdomsskole, og er underlagt ungdomsskoleloven. Skibet har seks medarbejdere ansat herunder en skipper med ansvar for daglig ledelse og drift, to styrmand, to matroser og en skolelærer. Ingen af sømændene har en socialfaglig uddannelse (Jensen & Elgaard, 2019: 32). Skibet har plads til 16 elever, som primært er fra de tre ejerkommuner (Bilag 2: 6). Målgruppen beskrives som sårbare unge, der har svært ved at passe ind i de samfundsmæssige strukturelle rammer, og kan være på vej ud i misbrug og/eller kriminalitet. De unge, der påmønstrer Marilyn Anne, kommer primært fra specialklasser i folkeskolen eller specialskoler (Bilag 1: 3-4). Skibet anses derfor som en forebyggende indsats for udsatte unge, som har behov for et alternativ til folkeskolen (Marilyn Anne, 30.01.2020; Bilag 1: 3). De unge ombord på Marilyn Anne anses derfor ikke for at være lige så belastede som de unge på Skonnerten Jylland, Livet og Educat sejler med.

Optagelse på Marilyn Anne foregår gennem skolevejledere, PPR eller Ungdommens uddannelsesvejledning. Der sættes krav om at eleverne skal være fyldt 15 år, være sunde og raske og være i almindelig god fysisk form. På Marilyn Annes hjemmeside profilerer de sig på at være et alternativ til den almindelig folkeskole, hvor de unge udover at bo på skibet og gå i skole på skibet også skal indgå aktivt i skibets drift. Dette bidrager til udvikling af selvstændighed, sunde vaner og nye tætte relationer. Undervisningen i de boglige fag tilrettelægges og praktiseres af skolelæreren



mens undervisning i almen dannelse, de praktiske opgaver ombord på skibet samt undervisning i søfart og håndværk foretages af hele besætningen. Tilgangen beskrives som motiverende samt konsekvensbetonet, og undervisningsmetoderne beskrives som individuelle. Hensigten med projektet er igennem et alternativt skoletilbud, at give de unge ombord bedre vilkår til at opnå folkeskolens afgangseksamen og almen dannelse. Dette opnås ved Marilyn Annes placering i ungdomsskoleloven, idet eleverne undervises i en begrænset fagrække og herved kun skal til eksamen i denne, således at der er plads til også at prioritere undervisning i de maritime og håndværksfaglige fag (Marilyn Anne, 18.11.2005).

6. Et hermeneutisk afsæt

Vi har i specialet valgt at arbejde hermeneutisk, idet vi ønsker at komme tættere på vores informanternes horisonter og fortolke disse ud fra vores forståelse af den verden, de befinder sig i (Kristiansen, 2017: 157-161). I hermeneutikken ønsker forskeren netop at komme tættere på det undersøgte fænomens horisont med afsæt i sin egen horisont. Det betyder, at forskeren skal aktivere sine forforståelser eller fordomme, for at kunne udvide disse og derigennem komme nærmere det undersøgte fænomens horisont (ibid.). Vi kommer med vores egne forforståelser af den verden, de bevæger sig indenfor på Marilyn Anne - både i konteksten af at være et skib og i konteksten af at være en social indsats for sårbare, kriminalitetstruede og/eller misbrugstruede unge. Vi har eksempelvis en forventning om at finde frem til, at besætningen på Marilyn Anne formår at sammenholde og navigere indenfor forskellige felter, både hvad angår det socialfaglige- og det håndværksfaglige felt. Vi har således en forventning om, at medarbejderne formår at anvende det bedste fra de to verdener i praksis, og at aktørerne i og omkring Marilyn Anne legitimerer det kommunale tilbud herigennem. Vi forventer at besætningen, på baggrund af deres maritime uddannelse, møder de udsatte unge uden forudindtagede holdninger til målgruppen, og vi forventer at besætningsmedlemmerne har nogle socialfaglige værktøjer, der gør dem i stand til at varetage de unges problemer. Disse forforståelser opstår fordi vi er bekendte med det socialfaglige felt samt målgruppen. En viden, vi dels har fra vores undervisning og pensum på kandidaten i socialt arbejde og dels vores indgående kendskab til sejlskibe i en social kontekst. Dog er det relevant at nævne, at vi besidder forskellige niveauer af forståelse for skibsprojekter for udsatte unge. En har selv været medejer og ansat på et skib, der varetog socialt udsatte, en arbejder i en kommunal børn- og unge afdeling, hvor hun har hørt om denne type skibe, og en kender til skibene via en bekendt i sin omgangskreds, der er ansat på Marilyn Anne. Herigennem er vi således med til at påvirke hinandens og vores egne forståelser af undersøgelsesfeltet. Eksempelvis har der været stor diversitet i særligt to af gruppemedlemmernes syn og forforståelse af anvendelsen af skibsprojekter. Det gruppemedlem, der har været medejer af et skibsprojekt, har en meget positiv forståelse af denne type indsats, idet hun selv har oplevet gode effekter, hvorimod det gruppemedlem der er kommunalt ansat har haft et mere skeptisk syn på skibsprojekter, idet hun er præget af sin arbejdsplads, der ikke anser skibsprojekter som brugbare indsatser grundet manglende evidens.

Vi ønsker ikke at underkende vores forforståelser inden for området, men at aktivere og afsøge disse, for at kunne udvide og bearbejde vores egen horisont for at komme tættere på informanternes forståelse af verden og den kontekst, hvori de legitimerer det arbejde, de udfører, og konteksten de udfører arbejdet i (Kristiansen, 2017: 157-161). Ved at aktivere vores forforståelser for at komme

tættere på en forståelse af informanternes verden, håber vi at opnå en horisontsammensmeltning. Dette er et vigtigt hermeneutisk begreb, der betyder at man, som forsker, opnår forståelse ved at finde frem til et nyt fælles område med det undersøgte fænomen og herved opnås erkendelse og forståelse (ibid.: 158).

Problemfeltet viser en forståelse af undersøgelsesfeltet, hvor professionalisering indenfor det sociale arbejde er blevet mere udbredt, og hvor det at have en socialfaglig uddannelse og at arbejde evidensbaseret italesættes som noget vigtigt. Uddannelse og evidensbaseret socialt arbejde er både vigtigt for, at udsatte borgere ikke bliver prøveklude for forskellige metoder, og for at den socialfaglige medarbejder kan støtte de socialt udsatte i den retning, staten ønsker. Denne forståelse af det socialfaglige felt præger den verden, vi er i og dermed også vores forforståelser i forhold til specialets undersøgelsesfelt. Vi er en aktiv del af den verden og det felt, vi undersøger, hvorfor vi aldrig kan stille os uden for den kontekst, der undersøges og være i eller forholde os neutrale (Olesen & Monrad, 2018: 110-111). Derfor har vi valgt at præsentere forståelsen af professionalisering i det sociale arbejde som et afsæt i specialet, da denne ud over at eksistere i samfundet også eksisterer i vores forforståelser. Blandt andet har vi ud fra problemfeltet en forforståelse om at sociale projekter kan legitimere sig gennem forskning, politiske agendaer og at aktørerne der indgår i projekterne er socialfagligt uddannede. Dette bibringer en formodning om, at Marilyn Anne som indsats i højere grad opnår legitimitet, idet den er kommunalt ejet og har opbakning fra kommunalbestyrelserne. Yderligere forventer vi, at besætningen præges af socialfaglig viden, idet de er underlagt en ungdomsskole, hvormed det af kommunen legitimeres, at fem ud af seks ikke har en socialfaglig uddannelse.

Vi vil igennem specialet aktivere vores forforståelser både i vores problemformulering, idet vi afsøger, hvordan informanterne forstår verden, ud fra den kontekst de befinder sig i, men også i specialets interviewguides, hvor vi stiller spørgsmål med den hensigt at afsøge, hvorvidt informanterne forstår, at de udfører deres arbejde og italesætter deres tilgang i arbejdet med det udgangspunkt at fem ud af seks ikke har en socialfaglig uddannelse. Endvidere vil vi aktivere vores forforståelse i analysen, hvor vi vil følge og tematisere analysen med afsæt i informanternes fortællinger og altså have respekt overfor deres syn på verden, men samtidig vil vi aktivere vores egne forforståelser indenfor det socialfaglige felt med afsæt i vores teoretiske viden. Den teori vi aktiverer i analysen, er valgt ud fra empiriens fortællinger, da vi på denne måde kan forene vores horisont med informanternes og hermed kan udvide og bearbejde vores egen horisont og få en ny forståelse (Kristiansen, 2017: 157-161).

7. Metode

7.1. Litteratursøgning

Dette afsnit har til hensigt at præsentere vores søgestrategi og præsentere de relevante søgeresultater vi har fundet.

Med afsæt i vores problemformulering og vores forståelser af det felt, Marilyn Anne bevæger sig i, har vi foretaget en litteratursøgning i udvalgte databaser, med det formål, at opnå en ny og dybere forståelse af det maritime uddannelsesfelt. Litteratursøgningen tager afsæt i en overordnet afsøgning af forskningen indenfor feltet, som vil give os et indtryk af de generelle forskningsmæssige mønstre (Olesen & Monrad, 2018: 61-62). Vi har anvendt følgende databaser til litteratursøgningen: *Vive, aub.aau.dk, infomedia, forskningsdatabasen.dk*. Følgende søgeord/søgestrengte er anvendt: *skoleskib (training ship), folkeskolen, uddannelse, maritim, fællesskaber, rollemodel, professionelle, frivillige, civilisering, system repræsentant, kommune, civil, civilsamfund, Tocqueville, Sail training, skibsprojekt, maritim, fællesskab, ungdomsskole, socialt arbejde, udsatte ung, social og psykisk sårbare ung, Marilyn Anne, udfordringer, autentisk, forebyggelse, faglighed, relationsarbejde*. Disse blev ligeledes oversat til engelsk. Endvidere blev flere af søgeordene sammensat (Bilag 3). Idet skolesystemer verden over ikke kan sammenstilles med det danske, har vi valgt at ekskludere følgende kontinenter i vores søgning: *Asien, Afrika, Syd og Mellemamerika, Østeuropa*. De er således ikke en del af den data, vi anvender. Endvidere har vi valgt at indskrænke vores søgning til kun at omhandle unge i uddannelse, hvorfor vi opsatte inklusionskriteriet: *unge*.

I litteratursøgningen fandt vi ingen forskning som belyser lignende uddannelsesinstitutioner til søs. Vi fandt artikler, der belyste skibsprojekter rettet mod unge og frivillige, men idet disse projekter hverken henvender sig til samme målgruppe eller har samme formål, kan de ikke bidrage til belysningen af det sociale arbejde ombord på et kommunalt forankret alternativt skoleskib for udsatte unge.

Vi fandt forskningsartikler omhandlende sårbare unge, som er på kanten af uddannelsessystemet. Disse artikler er relevante, da de belyser, at der er meget der skal gøres for at forbedre de unges vej til uddannelse, hvis risikoen, for at de unge ender med social støtte op gennem tyverne, skal minimeres. Til trods for, at de ikke belyser vores undersøgelsesfelt fuldstændigt, tydeliggør de, hvor vigtigt det er at unge hjælpes på vej i uddannelsessystemet, hvilket er en væsentlig pointe i forhold til skibsprojektet Marilyn Anne.

En rapport udarbejdet af SFI omhandlende: *“kortlægning af kommunernes forebyggende foranstaltninger til udsatte unge”* er særligt interessant, da den taler sig ind i den samme

uddannelseskontekst og målgruppe, som Marilyn Anne befinder sig i. Rapporten belyser danske kommunale indsatser, der på forskellig vis arbejder forebyggende med udsatte unge mellem 14-17 år. I rapporten fremgår det at de forskellige indsatser primært varetages af socialfagligt personale, hvor der i enkelte praktikforløb er ansat medarbejdere med håndværksmæssig baggrund. Rapporten omtaler meget kort et skibsprojekt, hvilket vi formoder er Marilyn Anne, idet vi ikke er blevet bekendt med andre kommunale skibsprojekter i Danmark. Denne rapport er interessant, da den understøtter en formodning om, at Marilyn Anne er den eneste af sin slags i en kommunal kontekst, der bestrides af personale uden socialfaglig baggrund (Bentsson et al., 2009).

Rapportens redegørelse for, hvilke faggrupper, der arbejder med forebyggende foranstaltninger i kommunalt regi, henledte vores blik på, hvilken betydning fagfagligheden har for det sociale arbejde. For at få en dybere indsigt heri, fandt vi det naturligt at lade søgestrategien tage afsæt i en generel gennemgang af den litteratur, vi er blevet præsenteret for på kandidaten i socialt arbejde. I gennemgangen af litteraturen fandt vi frem til Jens Guldager og Marianne Skytte, som i bogen *Socialt arbejde - teorier og perspektiver* (2017), belyser udviklingstendenserne i det sociale arbejde i en historisk kontekst, samt de aktuelle fællestræk og udfordringer for socialt arbejde (Skytte, 2017: kap. 1). Margit Haarder og Maria Appel Nissen belyser ligeledes, i bogen "*Socialt arbejde i en foranderlig verden*", socialarbejderens kompetencer (Harder & Nissen, 2015: 329-330). Disse to bøger bidrager således til en overordnet forståelse af den faglighed, der præger det socialfaglige felt, herunder udviklingen af socialarbejderen til en fagprofessionel socialarbejder, samt hvilke kompetencer en socialarbejder menes at bestride, og hvad disse kompetencer betyder for det sociale arbejde i praksis. Denne viden fandt vi aktuel i forhold til at belyse og rammesætte problemfeltet, og som afsæt til en videre analyse af, hvorledes informanterne forstår, at Marilyn Anne kan opretholde sin legitimitet, som kommunalt alternativt skoletilbud uden socialfagligt personale.

Litteratursøgningen har påvist, at vi har at gøre med et felt, der forskningsmæssigt er underbelyst, og vi har dermed at gøre med et videnshul. Vores empiriske materiale er derfor det eneste materiale, der i øjeblikket belyser feltet. Specialet tager derfor ikke afsæt i forskning på feltet, men sammenholder det empiriske materiale, vi har fundet frem til, med teoretiske perspektiver.

7.2. Marilyn Anne som casestudie

Vi har bevidst valgt at undersøge skibsprojektet Marilyn Anne som et casestudie, da vi med et casestudie har mulighed for at undersøge komplekse sammenhænge indenfor et afgrænset område. Marilyn Anne repræsenterer det eneste alternative skoletilbud i kommunalt regi til søs, hvor kun en ud af seks besætningsmedlemmer har en socialfaglig uddannelse. Dertil er det et projekt, som har særligt gode resultater, hvad angår elevernes afgangseksamen og videre beskæftigelsessituation. Herved adskiller Marilyn Anne sig fra andre kommunale tilbud indenfor samme felt. Ved at tage udgangspunkt i skoleskibet Marilyn Anne, har vi mulighed for at forstå, hvorledes Marilyn Annes aktører legitimerer indsatsen blandt andet ved at belyse, hvad der virker særligt godt eller dårligt, ved at besætningen ikke har en socialfaglig uddannelse (Olesen & Monrad, 2018: 99-101).

Adgangen til Marilyn Anne og de relevante informanter er etableret gennem vores netværk. Som tidligere nævnt, sejler en af gruppens medlemmer på traditionelle sejlskibe i sin fritid, og hun har derfor et godt kendskab til det maritime miljø. Det er herigennem, hun har fået kendskab til det kommunale skoleskib Marilyn Anne og har etableret kontakt til skibets daglige leder og skipper. På grund af sin ledelsesmæssige stilling har skipperen kunne give tilladelse til at gennemføre forskning på Marilyn Anne og givet os adgang til udvalgte informanter. For at belyse specialets problemformulering og teste vores forforståelser, vil vi indsamle egen empiri i form af interviews med informanter, der har berøring med Marilyn Anne, det vil sige besætningen, skipper, ungdomsskoleinspektøren og stifteren af skibsprojektet.

Håndteringen af den indsamlede empiri er et opmærksomhedspunkt. Det skyldes, at det er væsentligt at reflektere over, hvordan informanterne betragter os, da en fra gruppen, som nævnt, i forvejen er en del af det maritime miljø, og dermed kan betragtes som insider (Olesen & Monrad, 2018: 132-134). Hvorledes vi omgås dette belyses i afsnit 7.6. Derudover er vi bevidste om, at en leder som informant ofte ønsker at fremstille organisationen bedst muligt, hvilket kan præge validiteten af datamaterialet. Ligeledes kan den måde, hvorpå gatekeeperen har talt om os forinden vores interviews, præge den viden, vi indhenter fra informanterne. Det anser vi derfor også som et vigtigt opmærksomhedspunkt i vores bearbejdning af datamaterialet.

7.3. Afgrænsning

På baggrund af den undren vi har præsenteret i problemfeltet, vil dette speciale centrere sig om hvordan informanterne forstår at legitimere deres arbejde på det kommunale alternative skoletilbud Marilyn Anne. Særligt vil der være fokus på besætningen, der ikke har en socialfaglig uddannelse. Specialet afgrænses således til kun at fokusere på besætningen fra Marilyn Anne, ungdomsskoleinspektøren og stifteren af specialskoletilbuddet. Herved fravælger vi også at interviewe eleverne, idet vi ikke ser, at deres forståelse vil kunne bidrage til en besvarelse af specialets problemformulering. Dog vil det også betyde, at når informanterne italesætter en oplevelse af at noget virker for eleverne, vil vi ikke have et reelt grundlag for at vide, om eleverne også oplever det sådan.

7.4. Præsentation af informanter

Igennem specialets gatekeeper har vi etableret kontakt til besætningsmedlemmerne på Marilyn Anne, ungdomsskoleinspektøren fra Struer kommune og stifteren af skibsprojektet. Vi har, i kontakten til alle informanter, været opmærksomme på at skabe en tillidsfuld relation (Olesen & Monrad, 2018: 132). De adspurgte personer har frivilligt indvilliget i at være informanter herunder også gatekeeperen. Vi har herved fået adgang til et bredt udsnit af de aktører, som er i berøring med Marilyn Anne. I den følgende præsentation af informanterne, har vi tildelt dem fiktive navne, for at tildele dem en grad af anonymitet.

Ib har været ungdomsskoleinspektør på Struer ungdomsskole fra 1972 til 2004 og grundlagde Marilyn Anne i år 1979. Ib vil kunne bidrage med en forståelse af, hvilke tanker der lå bag at starte et skibsprojekt i den organisatoriske ramme Marilyn Anne befinder sig i.

Pia har fungeret som ungdomsskoleinspektør på Struer ungdomsskole siden 2014. Forinden har hun været sekretær og leder af nogle af ungdomsklubberne samt viceskoleinspektør på Struer ungdomsskole. Hun er uddannet inden for offentlig administration og personaleledelse, og har en akademiuddannelse i ungdomspædagogik. Pia vil kunne bidrage med en dybere indsigt i den organisatoriske opbygning og tilhørende rammer samt de vilkår, Marilyn Anne er underlagt.

Lars er skipper og afdelingsleder på Marilyn Anne. Han er uddannet møbelsnedker og sømand. I 1995 blev han ansat på en skonnert, og har siden arbejdet indenfor det maritime felt. Lars blev i 2001 ansat som styrmand på Marilyn Anne, indtil han overtog stillingen som skipper og afdelingsleder i år 2015. Lars vil kunne bidrage med en forståelse af Marilyn Annes organisatoriske rammer og de vilkår,

han og besætningsmedlemmerne er underlagt. Endeligt vil han kunne bidrage med en dybere indsigt i det sociale arbejde, der udføres på Marilyn Anne.

Besætningsmedlemmerne vil kunne bidrage med en forståelse af udførelsen af det sociale arbejde ombord på Marilyn Anne samt en forståelse af, hvordan de er med til at legitimere Marilyn Anne som en social indsats:

- **Søren** er matros på Marilyn Anne. Han er oprindeligt uddannet bådbygger i 2004, og fik efterfølgende job på forskellige skibe, heriblandt skibe, som havde højskole- og 10. klasses elever med ombord. Det var det, der gav ham motivationen til at arbejde med unge.
- **Jess** er matros på Marilyn Anne og har været ansat siden 2001. Han startede på søfartsskolen som 16-årig og siden 1989 har han særligt sejlet på skibe, hvor der har været unge ombord.
- **Mads** er styrmand på Marilyn Anne. Han er uddannet landbrugsmaskinmekaniker i 2007, hvorefter han påmønstrede et skoleskib. Siden har han primært sejlet med skibsprojekter for udsatte unge, da det er en målgruppe, han er særligt motiveret for.
- **Johan** er styrmand og matros på Marilyn Anne har været ansat siden 2014. Derudover varetager han rollen som skipper, når Lars ikke er på skibet. Johan er uddannet sømand i 2002, og har sejlet med skibstyper som fragtbåde, slæbebåde og skoleskibe.
- **Peter** er ansat som lærer på Marilyn Anne. Han er uddannet på den frie lærerskole i 2014 og har arbejdet på forskellige typer af skoler. Han søgte jobbet på Marilyn Anne, da han synes det lød interessant, men uden at have nogen maritim baggrund. Den øvrige del af besætningen omtaler Peter som degnen, idet den maritime betegnelse for lærer. Vi anvender samme titel i specialet, når vi refererer til Peter.

7.5. Kvalitative interviews

I dette afsnit vil de valgte interviewformer og tilhørende interviewguides præsenteres. Den kvalitative interviewform er udvalgt, da vi ønsker at få adgang til informanternes holdninger, følelser og forståelser af det felt de indgår i. Den kvalitative dataindsamling giver mulighed for at afsøge vores forforståelser og i undersøgelsen udvikle disse forforståelser, idet vi undervejs bliver påvirket af og selv påvirker informanterne. Hertil giver den kvalitative interviewform os mulighed for i interviewsituationen at sikre os at det informanterne fortæller forstås korrekt, idet vi kan stille uddybende spørgsmål (Olesen & Monrad, 2018: 125; Kvale & Brinkmann, 2015: 47+49).

Idet vi selv vælger at indhente empiri, øges graden af validitet, idet det indsamlede datamateriale tilpasses problemformuleringen, blandt andet ved udformningen af de enkelte

interviewguides, der retter sig specifikt mod specialets undersøgelsesfelt. Dernæst vil indhentning af den kvalitative data have den fordel, at vi som forskere også selv behandler det indsamlede datamateriale, hvorved reliabiliteten øges og der opnås gennemsigtighed (Olesen & Monrad, 2018: 118-119).

Vi afholder individuelle semistrukturerede interviews med besætningsmedlemmerne, skipperen Lars og ungdomsskoleinspektøren Pia. Interviewet med grundlæggeren Ib, tager afsæt i den narrative interviewform. Covid-19 bevirker, at interviewene ikke kan afholdes ved fysisk fremmøde og derfor er alle interviews afholdt telefonisk. Gennem telefoninterviews er det ikke muligt at aflæse informanternes nonverbale udtryk, hvilket begrænser vores forståelse af informanternes følelser. Alligevel vurderes det, at telefoninterviews vil kunne bibringe tilstrækkelig viden til at belyse specialets undersøgelsesfelt (Olesen & Monrad, 2018: 375). Hvorfor vi har valgt den semistrukturerede og den narrative interviewform, kommer vi nærmere ind på i følgende afsnit.

7.5.1. Den semistrukturerede interviewform

Vi har valgt at afholde individuelle semistrukturerede interviews med Lars, Pia og besætningsmedlemmerne. Ved at anvende denne interviewform opnår vi at få et indblik i informanternes livsverden. Til de individuelle kvalitative interviews, anvender vi de semistrukturerede interviewguides, så interviewene bliver rammesat i forhold til specialets fokus. Med sigtet mod en åben dialog, lader vi det være op til interviewerens, om rækkefølgen af spørgsmålene undervejs i interviewet skal ændres, herved bliver der gjort plads til, at informanterne kan komme med deres egne oplevelser og beskrivelser af deres livsverden. Hermed giver metoden os mulighed for at styre samtalen, samtidig med at informanten frit kan besvare spørgsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015: 177-178+185+222+411). Interviewformen bidrager til besvarelsen af specialets problemformulering, idet vi ud fra det hermeneutiske afsæt ønsker en sammensmeltning mellem vores forståelser af undersøgelsesfeltet og informanternes forståelser.

Vi har udarbejdet tre forskellige semistrukturerede interviewguides, som er tilpasset informanternes position i forhold til Marilyn Anne. De forskellige interviewguides er udarbejdet med udgangspunkt i problemformuleringen, og er struktureret på samme måde med udgangspunkt i de samme fire temaer (Kvale & Brinkmann, 2015: 185): *Intro, strukturelle rammer/organisering, aktørernes indvirkning på det udførte sociale arbejde, Marilyn Anne som socialt projekt*. Det gør det muligt at sammenstille de tre interviews i besvarelsen af specialets problemformulering. Herved kan vi meningsfortolke de fænomener, der er fremtrædende ud fra de temaer, vi bygger interviewguiden op omkring.

Spørgsmålene er udformet, således at de skaber en åben dialog, da de er formuleret let forståeligt og i et neutralt sprog, uden teoretiske termer eller begreber. Endvidere starter de fleste spørgsmål med 'hvordan', da det stimulerer informanterne til at åbne op for deres egne fortællinger (ibid: 185-187). Forskellen i de tre interviewguides forekommer ved de spørgsmål, der stilles til hvert tema. Qua deres ledelsesmæssige positioner, bliver Pia og Lars spurgt mere ind til de strukturelle rammer og ydre faktorer, hvor besætningsmedlemmerne bliver spurgt mere ind til udførelsen af det sociale arbejde, og hvordan de oplever at ydre faktorer påvirker denne udførelse. Alle interviews med besætningsmedlemmerne tager udgangspunkt i den samme interviewguide.

7.5.2. Narrative interview med grundlæggeren af Marilyn Anne

Interviewet med grundlæggeren Ib, bliver afholdt som et narrativt interview. Grunden til at vi har valgt denne interviewform, er fordi den åbner op for spontane historier (Kvale og Brinkmann, 2015: 209-211). Herved kan vi få indsigt i, hvilke tanker der lå bag at starte et skibsprojekt i den organisatoriske ramme Marilyn Anne befinder sig i. Interviewformen giver blandt andet Ib frihed til at fortælle om baggrunden for, hvorfor han så et behov for Marilyn Anne som et socialt projekt for unge i udskolingen.

I udarbejdelsen af interviewguiden, tages der ikke afsæt i de samme temaer som de semistrukturerede interviews, men i stedet består den af få åbne spørgsmål (ibid., 2015: 186). Spørgsmålene er udformet således, at vi giver Ib plads til at kunne fortælle, uden at han bliver afbrudt (ibid.: 209-211).

7.6. Overvejelser forinden empirisk indsamling og transskription

Forinden afholdelsen af interviews, har informanterne haft mulighed for at få fremsendt interviewguiden. Ved interviewets begyndelse sørger vi for at indhente informeret samtykke fra informanterne, hvori de orienteres om specialets formål. I forbindelse med indhentningen af informeret samtykke giver vi informanterne mulighed for at trække sig fra undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015: 116). Herved sikrer vi at informanterne forstår undersøgelsens formål samt at deltagelsen er frivillig (Olesen & Monrad, 2018: 263).

Vi vælger at anonymisere informanterne, da vi ønsker at mindske informanternes risici ved at indgå i specialet, idet vi inddrager deres personlige fortællinger. Vi sigter herved mod at sikre ekstern anonymitet, således at eksterne interessenter ikke vil kunne genkende informanterne ved gennemlæsning af specialet (Olesen & Monrad, 2018: 263). Vi er imidlertid klar over, at fuld anonymiseringen af informanterne er udfordrende at opnå, idet organisationen har en lille

personalegruppe, vi anvender organisationens navn, og at der ikke findes lignende projekter i Danmark i kommunalt regi. Herved vil særligt ledelsen være mulig at udpege.

Ved afholdelsen af de enkelte interviews, er vi bevidste om, hvem der skal agere interviewer i hvilke interviews. Dette for at sikre, at empiriindsamlingen ikke påvirkes af de private relationer, der er mellem to af vores gruppemedlemmer og informanterne (Olesen & Monrad, 2018: 132). I den forbindelse bliver informanterne interviewet af den person fra specialegruppen, de ikke har kendskab til.

Såfremt informanterne giver samtykke til at interviewene må optages, og at vi må citere dem i specialet, gøres det muligt at udarbejde fulde transskriptioner af de enkelte interviews. Fulde transskriptioner medfører dog et stort transskriberingsarbejde i form af meget materiale, der skal behandles, hvorfor transskriptionerne vil blive uddelt blandt gruppemedlemmerne. I den forbindelse drøfter vi, hvor detaljeret transskriptionerne skal være og udvælger nogle fælles koder, for herved at sikre en ensartethed i transskriptionerne, der foretages på tværs af specialegruppen (Kvale & Brinkmann, 2015: 239-242). Ud fra dette bliver interviewene transskriberet ord for ord, men når vi citerer informanterne, vælger vi at korrigere lidt på de enkelte citater, ved at minimere sproglige fejl, for således at fremme forståelsen (ibid.: 352-354).

7.7. Kodning af interviews

Ved behandling af specialets kvalitative data, kodede vi først de enkelte interviews ud fra de to underspørgsmål. Denne kodning var datastyret og frembragte nogle tematikker ud fra empiriens forståelse af feltet. Disse kunne vi relatere til vores teoretiske viden omkring feltet og derved fandt vi det aktuelt at udarbejde en ny og begrebsstyret kodning med afsæt i de valgte teorier, som præsenteres i kapitel 8. At tilgå kodningen på denne måde giver os mulighed for at fornye vores forståelse af feltet og giver os dermed et grundlag for den anvendte analysestrategi, der redegøres for i følgende afsnit (Kvale & Brinkmann, 2015: 263-264).

7.8. Analysestrategi

Specialets problemformulering har til hensigt at opnå indsigt i, hvordan Marilyn Annes aktører oplever at kunne legitimere skoletilbuddet. Herved ønsker vi en forståelse af aktørerne 'indefra', for herved at kunne opnå et dybere kendskab til det felt skibsprojekter bevæger sig indenfor og det sociale arbejde ombord (Olesen & Monrad, 2018: 159-160). Vi har derfor valgt en induktiv analysestrategi, idet vi vil følge og tematisere analysen efter vores empiriske fund med afsæt i specialets problemformulering og tilhørende underspørgsmål (ibid.: 145-146). Vi vil derfor heller ikke inddrage teoretiske begreber, der ikke fremkommer naturlige at inddrage i forhold til det informanterne italesætter. Dette betyder dog ikke, at vi undlader at inddrage elementer fra teorierne som informanterne ikke direkte italesætter, hvis vi i vores tolkning kan se en forbindelse mellem disse teoretiske begreber eller elementer, og det informanterne underforstået eller ud fra vores tolkning italesætter. På baggrund af dette vil analysestrategien heller ikke fremgå rendyrket induktiv, men der vil være elementer af den deduktive analysestrategi (Olesen & Monrad, 2018: 151-152). Dette er også i tråd med specialets hermeneutiske videnskabsteoretiske afsæt, idet forskere med dette afsæt bør forholde sig til det undersøgte fænomens forståelse af verden og godtage denne som sand (Gilje, 2017: 132). Endvidere gør det hermeneutiske afsæt, at vi i analysen søger at fortolke aktørernes livsverden og søger mening bag fænomener i undersøgelsesfeltet. Måden vi gør dette på er i vekselvirkning mellem helhed og del, herved forstås at vi kigger på de enkelte forståelser i det fænomen, vi undersøger, for at forstå fænomenet i sin helhed, hvilket indebærer både vores forståelser som forskere og vores informanters forståelser (Olesen & Monrad, 2018: 161). I analysen vil vi derfor tage afsæt i en teorifortolkende strategi, hvor vi analyserer empirien ud fra en bestemt teoretisk optik. Herved får vi kombineret vores egne forståelser med empiriens forståelser og konstruerer således en ny fælles forståelse. Specialets teoretiske afsæt er herved også et redskab til at fortolke empirien (ibid.: 151).

8. Teori

8.1. Inhabited institutions af Tim Hallett og Marc J. Ventresca

Vi finder det relevant at inddrage Tim Hallett og Marc J. Ventrescas teori inhabited institutions, til at opnå en forståelse af, hvordan Marilyn Annes organisatoriske rammer påvirker udførelsen af det sociale arbejde. Dette teoretiske afsæt vil også kunne bidrage med en forståelse af, hvorledes Marilyn Annes aktører påvirker og tilskriver den organisatoriske ramme mening. Herigennem vil vi kunne opnå en forståelse af, hvorledes Marilyn Annes aktører legitimerer Marilyn Anne, som et alternativt skoletilbud indenfor det socialfaglige felt.

I Hallett og Ventrescas artikel: *"Inhabited institutions: Social interactions and organizational forms in Gouldner's Patterns of Institutional Bureaucracy"*, kobler de institutionalisme med symbolsk interaktionisme, da de betragter organisationer som inhabited institutions eller beboede institutioner. Dette indbefatter, at organisationer beboes af sociale aktører, der påvirker organisationens rammer, idet de gennem interaktion tolker og skaber mening med disse (Hallett & Ventresca 2006: 214). Ud fra dette, mener Hallett og Ventresca, at man bør belyse, hvordan generelle samfundsforståelse, institutionelle logikker og den organisatoriske ramme sætter formelle guidelines for den sociale interaktion blandt organisationens aktører, men også hvordan de institutionelle logikker fortolkes og ændres af aktørerne gennem social interaktion (Hallett & Ventresca, 2006: 213+231). Ifølge Hallett og Ventresca bør man med afsæt i inhabited institutions se på, hvordan de institutionelle logikker får mening i organisationerne, ud fra den interaktion, der sker mellem organisationens aktører. Gennem interaktionen bliver de institutionelle logikker og organisatoriske rammer fortolket og ændret, således at aktørerne opnår en meningsdannelse. Herved tilskriver aktørerne mening og forstår institutionelle logikker og den organisatoriske ramme ud fra egne forudsætninger (Hallett & Ventresca, 2006: 215+231).

Ved inddragelsen af Hallett og Ventrescas teori, inhabited institutions, finder vi det relevant også at inddrage Amy Binders anvendelse af inhabited institutions i sin artikel: *"For love and Money: Organizations' creative responses to multiple environmental logics"*. Binder aktiverer inhabited institutions med afsæt i sin case: *"Community, a national model of the supportive direct services field called transitional housing"* (Binder, 2007: 552). Herved giver Binder os en dybere indsigt i hvordan teorien kan anvendes mere praksisnært, idet hun i sin artikel anvender teorien til sin analyse af en organisation. Binder inddrager i sin artikel teoretiske begreber fra inhabited institutions, men hun tilskriver disse nye navne, der for os gør teorien mere praksisnær og fordrer en dybere forståelse. Vi

finder blandt andet, at Binder selv navngiver logikker ud fra, hvad hun ser er fremtrædende elementer i disse. Eksempelvis beskriver hun en professionel logik, som aktørerne finder mening ved og herfra udleder hun at denne logik påvirker den organisatoriske struktur og den institutionelle handlen (Binder, 2007). Hendes anvendelse af logikker, vil vi i analysen lade os inspirere af, da vi har en forståelse af at Marilyn Annes aktører bevæger sig indenfor to forskellige felter; det maritime og det socialfaglige. Herved giver det mening for os at forsøge at skelne mellem, hvilke felter de forskellige logikker har indpas i, da dette kan give os en dybere forståelse af, hvilke felter og forståelser aktørerne finder mening i, og om de formår at se mening og navigere efter logikker fra flere felter. Endvidere finder vi, at hun anvender institutionelle manuskripter, som af Hallett og Ventresca kaldes formelle guidelines. Binder beskriver, hvordan aktører gennem interaktion manipulerer med organisationens rammer ud fra de logikker aktørerne finder mening i, hvilket af Hallett og Ventresca beskrives, som at aktørerne tilskriver organisationens rammer mening ud fra egne forudsætninger (Binder, 2007; Hallett & Ventresca, 2006: 215+231).

8.2. Læringsteori

Marilyn Anne beskriver på deres hjemmeside at have en målsætning om at skabe en struktureret og forudsigelig hverdag for elever der påmønstrer skibet. Ved at skabe en forudsigelig og struktureret hverdag fremgår det endvidere på hjemmesiden, at aktørerne giver eleverne mulighed for at erhverve de faglige og menneskelige forudsætninger, der skal til for at skabe en stabil fremtid (Marilyn Anne, 18.11.2005). Herved forstår vi, i dette speciale, at eleverne der påmønstrer Marilyn Anne, ikke vurderes at have disse forudsætninger på forhånd. På baggrund af dette finder vi det interessant at dykke ned i et læringsteoretisk perspektiv, idet vi både ser på Marilyn Annes hjemmeside og i empirien, at de omtaler teknikker, der teoretisk kan underbygges af denne indgangsvinkel. Endvidere belyses det i empirien, at de på Marilyn Anne anvender en konsekvenspædagogisk tilgang, hvilket er en tilgang der er udviklet med udgangspunkt i læringsteori (Bay, 08.04.2020). Herved er det interessant at undersøge, hvorvidt Marilyn Annes aktører legitimerer indsatsen ved anvendelsen af denne pædagogiske tilgang.

8.2.1. Læringsteori af Edwin H. Sutherland

Vi finder særligt Edwin H. Sutherlands kriminalitetsteori: "*Differential Association*", interessant. Dette er en læringsteori, der har fokus på at forklare afvigende adfærd, og hvordan denne tillæres gennem de grupper, mennesket er tættest knyttet til - menneskets primærgrupper (Ejrnæs, 2015: 157). Sutherland forstår, at læring sker gennem interaktion og fremsætter ni pointer, der viser hvilke

elementer, der er i spil når et menneske vælger en gruppe som sin primærgruppe at lære fra (Sutherland & Cressey, 1960: 75-79). Dette betyder også, at det ikke altid er familien, der er menneskets primærgruppe, idet mennesker eksempelvis godt kan blive tiltrukket af, eller oplever at opnå prestige ved at spejle sig i en anden gruppe end familien, og herved vælge denne gruppe som sin primære. Sutherlands læringsteori kan også overføres til, hvordan al anden adfærd tillæres, idet han argumenterer for, at det er de samme processer der er i spil, om det er afvigende- eller ikke-afvigende adfærd (ibid.). De af Sutherlands ni pointer, vi finder understøtter empirien, vil blive præsenteret mere uddybende undervejs, som de aktiveres i analysen.

Marilyn Annes målgruppe er i deres evalueringsrapport beskrevet som unge mennesker på grænsen af kriminalitet eller misbrug (Bilag 1: 3). Herved forstår vi, at eleverne på Marilyn Anne er i samme målgruppe, som Sutherlands læringsteori beskæftiger sig med, idet de har haft en afvigende adfærd, som Sutherlands teori forklarer, vil være sket gennem grupper/miljøer. Sutherlands læringsteori kan anvendes til at forstå om Marilyn Anne formår at få eleverne til at vælge at lære fra besætningen, og hvordan besætningen agerer for at få eleverne til at vælge dem, som deres nærmeste inspiration til læring. Sutherland beskriver, hvilke faktorer der gør, at mennesker vælger en bestemt gruppe at lære deres primære adfærd fra. Herved kan en analyse med afsæt i læringsteori, belyse hvorvidt besætningen forsøger at blive elevernes primærgruppe, hvilket vil bidrage med forståelse af, om besætningen arbejder ud fra et læringsteoretisk perspektiv.

8.2.2. Læringsteoretiske modeller i det sociale arbejde

For at kunne dykke mere praktisk ned i den læringsteoretiske tilgang og for at forstå Marilyn Annes tilgang til eleverne, inddrager vi Gunn Strand Hutchinson og Siv Oltedals beskrivelser af de læringsteoretiske modeller i det sociale arbejde. Hutchinson og Oltedal beskriver, hvordan læringsteorien er blevet aktiveret på forskellige måder i det sociale felts praksis. Her er der stort fokus på adfærdsmodificering, det vil sige at regulere uhensigtsmæssig adfærd og tillære mennesker mere hensigtsmæssig adfærd i konkrete situationer. Endvidere er der fokus på at ændre i menneskets læringsbetingelser, hvilket vil sige at ændre de miljøer, der kan være skadende for at vedligeholde en ny type adfærd (Hutchinson & Oltedal, 2006: 139). De læringsteoretiske modeller kritiseres ofte for ikke at se mennesker som unikke selvbestemmende individer, idet man adfærdsregulerer ud fra et samfundsperspektiv om, hvad der er korrekt adfærd (ibid.: 180-183). Herved anvendes Hutchinson og Oltedals beskrivelse til at forstå hvorvidt, og ud fra hvilke forudsætninger Marilyn Anne adfærdsregulerer eleverne ombord, samt hvorvidt dette gøres på en hensigtsmæssig eller uhensigtsmæssig måde - med respekt for elevernes egne ønsker og mål. Endvidere giver Hutchinson og Oltedal et bredere perspektiv på, hvordan læringsteorien i praksis er kommet til udtryk gennem

tiden. Det lidt bredere perspektiv på læringsteorien er relevant at inddrage, da dette kan nuancere vores forståelse af informanternes italesættelse af at anvende en konsekvenspædagogisk tilgang til eleverne.

Jens Bay har igennem sit pædagogiske og filosofiske virke haft fokus på at udvikle den konsekvenspædagogiske tilgang, hvorfor vi vælger at inddrage hans artikler om konsekvenspædagogikken (Bay (b), 2007: 10). Han beskriver, at konsekvenspædagogikken, fordrer et menneskesyn, hvor mennesket aktivt tager del i sin handlen. Mennesket opfattes som frit og herved er det ansvarligt for sin egen handlen, idet det opfattes: *“(...) som et tænkende og villende individ og et handlende væsen, hvis tilværelse ikke er forudbestemt (...)”* (Bay, 08.04.2020). Herved ses det, at det i den konsekvenspædagogiske tilgang er vigtigt at tage afsæt i at mennesket er rationelt. Ud fra dette forstås det, at det netop vil være relevant at undersøge, hvorvidt aktørerne på Marilyn Anne tager afsæt i dette menneskesyn i deres tilgange til eleverne for at kunne belyse, hvorvidt de arbejder med dette pædagogiske afsæt.

8.3. Materielle rammers betydning for interaktionen i en organisation af Marie Ø. Møller og Kasper Elmholdt

I vores empiri finder vi, at informanterne tillægger Marilyn Annes materielle rammer en særlig betydning for udførelsen af det sociale arbejde. Vi finder det herved relevant at inddrage Marie Ø. Møller og Kasper Elmholdts artikel, hvor de undersøger: *“hvordan den offentlige organiserings materialitet i lokale sundhedshuse former borgernes sociale interaktion med sundhedshuse, hinanden og de professionelle”* (Møller & Elmholdt, 2018: 384).

Møller og Elmholdt vil, med deres undersøgelse, gerne bidrage til nyere frontlinjeforskning, hvor de blandt andet tager afsæt i sociologen Vincent Dubois, som peger på at organisationers materielle rammer kan påvirke borgernes adfærd, deres oplevelser og forventninger til mødet med den offentlige sektor (ibid.: 384). Yderligere inspireres de af mikrosociolog Erving Goffman, som placeres indenfor symbolsk interaktionisme. Møller og Elmholdt fremhæver, at både Dubois og Goffman skriver ud fra et mikrosociologisk perspektiv i hver deres studier. Dubois og Goffman beskriver begge, ifølge Møller og Elmholdt: *“(...) hvordan de kognitive, ikkesynlige administrative forhold mellem offentligt ansatte og borgerne også influeres af de fysiske rammers adfærdsdisponerende forventninger til, hvordan man kan og bør omgås hinanden i mødet med det offentlige.”* (Møller & Elmholdt, 2018: 386). Vi finder det relevant at inddrage artiklen til at belyse, hvorledes Marilyn Annes materielle

rammer kan påvirke den måde aktørerne agerer, idet det er et skib, og ved at informanterne betragter Marilyn Annes materielle rammer som et pædagogisk værktøj.

Møller og Elmholdt påpeger i deres artikel, at studier af mødet mellem borgere og den offentlige sektor ikke kun bør forholde sig til idealtypiske logikker, men også bør inddrage de materielle rammers betydning i forståelsen af en organisation, da de også har en indvirkning på den sociale interaktion, og det institutionelle arbejde som udføres i praksis. De anser, at pointerne i deres artikel ikke kun er væsentlige ved studier af sundhedshuse, men også andre møder, hvor borgere påvirkes af offentlige organisationers materielle rammer (ibid.: 399). Med det afsæt, vil deres artikel kunne bidrage til en forståelse af, hvorledes Marilyn Annes materielle rammer kan invitere og legitimere den sociale interaktion, samt hvilken indvirkning det har på arbejdet besætningen udfører i praksis.

8.4. Anerkendelsestanken

Til at opnå en forståelse af, hvorledes det sociale arbejde på Marilyn Anne påvirkes af, at besætningen ikke har en socialfaglig uddannelse, finder vi det relevant at tage afsæt i Axel Honneths normative anerkendelsesteori, og hans genfortolkning af George W. F. Hegels syn på grænseløsheden, samt Peter Højlund og Søren Juuls videreudvikling af denne til det mere praksisnære felt i det sociale arbejde. Ud fra dette normative ståsted kan vi anskue om besætningen ombord på Marilyn Anne, trods sin mangel på socialfaglig uddannelse, formår at udføre anerkendende socialt arbejde, idet vi ud fra empirien forstår at Marilyn Annes aktører netop legitimerer indsatsen ved at have en anerkendende tilgang til eleverne.

8.4.1. Grænseløsheden af George W. F. Hegel

Til at opnå en grundforståelse af anerkendelsestanken, inddrages Honneths genfortolkning af Hegels teori. Hegel, som er den første der italesætter anerkendelsestanken, inddrages idet vi i vores empiriske materiale ser aner til disse grundlæggende tanker, og hans syn på det moderne samfund. Endvidere italesætter informanterne vigtigheden af at sætte grænser for eleverne, hvorfor vi finder det relevant at inddrage Hegels syn på grænseløsheden, da han ser, at manglende pejlemærker forårsager handlingslammelse (Honneth, 2003: 122). Ud fra Hegels kritik af den individualitet, han ser, præger det moderne samfund, udfolder han sit syn på, hvorledes jegets identitet kun kan skabes gennem gensidig anerkendelse (Honneth, 2003: 125). Vi finder det ud fra denne anskuelse interessant at undersøge, hvorvidt jegets identitet skabes ombord på Marilyn Anne, idet der som tidligere belyst er en maritim tradition for at arbejde disciplinært på skibe (Den maritime base (a), 18.5.2020). Ved at

inddrage Hegels syn på grænseløsheden, gøres det muligt at undersøge, om Marilyn Anne formår at gøre op med grænseløsheden. Dertil kan inddragelse af gensidigheden belyse, hvorledes Marilyn Annes aktører har fokus på at udvikle elevernes selvtillid og selvværd og herved udvikle jegets identitet.

8.4.2. Anerkendelsesteorien af Axel Honneth

Honneth beskriver med sin teori, hvorledes det er muligt at fælde domme over samfundets strukturer og institutioner. Honneths teori omhandler moralsk motiverede kampe, hvor drivkraften er menneskers manglende oplevelse af social anerkendelse. Honneths normative teori har omdrejningspunkt omkring tre former for gensidig anerkendelse: Anerkendelse gennem kærlighed, retlig anerkendelse og solidarisk anerkendelse. De tre anerkendelsesformer anses som afgørende for menneskets opnåelse af en vellykket identitetsdannelse og selvrealisering (Honneth, 2003: 13-15). I analysen inddrager vi kun Honneths solidariske anerkendelse, idet vi ikke finder det relevant at inddrage den retlige anerkendelse og anerkendelse gennem kærlighed. Hvorfor vi har fravalgt disse forklares i følgende afsnit (8.4.3). Den solidariske anerkendelse tager afsæt i, at den enkeltes personlighed skal respekteres som en værdi for fællesskabet, hvilket muliggør at individet oplever at få solidarisk omsorg (Høilund & Juul, 2015: 28). Honneths solidariske anerkendelse inddrages til at nuancere, hvorledes besætningen reelt formår at arbejde anerkendende.

8.4.3. Anerkendelse og dømmekraft af Peter Høilund og Søren Juul

Høilund og Juul beskriver, i bogen: *"Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde"*, deres syn på anerkendelsesmuligheder i mødet mellem socialarbejder og borger, og i mødet mellem system og socialarbejder i en forvaltning. De inspireres af Honneths anerkendelsestanke og kobler denne med deres egne empiriske fund i form af kvalitative interviews med sociale praktikere, socialfaglige og politiske ledere samt analyser af journaloplysninger. Ligesom Honneth tilskriver de anerkendelse som det normative ideal for det gode liv, og finder denne grundforestilling hensigtsmæssig for det etiske grundlag i det praktiske sociale arbejde (Høilund & Juul, 2015: 134). På baggrund heraf opstiller de en referenceramme til, hvorledes en socialarbejder bør agere for at bidrage til vellykket identitetsdannelse gennem anerkendelse af borgeren som en etisk og juridisk person, og de beskriver, hvilke anerkendelsesbegrænsninger (krænkelser) de ser forekommer i det praktiske sociale arbejde i Danmark (ibid.: 54). Herved gør Høilund og Juul anerkendelsesteorien mere konkret, således at det gøres håndgribeligt at forstå og forklare, hvorledes det anerkendende arbejde i praksis kommer til udtryk på Marilyn Anne, hvorfor vi vælger at inddrage denne. Netop at teorien gøres mere praksisnær

i det sociale felt, bevirker at vi anser den for at være mere anvendelig i specialets undersøgelsesfelt end Honneths anerkendelsesformer: den retslige anerkendelse og anerkendelse gennem kærlighed.

Høilund og Juul argumenterer for, at mange kontroverser, og dermed graden af anerkendelse, der finder sted i det sociale arbejde, omhandler hvorvidt det er institutionsfortællingen eller borgerfortællingen, der er i centrum (Høilund & Juul, 2015: 63). De opstiller to typer af anerkendelseskampe, som socialarbejderen bør udkæmpe, for at imødekomme borgerens behov for etisk og retlig anerkendelse. Den første er kampen for et minimalt fællesskab med borgeren. Dette består i en gensidig anerkendelse af den andens egenskaber (ibid.: 129). Den anden er kampen for en ny institutionel dømmekraft. Dette indebærer at socialarbejderen skal deltage aktivt i kampen om den nuværende institutionelle dømmekraft, der underlægger det menneskesyn og de værdier, som oprindeligt karakteriserede det sociale arbejde (Høilund & Juul, 2015: 132). I deres studie af det sociale arbejde i en forvaltning, finder de, at disse anerkendelseskampe langt fra kæmpes, og at de dømmekrafter der kommer til udtryk i institutionerne ofte ikke har et anerkendende sigte.

Høilund og Juul opstiller på baggrund heraf fire etiske og retlige handlingsvejledninger, som omhandler de dømmekrafter de mener bør være en del af socialarbejderens dømmekraft, hvis krænkelser skal minimeres og derved fordrer et mere anerkendende arbejde (ibid.: 134-135). Vi finder det relevant at inddrage disse, idet de gør det muligt at undersøge mere konkret, hvornår besætningen formår at arbejde anerkendende, og hvornår de ikke gør. Ud fra dette kan vi opnå en forståelse af, om Marilyn Annes aktører reelt kan legitimere indsatsen som anerkendende. De af Høilund og Juuls fire handlingsvejledninger, vi finder empirisk understøttet, vil præsenteres efterhånden som de anvendes i analysen.

9. Analyse

9.1. Marilyn Annes organisatoriske rammer

Denne analyse vil tage afsæt i teorien inhabited institution (Hallett & Ventresca, 2006). Med dette teoretiske afsæt vil vi belyse, hvilke institutionelle logikker, der er indlejret i Marilyn Anne som organisation. Teorien vil endvidere kunne understøtte en belysning af, hvordan de institutionelle logikker er med til at påvirke den måde besætningen arbejder i praksis, ud fra den måde besætningen fortolker og tilskriver de institutionelle logikker og organisatoriske rammer mening. Dette vil kunne bidrage til en forståelse af, hvordan Marilyn Annes organisatoriske rammer påvirker udførelsen af det sociale arbejde. Herved vil vi også kunne afsøge og få indblik i, hvordan aktørerne på Marilyn Anne formår at navigere mellem de forskellige felter, de indgår i.

9.1.1. Et fleksibelt instrument

For at opnå en forståelse af, hvordan Marilyn Annes organisatoriske rammer påvirker udførelsen af det sociale arbejde i praksis, finder vi det nødvendigt først at redegøre for, hvilke institutionelle logikker vi betragter som indlejret i Marilyn Anne, der kan være med til at legitimere Marilyn Anne som et alternativt skoletilbud i den kommunale sektor.

Det fremgår i Marilyn Annes officielle formålsbeskrivelse, at elevernes faglige og menneskelige forudsætninger udvikles således, at de tilegner sig egenskaber til at opnå en stabil fremtid (Marilyn Anne, 18.11.2005). Da Marilyn Anne eksisterer som et kommunalt tilbud i en dansk samfundskontekst, er det interessant at undersøge, hvordan Marilyn Annes formål er orienteret efter den statslige forståelse, der rammesætter det felt Marilyn Anne indgår i. Hallett og Ventresca sætter i deres teori blandt andet fokus på indlejringen af bredere generelle samfundsforståelser og makroniveauer i organisationer, som påvirker aktørernes handlinger. Ved at en organisation indlejrer den bredere generelle samfundsforståelse, legitimerer de sig selv på feltet og i samfundet (Hallett & Ventresca, 2006: 331). Hvorledes Marilyn Anne legitimerer sig selv i feltet og i samfundet, finder vi i deres formålsbeskrivelse: *“Formålet med skibet er at tilbyde folkeskoleelever på 15 år og derover, en skoleform der er et alternativ til den almindelige folkeskole.”* (Marilyn Anne, 18.11.2005) Yderligere fremgår det af deres målsætning:

“Det er vores overordnede målsætning, med skibet som værktøj, at tilbyde en skole, som ved hjælp af en struktureret og forudsigelig hverdag, hvor alle kender regler og pligter. At skabe ro omkring eleverne, og derved give dem mulighed for evt. at indhente det forsømte og erhverve de faglige og menneskelige forudsætninger, der skal til for at skabe en stabil fremtid.” (ibid.)

Hvordan Marilyn Annes formål og målsætning er orienteret efter den generelle samfundsforståelse, ser vi ved at de, som et alternativt skoletilbud, er underlagt ungdomsskoleloven. Af ungdomsskolelovens formål fremgår det:

“Ungdomsskolen skal give unge mulighed for at fæstne og uddybe deres kundskaber, give dem forståelse af og dygtiggøre dem til samfundslivet og bidrage til at give deres tilværelse forøget indhold samt udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” (Lov om ungdomsskoler, §1).

Vi forstår, at ungdomsskoleloven rammesætter det felt, Marilyn Anne bevæger sig indenfor, idet det er en lovgivning de er pålagt at følge. Vi finder, at ungdomsskoleloven er indlejret i Marilyn Annes målsætning, idet de sigter efter at gøre eleverne til selvstændige voksne gennem udviklingen af deres faglige og menneskelige forudsætninger. Marilyn Annes fokus på de menneskelige forudsætninger kan forstås som et institutionelt pres, idet ungdomsskoleloven er med til at pålægge Marilyn Anne, at de unge skal dygtiggøres til at kunne indgå i samfundet som selvstændige individer. Herved forstår vi også, at Marilyn Anne legitimerer sig selv indenfor feltet, ved at efterleve ungdomsskolelovens formål. Ydermere finder vi, at undervisningsministeriet også er med til at rammesætte Marilyn Anne, idet det er et skoletilbud, der selvsagt er underlagt lovgivning og bestemmelser fra dette ministerium. I undervisningsministeriets mål fremgår der et ønske om, at alle unge skal opkvalificeres til gavn for både den enkelte og samfundet:

“(...) Alle unge skal have en ungdomsuddannelse eller tilknytning til arbejdsmarkedet. Alle unge har en fremtid, og det skal være tydeligt for de unge, hvilke muligheder de har, og hvilke døre, de kan åbne for at komme videre. Aftalepartierne er enige om en målsætning om, at alle 25-årige skal have gennemført en uddannelse, være i uddannelse eller være i beskæftigelse.” (Undervisningsministeriet, 2017)

Ved at tilbyde unge, som har svært ved at indgå i den almene folkeskole, et alternativt skoletilbud, finder vi undervisningsministeriets mål indlejret i Marilyn Annes formål. Skoleformen er på den måde med til understøtte, at eleverne opnår faglige forudsætninger, så de kan indgå i uddannelsessystemet og herigennem være bedre stillet i forhold til at opnå en stabil voksentilværelse. Dog har Marilyn Anne ikke en officiel målsætning om at bringe eleverne videre i uddannelsessystemet, men når vi ser på deres evalueringsrapport, er det netop det, de forstår som et

succeskriterie (Bilag 1: 5). Ligeledes italesætter informanterne generelt, at de på Marilyn Anne hjælper eleverne til at komme videre i uddannelsessystemet.

Af ovenstående forstår vi at ungdomsskoleloven og undervisningsministeriet udgør et institutionelt pres, der pålægges Marilyn Anne i det uddannelsesfelt, de bevæger sig indenfor. Eftersom Marilyn Anne indlejrer den generelle samfundsforståelse og de statslige rammer i deres formål og målsætning, kan de legitimere sig selv som et alternativt skoletilbud, der bidrager til, at undervisningsministeriets mål opfyldes - dette er i hvert fald det de udadtil legitimerer sig ved.

Imidlertid har Marilyn Annes grundlægger og ejer kommuner aktivt valgt at placere Marilyn Anne under ungdomsskoleloven og ikke under folkeskoleloven, som andre specialskoletilbud typisk er underlagt. Herved kan ungdomsskoleloven ikke udelukkende ses som et institutionelt pres, idet de selv har valgt at placere sig indenfor denne ramme. Med det for øje, er det derfor interessant at undersøge, hvorvidt aktørerne selv forstår, at de har manipuleret med de organisatoriske rammer. Ifølge Hallett og Ventresca, vil organisationens aktører fortolke og tilskrive mening til den organisatoriske ramme, for at opfylde organisationens mål. Herved påvirker og forstår aktørerne målet ud fra egne forudsætninger, og meningsfortolker gennem interaktion (Hallett & Ventresca, 2006: 215+231). Med det afsæt, vil vi belyse, hvordan det aktive valg om at placere Marilyn Anne under ungdomsskoleloven tilskrives mening af informanterne på ledelsesniveau. Ophavsmanden Ib forklarer, hvordan han forstår meningen med, at Marilyn Anne er placeret under ungdomsskoleloven:

”Man kan flytte flere brikker, man kan sætte nogle ting i værk som ikke skal være så formalistiske fra start af (...). Det har været min tanke omkring ungdomsskolen, at det var et fleksibelt instrument, som man kunne bruge til mange ting, (...).” (Ib: 536-539)

Endvidere fortæller ungdomsskoleinspektøren Pia at:

”(...) Altså grunden til at Marilyn Anne har en placering i ungdomsskole-sammenhæng, det er jo, at da man skulle etablere, (...) det her skoletilbud, så skulle man jo finde lovhjemmel til det, og man kan ikke finde lovhjemmel til at lave et skoletilbud på den måde i folkeskoleloven. Og det kunne man så i ungdomsskoleloven, og derfor blev skoledelen henført til ungdomsskoleloven (...). Et alternativ til folkeskolen til de elever som (...) enten var skoletrætte eller havde noget skolevægning og så videre. (...).” (Pia: 51-66)

Ungdomsskoleloven muliggør ifølge Ib og Pia, at Marilyn Annes tre ejerkommuner kan tilbyde et alternativt skoletilbud til de elever, der er skoletrætte eller har skolevægning. Ud fra Ib og Pias

udtalelser kan det udledes, at Marilyn Annes placering under ungdomsskoleloven tilskrives mening, idet de finder at denne lovgivning muliggør en højere grad af fleksibilitet end folkeskoleloven. Marilyn Annes placering i ungdomsskoleloven kan muligvis også betragtes som et mere naturligt valg for Ib, idet han er tidligere ungdomsskoleinspektør, hvorved han tilskriver mening til denne lovmæssige placering. Endvidere har Ib i høj grad manipuleret med de rammer, Marilyn Anne skulle placeres under, idet han er grundlægger af projektet og fandt, at det var ungdomsskoleloven, der kunne muliggøre det fleksible skoletilbud, han ønskede, Marilyn Anne skulle være. Trods denne manipulation forstår vi, at Marilyn Anne alligevel retter sig efter den generelle samfundsforståelse og det institutionelle pres.

Hvorledes Marilyn Annes legitimitet kommer til udtryk i praksis, vil vi i følgende belyse, idet vi vil undersøge hvordan de statslige rammer og generelle samfundsforståelser gennem interaktion, fortolkes og tilskrives mening af besætningen.

9.1.2. At sikre de unges stabile fremtid

I interviewene med besætningen får vi ikke en direkte italesættelse af ungdomsskolelovens indvirkning på deres arbejde, men det fremgår mere underforstået som en del af Marilyn Annes organisatoriske ramme. Degnen Peter fortæller om den boglige undervisning:

”(...) Undervisningen handler primært om de tre fag, fordi det er dem, de skal til prøve i. Det er ligesom det hele konceptet er bygget op omkring, at de er fritaget fra nogle af de fag, man ellers har i folkeskolen, fordi så kan vi gøre det på den måde, at de går i skole hver anden dag. (...) Men man kan sige på mange måder har vi meget undervisning der minder om samfundsfag, fordi vi berører utroligt mange ting. (...) Vi gør meget ud af at fortælle om, og oplyse om de steder vi kommer, og også besøge relevante ting, de steder vi kommer. Så på den måde er det også noget samfundsfag og geografi (...). Jeg synes det er enormt værdifuldt, at give dem meget andet (...).” (Peter: 69-80)

Det kommer her til udtryk, hvordan den tiltænkte fleksibilitet i ungdomsskoleloven kan ses i hans arbejde, idet han kun skal undervise i en begrænset fagrække. Endvidere er det interessant, hvordan Peter tilskriver den organisatoriske ramme mening. Vi ser, at den giver ham frie udfoldelsesmuligheder. Det kommer til udtryk ved, at han kan inddrage andre undervisningsfag i et relevant omfang, men uden at der er et krav om, at de er prøveforberedende. Ifølge Hallett og Ventresca, kan den organisatoriske ramme, sætte formelle guidelines for den sociale interaktion i en organisation (Hallett & Ventresca, 2006: 213). Med afsæt i Peters udtalelse forstår vi, at den

organisatoriske ramme påvirker Marilyn Anne, da ungdomsskoleloven sætter formelle guidelines for Marilyn Annes aktører. Det kommer til udtryk, når Peter fortæller, at det kræves at eleverne modtager boglig undervisning, men at ungdomsskolelovens rammesætning bevirker, at han kun pålægges at undervise eleverne i en begrænset fagrække. Peters fortolkning af den organisatoriske ramme kommer derved til udtryk igennem hans initiativ til inddragelse af eksempelvis samfundsfag i undervisningen.

Ifølge Binder handler aktører i en organisation ikke udelukkende efter organisatoriske guidelines, da de kombinerer allerede tilgængelige institutionelle logikker, som de anser for meningsfulde, og herved kan de manipulere med de formelle guidelines (Binder, 2007: 568). Institutionelle logikker kan forstås som det der forbinder aktører med de institutionaliserede strukturer. Disse fortolkes og ændres gennem social interaktion (Hallett & Ventresca, 2006: 213+331). En anden interessant observation i interviewet med Peter, er at han netop manipulerer med de fleksible rammer. Han giver eleverne mere boglig undervisning end hvad var tiltænkt med Marilyn Annes placering i ungdomsskoleloven, da rammen skulle anvendes som en mulighed for at give plads til håndværksfaglig- og maritim undervisning (Marilyn Anne, 18.11.2005). Hvorfor Peter vælger at inddrage andre boglige fag i undervisningen, forstår vi ved, at han kombinerer den lokale logik fra sin læreruddannelse med den generelle samfundsforståelse og organisatoriske ramme for at tilskrive rammen mening. Det ser vi ved, at han beskriver, at det for ham er værdifuldt at inddrage andre fag.

Som det er tilfældet med Peter, ser vi også, at de resterende besætningsmedlemmer kombinerer den organisatoriske ramme med andre lokale logikker, for at tilskrive denne mening. Det kommer blandt andet til udtryk, når besætningsmedlemmet Mads fortæller:

“(...) Når jeg siger: ‘prøv at hør, hvis du gerne vil være landbrugsmaskinmekaniker, som jeg var, så bliver I også nødt til at forstå, at når I kommer ud til mester, så går det bare ikke, at I gør sådan og sådan’ - det vejer bare. Det er bare mere ægte, fordi man selv har prøvet det. Toke, der har været tankmaler, og kan komme med referencer derfra. Alle de der ting, gør det bare mere ægte og mere levende i forhold til, at man kan sige, at man bare har gået i folkeskole, gymnasiet osv. (...).” (Mads: 330-335)

Her kommer det til udtryk, hvordan Mads kombinerer Marilyn Annes mål med den lokale logik fra sin håndværksfaglige baggrund, idet han tilskriver det mening at lære eleverne, hvordan man begår sig på en arbejdsplads indenfor det håndværksfaglige felt. Han finder det meningsfuldt, at han repræsenterer det håndværksfaglige felt, idet han er uddannet landbrugsmekaniker, og på den måde

oplever han at fremstå mere ægte. Det er altså igennem den lokale logik, at han tilskriver det mening, at opfylde Marilyn Annes mål om at sikre eleverne en stabil fremtid. Det samme gælder besætningsmedlemmet Johan, som også kombinerer den lokale logik fra det håndværksfaglige felt med Marilyn Annes mål:

“(...) At være på skoleskibet, er lidt ligesom at være i lære som en eller anden håndværker, fordi man hele tiden går sammen med en voksen, svend eller læremester (...). Altså, man bliver hele tiden gjort opmærksom på noget, man kunne gøre anderledes, for at gøre det hurtigere og det er selvfølgelig irriterende, når man er ung, at man hele tiden skal blive irettesat, men omvendt... sådan er det i alle de håndværksfag der findes, der bliver du irettesat lige indtil, at du kan det tilfredsstillende (...).”
(Johan: 208-214)

Af Johans udsagn fremgår det, at den praktiske dagligdag ombord på Marilyn Anne for ham tilskrives mening ved, at eleverne får håndværksmæssig erfaring, og herigennem forberedes de til at indgå i den kultur, der er på en håndværksfaglig uddannelse og arbejdsplads.

Den organisatoriske ramme understøttes således af de lokale logikker fra sømændenes håndværksfaglige felt og fra Peters læreruddannelse. Herved er besætningen gennem interaktionen med til, i praksis, at legitimere Marilyn Anne. Vi forstår ud fra dette, at de lokale logikker indlejres i organisationen og derigennem tilskrives den organisatoriske ramme mening af besætningen. De bidrager således til at opfylde Marilyn Annes målsætning og formål og herved legitimeres organisationen også indefra.

9.1.3. Disciplin er et ekstremt stærkt værktøj

Vi vil i dette afsnit belyse, hvordan den lokale logik fra det maritime felt kommer til udtryk, men også hvordan den påvirker udførelsen af det sociale arbejde på Marilyn Anne. Ud fra empirien er det særligt fremtrædende, at besætningen, udover de lokale logikker beskrevet i ovenstående afsnit, også taler ind i en lokal logik fra det maritime felt.

Udover at Marilyn Annes målsætning sætter fokus på at udvikle elevernes faglige forudsætninger, er det, som tidligere nævnt, også deres målsætning at udvikle elevernes menneskelige forudsætninger. Dette kommer til udtryk på Marilyn Annes hjemmeside, hvor der sættes fokus på, at eleverne opnår: *“(...) selvstændighed, får udforsket deres fysiske og psykiske begrænsninger, lærer at stå på egne ben, samt får kendskab til og får indsigt i konsekvenserne af deres handlinger”* (marilyn-anne.dk,

30.01.2020). Vi forstår dette som en guideline, der rammesætter udførelsen af besætningens arbejde. Vi har spurgt besætningsmedlemmerne, hvordan det kommer til udtryk i deres arbejde, hvortil de svarer, at det gør det gennem en konsekvenspædagogisk tilgang. Besætningsmedlemmet Søren fortæller:

“(...) Når vi nu har en pædagogisk linje, så hedder den bare konsekvenspædagogik, det tror jeg opsummerer ret meget det vi gør. (...) Det er lidt igen det der med, at de ikke skal lede efter reglerne eller konsekvenserne (...). Så det er lidt med den vi kører på (...).” (Søren: 532-536)

Yderligere fortæller degnen Peter:

”(...) Konsekvenspædagogik - det kan de ret godt forholde sig til: 'hvis jeg laver noget lort så er der en konsekvens ved det'. Det er eleverne meget trygge ved, er min klare oplevelse. Og det her med at sådan en sømand, der er vant til at gå at arbejde med det, og hvis der er noget der ikke spiller, så får man det at vide. Det sådan noget, som eleverne siger, at det er de rigtig glade for.” (Peter: 306-310)

Af begge udsagn fremgår det, at den konsekvenspædagogiske tilgang er et bærende element i udførelsen af deres arbejde. Vi ser, at Peter forbinder konsekvenspædagogikken med den direkte kommunikationsform som sømændene anvender. Herved forstår vi, at der er en sammenhæng mellem den konsekvenspædagogiske tilgang og den lokale logik fra det maritime felt. Denne direkte kommunikationsform kan ansues som et element i den lokale logik. Besætningsmedlemmet Mads italesætter disciplin som en decideret nødvendighed i den interaktion, der foregår på et skib:

“(...) det er et skib, så der ligger noget helt underliggende i, at der må gerne være lidt disciplin, og at vi har en undskyldning for, at der er disciplin, for ellers så fungerer det ikke. Så det er et ekstremt stærkt værktøj (...).” (Mads: 195-197)

Herved betragter vi disciplin som endnu et element i den lokale logik fra det maritime felt. Ifølge Hallett og Ventresca, er det som tidligere nævnt, gennem aktørernes fortolkninger og meningsdannelser, at de institutionelle logikker og organisatoriske rammer forstås og ændres (Hallett & Ventresca, 2006: 215). Vi ser i ovenstående, at besætningen ubevidst kobler den lokale logik fra det maritime felt med den organisatoriske ramme i form af den konsekvenspædagogiske tilgang. Besætningen forstår således meningen med konsekvenspædagogikken gennem den lokale logik fra det maritime felt, ved at begge fordrer en direkte kommunikation og disciplin på skibet. Hvorvidt der

reelt kan sættes lighedstegn mellem konsekvenspædagogikken som del af den organisatoriske ramme og den lokale logik fra det maritime felt, kræver en undersøgelse af om disciplin er en del af den konsekvenspædagogiske tilgang. Imidlertid er der ingen af informanterne der italesætter, at der er forskel på den lokale logik fra det maritime felt og konsekvenspædagogikken, og herved må det forstås som organisationens sandhed.

9.1.4. Alt det der 'pop'

Vi vil, i dette afsnit, belyse besætningens tanker om implementering af pædagogiske tiltag på Marilyn Anne, og hvordan de finder mening i dem. Denne belysning er relevant, fordi Marilyn Anne er en blanding af flere felter, hvor pædagogiske tilgange er en del af det socialfaglige felt, de blandt andet bevæger sig i. Det er interessant, hvordan besætningen formår at navigere indenfor dette felt og tilskriver de socialfaglige metoder mening.

I følgende citat fortæller besætningsmedlemmet Søren, hvad han synes om, at ungdomsskolen foreslår nye pædagogiske tiltag:

"(...) Det er jo meget godt, at de [ungdomsskolen] holder os i ørene engang imellem, og at vi får at vide, at vi ikke bare er fire søfolk, der ligger og sejler rundt og hygger os med nogle drenge. Men der kommer også det der 'pop' en gang imellem. 'Pop-tiltag', som gør, at vi vender øjne af det lidt. Vi ved godt, vi skal udføre det og sådan noget, men (...) hvis vi ikke har hjertet med, så fungerer det slet ikke." (Søren: 897-901)

Ud fra det Søren fortæller, kan besætningen have svært ved at se meningen i nogle af de pædagogiske tiltag, som ungdomsskolen foreslår besætningen. Det kommer blandt andet til udtryk, når Søren beskriver, hvorledes de pædagogiske tiltag anses som pop, der er svære at følge såfremt at besætningen ikke *"ikke har hjertet med"* (Søren: 901). Herved forstår vi, at mange af de pædagogiske tiltag der kommer fra ungdomsskolen, ifølge Søren, ikke tilskrives mening af besætningen, idet de ikke er pædagoger. Endvidere fortæller Søren:

"(...) vi glæder os til at komme ud og sejle, der kommer vi for helvede så langt væk fra den ungdomsskole som muligt, selvom det er utroligt søde mennesker, og vi godt kan lide dem deroppe, så er det bare ikke det vi er. Vi er ikke pædagoger, og vi er ikke 'touche feeling'." (Søren: 859-862)

Vi forstår ud fra citatet, at det særligt er det følsomme element i de pædagogiske tiltag, som Søren mener, at besætningen tager afstand fra, idet de ikke er *"touche feeling"* (Søren: 862).

Yderligere fortæller besætningsmedlemmet Johan, at den maritime kultur måske ville blive udfordret, hvis der kommer personale, som ikke har en maritim baggrund:

“(...) Vi har jo ligesom et koncept og vores koncept det er, at vi er et skib. Og hvis vi så får andre [pædagoger] ind som ikke er inde i den kultur, så er det et andet koncept, så har de deres kultur med sig. (...) Så skal vi til at snakke om, skal det være sådan en skibsopdragelse, eller kører vi også nogle andre omgangsformer (...). Altså det er meget rart, at der er en fællesnævner - det her, det er et skoleskib, (...) og det er ikke sikkert, det virker for alle, men det virker for rigtig mange, og så ændrer vi ikke det koncept. (...) Vi skal tro på det koncept. Det tror jeg, man kører stærkest med.” (Johan: 476-489)

Ud fra citatet virker Johan ikke interesseret i at der ansættes mere personale uden maritim baggrund, fordi det vil udfordre den tilgang der anvendes ombord. Han oplever, at der er behov for at besætningen har et fælles udgangspunkt, således at man er tro mod konceptet, som i dette tilfælde er et skoleskib. Heraf fremgår det, at den lokale logik fra det maritime felt har betydning for Marilyn Anne som indsats. Marilyn Annes koncept vil ifølge Johan udfordres, hvis de pålægges at skulle handle efter pædagogiske tiltag, der ikke stemmer overens med den lokale logik. Dette giver os en forståelse af, at Johan og Søren har svært ved at navigere efter tilgange, der har indpas i det socialfaglige felt og derfor navigerer de primært efter og finder mening med metoder, der har indpas i det maritime felt.

Derimod fortæller degnen Peter, at han prioriterer at få indsigt i nye metoder og viden indenfor det socialfaglige felt:

“(...) Jeg tror, det er vigtigt for os, at vi henter hjælp, når der er noget vi ikke magter, og så tror jeg, vi skal være ydmyge overfor opgaven. (...) Det skal vi blive ved med at være, og vi skal søge inspiration. Vi skal udvikle os, ligesom vi gjorde med coachuddannelse sammen for eksempel og ligesom sådan holde os opdateret og søge udvikling og være ydmyg overfor opgaven. Det tror jeg er vigtigt.” (Peter: 347-351)

Peter udtrykker her, at han kan se meningen i de pædagogiske tiltag. Det kan antages, at det er den lokale logik fra hans læreruddannelse, der gør, at han tilskriver tiltagene mening. Det kommer blandt andet til udtryk, ved at han sætter fokus på, at de på Marilyn Anne skal søge udvikling og inspiration. Peter virker således til, i højere grad end de øvrige besætningsmedlemmer, at være i stand til at inddrage det socialfaglige felt i sit arbejde.

Selvom vi i ovenstående ser, at ungdomsskolen kommer med nye pædagogiske tiltag, er det ikke noget besætningens nærmeste leder, skipperen Lars, angiver at pålægge dem:

“(...) Jo mere læring, de kan tilegne sig, jo bedre medarbejder bliver de, og jo bedre bliver de til at arbejde med de unge, vi har. Altså jeg opfordrer til, at hvis de har nogle kurser, har et eller andet de synes er spændende, som på nogen måde kan relateres til deres arbejde, så synes jeg bare, de til skal gøre det. Det er ikke så tit det sker i virkeligheden, og det ved jeg egentlig ikke, hvor godt det er, men det er ikke fordi, de ikke bliver opfordret til det (...).” (Lars: 459-463)

Ud fra citatet fremgår det, at Lars ikke pålægger, men primært opfordrer besætningen til at tage kurser såfremt de ønsker det. Dette tyder på, at de pædagogiske tiltag ungdomsskolen ifølge besætningen kommer med, ikke nødvendigvis skal iværksættes såfremt besætningen ikke ser meningen i disse. Herved ser vi, at der ikke er en formel guideline i form af specifikke tilgange fra det socialfaglige felt, som besætningen skal følge. Lars giver dog udtryk for, at han gerne vil have at besætningen udvikler sig inden for det socialfaglige felt, hvilket understøttes af ungdomsskoleinspektøren Pia: *“(...) det er jo sømænd og derfor er de jo ikke sådan opsøgende i forhold til den pædagogiske verden, kan man godt sige. Så det er jo næsten altid [Lars] og jeg der kommer med ideer til det. (...).” (Pia: 375-377)* Ud fra denne tilkendegivelse af, at det er Pia og Lars der kommer med forslag til kurser indenfor det pædagogiske felt, bliver det tydeligt, at Lars præges af ungdomsskolens socialfaglige kultur og er derfor opmærksom på nye pædagogiske tiltag. Lars er således den eneste af sømændene ombord på Marilyn Anne, som tilskriver pædagogiske tiltag fra det socialfaglige felt mening.

På trods af at besætningen ikke opsøger socialfaglige kurser, fortæller Pia, at de til gengæld selv aktivt opsøger ny viden indenfor det maritime felt: *“(...) De orienterer sig jo også hele tiden, (...) det må ikke være sundhedsskadeligt det maling og de ting man nu bruger (...) sammen med eleverne (...).” (Pia: 396-398)* Pia understøtter her analysen af, at sømændene primært finder mening ved at navigere efter det maritime felt, da hun oplever, at de særligt har fokus på at udvikle deres søfaglige viden.

Ud fra dette analyseafsnit, kan vi udlede, at sømændene primært ser mening i at navigere efter det maritime felt og den dertilhørende lokale logik. Lars, Pia og Peter ser i højere grad mening i også at navigere efter det socialfaglige felt. Det fremgår, at der er et ledelsesmæssigt ønske om, at besætningen skal øge deres orientering indenfor det socialfaglige område. Dog er der ingen formelle guidelines der tilskriver besætningen at udvikle deres socialfaglige kompetencer.

9.1.5. Delkonklusion

Vi har i ovenstående analyse belyst, hvorledes de organisatoriske rammer påvirker udførelsen af det sociale arbejde på Marilyn, og hvordan aktørerne navigerer mellem det maritime- og socialfaglige felt.

Analysen viser, at Marilyn Annes officielle formål og målsætning understøtter de generelle samfundsforståelser og de institutionelle rammer indenfor undervisningsfeltet, hvorved Marilyn Anne legitimerer sig udadtil. Marilyn Annes besætningsmedlemmer understøtter den organisatoriske ramme, da besætningsmedlemmerne tilskriver denne mening i deres arbejde med elevernes menneskelige- og faglige udvikling. Degnen Peter tilskriver de organisatoriske rammer mening, da den muliggør at han kan undervise i fag, der for ham er vigtige, uden at det kræver eleverne skal til eksamen i disse. Sømandene ser mening i de organisatoriske rammer, da de herved kan anvende deres håndværksfaglige erfaringer i undervisningen af eleverne og herigennem lære eleverne, hvordan man begår sig på arbejdsmarkedet.

Yderligere betragtes den konsekvenspædagogiske tilgang som en formel guideline i den organisatoriske ramme. Besætningen ser meningen ved konsekvenspædagogikken gennem den lokale logik fra det maritime felt, idet de forstår, at begge fordrer en direkte kommunikation og disciplin på skibet. Ingen af informanterne skelner mellem, hvad der er konsekvenspædagogik eller den disciplinære tilgang indenfor det maritime felt. Vi stiller derfor spørgsmålstejn ved, hvorvidt de reelt arbejder efter en konsekvenspædagogisk tilgang, eller om denne tilgang blot er en pædagogisk betegnelse for den måde en sømand handler, og om de herved legitimerer sig selv ved blot at bruge begreber fra den socialfaglige verden, uden nødvendigvis at anvende disse i praksis. Denne forståelse vil belyses yderligere i næste analysedel.

Imidlertid er det primært, når pædagogiske tilgange har indpas i de logikker, der kommer fra det maritime felt, at besætningen tilskriver disse mening. Pædagogiske tiltag fra ungdomsskolen, der for besætningen fremstår som følsomme eller ude af trit med den maritime kultur, er herved ikke meningsgivende for dem. Omvendt gør det sig gældende hos Peter, ungdomsskoleinspektøren Pia og skipperen Lars, der alle ser mening i at udvikle deres socialfaglige kompetencer. Herudfra tilskriver de det mening, at Marilyn Anne skal navigere indenfor både det maritime - og socialfaglige felt. Pia og Lars pålægger dog ikke besætningen at udvikle deres socialfaglige kompetencer.

9.2. Marilyn Annes metodiske tilgang

I denne analysedel undersøges det hvorledes det sociale arbejde kommer til udtryk på Marilyn Anne, samt hvordan det påvirker det sociale arbejde at besætningen ikke er socialfagligt uddannet. På denne måde vil vi også kunne afsøge, hvorvidt vi ser, at de på Marilyn Anne i praksis reelt arbejder efter pædagogiske metoder, eller blot anvender den konsekvenspædagogiske tilgang, som en etikette til at kunne korrigere elevernes uhensigtsmæssige adfærd ud fra en maritim tradition om disciplinær adfærd. I analysen vil vi inddrage Sutherlands læringsteori (Sutherland, 1960), Hutchinson og Oltedals beskrivelser af de læringsteoretiske modeller i det sociale arbejde (Hutchinson & Oltedal, 2006), dele af Honneths anerkendelsesteori (Honneth, 2003) samt Møller og Elmholdts artikel om de materielle rammers betydning for aktørernes ageren i en organisation (Møller & Elmholdt, 2018). Vi har valgt disse som de teoretiske rammer, da vi ser at empirien, ud fra vores forståelse, taler sig ind i disse teorier.

9.2.1. Man skal have x-factor

Vi vil i følgende analyseafsnit analysere og diskutere, hvorvidt Marilyn Anne arbejder ud fra en socialfaglig kendt tilgang, idet vi herved kan forstå, hvorvidt Marilyn Anne adskiller sig fra eller kan sammenholdes med det socialfaglige felts praksis. Vi tager i dette afsnit afsæt i Sutherlands læringsteori, idet vi her vil belyse, hvilken teoretisk retning Marilyn Annes aktører muligvis ubevidst orienterer sig efter. Hvorfor Sutherlands læringsteori er relevant skyldes, at alle informanterne lægger stor vægt på relationen i deres arbejde og gentagende gange beskriver, at det er relationen til eleverne, der gør, at de kan flytte dem. Besætningsmedlemmet Mads beskriver eksempelvis her, hvad relationen betyder for hans arbejde med eleverne ombord:

“(...) Man får alt den indflydelse, man overhovedet vil have i forhold til eleverne. (...) Den helt nære relation, den er eleverne selv med til at vælge, (...). Jeg synes, at man når ret langt ind til eleverne på den måde, og er med til at flytte dem helt vildt, fordi man har relationen til dem.” (Mads: 136-144)

Det er tydeligt, at Mads ser den nære relationen til eleverne som vigtig, for at kunne støtte dem i at opnå en positiv udvikling. Relationen til eleverne vægtes også højt af degnen Peter:

“Det som er vigtigst for mig i arbejdet med de unge, er min relation til dem. (...) Det gør den største forskel (...). Jeg gør meget ud af, i de her klasserum, at opbygge en relation, hvor vi har en form for

fælles respekt, hvor de kan se og har fornemmelsen af, jeg giver dem noget, og de dermed også gerne vil give noget tilbage igen.” (Peter: 156-163)

Det er tydeligt, at Peter anser det relationelle arbejde, som der, hvor han kan gøre den største forskel. Der er altså ikke nogen tvivl om, at det er relationen til de unge, der gør, at besætningen oplever at kunne påvirke dem bedst muligt. Dette understøttes af Sutherlands læringsteori, der argumenterer for at det er i de nære og personlige relationer, at adfærd eller teknikker indenfor bestemte typer adfærd tillæres (Sutherland & Cressey, 1960: 78). Relationsdannelsen kan altså betragtes som et vigtigt element i læring, og derfor giver det, ud fra denne teori, mening at besætningen betragter det relationelle som betydningsfuldt i deres arbejde med at udvikle eleverne. Hvorvidt besætningen rent faktisk bliver en del af elevernes nære relationer, er svært at konkludere på uden at inddrage elevernes egne oplevelser, men ud fra besætningens perspektiv, er det det, vi ser.

Noget af det informanterne tolker som et tegn på at eleverne, opfatter besætningen som en nær relation er, at eleverne ikke altid vil snakke med besætningen om visse emner. Ungdomsskoleinspektøren Pia fortæller at: *“(...) De [eleverne] bliver lidt tætte på besætningen dernede, så der kan også godt være nogle ting de faktisk godt vil snakke med en helt udenforstående om. (...)”* (Pia: 722-723) Yderligere fortæller besætningsmedlemmet Johan:

“(...) Det er lidt ligesom nogen gange så kunne jeg forestille mig, at børn ikke har lyst... at børn har godt af at snakke med nogen andre end med deres mor og far om tingene, fordi de kan jo også være en del af konflikten. Så kan det være rart for dem, at det ligesom er [nogle andre end besætningen].” (Johan: 558-560)

I begge udsagn ser vi, at besætningen bliver beskrevet som en familiær relation, som er involveret i eleverne i en sådan grad, at eleverne får behov for en udefrakommende til at tale om nogle typer af konflikter eller emner. Herved ser vi, at informanterne oplever, at besætningen bliver elevernes primære relation. Om dette reelt er tilfældet for eleverne, er igen svært at vide.

Flere af informanterne taler om, at besætningen skal fremstå seje eller med en særlig kunnen, således at eleverne ser op til dem. Mads fortæller:

“(...) som [et besætningsmedlem] sagde på et tidspunkt: ‘man skal have en eller anden form for x-factor, man skal være lidt speciel.’ (...) Man kan et håndværk, eller man kan spille et instrument ...

altså gøre et eller andet, hvor de [eleverne] tænker, at der er lidt mere i ham der end bare en skolelærer eller en pædagog eller en sømand. Der må godt være lidt kant.” (Mads: 353-359)

Ifølge Mads synes det vigtigere, at man har en særlig kunnen i arbejdet med eleverne frem for blot at være socialfagligt uddannet eller sømand. Ifølge Mads, bevirker det at han kan et håndværk, at eleverne tænker anderledes om ham. Peter fortæller i følgende citat, hvordan besætningens søfaglige uddannelse har en direkte positiv indvirkning på eleverne:

“(...) de folk indenfor sømandsfaget, altså de kan så mange ting. Lige meget hvad der går i stykker på det her skib, så kan de på en eller anden måde finde en løsning på det. Det synes jeg er en enormt fed ting for elever. At være sammen med nogle mennesker som kan meget, og som vil meget. (...) Så at de hver morgen vågner, og står op med en masse folk som kan og vil noget, altså nogle rollemodeller. (...)” (Peter: 315-320)

Peter beskriver besætningen som rollemodeller, og han opfatter det som en god ting, at eleverne er omgivet af mennesker, der kan noget håndværksfagligt, da de herved bliver rollemodeller for eleverne.

Vi finder, ud fra Mads og Peters udtalelser, at det er vigtigt at eleverne ser op til besætningen, fordi det ifølge dem gør, at de kan påvirke eleverne i højere grad. Dette er også en faktor, der gør sig gældende i Sutherlands læringsteori, idet han argumenterer for, at de relationer man som menneske vælger at lære af, typisk også er de mennesker man tiltrækkes af og ser op til (Sutherland & Cressey, 1960: 79). Derfor giver det god mening, at besætningen lægger vægt på, at de skal have “*x-factor*” (Mads: 536) eller en bestemt kundskab, som eleverne kan se op til, idet eleverne hermed tiltrækkes af besætningen, og derfor primært vil tillære sig adfærd fra dem.

Sutherland fremhæver i sine studier, at læringen også afhænger af, hvor tidligt man påvirkes af en gruppe, hvor ofte man er sammen med gruppen, hvor følelsesmæssigt man er involveret i gruppen, og hvor prestigefyldt det er, at være en del af gruppen (Sutherland & Cressey, 1960: 78). Med undtagelse af den tidlige påvirkning af eleverne, lægger alle informanterne vægt på, at det er de samme faktorer, de oplever, har en indvirkning på elevernes læring. Den følelsesmæssige involvering ses som en gennemgående faktor i ovenstående analyse, hvor alle informanterne lægger vægt på, at relationen har en stor betydning for elevernes modtagelse af læring.

Besætningen ser det som vigtigt, at de konstant er sammen med eleverne, giver Johan udtryk for i følgende udtalelse:

“(...) Det plejer også at virke ret godt, fordi vi er sammen så meget. (...) Du kan ikke undgå at blive præget af folk du går op og ned af (...). Hvis du går sammen med folk lang tid nok, så vil du begynde at tage nogle af de ting på dig, som de mennesker repræsenterer. Godt som dårligt. Og det er det stærkeste synes jeg, det er bare det der med, at vi er sammen hele tiden.” (Johan: 297-302)

Ifølge Johan har det, at de er sammen med eleverne hele tiden, betydning for, at de kan præge eleverne, idet eleverne spejler sig i besætningen og overtager nogle af besætningens karaktertræk. Dette er i tråd med, hvad Sutherland også pointerer som en vigtig faktor i videregivelse af læring til andre. Han pointerer, at intensiteten af hvor længe, og hvor meget mennesker er sammen med en gruppe, har betydning for, hvilke grupper, det pågældende menneske lærer af og spejler sin adfærd i. De grupper, mennesket er meget sammen med, er også dem, som man bliver påvirket mest af i sin læring (Sutherland & Cressey, 1960: 78). Det er også den generelle holdning hos informanterne, hvilket understreges af skibets grundlægger Ib:

“Det, at man ombord har evnet at tage eleverne i øjenhøjde og være sammen med dem 24 timer i døgnnet, uden det er blevet en institutions-døgnrytme - det har betydet voldsomt meget, synes jeg. Det er jo kun en døgnrytme, man kan have på et skib. Det er jo ikke nemt at lave noget på land, som fungerer på de præmisser, fordi der er jo så mange regler omkring, hvordan man skal være sammen, og hvor meget man skal være sammen, når man skal være sammen osv. som man nødvendigvis er nødt til at omgå på et skib, fordi man er der, og der er ikke så meget plads, så man kan ikke bare trække sig til side og være pædagog på frihjul. Man er nødvendigvis sammen sådan et sted, og det har en meget positiv indflydelse.” (Ib: 441-448)

Af ovenstående citat kommer det klart til udtryk, at det faktum, at besætningen og eleverne er sammen hele tiden, har en *“positiv indflydelse”* (Ib: 448) på eleverne. Derudover viser Ibs udtalelse, at det at indsatsen foregår på et skib, har stor betydning for, at det konstante samvær er muligt. Hvis vi dykker videre ned i dette element, beskriver Mads, hvad det gør ved eleverne i de perioder, hvor de ikke udelukkende er i kontakt med besætningen, men også mødes med deres gamle miljøer:

“(...) Der er altid flere problemer om vinteren (...). Det minder lidt mere om en udslusning, uden at skulle bruge det ord, men det er tæt på en dagligdag i land ved at det er den samme by de er i, det er

de samme mennesker de møder, og de får også nogle dårlige bekendtskaber: 'og hvordan lærer de at tackle dem, og skal rende sammen med dem?' Der er rigtig, rigtig meget læring i det, men der er også rigtig mange faldgruber, og de falder også i dem." (Mads: 378-388)

Mads understreger her, at besætningen virkelig opfatter det som vigtigt, at være dem der primært er sammen med eleverne. Andre miljøer har en negativ indvirkning på elevernes læring og udvikling. Derved bekræftes det endnu engang, at besætningen på Marilyn Anne arbejder ud fra samme overbevisning som Sutherland beskriver i sin læringsteori.

I empirien finder vi yderligere, at besætningen oplever, at eleverne opfatter det som prestigefyldt at være en del af Marilyn Anne, idet de beskriver at eleverne opnår en stolthed og en følelse af ejerskab i skibet. Dette kommer blandt andet til udtryk, da besætningsmedlemmet Søren fortæller at:

"(...) Det er sjovt at se forskellen på, når de [eleverne] viser gæster rundt på skibet om sommeren, når de lige er kommet ombord, hvor de faktisk ikke rigtig ved, hvad det indebærer at holde sådan et skib, og hvordan de så viser gæster rundt, når de har været ombord en hel vinter - der er sku lidt mere stolthed og ejerskab i det." (Søren: 197-200)

I Sørens fortælling er det tydeligt, at han oplever, at der sker noget med elevernes holdning til skibet og elevernes følelse omkring skibet, fra de påmønstrer skibet, til de har været der omkring et år. Han beskriver, at han ser eleverne har en form for stolthed over skibet, når de skal vise andre rundt. Peter er enig i, at eleverne oplever at være en del af noget større ved at være ombord på Marilyn Anne:

"(...) Det har en enorm positiv effekt på den måde, at man som individ er del af noget, som er større end en selv, og man er del af et fællesskab, og der er brug for ens kræfter til ligesom at få det her op at køre. Det har jo så også den konsekvens, at man bliver nødt til at tilsidesætte sig selv, fordi nogen gange er skibet vigtigere end mig, og (...) det synes jeg er en enorm lærerig ting at opleve." (Peter: 231-235)

Ifølge besætningen, oplever eleverne altså en form for prestige, ved at være en del af Marilyn Anne. Dette spiller ligeledes sammen med Sutherlands læringsteori, da han, som tidligere nævnt, også lægger vægt på, at mennesker påvirkes af de grupper, der opfattes som prestigefyldte at være en del af (Sutherland & Cressey, 1960: 78). Den prestige, besætningen oplever, at eleverne opnår ved at være en del af Marilyn Anne, er imidlertid ikke noget besætningen beskriver, at eleverne forinden

forbinder med det at være på Marilyn Anne. Herved kan det forstås, at det måske ikke er lige så prestigefyldt på forhånd eller blandt elevernes egen omgangskreds, at skulle blive en del af Marilyn Anne, men at det er først når eleverne er ombord, at de opnår en følelse af, at de gerne vil være en del af gruppen, og bliver stolte over, at være med til at drive skibet og vise det frem. Således opnås det prestigefyldte, ved at være en del af besætningen på Marilyn Anne først, når eleverne påmønstrer skibet, og når de har været der længe nok til, at de oplever ejerskab over skibet.

I ovenstående analyse ses det, at selvom informanterne ikke italesætter, at de arbejder ud fra et læringsteoretisk perspektiv, så viser empirien tydeligt ud fra Sutherland, at det er dette perspektiv, der er fremherskende. Herved ser vi også at tilgangen til det sociale arbejde på Marilyn Anne ikke er så ukendt indenfor den socialfaglige verden. Hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at Marilyn Anne ikke er bevidste om at deres tilgang har rødder i det læringsteoretiske, vil blive analyseret og diskuteret i følgende analyseafsnit.

9.2.2. Unge livsduelige mennesker

Beslutningen om at en elev skal henvises til et skoleår eller to på Marilyn Anne, foregår i et samarbejde mellem elever, forældre og skolevejledere eller PPR (pædagogiske psykologiske rådgivere). Skoleårets elevgruppe bliver udvalgt på et visitationsmøde, hvor der er repræsentanter fra de tre ejerkommuner og skipperen Lars, der er repræsentant for Marilyn Anne. Eleverne har, som besætningen, skipperen og ungdomsskoleinspektøren fortæller i følgende analysedel, en eller anden form for uhensigtsmæssig adfærd, der er tillært gennem de miljøer de omgås. Empirien belyser endvidere, at de elever der modtager henvisninger på, er elever der på en eller anden måde ikke passer til det almene skoletilbud. Enten har de ikke været i skole i en længere periode, eller også har lærerne på skolen fundet ud af, at en elev simpelthen ikke er med på samme niveau som de andre elever.

Som tidligere nævnt er det Marilyn Annes målsætning at støtte eleverne i at opnå en stabil voksentilværelse. Ungdomsskoleinspektøren Pia og skipperen Lars kommer med eksempler på, hvordan dette kommer til udtryk i praksis, når vi spørger ind til, hvad der er Marilyn Annes vigtigste opgave. Pia fortæller:

“(...) det er at gøre de unge til livsduelige mennesker, sådan at de kan indgå i grupper i samarbejde og (...) kan anvende e-boks og alle de der ting, alt det der skal til for, at man kan begå sig i samfundet. Fordi nogen af dem der kommer, (...) har siddet hjemme på værelset måske i. Ja det værste eksempel der har været, han har vidst siddet der i næsten tre år, for nedrullet gardiner og ikke indgået i noget som helst socialt eller (...) skolefagligt (...).” (Pia: 413-418)

Pia mener, at eleverne skal lære om forskellige samfundssystemer såsom e-boks, for at de vil kunne opnå en stabil voksentilværelse, idet disse systemer er vigtige for, at man som menneske kan begå sig i samfundet. Lars lægger vægt på at eleverne ud over at lære om samfundssystemer, også skal lære at kunne opretholde et hverdagsliv:

“Marilyn Annes helt suverænt vigtigste opgave er at skabe nogle hele mennesker, (...) som kan tage vare på sig selv, hele vejen rundt, både i forhold til madlavning, samfundsting og selvfølgelig uddannelse. En helt almindelig ting som at få en hverdag til at hænge sammen på en ordentlig måde. Det er vores fornemmeste opgave. Og så hvis man helt koger det ned, så er vores fornemmeste opgave at få dem til eksamen, så de kan komme ind på teknisk skole eller en anden læreranstalt, så de kan komme videre i deres liv. Det er opgaven. Men ud over det, så skal vi bygge så meget mere på.” (Lars: 237-244)

Ud fra Lars' citat finder vi, at han mener, at for at eleverne skal kunne opretholde et hverdagsliv indebærer det også, at de lærer praktiske opgaver, såsom at kunne lave mad. Endvidere finder Lars det vigtigt at eleverne får en uddannelse, som vil kunne understøtte at eleverne vil kunne tage vare på sig selv.

Det fremgår af Lars og Pias udtalelser, at eleverne visiteres til Marilyn Anne med det formål, at rette op på nogle af deres dårlige mønstre, skolegang, og lære dem, hvad der ifølge kommunen og aktørerne i Marilyn Anne er en hensigtsmæssig levevej. Lars og Pia sætter særligt fokus på uddannelse og at lære eleverne at indgå i samfundets systemer, ser vi at deres forståelse af Marilyn Annes opgave afspejler den generelle samfundsforståelse, der påvirker Marilyn Anne som organisation (9.1.1). Ud fra Lars og Pias citater forstår vi også, at det herved er Marilyn Annes opgave at lære eleverne at udvikle sociale og faglige kompetencer til at kunne begå sig i samfundet. Med afsæt i Hutchinson og Oltedals beskrivelse af de læringsteoretiske modeller i det sociale arbejde, ser vi lignende formål beskrevet, idet de beskriver, at det sociale arbejde, der er stærkt præget af læringsteori, har til formål at lære og støtte borgeren i: *“(...) bedre mestring og udvikling af kompetence.”* (Hutchinson & Oltedal, 2006: 173). Herved forstår vi, at når Pia og Lars ser det som Marilyn Annes opgave at lære eleverne nye kompetencer, taler det sig ind i samme tankegang, som præsenteres i de læringsteoretiske modeller, hvor det ses som socialarbejderens opgave netop at lære og støtte borgere i udvikling af kompetencer (ibid.).

Hvorledes besætningsmedlemmerne på Marilyn Anne lærer og støtter eleverne i at kunne udvikle deres kompetencer, giver besætningsmedlemmet Mads et konkret eksempel på: *“(...) Hvis*

der ikke er gjort ordentligt rent, så viser man, hvor der ikke er gjort ordentligt rent, så hjælper man med at få gjort rent de steder - får taget de der lavpraktiske konsekvenser hele tiden. (...) (Mads: 242-243). Mads' udtalelse viser, at det også er den fysiske adfærd, besætningen har fokus på at støtte eleverne i at udvikle. Besætningen viser, hvordan der gøres ordentlig rent, og herved støttes eleverne i at opnå almene færdigheder. Besætningsmedlemmet Jess fortæller endvidere:

"(...) Vi vil jo godt dyrke noget (...) selvdisciplinen, altså lære dem og få sig et liv. Altså tage ansvar for eget liv, og egne gerninger. Stå op om morgenen, passe et job eller holde sig selv ren og have omtanke i hovedet, omtanke for fællesskabet. Det lyder helt socialistisk hold da op. Men det er jo det det handler om. At kunne se ud over sin egen næse og tage vare på sig selv og sin omgangskreds." (Jess: 96-101)

I Jess' citat fremgår det, hvordan besætningen rent praktisk går til opgaven med at støtte eleverne i at tage ansvar for eget liv. Han fortæller, hvordan de lærer eleverne at kunne passe på sig selv og sine omgivelser. Vi forstår, at det for Jess betyder at eleverne blandt andet skal lære at være soignerede, stå op om morgenen, passe sit arbejde, men også være omsorgsfulde for fællesskabet. Herved ser vi, at Jess og Mads i udførelsen af deres arbejde igen taler ind i tanken bag de læringsteoretiske modeller. Hutchinson og Oltedal beskriver, at når det sociale arbejde, der er stærkt præget af læringsteori, er vægten på at lære borgeren mere hensigtsmæssig adfærd. Dette indebærer, at man støtter borgeren i at lære en ny handling både ved følelsesmæssige reaktioner og tankemæssige sammenhænge (Hutchinson & Oltedal, 2006: 173). Ud fra Jess' udtalelse ser vi netop, at han har fokus på at lære eleverne ny handling ved tankemæssige og følelsesmæssige sammenhænge. Han har fokus på at lære eleverne at have *"omtanke i hovedet"* og *"omtanke for fællesskabet"* (Jess: 99). Vi forstår også, at det at besætningen lærer eleverne selvdisciplin, er en måde at lære dem at kunne håndtere deres følelsesmæssige reaktioner. Herved støtter besætningen eleverne i bedre at kunne tage vare på sig selv og fællesskabet.

Ifølge Hutchinson og Oltedal skelnes der mellem uhensigtsmæssig og hensigtsmæssig adfærd. Man betragter at al adfærd er indlært, og at det har givet mening for individet at lære denne adfærd, i de situationer individet tidligere har været i. Adfærd der for individet i nogle situationer har været hensigtsmæssig, vil i andre situationer betragtes som uhensigtsmæssig (Hutchinson & Oltedal, 2006: 171). Vi har i ovenstående har fundet, at besætningen arbejder på at støtte og lære eleverne en hensigtsmæssig adfærd. Derfor må vi formode at eleverne forinden Marilyn Anne har haft en uhensigtsmæssig adfærd. Besætningen finder, at eleverne kommer fra miljøer med uhensigtsmæssig

adfærd. Det kommer til udtryk, da besætningsmedlemmet Søren fortæller: “(...) *De fleste af dem kommer ud af en familie, der er lidt mærkelige, eller hvor der er gået et eller andet galt (...)*,” (Søren: 447) og endvidere da Lars udtrykker: “(...) *Der er nogen af dem, der har en uhensigtsmæssig adfærd i forhold til ... som de har lært hjemmefra.*” (Lars: 158-159) Lars fortæller yderligere:

“(...) Altså, vi har jo elever der aldrig har spist et måltid med deres forældre ved et spisebord altså. Det skal man heller ikke tage fejl af de der lidt, jeg vil kalde det dysfunktionelle familiemønstre, der er nogle steder (...) det synes jeg ikke nødvendigvis er positivt. (...) Man [eleverne] er simpelthen ikke vant til at udtrykke sig overfor sine forældre, og forældrene er ikke vant til at udtrykke sig overfor de unge. For man [eleverne og forældrene] snakker jo ikke om ting, der er ubehagelige altså, man skal bare hygge sig (...).” (Lars: 868-874)

Ud fra ovenstående citater med Søren og Lars ses det, at besætningen og skipperen kredser om, at eleverne har en uhensigtsmæssig adfærd, som de har lært hjemmefra. Eksempelvis kommer det til udtryk, at Lars anser det for uhensigtsmæssigt, at eleverne ikke har lært at spise et måltid ved et bord i en social sammenhæng. Endvidere fortæller Lars at eleverne mangler kompetencer til at udtrykke sig om ting, der er ubehagelige overfor deres primære omsorgspersoner. Det er imidlertid ikke kun i de familiære relationer, at eleverne har tillært uhensigtsmæssig adfærd. Om vinteren ligger Marilyn Anne til i Struer havn. Mads påpeger hvorledes eleverne i denne periode tillærer sig uhensigtsmæssig adfærd, idet eleverne: “(...) *får nogle dårlige bekendtskaber (...). Der er rigtig mange faldgruber, og de falder også i dem.*” (Mads: 386-388) Herudfra forstår vi, at der også er andre der påvirker eleverne uhensigtsmæssigt, udover deres familier. Vi forstår herved, at det bliver sværere for besætningen, at være den primære relation om vinteren, hvor også andre grupper og bekendtskaber melder sig på banen og påvirker elevernes adfærd. Eleverne bliver lige pludselig tiltrukket af nye relationer, og begynder, ifølge Mads, at lære uhensigtsmæssig adfærd fra disse. Pia giver et konkret eksempel på uhensigtsmæssig adfærd hos en elev, der ifølge hende, skulle aflæres:

“(...) Vi har haft lidt problemer med især en ung som... hvor det simpelthen var helt sygeligt for ham, det der med at tage en håndfuld slik eller et eller andet, når han er inde i en butik (...). Der prøver man også at lave nogle indsatser, der kan hjælpe ham med det. (...) Så får man jo lavet en handlingsplan. (...) Og sådan prøve individuelt at træffe nogle aftaler (...).” (Pia: 634-641)

I Pias udsagn fremgår det tydeligt, at Marilyn Anne prøver, at støtte eleven i at aflære sin uhensigtsmæssige adfærd gennem konkrete og individuelle aftaler. Herved ser vi at de på Marilyn

Anne også anvender metoder, hvor der er fokus på at skabe en struktureret vej til at regulere elevernes adfærd, hvilket Hutchinson og Oltedal også tillægger en central betydning i det læringsteoretiske sociale arbejde (Hutchinson & Oltedal, 2006: 174).

Ud fra ovenstående analyse forstår vi, at der blandt informanterne er flere elementer i det at regulere elevernes adfærd. Der ses både et element i, at bryde dele af den adfærd eleverne har fået med hjemmefra, og er blevet påvirket af siden fødslen. Der ses også et element i, at regulere den adfærd eleverne har lært gennem dårlige bekendtskaber. Yderligere ses der et element i, at aflære de teknikker eleverne har lært igennem sine relationer på land, hvor igennem nogle af dem eksempelvis har lært teknikkerne bag at stjæle. I de læringsteoretiske modeller arbejder socialarbejderen med ændringer af borgerens læringsbetingelser og mod ændring af dennes adfærd, idet man opfatter, at problematisk adfærd er en følge af læring, og her igennem de miljøer borgeren lærer fra. Det indbefatter et fokus på: *“(...) hvilke forhold i miljøet der eventuelt må ændres, for at læringsbetingelserne kan blive bedre, og det kan blive muligt at opretholde en anden adfærd”* (Hutchinson & Oltedal, 2006: 139). I informanternes udtalelser, og det udsnit vi har fremlagt i ovenstående afsnit, ser vi en lignende metode. De taler alle om, at eleverne har en uhensigtsmæssig adfærd. Flere taler om, at adfærden er påvirket af forskellige miljøer, heriblandt deres familier og omgangskreds. Endvidere taler besætningen og ledelsen om, at ændre elevernes adfærd og støtte dem i at bevare den nye tillærte adfærd i mødet med deres bekendtskaber på land.

Hvis vi dykker yderligere ned i empirien, ser vi at ideen om at Marilyn Anne skulle bruges som en mulighed til at få unge mennesker væk fra uhensigtsmæssige miljøer og vænne dem til at modtage undervisning, har været i spil lige fra begyndelsen. Ophavsmanden Ib fortæller:

“(...) Der er ganske mange af dem som kommer ombord som i virkeligheden også har behov for at komme væk hjemmefra og komme væk fra nogle miljøer, som de måske er groet lidt fast i, og som ikke er særligt hensigtsmæssige (...). Det er ikke bare et spørgsmål om at vende børn og unge til at modtage undervisning. Det er også et spørgsmål om i virkeligheden at lave nogle handlinger, som gør, at man kommer væk fra nogle miljøer og sammenhænge, som ikke fungerer særligt hensigtsmæssigt (...).” (Ib: 380-385)

Herved understøttes det blot yderligere, at tanken bag Marilyn Anne er at flytte eleverne væk fra uhensigtsmæssige bekendtskaber, som har en negativ effekt på deres læring og adfærd. Det

understøtter endnu engang, at Marilyn Annes metoder kan ses sammenlignelige med Hutchinson og Oltedals beskrivelser af de læringsteoretiske modeller i det sociale arbejde.

9.2.3. Lavpraktiske konsekvenser

I ovenstående analyseafsnit, har vi belyst, at eleverne ifølge Marylin Annes aktører har en uhensigtsmæssig adfærd, som besætningen og ledelsen har fokus på at regulere. Hvorledes denne adfærdsregulering praktiseres af besætningsmedlemmerne belyses blandt andet i følgende citat af besætningsmedlemmet Johan:

“(...) Der er konflikt og så skal man handle på det og irettesætte nogen [en elev] (...) og så på den måde oplever man, (...) at der sker en proces. Så synes man jo i sidste ende, at jo flere konflikter der er, jo mere lærer de også, at det ikke er det værd, at have de der konflikter, og måske også tænker lidt ekstra næste gang, at de kunne være ved at indgå i en konflikt, fordi at de sidste gang oplevede, hvor meget bøvl der blev ud af den der konflikt, (...).” (Johan: 172-177)

I de konflikter Johan refererer til, udviser eleverne en type adfærd eller handler på en måde, som han ikke kan acceptere. Han irettesætter eleverne, således at de handler anderledes næste gang, de står i samme konflikt, eller vil modsætte sig det, Johan kræver af dem. En kendt læringsteoretisk tilgang beskriver, hvordan socialarbejderen blandt andet kan adfærdsregulere borgere, ved at vælge at påføre en situation, hvor borgeren opfatter sin handling som positiv, et negativt element, for herved at aflære denne adfærd (Hutchinson & Oltedal, 2006: 147-148). Herudfra forstår vi, at når Johan tager konflikten med elever, der agerer uhensigtsmæssigt, får de en oplevelse af at deres ageren medfører en negativ reaktion. Herved vil eleverne ifølge læringsteorien forbinde deres ageren med noget negativt, hvorfor de ikke vil handle således igen. Den samme fremgangsmåde ser vi, ved at de på Marilyn Anne anvender et krydssystem som alle informanterne omtaler. Besætningsmedlemmet Mads forklarer krydssystemet således:

“(...) Man kan få et kryds for at komme for sent for eksempel eller være ligeglad med et eller andet (...). Når man har 3 krydser, så har man nægtet landlov (...). Den største straf, det er faktisk ikke, hvis de har lavet noget dumt, men hvis de lyver. Det giver 30 krydser. Så har de lavet et eller andet lort oppe i byen, og de nægter og lyver omkring det, så får de 30 krydser. Og det er simpelthen, fordi vi kører på, at vores tillid er så vigtig til dem (...). Èt er at de laver noget lort, det gør vi jo alle sammen, men det er virkelig vigtigt, at de forstår, at man skal stå ved det man har lavet, og det er noget af det vi gør - det gør jeg i hvert fald, det gør [skipperen], det gør vi alle sammen. (...).” (Mads: 245-268)

Krydssystemet anvender besætningen til, at eleverne ikke overskrider aftaler. Hvor mange kryds eleven får, afhænger af, hvor alvorligt elevens overskridelse af aftaler opfattes af besætningen. Krydssystemet kan betragtes som en metode, der tillægger elevernes uhensigtsmæssige adfærd en negativ betydning. Endvidere betragter vi krydssystemet som en læringsteoretiske metode, hvorpå man kan skabe en struktureret vej til ny læring, idet eleverne får krydser, hvis de agerer uhensigtsmæssigt, eksempelvis ved at lyve om noget dumt de har gjort (Hutchinson & Oltedal, 2006: 174).

9.2.4. De trænedede hunde

Ovenstående analyseafsnit belyser, at Marilyn Annes besætning anvender en tilgang, der tager udgangspunkt i konsekvenser. Hutchinson og Oltedal beskriver, at denne tilgang er kendt indenfor de læringsteoretiske modeller, da man har fokus på, at borgeren skal have oplevet konsekvenser og modstand ved deres handlinger, for at kunne opnå et ønske om at ændre denne adfærd (Hutchinson & Oltedal, 2006: 174). Det stemmer også overens med, at informanterne italesætter, at de anvender en konsekvenspædagogisk tilgang, der ifølge Jens Bay er en tilgang, der er udviklet under en handlingsorienteret læringsteori (Bay, 08.04.2020).

Ud fra Hutchinson og Oltedal ser vi, at der i de nyere læringsteoretiske modeller lægges vægt på, at arbejde ud fra borgernes egne ønsker, således at det ikke er socialarbejderen, der pålægger borgeren at ændre sin adfærd. Vi finder det derfor relevant at belyse, hvorvidt ønsket om at ændre elevernes adfærd reelt kommer fra eleverne selv. Som nævnt i afsnit 9.2.2. er det forældrene, skolevejledere, PPR og ledelsen af Marilyn Anne, der tager en beslutning om, at det er relevant for eleverne at påmønstre Marilyn Anne, således at de kan få ændret deres adfærd. Endvidere ser vi i det empiriske materiale fra ovenstående analyseafsnit 9.2.2. og 9.2.3., at det er Marilyn Annes aktører der vurderer, hvad der er uhensigtsmæssig og hensigtsmæssig adfærd. Herved ser vi ikke, at det er elevernes eget ønske at iværksætte en adfærdsændring. Imidlertid fortæller besætningsmedlemmet Mads, at han forsøger at hjælpe eleverne med udgangspunkt i deres individuelle ønsker:

“(...) Når jeg siger: ‘prøv at hør, hvis du gerne vil være landbrugsmaskinmekaniker, som jeg var, så bliver i også nødt til at forstå, at når I kommer ud til mester, så går det bare ikke at I gør sådan og sådan’. Det vejer bare. (...)” (Mads: 330-332).

Ud fra citatet ser vi, at Mads forsøger, at motivere eleverne til at agere på en bestemt måde ud fra, at han ved, at pågældende elev eksempelvis har et ønske om at uddanne sig til landbrugsmaskin-

mekaniker. I eksemplet fortæller Mads, at han relaterer og spejler elevens adfærd, ud fra om den er hensigtsmæssig, i forhold til de ønsker og drømme eleven har for sit liv efter Marilyn Anne. Dette er dog det eneste eksempel vi finder i empirien, hvor det bliver beskrevet på denne måde. Al anden ændring af adfærd eller påskønnelse af en bestemt type adfærd relateres hovedsageligt til, at det er uhensigtsmæssigt på et skib, at agere således, og er altså ikke direkte møntet på et ønske fra eleven om at ændre denne adfærd. Det kan ud fra denne del af analysen forstås, at man på Marilyn Anne arbejder i uoverensstemmelse med elevernes selvbestemmelse, idet besætningen i samråd med ungdomsskoleleder og skipper, har taget en beslutning om, hvordan elever, der påmønstres Marilyn Anne, må agere, og hvilke retningslinjer de skal overholde. Endvidere underlægges alle elever de samme retningslinjer, og oplever de samme konsekvenser, hvilket ikke er et menneskesyn, der fordrer at opfatte ethvert individ som unikt.

På mange måder forstår vi, at Marilyn Annes tilgang til de unge har afsæt i en behavioristisk tilgang inden for det læringsteoretiske perspektiv. Denne tilgang tager mange socialarbejdere, ifølge Hutchinson og Oltedal afstand fra, idet denne tilgang er i modstrid med det sociale arbejdes menneskesyn, nemlig det menneskesyn der fordrer, at mennesker er unikke individer med ret til selvbestemmelse (Hutchinson & Oltedal, 2006: 180-183). I den behavioristiske tilgang, med særligt udgangspunkt i Skinners teori om 'operant betingning', forstår man adfærd som et sammenspil mellem omgivelsernes reaktion på adfærd. Skinners teori går blandt andet ud på, at for at fremme en bestemt type adfærd skal man have fokus på at rose adfærden, således at individet oplever det som noget positivt. Endvidere skal man fjerne negative elementer, der kunne påvirke individet til ikke, at ville udvise den positive adfærd. Hans teori har to love for at reducere en bestemt type adfærd. Her skal man blandt andet fratage individet noget positivt, hvis han eller hun udviser den adfærd, man vil reducere, som en konsekvens af individets adfærd, eller fratage individet noget positivt, hvis den positive oplevelse hos individet fordrer, at individet udviser den uønskede adfærd (Hutchinson & Oltedal, 2006: 146-148). De samme teknikker ser vi, at de anvender på Marilyn Anne, idet de roser og hermed forstærker adfærden når eleverne udviser hensigtsmæssig adfærd, og giver eleverne en konsekvens når disse udviser en uhensigtsmæssig adfærd. Herved gør besætningen sig også til dommere over, hvilken adfærd der er den rigtige, og fratager eleverne deres ret til selvbestemmelse. I empirien finder vi ikke, at informanterne opfatter, at der er en risiko ved deres tilgang til eleverne. Endvidere forstår vi ud fra Bay, at det er en misforståelse af sammenligne den behavioristiske tilgang med den konsekvenspædagogiske tilgang. Bay fremhæver, at der er flere som benytter den konsekvenspædagogiske tilgang som en etikette for at kunne legitimere en udelukkende adfærdsdisciplinerende indsats, hvor den enkelte betragtes som et objekt, og hvor subjektet herved

krænkes (Bay (b), 2007). I den konsekvenspædagogiske tilgang er der netop fokus på, at ændringerne og erfaringer skal ske hos individet selv, og man italesætter, som socialarbejder, ikke direkte overfor borgeren, hvad der er er rigtig og forkert handlen. Mennesket skal opfattes som et rationelt tænkende individ, der er bevidst om sine handlinger og selv kan træffe valg i forhold til disse (Bay, 08.04.2020). Herved finder vi svar på vores tidligere undren omkring, hvorvidt konsekvenspædagogikken reelt anvendes eller blot er en etikette til, at legitimere deres disciplinære tilgang. Ud fra Bay ser vi netop, at da deres tilgang til eleverne kan ses i lyset af behaviorismen, arbejder de ikke ud fra et konsekvenspædagogisk menneskesyn. Da de ikke tager afsæt i elevernes egne ønsker og overvejende adfærdsregulerer ud fra Marilyn Annes aktørers oplevelser af, hvad der er hensigtsmæssig adfærd.

Den adfærdsregulerende tilgang på Marilyn Anne kritiseres af besætningsmedlemmet Søren, idet han fortæller:

“(...) de [eleverne] bliver lidt trænedede hunde på et tidspunkt, fordi at de bare gør, som vi siger. Det er de skide gode til og det dejligt og sådan noget, men (...) de kunne godt bruge lidt mere selvstændighed de drenge her. Det er lidt som folk der har siddet i fængsel også oplever, når de kommer ud af fængslet, så vil de gerne tilbage i fængslet, fordi at der vidste de ligesom, hvordan det hele hang sammen.” (Søren: 954-958)

Tidligere i interviewet fortæller Søren også, at der er en generel bekymring blandt besætningen:

“Det vi kan blive nervøse for engang imellem, det er, at vores elever bliver set på som mærkelige efterhånden, når de kommer ud og giver hånden og kigger folk i øjnene og slukker deres mobil, når de snakker med folk. At de bliver set på som underlige mennesker, fordi at de ikke agerer som resten, selvom det faktisk er en bedre måde, de agerer på (...).” (Søren: 592-595)

Herved har Søren gjort sig overvejelser omkring, hvorvidt besætningens tilgang til eleverne nødvendigvis er specielt hensigtsmæssig. Han kommenterer netop på, at besætningen fratager eleverne deres selvbestemmelse. Det underbygger han ved at eleverne har svært ved at navigere i samfundet efter endt skoleår, da de pludselig mangler nogen der viser dem, hvilke handlinger der er rigtige, og hvilke der er forkerte.

Ved at inddrage elementer fra Honneths anerkendelsesteori kan vi nuancere forståelsen af adfærdsregulering. Med afsæt i Honneths solidariske anerkendelse kan vi forstå, at der i det moderne

samfund er kommet en særlig vigtighed af at opnå individuel prestige og anerkendelse. Solidarisk anerkendelse omhandler respekten for det enkelte menneskes personlighed, som en person, der besidder sociale evner af grundlæggende værdi for fællesskabet og muliggør en solidarisk omsorg herfor (Honneth, 2003: 13-15). Marilyn Annes aktører forsøger, at få eleverne til at have en adfærd, der er tilpasset det omkringliggende samfund. Herudfra kan det forstås, at de giver eleverne mulighed for at opnå en solidarisk anerkendelse, da eleverne hermed kan blive socialt værdsat i deres livsstil og levemåde (Høilund & Juul, 2015: 28). Dette stemmer også overens med Høilund og Juuls beskrivelser af, at opgaven for det sociale arbejde ikke kun er at støtte det enkelte menneske til et bedre liv, men også at bidrage til udviklingen af velfungerende samfundsborgere ud fra et demokratisk etisk afsæt (ibid.: 31). Om Marilyn Annes aktører reelt opnår, at eleverne bliver solidarisk anerkendt i samfundet, kan der godt sås tvivl om, da Mads fortæller:

“(...) Det er vigtigt, når de ringer oppe fra byen og siger, at vores elever har gjort sådan og sådan, så gør vi meget ud af at fortælle dem, at når jeg spørger dem, så skal de fortælle mig den rigtige historie, så de ikke skal have skyld for mere end de sådan set har gjort. Tit, fordi det er nede fra os, så er det altid os der får skylden uden vores elever overhovedet har været i nærheden af det der er sket.” (Mads: 268-272)

Ud fra citatet med Mads forstår vi, at eleverne ikke oplever at blive solidarisk anerkendt, når de færdes på land. Det kommer eksempelvis til udtryk, når Mads fortæller, at de får skyld for mere, end det de reelt har gjort, fordi byens borgere stempler dem som ballademagere. Herved finder vi, at eleverne ikke bliver socialt værdsat i livsstil og levemåde i det omkringliggende samfund, i den tid de er påmønstret Marilyn Anne.

Imidlertid finder vi at besætningen er solidarisk anerkendende overfor eleverne ombord, idet besætningen imødekommer eleverne som ligeværdige i fællesskabet. Det ser vi når Mads fortæller: *“(...) Så kommer jeg for sent hver dag, så bliver jeg også nødt til at tage en konsekvens og stå tidligt op og tage morgenbordet.(...)”* (Mads: 260-262) Mads fortæller, at de konsekvenser, der gælder for eleverne, også gælder for besætningen, eksempelvis hvis man kommer for sent. Imidlertid finder vi, at besætningen ikke altid henvender sig respektfuldt til eleverne. Det ser vi, når besætningen eksempelvis taler grimt til eleverne og pointerer, at de ikke er gamle nok til at have selvbestemmelse. Skipperen Lars giver et eksempel på, hvordan han nogle gange irettesætter en elev: *“(...) ‘prøv at hør her, du skal bare gøre det der, det skal ikke diskuteres, du er femten år gammel, det skal du overhovedet ikke bestemme noget om’ (...).”* (Lars: 807-808) Endvidere udtrykker Søren, at han af og til siger til en elev: *“(...) Hold nu kæft og kom i gang. (...).”* (Søren: 152) Herved finder vi, at

besætningen har en form for disrespekt overfor eleverne, hvilket Høilund og Juul beskriver som en krænkelse forbundet med respekten for egen værdighed (Høilund & Juul, 2015: 30). Alligevel kan dette også forstås som en inklusion i fællesskabet, da besætningen anvender samme jargon overfor eleverne, som de bruger overfor hinanden. Da vi ikke har været på Marilyn Anne, grundet Covid-19, må vi her tage afsæt i et tidligere speciale skrevet om Marilyn Anne, hvor empirien er indsamlet gennem et feltstudie (Christensen, 2018). Vi ser at det gennemgående fremgår af empiriindsamlingen, at besætningen taler på samme måde overfor eleverne som overfor hinanden. Herved kan det at Søren for eksempel siger *“hold kæft”* (Søren: 152) til eleverne, også forstås som en måde han ville tale til andre besætningsmedlemmer, idet det er en del af kulturen på skibet. Det ville derfor kunne fremstå som ekskluderende, hvis besætningsmedlemmerne anvendte en anden jargon overfor eleverne. Vi forstår herved at det at give eleverne konsekvenser og anvende en bestemt jargon gør, at besætningen er solidarisk anerkendende overfor eleverne.

Selvom det tidligere er belyst, at eleverne ikke opnår solidarisk anerkendelse i det omkringliggende samfund, når de er ombord på Marilyn Anne, forstår vi ud fra empirien, at de opnår dette efterfølgende. Informanterne fortæller, at størstedelen af de elever, der har været på Marilyn Anne, efterfølgende har fået uddannelse og stiftet familie. I evalueringsrapporten fremgår det ligeledes, at 80% af alle Marilyn Annes elever er selvforsørgende efter endt ophold (bilag 1: 5). Lars beskriver, hvorledes Marilyn Annes tidligere eleverne opnår en stabil voksertilværelse i følgende:

“(...) jeg har hver dag kontakt med tidligere elever (...). Nu har de jo familier og fedt arbejde og kører derudaf igen (...). Og det, de havde fået at vide før de startede hos os, du bliver aldrig til en skid, altså du kan måske blive renovationsarbejder, hvis du er heldig. Så er det jo bare mega fedt, at se dem bare køre egne firmaer eller tage større uddannelser end en selv (...).” (Lars: 1010-1015)

Vi forstår ud fra Lars' fortælling, at eleverne efter afmønstring opnår en vis prestige og anerkendelse i deres voksenliv. Det forstår vi ved, at eleverne, efter deres tid på Marilyn Anne, opnår at indgå i samfundet på lige vilkår med andre, og herved kan man forestille sig, at de, på deres arbejde og i deres familier, bliver værdsat og respekteret, for dem de er.

Ud fra ovenstående analyseafsnit forstår vi, at besætningen i høj grad arbejder med adfærdsmodificering af eleverne ombord på Marilyn Anne. De arbejder, ifølge analysen, ud fra en ældre behavioristisk læringsteoretisk model, der af mange socialfagligt uddannede tages afstand fra, fordi den ikke fordrer et menneskesyn, hvor individet forstås som unikt og selvbestemmende. Dette

taler også imod den anerkendende praksis, som Høilund og Juul beskriver, idet denne netop beror på individets autonomi (Høilund & Juul, 2015: 31). Alligevel finder vi en vis grad af anerkendelse, idet vi ser, at besætningens adfærdsregulerende tilgang kan synes at have til formål, at eleverne opnår prestige og anerkendelse i samfundet - altså den solidariske anerkendelse. Hvorledes besætningen formår at være anerkendende generelt i deres tilgang til eleverne, og hvordan de formår at anerkende i forhold til den socialfagligt uddannede socialarbejder, vil blive belyst i analysedel 9.3.

9.2.5. Skibet som et pædagogisk værktøj

I ovenstående analyseafsnit 9.2.2. - 9.2.4, har vi taget afsæt i, hvorledes besætningen omsætter den adfærdsmodificerende tilgang i praksis både i deres verbale og fysiske handlen. Yderligere finder vi i empirien, at informanterne fremhæver, at de materielle rammer, i form af skibet, understøtter den pædagogiske tilgang der anvendes på Marilyn Anne. Empirien beskriver hvorledes skibet er med til at understøtte at eleverne agerer på en bestemt måde. På baggrund af dette finder vi det relevant, at belyse de materielle rammer, for at opnå en forståelse af hvordan de organisatoriske rammer påvirker udførelsen af det sociale arbejde, der udføres på Marilyn Anne. Vi vil derfor i dette afsnit, skabe en forståelse af de materielle rammers betydning for den sociale interaktion, hvor vi vil inddrage Møller og Elmholdts artikel.

På baggrund af de empiriske fund er det fremtrædende, at Marilyn Annes materielle rammer også fungerer som et pædagogisk redskab, som understøtter udviklingen af elevernes menneskelige og faglige kompetencer. Udviklingen af disse tilføres ifølge empirien mere styrke på baggrund af de materielle rammer, da Marilyn Anne er et skib. Hvorfor det er væsentligt, at Marilyn Anne er et tilbud på vand frem for på land, udfolder degnen Peter:

“(...) Noget af det der gør, at det virker så godt, det er jo netop, at vi er på et skib, så mange ting er alvor. For eksempel i forhold til sikkerhed, men også fordi vi går og arbejder. Min fornemmelse er i hvert fald, at nogle af de ting som virker godt, er svære at kopiere i land, når man ikke er på et skib (...).” (Peter: 223-227)

Det kan udledes af Peters udtalelse, at de materielle rammer er med til at styrke Marilyn Annes formål om, at eleverne skal lære at få indsigt i konsekvenserne ved deres handlinger. Ifølge Møller og Elmholdt, kan de organisatoriske materielle rammer være med til at fremme en bestemt adfærd hos organisationens aktører (Møller & Elmholdt, 2018: 393). De materielle rammer kan herved være med

til at præge eleverne til at agere på en bestemt måde ud fra skibets regler, eksempelvis sikkerhed. Endvidere fremgår det af følgende citat med besætningsmedlemmet Mads:

“(...) det er et skib, så ligger der noget helt underlæggende i, at der må gerne være lidt disciplin, og at vi har en undskyldning for, at der er disciplin, for ellers så fungerer det ikke. Så det er et ekstremt stærkt værktøj (...).” (Mads: 195-197)

Ud fra citatet fremgår det at Mads anser disciplin som nødvendigt, for at Marilyn Anne som skibsprojekt kan fungere. Herved forstås det at de materielle rammer er med til at understøtte de analytiske fund i analysedel 9.1., hvor vi fandt at besætningsmedlemmerne overvejende finder mening i den lokale logik fra det maritime felt og hertil den disciplinære tilgang.

Møller og Elmholdts undersøgelse bidrager med en forståelse af, at den disciplinære tilgang ikke kun tilskrives mening grundet den lokale logik fra det maritime felt, men også ved Marilyn Annes materielle rammer.

Det er vores opfattelse, at informanterne tillægger Marilyn Annes materielle rammer en særlig værdi, da informanterne beskriver det som et pædagogisk værktøj. Det kommer til udtryk af informanternes udsagn, at de materielle rammer også påvirker Marilyn Annes fokus på at udvikle elevernes faglige forudsætninger. Skipperen Lars kommer med et eksempel på, hvordan undervisningen giver mening for eleverne i praksis:

“(...) Vores elever får forklaret og virkelig synliggjort for dem, hvorfor de skal have matematik, hvorfor de skal kunne gange: ‘Vi skal male det her, vi skal bruge maling, vi har ikke særlig mange penge, derfor skal vi ikke købe for meget maling, hvor meget maling skal vi overhovedet bruge til det her,’ og så er vi nødt til at regne kvadratmeterne ud, hvor mange liter skal vi bruge til det her, så der kommer noget praktisk ind over, så kan de pludselig sige: ‘nå for helvede det giver sku da god mening.’” (Lars: 442-446)

Det understøttes endvidere af ungdomsskoleinspektøren Pia:

“(...) Det her med at bruge skibet som et pædagogisk værktøj. Det har jo været fordi der var (...) elever som var trætte af, (...) den kendte undervisningsform i folkeskolen, den har de jo valgt fra af flere årsager, og det kan jo være fordi, at de er mere praktisk begavet, altså har kloge hænder frem for at være boglige, ikke. (...) Hvor man på den måde bruger skibet som indgangsvinkel til

undervisningen (...), jamen så er det sømændene der ligesom bliver undervisere... ja altså få skabt nysgerrigheden til at de så også får noget ud af den fagfaglige undervisning sammen med læreren.”
(Pia: 879-891)

Det tydeliggøres af Pia og Lars' udtalelser, at de materielle organisatoriske rammer også har en indvirkning på udviklingen af elevernes faglige forudsætninger, da de er med til at give undervisningen mening for eleverne og på denne måde fremme en bestemt adfærd. I analyseafsnit 9.1.2. belyser vi også, hvorledes degnen Peter agerer ud fra den organisatoriske ramme i form af ungdomsskoleloven, som muliggør en højere grad af fleksibilitet i undervisningen. De materielle rammer understøtter altså kommunernes sigte om, at kunne tilbyde eleverne et alternativt skoletilbud, hvor de både modtager boglig og håndværksfaglig undervisning. De materielle rammer påvirker både besætningens tilgang i undervisningen og elevernes deltagelse i den faglige undervisning. Ifølge Møller og Elmholdt kan man betragte, at indretningen, af de materielle organisatoriske rammer, er med til at retfærdiggøre den interaktion, der finder sted (Møller & Elmholdt, 2018: 395). Vi forstår ud fra citaterne af Mads, Lars og Pia, at Marilyn Annes materielle rammer er med til at retfærdiggøre, at besætningen stiller krav til eleverne gennem disciplin samt bolig- og håndværksfaglig undervisning.

Ydermere forstår vi, at de materielle organisatoriske rammer påvirker relationen mellem alle Marilyn Annes aktører, altså besætningen og eleverne. Det kommer til udtryk ved informanternes beskrivelse af, hvordan eleverne og besætningen fysisk bor tæt sammen. Peter beskriver:

“Rent lavpraktisk har det enormt meget at skulle sige, at vi er der sammen med dem hele tiden. (...) Det har også en funktion, det her med, at vi bor så tæt, fordi vi bor på et skib. Og det er sådan noget der ikke rigtig giver mening i land, men det gør det på et skib, fordi der bare ikke er mere plads. Så det har den funktion, at du ikke kan stikke af, du kan ikke løbe nogen steder hen, du kan ikke gemme dig. (...) Og det gør, at vi kommer tæt på hinanden, om man så vil det eller ej. Det er uundgåeligt når man lever så tæt sammen. (...)” (Peter: 424-437)

Det fremgår af Peters udtalelse kommer det til udtryk, hvordan de materielle rammer er med til at understøtte relationen mellem dem som besætning og eleverne, da de bor side om side. Endvidere fremgår det af Peters citat, at eleverne bliver tvunget til at blive i relationen på skibet, fordi de ikke kan stikke af fra den. Dette antager vi, at eleverne i højere grad ville kunne, hvis Marilyn Anne var en skole på land. Det finder vi interessant ud fra, at Møller og Elmholdt fremhæver, at organisationens

indretning også kan påvirke borgerens møde med den offentlige instans, hvor indretningen enten kan fremme en formel- eller uformel adfærd i interaktionen mellem aktørerne (Møller og Elmholdt, 2018: 394). Vi forstår ud fra Peters citat, at de materielle rammer på Marilyn Anne understøtter en uformel interaktion, idet skibets materielle rammer fordrer en mere nær relation mellem eleverne og besætningen. Den uformelle adfærd kommer endvidere til udtryk, da besætningsmedlemmet Johan fortæller:

“Vi bor sammen, og (...) når vi er sammen så længe og vi spiser sammen, (...) så vil der komme nogle tidspunkter, hvor man bliver træt af dem, hvor man beder dem om at klappe i. Altså sådan helt almindeligt, som man ville gøre når man er tæt med andre. Og når de kan mærke det sådan: ‘nå okay han mener det, (...) det er ikke en eller anden opstillet hidsighed (...).’ At det faktisk er rigtige følelser. Det plejer også at virke ret godt, fordi at vi er sammen så meget (...).” (Johan: 291-297)

Det kommer til udtryk i Johans udtalelse, hvordan de materielle rammer kan være med til at fremme flere forskellige former for uformel adfærd, eksempelvis at rammerne understøtter at besætningen udtrykker deres følelser overfor eleverne. De materielle rammer er også med til at understøtte en højere grad af kontinuitet blandt besætningsmedlemmerne, ud fra at Johan beskriver, at de er sammen med eleverne over længere perioder. Heraf forstår vi, at rammerne særligt understøtter dette, da besætningsmedlemmerne lig eleverne ikke har mulighed for at afmønstre under sejlads.

De materielle rammer er på denne måde med til at påvirke interaktionen mellem eleverne og besætningen, og vi forstår at rammerne herved skaber en mere uformel relation mellem eleverne og besætningen. Vi antager, at denne uformelle adfærd ikke vil finde sted, hvis eleverne og besætningen ikke gik op og ned af hinanden hver dag.

Vi stiller os imidlertid kritiske overfor, hvorvidt Marilyn Annes materielle rammer kun understøtter en positiv adfærd og ageren hos eleverne, idet de materielle rammer ifølge Møller og Elmholdt kan indramme, styrke eller svække en bestemt interaktion, men de vil ikke kunne bestemme, hvordan enten eleverne eller besætningsmedlemmerne skal interagere i praksis (Møller & Elmholdt, 2018: 398-399).

I analyseafsnit 9.2.4. belyste vi, hvorledes besætningen udtrykker bekymring for at eleverne har svært ved at begå sig i samfundet efter de er afmønstret Marilyn Anne. Dette kommer til udtryk ved at eleverne bliver for disciplineret og uselvstændige, hvorfor vi kan stille os undrende overfor, om de tilstrækkeligt opnår at reintegrere eleverne i samfundet. I tråd hermed belyser Mads, hvorledes besætningen ville ønske, de kunne sejle hele tiden:

“(...) Der er altid flere problemer om vinteren, ved at vi ligger samme sted (...). Det er ensformigt, så der kommer rigtig mange af de der dårlige sider frem i eleverne. Vi tænker tit at det ville være nemmere at sejle hele tiden (...).” (Mads: 378-381)

Ud fra citatet fremgår det, at de i besætningen taler om, at det er problematisk, når de er for meget på land, idet eleverne her får en uhensigtsmæssig adfærd. Herved kan vi stille os kritiske overfor om skibet bliver en osteklokke, idet eleverne og besætningen ikke interagerer med det omkringliggende samfund, når de sejler og egentlig ville ønske det altid var sådan. Imidlertid påpeger Mads endvidere:

“(...) Der er et rigtig stærkt værktøj i vinteren, selvom den er hård for os i besætningen og det er den jo også for eleverne. Men det er der hvor man virkelig kommer helt ned til roden, og hvor man får rusket op i nogle vaner. (...) ved at det er den samme by de er i, (...) Der er rigtig meget læring i det. (...)” (Mads: 382-387)

Ud fra Mads' citat forstår vi at han er bevidst om at vinteren, hvor eleverne er mere på land og opholder sig i samme by, er med til at understøtte elevernes reintegration i samfundet. På trods af at besætningen fokuserer på, at eleverne skal kunne begå sig i samfundet, forstår vi at besætningen adfærdsmodificerer, ud fra deres tanke om, hvad de betragter som hensigtsmæssig adfærd, og altså ikke med afsæt i elevernes ønsker. Dermed må det forstås, at de materielle rammer betragtes som et godt pædagogisk værktøj af informanterne, fordi de materielle rammer understøtter den adfærd, Marilyn Annes aktører ønsker, at eleverne skal tilegne sig.

9.2.6. Delkonklusion

Vi har i ovenstående analyse belyst, hvorledes besætningen udfører det sociale arbejde på Marilyn Anne, for således at opnå en dybere forståelse af hvordan det sociale arbejde påvirkes af, at besætningen ikke har en socialfaglig uddannelse.

Marilyn Annes aktører arbejder ud fra et læringsteoretisk perspektiv og herunder arbejder de med at adfærdsmodificere eleverne. Det understøttes af de materielle rammer, da de er med til at fremme en bestemt adfærd hos både besætningsmedlemmerne og eleverne. Besætningens adfærdsmodificerende tilgang har afsæt i en ældre læringsteoretisk behavioristisk model, der ikke fordrer et menneskesyn, hvor individer opfattes som frie og refleksive, der selv kan træffe de rigtige valg for deres handlinger. Det leder os til en konklusion af, at når Marilyn Annes aktører italesætter, at de arbejder

konsekvenspædagogisk, må dette anses for at være en etikette for at arbejde disciplinært. En af konsekvenspædagogikkens udviklere, Jens Bay, beskriver netop, hvordan den konsekvenspædagogiske tilgang ofte bliver anvendt som en etikette for at kunne anvende en adfærdsdisciplinerende tilgang.

Mange socialarbejdere, der arbejder læringsteoretisk i dag, tager, ifølge Hutchinson og Oltedal, afstand fra det menneskesyn der præger den ældre læringsteoretiske model. Da Marilyn Annes aktører ikke er bevidste om, at de arbejder ud fra en ældre læringsteoretisk model, formår de heller ikke, at være kritiske overfor de sider af modellen, der ikke fungerer hensigtsmæssigt. Det ser vi ud fra, at de ikke arbejder med afsæt i elevernes egne ønsker og mål, hvilket en uddannet socialarbejder, der arbejder læringsteoretisk, ifølge Hutchinson og Oltedal, ville gøre.

Imidlertid fordre den adfærdsmodificerende tilgang ikke kun et negativt menneskesyn, idet der ses en grad af anerkendelse i, at Marilyn Annes aktører adfærdsmodificerer. Det bidrager til at eleverne kan opnå solidarisk anerkendelse. Det skyldes, at eleverne i deres voksenliv oplever at kunne indgå i samfundet på lige fod med andre, idet informanterne og evalueringsrapporten viser, at eleverne får job og familier. Denne solidariske anerkendelse i samfundet gør sig imidlertid først gældende efter eleverne har afmønstret Marilyn Anne. I den tid eleverne er påmønstret Marilyn Anne, opfatter det omkringliggende samfund, eleverne som ballademagere og giver dem skylden for ugerninger i byen, uden eleverne nødvendigvis har været til stede, der hvor balladen skete. Alligevel oplever eleverne en form for solidarisk anerkendelse fra besætningen, når de er ombord på Marilyn Anne. Det kommer til udtryk ved, at de indgår i fællesskabet på lige fod med besætningen, da de konsekvenser eleverne får, også gør sig gældende for besætningen selv, og da besætningen taler til eleverne som de taler til hinanden.

9.3. Marilyn Annes anerkendende sigte

Hensigten med denne analysedel er, ud fra det teoretiske afsæt, at undersøge, hvordan Marilyn Anne arbejder med eleverne ombord på skibet, og hvorvidt denne tilgang er anerkendende. Dette er relevant at undersøge, da skipperen Lars fortæller, at de på Marilyn Anne arbejder efter en *“anerkendende konsekvenspædagogisk”* tilgang (Lars: 404-405). Ligeledes fremgår det i deres målsætning, at de tager afsæt i den enkelte elevs behov og niveau, således at eleverne: *“vil føle at netop deres indsats er vigtig og har betydning både personligt og for fællesskabet”* (Marilyn Anne, 18.11.2005). Vi ser derfor, at det anerkendende arbejde er noget af det, Marilyn Annes aktører legitimerer deres metoder ved, og derfor er det interessant at undersøge, hvorvidt de i praksis formår at arbejde anerkendende. For at belyse dette vil vi tage afsæt i Høilund og Juuls fortolkning og videreudvikling af Honneths normative anerkendelsesteori, idet de netop kobler anerkendelsesteorien med socialt arbejde i praksis (Høilund & Juul, 2015). Dertil belyser de hvorvidt den socialfagligt uddannede socialarbejder formår at arbejde anerkendende. Endvidere vil vi inddrage Honneths fortolkning af Hegels anerkendelsestanke (Honneth, 2003).

9.3.1. Den ægte relation

Vi forstår ud fra empirien, at besætningens tilgang i mødet med eleverne, er noget af det der adskiller sig fra den socialfagligt uddannede socialarbejders tilgang til mødet med borgeren. Det kommer blandt andet til udtryk i besætningens beskrivelser af, at deres tilgange til eleverne er anderledes end, hvad de unge har været vant til at blive mødt af i det almene skole regi. Besætningsmedlemmet Mads fortæller:

“(...) Vores elever er trætte af alle de folkeskolelærere og pædagoger de har mødt gennem livet. De er kørt sure i det. Det kan godt være at det har været godt på et tidspunkt, men det er jo det de har mødt hele tiden. Mange af dem siger, at det er så dejligt nede på Marilyn Anne, fordi man er ikke i tvivl om, hvad der er rigtigt eller forkert. Man får ros når man gør noget godt, og man får at vide når man gør noget dumt, og man får at vide hvad man skal gøre anderledes. (...) Det kan godt ske, at jeg ville blive endnu bedre til mit arbejde, ved at jeg blev pædagog, men det er ikke det der er forskellen. Det er i hvert fald ikke den respons jeg får (...). Det er at man har relationen når man er ægte, og der er bare noget ved den relation... de kan se at jeg bliver oprigtig ked af det eller sur, hvis der er noget, og så kan man sige om det er professionelt eller ej, og det er jeg sådan set ligeglad med, fordi det er det der virker (...).” (Mads: 510-522)

I citatet beskriver Mads, at det er gennem at være “ægte” (Mads: 520), at de på Marilyn Anne opnår en god relation og det netop er den tilgang der virker, hvilket de ikke behøver at være professionelt uddannede for at kunne. Herved forstår vi, at Mads oplever at agere mere personligt og indlevende overfor eleverne end de folkeskolelærere eller pædagoger, eleverne har mødt. Dette skriver sig ind i Høilund og Juuls, forståelse af den socialfagligt uddannede socialarbejder, som en professionel, der ofte af borgerne kritiseres for at have skjulte dagsordner ved ikke at være inddragende eller klare i deres udsagn, hvilket de anser som begrænsende for relationsdannelsen mellem socialarbejderen og borgeren (Høilund & Juul, 2015: 131).

Denne betragtning finder vi interessant, da det af citatet tyder på, at besætningen vægter åbenhed i arbejdet højt, og herved vil de, ifølge Høilund og Juul, opnå en bedre relation end den socialfagligt uddannede socialarbejder. Dette ses yderligere, da besætningsmedlemmet Jess fortæller: “(...) Hvis vi siger noget, så ved de sgu, det mener vi. Og der bliver ikke lavet om på det. (...) De ved, de kan regne med det vi siger (...).” (Jess: 209-210) Og endvidere da besætningsmedlemmet Johan udtrykker: “(...) Vi er ikke bange for at sige tingene meget sådan som det er (...). Det at de ved hvad de får, og de ved også godt, hvad der er rigtigt og forkert (...).” (Johan: 500-516) Disse citater understøtter forståelsen af, at besætningen har en meget åben dialog uden skjulte dagsordener, hvilket Høilund og Juul anser som nødvendigt for at opnå godt, og hermed anerkendende, socialt arbejde (Høilund & Juul, 2015: 134-135). Hvorvidt eleverne oplever, at besætningen ikke har skjulte dagsordner, kan vi ikke udtale os om, idet vi ikke har snakket med eleverne. Imidlertid forstår vi, at ud fra at besætningen arbejder adfærdsmodificerende, kan der alligevel være skjulte dagsordner i deres arbejde med eleverne. Det fremgår for eksempel ikke af empirien, at besætningen direkte italesætter overfor eleverne, at de arbejder med at ændre deres adfærd. Overordnet forstår vi dog stadig, at besætningen i højere grad end den socialfagligt uddannede socialarbejder i forvaltningen, formår at arbejde ud fra en åben dialog uden skjulte dagsordener, idet besætningen er klare og tydelige omkring, hvad de forventer af eleverne.

9.3.2. Sigtet mod at flytte eleverne

Udover at besætningen lægger vægt på at have en åben dialog uden skjulte dagsordner, finder vi, at informanterne også lægger stor vægt på at eleverne får succesoplevelser. Med afsæt i Honneth samt Høilund og Juul, forstår vi at succesoplevelser kan være med til at fordre det anerkendende arbejde (Honneth, 2003: 125; Høilund & Juul, 2015: 31). Dette vil blive belyst i følgende analyseafsnit.

Informanter lægger vægt på succesoplevelser. Det kommer blandt andet til udtryk, da skipperen Lars fortæller: “(...) De har ikke brug for nederlag, de har brug for succeser (...). Og give dem nogle opgaver de kan løse, så de kan vokse med dem i stedet for at give dem nogen, hvor de føler sig tilbage

(...)." (Lars: 755-760) Ifølge Lars har Marilyn Anne særligt fokus på, at besætningsmedlemmerne giver eleverne opgaver, som svarer til deres evner, således de får positive oplevelser. Besætningsmedlemmet Søren uddyber i et praksisbaseret eksempel, hvorledes de arbejder med, at give eleverne succesoplevelser med det de foretager sig på skibet:

"(...) Der har vi så fundet ud af, at sådan noget som at slibe før der skal males og gøres klar til at der vil kunne blive malet, det er han [en elev] bare eminent til. Så ham giver vi succes ved, at give ham nogenlunde samme opgaver hver gang. Altså forskellige steder på skibet (...). Så nu er vi begyndt at forsøge, at lære ham at lakere og male, og det viser sig sku også, at det er han faktisk pisse god til, male og lakere. Så nu er vi begyndt at undre os, at det kan godt være, at han ikke har indlæringsvanskeligheder. Det kan være, at det bare fordi de ting, de [tidligere skole] har prøvet at lære ham, de var for kedelige (...)." (Søren: 422-429)

Ud fra Søren's citat ser vi herved, hvad det betyder for synet på eleverne, men også potentialet for elevernes udvikling, at give eleverne succesoplevelser. Ifølge Honneth's genfortolkning af Hegel, beror anerkendelsestanken på, at jegets identitet skabes gennem gensidig anerkendelse. Herved tilskriver Hegel, at anerkendelse er forbundet med en social kontekst, hvor mennesker opfatter hinanden som mennesker, og jeget kun kan se sig selv og realisere sig selv, ud fra hvorledes den anden ser på én. Ifølge Hegel opstår anerkendelse herved i relationen mellem mennesker, når de i gensidighed opfatter hinanden som menneskelige væsener, og dermed sætter hinanden fri til en individuel frihed (Honneth, 2003: 125). Vi ser ud fra Lars og Søren's citater, at de netop anerkender eleverne ved, at være opmærksomme på at give dem succesoplevelser. Dette realiserer de ved at finde frem til elevernes gode egenskaber eller færdigheder, hvorved de viser eleverne, at de forstår dem som menneskelige væsener med ressourcer, hvilket giver eleverne mulighed for, at få et positivt syn på sig selv og dermed også realisere sig selv. Høilund og Juul beskriver netop at denne tilgang minimerer disrespekt for retfærdighedsopfattelsen, idet eleven vil føle sig genkendt af besætningen, som den person eleven i virkeligheden er, og ikke føle sig usynlig. Herved vil eleven opleve at blive anerkendt i mødet med besætningen (Høilund & Juul, 2015: 31). Høilund og Juul finder, at den socialfagligt uddannede socialarbejder i forvaltningen ikke formår at understøtte borgerens udvikling af selvværd, selvtillid og selvagtelse på grund af de organisatoriske rammer der ofte hindrer socialarbejderens frihed til at handle moralsk funderet (ibid.). Herved forstår vi, at det er Marilyn Annes organisatoriske rammer, der gør det muligt, at besætningen netop kan understøtte eleverne på disse parametre. Dermed adskiller det sociale arbejde på Marilyn Anne sig fra det sociale arbejde i en forvaltning. Imidlertid finder vi, at det ikke er på baggrund af besætningens manglende uddannelse

indenfor det socialfaglige felt, men nærmere på baggrund af den fleksible ramme Marilyn Anne indgår i.

Ud fra Høilund og Juuls fortolkning af Honneth, forstår vi, at der kan skabes et fællesskab mellem et besætningsmedlem og en elev trods deres forskelligheder, så længe besætningen har øje for elevens personlighed. Såfremt besætningen omsorgsfuldt aktivt giver eleven mulighed for at udfolde sine særegne egenskaber, vil det fælles mål som eleven og besætningen har, opnås. Dette fordrer ligeledes elevens autonomi, som det sociale arbejde ifølge Høilund og Juul bør baseres på (Høilund & Juul, 2015: 31+129). Netop dette fællesskab og omsorgsfulde fokus på at give eleverne succesoplevelser, kommer til udtryk igennem besætningens fokus på at finde opgaver til eleverne, som giver dem en oplevelse af at deres præstationer bliver anerkendt.

Der kan her også drages en parallel til Høilund og Juuls anerkendelseskamp: minimale fællesskaber. Det er et fællesskab, hvor parterne gensidigt anerkender den andens egenskaber som betydningsfulde for deres fællesskab (Høilund & Juul, 2015:129). På trods af at det minimale fællesskab beror på gensidighed, så tyder det på at det er besætningen, der typisk tager ansvar for at skabe et minimalt fællesskab gennem blandt andet at give eleverne succesoplevelser. Det er dog også, ifølge Høilund og Juul, socialarbejderen som bør tage ansvaret for det minimale fællesskab, idet de anses som værende den stærkeste part i relationen. De finder netop, at socialarbejderen må kæmpe for, at borgeren oplever at hans præstationer bliver anerkendt, hvilket de anser som afgørende for om borgeren værdsætter sig selv (ibid.). Herved forstår vi det som positivt, at besætningen kæmper kampen for et minimalt fællesskab og påtager sig ansvaret, idet Høilund og Juul anser dette som et vigtigt element i det anerkendende arbejde (Høilund & Juul, 2015: 134). Hvorvidt eleverne gensidigt anerkender besætningen, kan vi ikke belyse ud fra empirien, men gennemgående finder vi, at besætningen føler sig anerkendt som de rollemodeller, de gerne vil være.

Udover at besætningen giver eleverne succesoplevelser, fremgår det også ud fra empirien, at besætningen, grundet deres erhvervs erfaringer, ofte har nemmere ved at forstå, hvad eleverne går og tænker på, og dermed nemmere kan skabe en relation. Besætningsmedlemmet Mads beretter herom:

“(...) Jeg kan forstå dem. Det tror jeg også er vigtigt, fordi jeg ved sku godt at det kribler i fingrene for at komme ud og skrue i den knallert – jeg er jo mekaniker, så jeg har om nogen gjort i det der med knallerter og tunede dem og alt det der. Så derfor ved jeg også når de siger noget: ‘prøv at hør det der, det er ikke rigtigt – det virker ikke.’ På den måde, at man ligesom kan snakke med dem på det plan, og forstå hvad der sker inde i hovedet, og forstå de ting de går op i. Og ved at møde dem

der, så har du en relation, og så kan du flytte med folk. Det er jo dem, der flytter sig” (Mads: 347-353)

I citatet beskriver Mads, at netop det, at han selv har oplevet det de unge går igennem, sætter ham i stand til at snakke med dem, der hvor de er, hvorved han får skabt en relation til de unge. Dette taler ind i Høilund og Juuls fortrolighedskundskab, der bygger på menneskets evne til at træde ind i den andens verden, og herfra etablerer en forståelse af situationen ud fra den andens perspektiv. I det sociale arbejde betyder det at socialarbejderen, i så høj grad det er muligt, bør tage afsæt i borgerens egen version af det gode liv (Høilund & Juul, 2015: 63-64). Hvis vi fører dette perspektiv over i en analyse med afsæt i det læringsteoretiske perspektiv, tegner der sig imidlertid et billede af, at besætningen ikke tager afsæt i elevernes egne ønsker og mål, men nærmere adfærdsmodificerer efter egne logikker, og at ønsket om at adfærdsmodificere herved ikke kommer fra eleverne selv (9.2).

9.3.3. Herude gør vi sådan

I dette afsnit vil vi vende tilbage til de analytiske fund, vi har belyst i afsnit 9.1., særligt med afsæt i de logikker der påvirker udførelsen af det sociale arbejde i praksis på Marilyn Anne. Disse vil kobles sammen med Høilund og Juul for herved at belyse, hvorvidt de logikker, der er indlejret i Marilyn Anne, påvirker det anerkendende arbejde i praksis. Herudfra kan vi få en forståelse af, hvordan det påvirker det sociale arbejde ombord, at besætningen ikke har en socialfaglig uddannelse.

Gennemgående i empirien står det klart, at hele besætningen mener, at konsekvenspædagogikken er vigtig i arbejdet med eleverne, og har stor betydning for et succesfuldt arbejde med dem. Yderligere finder vi, at ingen af besætningsmedlemmerne synes at have noget negativt at sige herom. Ifølge Høilund og Juul bør socialarbejdere forholde sig kritisk til metoder, idet disse ikke bør være stationære, da det kan udgøre en trussel mod fortrolighedskundskaben og den etiske autonomi (Høilund & Juul, 2015: 135). Med etisk autonomi forstås de værdier den enkelte borger tilskriver sig selv. I det sociale arbejde betyder det, at socialarbejderen bør anerkende disse værdier, således at borgeren får mulighed for at virkeliggøre sig selv (ibid.: 32). Noget som Høilund og Juul anser for værende svært i en institution som i særdeleshed bygger på traditionsbestemte normer og regler. De ser i deres forskning, at traditionsbestemte normer og regler ofte hindrer det anerkendende sociale arbejde, da disse begrænser socialarbejdernes mulighed for at stille sig kritisk overfor institutionen ansigt indadtil og udadtil (Høilund & Juul, 2015: 60-61+67+135). Vi stiller os kritiske overfor, hvorvidt besætningen kan arbejde anerkendende, når de navigerer efter traditionsbundne rammer. Det kommer eksempelvis til udtryk når besætningsmedlemmet Johan fortæller:

“(...) Jeg er opdraget på skibe, og når jeg så er på et skib, så kan jeg ikke have folk ikke er på den måde, man gør på et skib, altså det kan jeg slet ikke (...). Herude gør vi sådan her, fordi det har man fundet ud af er smart gennem tre, firehundrede år (...).” (Johan: 354-361)

Ud fra Johans citat fremgår det, at hvordan man agerer på et skib er forbundet med en tradition, som har eksisteret i mange hundrede år. Yderligere fortæller degnen Peter: *“(...) Nogle ting var allerede som de var, da jeg kom ombord. Det var helt klart at konsekvenspædagogik har eksisteret der i mange år. Jeg tror ligesom hele tiden det har været stilen (...).” (Peter: 222-223)* Herved forstår vi, at den disciplinære tilgang, som besætningen italesætter som en konsekvenspædagogisk tilgang, er en gammel tradition på Marilyn Anne, som aktørerne gennem tiden ikke har ønsket at ændre. Ifølge Høilund og Juul, vil der altså her være en institutionel anerkendelseskamp der bør kæmpes, da besætningen bør reflektere over deres tilgang til eleverne frem for hovedløst at følge de institutionelle rammer, og glemme at være kritisk reflektive i deres arbejde med eleverne (Høilund & Juul, 2015: 134). Det fremgår af tidligere analyse (9.1.4), at når besætningen præsenteres for tilgange, der ikke har indpas i den lokale logik fra det maritime felt, anses disse for at være *“pop”* (Søren: 899). Vi finder yderligere, at besætningen heller ikke opsøger viden der ligger udenfor deres lokale logik. Besætningen antyder heller ikke et behov herom, da de mener, at den disciplinære tilgang er effektiv. Ud fra Høilund og Juul forstår vi, at accepten af metoden kan medføre, at besætningen ikke har fokus på, om den tilgang de anvender, i nogen henseender kan være skadende for fortrolighedskundskaben mellem elev og besætning og den etiske autonomi. Dette kan modarbejde det anerkendende arbejde. Herved finder vi, at den kritiske refleksivitet fremstår begrænset på grund af, at den lokale logik fra det maritime felt er den meningsgivende for besætningen, men også i takt med at det ifølge dem er irrelevant at ændre på noget der virker, og giver mening for dem i praksis.

Et lidt anderledes syn på det metodiske arbejde, gør sig dog gældende hos degnen Peter og skipperen Lars. Vi finder det interessant, at Peter og Lars, modsat den øvrige besætning, netop har fokus på, at man bør forholde sig kritisk samt være ydmyg overfor opgaven, ved at orientere sig i ny viden, søge ny inspiration og dermed udvikle sig. Hermed udviser Peter og Lars en kritisk reflekterende sans.

Vi ser, at Peter og Lars med deres reflektive kritiske sans har et mere anerkendende sigte, mens resten af besætningen, grundet deres ukritiske syn på tilgangen til eleverne, ikke fremmer det anerkendende arbejde. Herved ser vi altså, at Peter og Lars formår at kæmpe den institutionelle anerkendelseskamp, idet de finder mening i flere af de logikker, vi anser som indlejret i Marilyn Anne, og herved i højere grad kan lade sig inspirere af nye metoder og tilgange. Høilund og Juul

finder i deres forskning, at den socialfagligt uddannede socialarbejder ikke formår at kæmpe den institutionelle anerkendelseskamp (Høilund & Juul, 2015: 67).

Lars' refleksive kritiske sans kommer endvidere til udtryk ved, at han opfordrer besætningsmedlemmerne til at udvikle deres kompetencer. Vi ser imidlertid, at besætningen ikke finder mening ved dette, og herved adskiller de sig ikke fra den socialfagligt uddannede socialarbejder, på trods af at de qua rammerne har friheden og ledelsesmæssig støtte til at kunne gøre det.

9.3.4. De mange lange snakke

Ud fra empirien tegner der sig et billede af, at besætningen oplever, at de steder eleverne har været forinden Marilyn Anne, er de blevet mødt med en masse tom og ukonkret snak fra personalet i institutionerne. Dette findes interessant at belyse med afsæt i Hegels syn på grænseløsheden i det moderne samfund (Honneth, 2003: 120-122). Den tomme ukonkrete snak har ifølge besætningen medført en form for mangel på retning i elevernes tilværelse, som de selv argumenterer for, at de formår at give dem. Herved forstår vi også, at det er noget informanterne legitimerer Marilyn Anne ved, og ser at de kan gøre anderledes end den uddannede socialarbejder. Det kommer eksempelvis til udtryk, når skipperen Lars fortæller:

“(...) Vi har også haft mange elever, som der er nogle pædagoger der har fucket godt og grundigt op, altså med alle de lange snakke i stedet for bare at sige til dem: ‘prøv at hør her, du skal bare gøre det der, det skal ikke diskuteres, du er femten år gammel, det skal du overhovedet ikke bestemme noget om’ (...).” (Lars: 805-808)

Det fremgår af Lars' udtalelse, at eleverne har haft negative oplevelser i mødet med socialfagligt personale. Vi forstår, at det Lars betragter som negativt, er at eleverne har haft for meget at skulle have sagt, fremfor at personalet har givet dem direkte besked. Også besætningsmedlemmet Jess beskriver hans oplevelse af elevernes opfattelse af de lange snakke:

“(...) Der er rigtig mange af dem [eleverne], der har været igennem institutioner (...) inden de når ud på det her skib, og det har bare ikke fungeret, og det er jo ikke fordi at de specielt trælse eller tunge eller, det har bare ikke været nogle rammer, de kunne bruge til noget, fordi der blev snakket og snakket, og det kunne de ikke rigtig håndtere, så kom de ud, hvor der ikke blev snakket ret meget. De fik at vide hvad der skulle ske, og det var meget struktureret i forhold til, hvad de kom fra, og det er det på et skib (...).” (Jess: 366-371)

Jess beskriver, hvorledes eleverne tidligere er blevet mødt med alt for meget snak, hvilket har medført, at eleverne har manglet struktur og klare svar. Han mener, at eleverne bør mødes med en fast ramme, som de kan agere indenfor, således at de forstår, hvad der er rigtigt og forkert. Endvidere fortæller besætningsmedlemmet Søren om, hvad han anser som styrken ved Marilyn Anne i modsætningen til elevernes tidligere oplevelser:

“(...) Jeg synes egentlig også, at det er det der er styrken ved skibet - at der er ikke tid til at grave i eleverne på den måde, når vi arbejder. Og det er der måske blevet gjort lidt for meget på dem før i tiden. Så de ligesom har den der vane med at: ‘Jamen bare jeg [eleven] laver lidt lort i den, så skal vi [elev og den pædagogisk ansvarlige] bare sidde og hyggesnakke og få en kop kaffe, fordi så skal de ligesom finde ud af, hvad der er galt med mig og alle de der ting.’ Så det er ligesom blevet en vane. Hvor her er det bare, hold nu kæft og kom i gang, altså.” (Søren: 147-152)

Ud fra citatet fremgår det, at Søren anser, at Marilyn Annes styrke netop er, at de mange lange snakke undgås, idet de er på et skib, hvor der ikke er tid til den slags snakke. Søren finder, at de lange snakke ikke har nogen indvirkning på eleverne, idet bliver for hyggelige.

Ud fra besætningens fortællinger ser vi, at de oplever, at de lange og ukonkrete snakke har en negativ indflydelse på eleverne. Besætningen oplever, at eleverne har behov for konkrete beskeder og instrukser, som indgår i den lokale logik fra det maritime felt. Dette forstår besætningen som noget eleverne kan forholde sig til, idet eleverne kan komme til at opfatte de lange snakke som et helle og derved udnytter snakken til at slippe for bestemte situationer. Ud fra besætningens fortællinger forstår vi også, at eleverne ikke virker til at blive påvirket af at skulle have en snak, og vi ser herved at disse snakke måske ikke har den ønskede effekt hos eleverne. Hegel beskriver, hvordan grænseløsheden kan medføre, at mennesket mangler et ståsted eller et mål for sin gøren og laden for at kunne handle og agere. Uden dette ståsted vil mennesket opleve handlingslammelse. Dette beskriver Hegel som liden under ubestemthed (Honneth, 2003: 120-122). Det er ud fra dette ståsted, at mennesket, ifølge Honneths tolkning af Hegel, har behov for gensidig anerkendelse, hvilket vi har belyst, at besætningen på Marilyn Anne formår i afsnit 9.3.2. Med afsæt i besætningens oplevelser, tyder det på, at eleverne ikke har kunne navigere i denne grænseløshed, som kommer til udtryk i de mange lange snakke uden mål og mening, hvorfor besætningen finder struktur, mening og den konsekvenspædagogiske tilgang god. Ifølge Hegel forstår vi herved, at vi kan betragte eleverne som offer for grænseløsheden, idet de forinden Marilyn Anne har manglet pejlemærker, for at kunne udføre meningsfulde handlinger (ibid.). Søren genfortæller en elevfortælling:

”(...) Men som han sagde [en elev], at det var bare lækkert, at der var noget at kæmpe for. Fordi i folkeskolen der skulle de bare møde op, så var de [lærerne] tilfredse. Så var de sådan set ligeglade med, hvad du gjorde.” (Søren: 494-496)

Ud fra elevfortællingen ser vi, at besætningen netop giver eleverne et ståsted og et pejlemærke, således elever oplever at have noget at kæmpe for. Herved forstår vi, at eleverne ikke længere oplever handlingslammelse efter påmønstring på Marilyn Anne og dette formår besætningen, ifølge dem selv, i højere grad at gøre end en socialfagligt uddannet faglig socialarbejder.

9.3.5. Delkonklusion

I ovenstående analysedel belyses, hvorledes det sociale arbejde påvirkes af, at besætningen ikke har en socialfaglig uddannelse, og hvorvidt dette har indvirkning på det anerkendende arbejde.

Besætningen fremhæver, at der hvor de adskiller sig fra de socialarbejdere, som eleverne tidligere har mødt, er ved deres personlige og ægte tilgang til eleverne. Besætningen har en åben dialog uden skjulte dagsordener til eleverne, hvilket kan være med til at styrke besætningens relation til eleverne. Dette finder Høilund og Juul ikke, at den socialfagligt uddannede socialarbejder formår. Imidlertid italesætter besætningen ikke direkte overfor eleverne, at de ønsker at ændre deres adfærd, herved er der dagsordner besætningen ikke er åbne omkring. Selvom dette ikke italesættes direkte, handler besætningen alligevel på en måde der fordrer, at de ikke har skjulte dagsordner. De giver konkrete beskeder til eleverne, og informerer eleverne om, hvad de finder rigtigt og forkert. Det er også særligt ved denne tilgang til eleverne, at besætningen beskriver, en forskel mellem dem og de socialfagligt uddannede socialarbejdere. Besætningen fortæller, at de er mere konkrete overfor eleverne end de socialarbejdere, som eleverne tidligere har mødt. Herved hjælper besætningen eleverne til ikke at opleve den handlingslammelse, som Hegel beskriver eksisterer i det moderne samfund, idet de giver eleverne konkrete pejlemærker, som de kan sigte efter.

Marilyn Annes aktører formår at arbejde gensidigt anerkendende, idet besætningen tager ansvaret for at give eleverne succesoplevelser. Dette understøtter og styrker elevernes udvikling af selvværd og selvtillid. Det gør det muligt for eleverne at realisere sig selv som selvstændige individer. Herved anerkender besætningen eleverne for de individer, de i virkeligheden er.

Marilyn Annes organisatoriske rammer styrker endvidere muligheden for gensidig anerkendelse, idet deres placering i ungdomsskoleloven gør, at de kan tilbyde eleverne undervisning,

der tager afsæt i den enkeltes niveau og derigennem give dem succesoplevelser. Herved er det interessant, at det ikke udelukkende er socialarbejderens uddannelsesmæssige baggrund, der har betydning for udførelsen af det sociale arbejde.

Marilyn Anne er som organisation præget af traditionsbundne rammer, som Marilyn Annes besætningen ikke formår at stille sig kritisk reflektive overfor. Det skyldes, at besætningen, med undtagelse af degnen Peter og skipperen Lars, blandt andet ikke finder det nødvendigt at udvikle deres metodiske tilgange, idet de anser deres tilgange som effektive. Besætningen formår ikke at stille sig kritiske overfor de institutionelle rammer, da den lokale logik og den maritime tradition blokerer for, at de ser mening i andre pædagogiske tiltag. På baggrund heraf kæmper besætningen ikke den institutionelle anerkendelseskamp, Høilund og Juul beskriver, en socialarbejder bør kæmpe. Denne anerkendelseskamp har den socialfagligt uddannede socialarbejder også svært ved at kæmpe, idet stationære metoder mindsker socialarbejderens evne til at handle kritisk reflektivt. Vi finder herved, at besætningen i denne henseende ikke adskiller sig fra den socialfagligt uddannede socialarbejder.

Imidlertid adskiller Peter og Lars sig fra resten af besætningen. De ser netop vigtigheden af at udvikle deres faglige kompetencer, idet de mener at de som aktører på Marilyn Anne bør være ydmyge overfor opgaven. Herved formår Lars og Peter, modsat resten af besætningen, at kæmpe den institutionelle anerkendelseskamp, idet de stiller sig kritisk reflektive overfor det sociale arbejde der udføres på Marilyn Anne.

10. Konklusion

Hensigten med specialet har været at belyse, hvordan et skibsprojekt som Marilyn Anne af dets aktører legitimeres som et kommunalt forankret skoletilbud til udsatte unge indenfor et stærkt professionaliseret felt, når størstedelen af personalet ombord ikke er socialfagligt uddannede. Til at opnå en dybere forståelse og kunne besvare problemstillingen, har vi fundet det aktuelt at belyse, hvorledes det sociale arbejde, der udføres på Marilyn Anne, påvirkes af dets organisatoriske rammer samt af personalet, der ikke er socialfagligt uddannede. For at opnå en dybere forståelse af, hvordan Marilyn Annes aktører oplever at kunne legitimere deres arbejde, har vi valgt at tage dette teoretiske afsæt: inhabited institutions, anerkendelsestanken, læringsteori samt Marie Ø. Møller og Kasper Elmholdts undersøgelse af materielle rammers betydning for interaktionen i en organisation. Det teoretiske afsæt er valgt ud fra de empiriske fund, idet specialet har et ønske om at opnå en sammensmeltning mellem forskernes- og aktørernes forståelser i undersøgelsesfeltet.

I analysen finder vi, at undervisningsministeriets mål og ungdomsskoleloven afspejler de generelle samfundsforståelser og den organisatoriske ramme i det uddannelsesfelt Marilyn Anne bevæger sig indenfor. Marilyn Annes officielle formål og målsætning stemmer overens med de generelle samfundsforståelser og de institutionelle rammer. På trods af, at det var et aktivt valg at placere Marilyn Anne under ungdomsskoleloven, kan denne lovgivning sammen med undervisningsministeriets mål også udgøre et institutionelt pres. Marilyn Anne skal, som organisation, efterleve denne institutionelle ramme for at kunne legitimere sig som et alternativt kommunalt skoletilbud, der følger samfundets krav og mål for uddannelse af unge. Dette finder vi, at Marilyn Annes formål og målsætning udadtil formår at gøre.

I praksis ser vi, at besætningen på Marilyn Anne efterlever organisationens formål og målsætning. Ud fra forskellige lokale logikker ser besætningen mening i at dygtiggøre eleverne fagligt indenfor det boglige, håndværksfaglige og maritime, og er derved med til at forberede eleverne på videre uddannelse og beskæftigelse. Herved er det arbejde besætningen udfører i praksis blandt andet med til at legitimere Marilyn Anne, som et alternativt skoletilbud, indefra, ved at de efterlever de generelle samfundsforståelser og den organisatoriske ramme indenfor uddannelsesfeltet.

Informanterne skelner ikke mellem konsekvenspædagogikken og den disciplinære tilgang. Vi finder at informanternes beskrivelser af den konsekvenspædagogiske tilgang, afspejler en ældre behavioristisk tilgang. Jens Bay kritiserer, at aktører ofte anvender konsekvenspædagogikken som etikette for at have en behavioristisk tilgang, hvorigennem der arbejdes mere adfærdsdisciplinerende

end hvad den konsekvenspædagogiske tilgang har til hensigt. Det er med afsæt i analysen og Bay, at vi derfor forstår, at de på Marilyn Anne anvender konsekvenspædagogikken som etikette til at legitimere anvendelsen af en adfærdsdisciplinerende tilgang. Yderligere finder vi, at den disciplinære tilgang understøttes af de materielle rammer, idet disciplin er en nødvendighed for blandt andet sikkerheden ombord på skibe samt at det kræver en vis form for disciplin at bo tæt sammen. Herved legitimerer aktørerne også den disciplinære tilgang gennem de materielle rammer.

Evalueringsrapportens gode resultater viser, at det at størstedelen af eleverne kommer videre i uddannelsessystemet eller i beskæftigelse, er det med til at aktørerne legitimerer Marilyn Anne som et alternativt skoletilbud. Endvidere finder vi, at evalueringsrapporten, ifølge besætningen, legitimerer, at de ikke har behov for at udvikle udførelsen af det sociale arbejde, idet evalueringsrapporten viser, at deres metoder har den ønskede effekt.

Det er igennem den lokale logik fra det maritime felt, at besætningen finder mening med de metoder de anvender. Herved formår sømændene, med udtagelse af skipperen og degnen, ikke at kæmpe den institutionelle anerkendelseskamp, da de ikke er kritisk reflektive overfor den disciplinære tilgang og maritime tradition. Ud fra denne sondering forstår vi, at besætningen primært anvender metoder, som har indpas i den lokale logik fra det maritime felt. Derfor søger de ikke at legitimere Marilyn Anne gennem andre tilgange end den konsekvenspædagogiske tilgang, som vi betragter som en etikette for en adfærdsdisciplinerende tilgang.

Marilyn Annes aktører legitimerer sig selv ved at arbejde anerkendende i udførelsen af det sociale arbejde. Det forstår vi ud fra, at skipperen Lars direkte italesætter, at de har en anerkendende tilgang, og at besætningsmedlemmerne italesætter dette mere indirekte, ud fra deres beskrivelser af, hvordan det sociale arbejde udføres. Ud fra vores analytiske fund ser vi, at besætningsmedlemmerne, i visse tilfælde, i højere grad formår at anerkende eleverne, end Peter Høilund og Søren Juul finder, at en socialarbejder i en forvaltning formår. Det kommer til udtryk, når besætningen på Marilyn Anne gensidigt anerkender eleverne, eksempelvis ved at give dem succesoplevelser. Dertil formår besætningen at anerkende eleverne ombord gennem en solidarisk anerkendelse. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de bruger sammen jargon overfor eleverne, som de bruger overfor hinanden. Yderligere giver besætningen eleverne forudsætninger for at blive solidarisk anerkendt i samfundet, da besætningens adfærdsregulerende tilgang støtter eleverne i at kunne opnå prestige og anerkendelse efter afmønstring af Marilyn Anne. Vi ser at eleverne opnår dette, idet de typisk får familie og uddannelse efter Marilyn Anne. Ud fra dette finder vi, at Marilyn Annes aktører også kan legitimere indsatsen ved at arbejde gensidigt- og solidarisk anerkendende.

Besætningen arbejder overvejende anerkendende ud fra en åben dialog uden skjulte dagsordener. Det kommer eksempelvis til udtryk, idet besætningen prioriterer at give eleverne klare beskeder, hvor der ikke kan sås tvivl om, hvad besætningen mener og ønsker af eleverne. Endvidere kommer det til udtryk, at besætningen ikke lægger låg på deres følelser i arbejdet med eleverne. Vi forstår, herved at denne mere ægte relation styrker den åbne dialog mellem besætningen og eleverne. Analysen viser herved, at den anerkendende tilgang, som Marilyn Annes aktører italesætter direkte og indirekte at have, efterleves.

Yderligere er den konkrete og disciplinære tilgang med til at give eleverne pejlemærker. Herved oplever eleverne ikke den handlingslammelse, som vi forstår, at de tidligere har været ofre for, idet informanterne italesætter, at eleverne tidligere har oplevet, at snakke med socialfagligt personale har været ukonkrete og meningsløse. Herudfra finder vi, at Marilyn Annes aktører også kan legitimere sig ved, at de giver eleverne ståsted og retning.

11. Efterrationalisering

På baggrund af dette speciale ser vi, at Marilyn Anne har nogle interessante elementer, som lignende sociale tilbud, der varetager samme målgruppe, på land kan blive inspireret af. Eksempelvis finder vi det frugtbart, når der for eleverne er meningsgivende opgaver såsom vedligeholdelsesopgaver, byggeprojekter med videre. I tråd hermed forstår vi det som betydningsfuldt at inddrage andre faggrupper end socialfagligt uddannede personale til at løse socialfaglige opgaver, hvad angår denne målgruppe. Dertil finder vi det særligt lukrativt at der er en høj grad af kontinuitet ved at personalet er til stede over en længere periode af gangen, da det fordrer en mere tillidsfuld og nær relation. Imidlertid kan dette være skrøbeligt, da personale der ikke yder et hensigtsmæssigt arbejde med målgruppen eller som målgruppen ikke er trykke ved, kan være ødelæggende for det sociale arbejde.

Vi finder imidlertid, at en del af de elementer der påvirker det sociale arbejde på Marilyn Anne ikke vil kunne omsættes til et socialt projekt på land. Her ser vi blandt andet at den adfærdsdisciplinerende tilgang er gangbar, idet det sociale arbejde foregår på et skib, da de konsekvenser eleverne får sættes i relation til den kontekst de befinder sig i, hvor der blandt andet er behov for en høj grad af sikkerhed. Dertil gør et skibsprojekt det muligt, at de kan skærme eleverne fra ydre u hensigtsmæssige påvirkninger, når de drager til søs, uden at være sammenligneligt med en lukket institution. Det skyldes, at det at sejle er en naturlig del af det at være på et skib og i et maritimt fællesskab, og betragtes som gevinsten for, de opgaver eleverne og besætningen har udført ombord gennem vinteren.

12. Perspektivering

Dette afsnit vil præsentere et nyt perspektiv, som vi finder relevant, ud fra den case specialet tager afsæt i.

I en undersøgelse udført af Kaspar Villadsen, Thomas Gruber og Steen Bengtsson fremgår det, at offentlige organisationer er begyndt at arbejde med socialt arbejde på måder, man ellers troede var forbeholdt de frivillige organisationer (Villadsen, Gruber & Bengtsson, 1998: 30). De forstår, at måden hvorpå organisationer udfører socialt arbejde varierer efter konteksten, idet udførelsen af arbejdet afhænger af værdier og rationaler. Herved kan nogle frivillige organisationer have mere tilfælles med offentlige organisationer og profit-orienterede organisationer end andre frivillige organisationer, da deres rationaler og værdier kan være mere sammenlignelige. Ud fra dette antages det, at sektoropdelingen er en uholdbar måde at gruppere organisationer, idet denne fordrer, at man skulle kunne sammenligne alle offentlige organisationer med hinanden, alle profit-orienterede organisationer med hinanden og alle frivillige organisationer med hinanden (ibid.: 30-31). Endvidere kritiserer Villadsen, Gruber og Bengtsson den normative forståelse af frivilligt og offentligt socialt arbejde, hvor der ses positivt på det frivillige og negativt på det offentlige (Villadsen, Gruber & Bengtsson: 25-26). Hvorledes dette kommer til udtryk, kan ses i konteksten af, at det frivillige arbejde ofte beskrives som mindre bureaukratisk, da der opstilles færre krav end i det offentlige regi, som gør at opgaverne kan løses billigere og mere fleksibelt. Netop denne fleksibilitet gør det muligt at imødekomme de socialt sårbare, ved at de ikke, på samme måde, er pålagt den bureaukratiske organisering, hvorfor det gøres muligt at yde omsorg. Dertil repræsenterer det frivillige arbejde en mere konkret og mellemmenneskelig solidaritetsform end hvad det offentlige kan yde (Henriksen & Bundesen, 2016: 564). Dette taler Mia Nyegaard og Robert Olsen sig blandt andet ind i, da de beskriver:

“(...) de frivillige kan noget helt særligt. De kan skabe ligeværdige relationer, hvor hverken paragraffer eller penge betyder noget. De kan bygge bro til nye netværker og fællesskaber, (...). De frivillige kan være en ven. Det kan eller skal en kommune ikke være.” (Nygaard & Olsen, 28.09.2018)

På baggrund af kritikken af sektoropdeling som en opdeling der forfejlet fastlåser det offentlige, profit-orienterede og frivilliges rationaler, finder vi, at netop Marilyn Anne afspejler elementer, der i sektoropdelingen anses for at have særligt indpas i det frivillige felt. Dette ser vi ud fra specialets analytiske fund, der belyser at Marilyn Annes aktører ønsker at opnå en nær og ligeværdig relation

med eleverne, hvilket Nyegaard og Olsen netop beskriver som værende noget særligt fra den frivillige sektor. Endvidere finder vi at Marilyn Anne har fleksible rammer i form af organisationens placering i ungdomsskoleloven, hvilket muliggør at den enkeltes behov i højere grad tilgodeses, og at besætningen herved kan anerkende eleverne. Herved finder vi at Marilyn Anne ikke er så bureaukratisk styret, som man kritiserer offentlige instanser for at være, og vi forstår herigennem, at Marilyn Anne kan udføre omsorg på lige fod med de frivillige aktører fra det frivillige felt. Derved finder vi, at Marilyn Anne har nogle af de samme rationaler og værdier som den frivillige sektor menes at have patent på.

Ud fra dette perspektiv kunne det være interessant at undersøge nærmere, hvorvidt Marilyn Anne understøtter kritikken af sektoropdelingen, og om de i virkeligheden er mere sammenlignelige med andre sociale projekter, der varetager samme målgruppe med afsæt i samme værdier og rationaler. Herved kan Marilyn Anne som case muligvis understøtte påstanden om at forskelle mellem offentlige, profit-orienterede og frivillige organisationer kan være mindre end de sektorielle interne forskelle.

13. Kritiske refleksioner

I følgende afsnit vil vi diskutere og reflektere over dette speciales indhold og metodiske fremgangsmåde. Herunder vil vi kommentere på, hvorvidt projektet ved hjælp af en anden fremgangsmåde kunne være blevet mere nuanceret.

Det kan diskuteres, hvorvidt inddragelse af eleverne, som informanter, kunne have givet et mere nuanceret billede og en dybere forståelse af Marilyn Annes legitimitet. Det ser vi ved, at vores informanter ofte italesætter, at det der er vigtigt for dem er, at de kan se deres tilgang virker for eleverne. Herved forstår vi også, at informanterne legitimerer Marilyn Anne gennem elevernes positive resultater. Herudfra ville det have været relevant at undersøge, om eleverne har samme oplevelse af tilgangen, for at få dybere indsigt i om Marilyn Anne så reelt kan legitimeres på baggrund af, at tilgangen virker for eleverne. Dog har vi ikke set mulighed for også at kunne inddrage elevernes forståelser, da specialets tidsramme er for lille.

Vi havde oprindeligt tænkt, at vi ville besøge Marilyn Anne og afholde vores interviews ombord. Herved ville vi også kunne have observeret interaktioner mellem elever og besætningen. Dette ville have givet os indsigt i elevernes umiddelbare reaktioner på besætningens tilgang, som vi ville kunne have inddraget i specialet. Grundet Covid-19 var det dog ikke muligt.

Alligevel har det at vi ikke kunne afholde interviews ombord på Marilyn Anne også medført, at vi har interviewet informanterne i deres vante omgivelser, nemlig hjemme hos dem selv, dette fordrer, ifølge Kvale, at informanterne er mere åbne og ærlige i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009: 45-46).

Vi har fået adgang til specialets informanter gennem vores gatekeeper, som er besætningens nærmeste leder. Gatekeeperen har pålagt besætningen at deltage i interviewene. Herved kan særligt besætningen have haft indtryk af, at vi var i tæt forbindelse med ham, og derved ikke har haft lyst til at stille sig særligt kritiske overfor Marilyn Annes tilgang. Endvidere kan det at to af gruppemedlemmerne har en relation til skibet og en del af besætningsmedlemmerne, også have haft indvirkning på dette (Olesen & Monrad, 2018: 132).

Imidlertid finder vi, at besætningens leder, i nogle henseender, selv er reflektiv og kritisk overfor indsatsen, hvorfor vi ikke forestiller os, at han ville se mening i, at besætningen skulle fremstille Marilyn Anne bedre, end besætningen selv synes. På baggrund heraf tænker vi heller ikke at besætningen skulle være bange for at sige deres ærlige meninger om projektet. Endvidere oplevede vi i alle interviews at besætningen udtalte sig uddybende, ærligt og engageret.

Vi finder dog alligevel at besætningsmedlemmerne overvejende forholder sig ukritiske til Marilyn Annes tilgang. Herved kan vi stille os undrende overfor om specialets interviewguide ikke har skabt nok belæg for refleksion. Omvendt kan det også være at størstedelen af besætningen faktisk ikke er kritiske, som vist i vores analyse.

Selvom vi har sigtet mod størst mulig ensartethed i transskriberingen af interviewene, kunne vi have øget graden af reliabilitet ved at have lavet en kvalitetskontrol, ved at to personer havde transskriberet det samme interview, hvorved man her kunne fremhæve forskellene (Kvale & Brinkmann, 2015: 244). Dette har vi ikke prioriteret i behandlingsprocessen af den indsamlede data, men sikret reliabiliteten ved at genlytte til sekvenser, hvor vi var skeptiske over det som fremgik af transskriptionen. Endvidere er det svært at vurdere validiteten af transskriptionerne, da de hver især tilpasses undersøgelseskonteksten (Kvale & Brinkmann, 2015: 445-446).

I forbindelse med inddragelse af Høilund og Juul, er vi opmærksomme på at netop det at anvende deres empiriske fund ikke er komplet sammenligneligt med specialets undersøgelsesfelt. Det skyldes, at de beskriver socialarbejdere i en forvaltning. Ydermere har vi i analysedel 1 særligt fokus på, hvordan informanterne tilskriver de institutionelle logikker mening. Her ville det have været relevant, at inddrage Roger Friedland og Robert R. Alford, idet de har beskrevet, hvilke konkrete logikker, der er fremtrædende i samfundet. Herved kunne vi i højere grad have taget afsæt i disse, frem for at skabe vores egne, hvilket muligvis kunne have højnet specialets kvalitet. Grundet Covid-19 og lukningen af biblioteker, har dette dog ikke været muligt at undersøge nærmere.

14. Litteraturliste

- **Andersen, F. (21.06.2018):** “*Fulton Sejler igen*”, Lokaliseret d. 01. februar 2020 på <https://www.folkeskolen.dk/638291/fulton-sejler-igen>
- **Badsgaard, K. et al. (2012):** “*Fra klientorienteret arbejde til administrativt arbejde*”, I: “*Tidsskrift fra arbejdsliv*”
- **Bay, J.:** “*Konsekvenspædagogikkens filosofiske grundtænkning*”, Lokaliseret d. 8. april 2020 på: <http://www.konsekvenspedagogisk-forum.no/Artikler/Fagartikler/Konsekvenspædagogikkens-filosofiske-grundtaenkning>
- **Bay, J. (a) (2007):** “*Menneskesynet bør være i centrum*” I: “*Konsekvens eksistens - magasin om konsekvenspædagogik*”, Lokaliseret d. 8. april 2020 på: <http://www.konsekvenspedagogisk-forum.no/Relaterede-artikler-aapne/Konsekvenspedagogisk-magasin/Konsekvens-Eksistens-april-2007>
- **Bay, J. (b) (2007):** “*Om at (gen)finde pædagogikken*” I: “*Konsekvens eksistens - magasin om konsekvenspædagogik*”, Lokaliseret d. 8. april 2020 på: <http://www.konsekvenspedagogisk-forum.no/Relaterede-artikler-aapne/Konsekvenspedagogisk-magasin/Konsekvens-Eksistens-april-2007>
- **Bengtsson, T.T. et al. (2009):** “*Kortlægning af kommunernes foranstaltninger til udsatte unge*”, SFI. Det nationale forskningscenter for velfærd.
- **Binder, A. (2007):** “*For love and money: Organizations' creative responses to multiple environmental logic*”, I: “*Theory and society*”, Volume 36, Issue 6
- **Christensen, M.A.F (2018):** “*Rejse, rejse, rejse, op at skide, skaffe & splejse!- En pædagogisk-antropologisk undersøgelse af alternativt folkeskole på en skonnert*”, Pædagogisk antropologi, DPU, Aarhus Universitet
- **Den maritime base (a):** “*Den maritime base - Et søstærkt tilbud til unge*”, Lokaliseret d. 18. maj 2020 på: <https://den-maritime-base.dk/>
- **Den maritime base (b):** “*Til sagsbehandleren - forløbet*”, Lokaliseret d. 18. maj 2020 på: <https://den-maritime-base.dk/til-sagsbehandleren/#forlobet>
- **Den offentlige (23.5.2017):** “*Det var både billigere og bedre men: Mediestorm fik kommuner til at opgive social indsats.*”, Lokaliseret d. 20.5.2020 på: <https://www.denoffentlige.dk/det-var-baade-billigere-og-bedre-men-mediestorm-fik-kommuner-til-opgive-social-indsats>

- **Den store danske:** “Fulton”, Lokaliseret d. 18. maj 2020 på: http://denstoredanske.dk/Bil,_b%C3%A5d,_fly_m.m./S%C3%B8fart/F%C3%A6rgefart_og_s%C3%B8fart_generelt/Fulton
- **DSTA:** “Sail training”, Lokaliseret d. 2. februar 2020 på: <https://dsta.dk/sail-training.html>
- **Ejrnæs, M. (2008):** “Teori og empati – faglighed I relations-professionerne”, I: Jacobsen, M. H. & Pringle, K. (red.): “At forstå det sociale – sociologi og socialt arbejde”, København, Akademisk Forlag.
- **Ejrnæs, M. (2015):** “Teorier på forskellige niveauer som forudsætning for at forstå og forklare sociale problemer”, I: Ejrnæs, M. & Guldager, J.: “Helhedssyn og forklaring”, Akademisk Forlag, 1. udgave, 4. oplag
- **Fulton:** “Fulton af Marstal”, Lokaliseret d. 3. marts 2020 på: <http://www.fulton.dk/>
- **Gilje, N. (2017):** “6. Hermeneutik - teori og metode”, I: “Kvalitativ Analyse - Syv Traditioner”, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag
- **Guldager, J. & Skytte, M. (2017):** “Aktuelt fællestræk og udfordringer for socialt arbejde”, I: “Socialt arbejde - teorier og perspektiver”, Akademisk forlag, 2. udgave, 1. oplag
- **Hallett, T. & Ventresca, M.J. (2006):** “Inhabited institutions: Social interactions and organizational forms in Gouldner’s Patterns og Institutional Bureaucracy”, I: “Theory and society”, Volume 35, Issue 2
- **Harder, M. & Nissen, M.A. (2015):** “Socialt arbejde i en foranderlig verden”, Akademisk Forlag
- **Henriksen, L. S. & Bundesen, P. (2016):** “Frivilligt Socialt Arbejde”, I: Møller, I. H. & Larsen, J. E. (red): *Socialpolitik*. 4. udgave udg. København: Hans Reitzels Forlag
- **Honneth, A. (2003):** “Den individuelle friheds patologier”, I: “Behovet for anerkendelse - en tekstsamling”, København, Hans Reitzel Forlag, 2. udgave, 2. oplag
- **Hutchinson, G.S. & Oltedal, S. (2006):** “Læringsteoretiske modeller i socialt arbejde”, I: “Modeller i socialt arbejdet”, København, Hans Reitzel Forlag
- **Høilund, P. & Juul, S. (2015):** “Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde”, Hans Reitzel Forlag
- **Jensen, C. & Elgaard, E. (2019):** “Marilyn Anne - en skole til søs, 2018-2019”
- **Kommunen (29.5.2017):** “Unge fra skibsprojekter klare sig godt”, Lokaliseret d. 20.5.2020 på: <https://apps-infomedia-dk.zorac.aub.aau.dk/mediarkiv/link?articles=e6af1882>
- **Kommunernes Landsforening (30.1.2020):** “Halvdelen af elever fra specialklasser starter ikke på ungdomsuddannelse”, Lokaliseret d. 7. maj 2020 på:

<https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2020/nr-3/halvdelen-af-elever-fra-specialklasser-starter-ikke-paa-ungdomsuddannelse/>

- **Københavns Kommune (30.06.2006):** ”Dagsorden for 17. Drøftelse af socialforvaltningens brug af skibsprojekter (2016-0426877)”, Lokaliseret d. 28.01.2020 på <https://www.kk.dk/indhold/socialudvalgets-modemateriale/14122016/edoc-agenda/03cd4b3f-dabe-4910-8046-8221ff4d4c9a/b508c0fb-0a1d-4009-8cde-358437e2c7b5>
- **Kristiansen, S. (2017):** “7. Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske cirkel”, I: Järvinen, M & Mik-Meyer, N: “Kvalitativ Analyse - Syv Traditioner”, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag
- **Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015):** “Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk”, København, Hans Reitzel Forlag, 3. udgave, 1. oplag
- **Lov om ungdomsskoler: “§1”** Lokaliseret d. 3. maj 2020 på: <http://www.socialjura.dk/content-storage/love/love/ungdomsskolelov/>
- **Marilyn Anne:** “Formålet med skibet er at tilbyde folkeskoleelever på 15 år og derover, en skoleform der er et alternativ til den almindelige folkeskole”, Lokaliseret d. 30. januar 2020
- **Marilyn Anne (18.11.2005):** “Målsætning for deltagelse i et Skoleår på ‘Marilyn Anne’”, Lokaliseret d. 16. april 2020 på: <http://www.marilyn-anne.dk/media/1008/maalbeskrivelse.pdf>
- **Metroxpress (03.06.2015):** “Christian blev rockerlærling efter Caribien-tur”, Lokaliseret d. 20. maj 2020: <https://apps-infomedia-dk.zorac.aub.aau.dk/mediarkiv/link?articles=e50feb8a>
- **Metroxpress (09.06.2015):** “Kasper smadrede 16-årig og kom til Caribien: Jeg lærte meget”, Lokaliseret d. 20. maj 2020 på: <https://apps-infomedia-dk.zorac.aub.aau.dk/mediarkiv/link?articles=e51227f0>
- **Meyer, J.W. & Rowan, R. (1977):** “Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony”, I: “American Journal of Sociology”, årg. 83(2), pp. 340-363.
- **Møller, M.Ø. & Elmhødt, K. (2018):** “Den offentlige organiserings materialitet: et studie af fysisk organisering og social interaktion i lokale sundhedshuse”, Politica, 50 årg., nr. 3
- **Nygaard, M. & Olsen, R (28.09.2018):** “Socialborgmester: Offentligt ansatte skal samarbejde mere med frivillige”, Lokaliseret d. 28. januar 2020 på: <https://www.athinget.dk/civilsamfund/artikel/socialborgmester-offentligt-ansatte-skal-samarbejde-mere-med-frivillige>
- **Olesen, S.P. & Monrad, M. (2018):** “Forskningsmetode i socialt arbejde”, København, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag

- **Sail training international:** “National Sail Training Organisations”, Lokaliseret d. 2. februar 2020 på: <https://sailtraininginternational.org/sailtraining/sti-youth-council/national-sail-training-organisations/>
- **Sjællandske Nyheder (08.06.2015):** “Kommunerne smider millioner efter kriminelles Caribien ture”, Lokaliseret d. 20. maj 2020 på: <https://sn.dk/Frederikssund/Kommuner-smider-millioner-efter-kriminelles-Caribien-ture/artikel/493842>
- **Sjællandske Nyheder (12.10.2016):** “Kommuner bruger fortsat millioner på Caribien-ture til unge”, Lokaliseret d. 18. maj 2020 på: <https://sn.dk/Frederikssund/Kommuner-bruger-fortsat-millioner-paa-Caribien-ture-til-unge/artikel/606344>
- **Skytte, M (2016):** “Socialt arbejde”, I: Guldager, J. & Skytte, M.: “Socialt arbejde - teorier og perspektiver”, Akademisk forlag, 1. udgave, 3. oplag
- **Skytte, M. (2017):** “Socialt arbejde” I: Guldager, J. & Skytte, M.: “Socialt arbejde - teorier og perspektiver”, Akademisk forlag, 2. udgave, 1. oplag
- **Socialstyrelsen (26.3.2018):** “Socialpædagogiske opholdssteder”, Lokaliseret d. 6. januar 2020 på: <https://socialstyrelsen.dk/born/anbringelse/om-anbringelse/anbringelsesformer/socialpaedagogiske-opholdssteder>
- **Sutherland, H. Edwin & Cressey R. Donald (1960):** “A Sociological Theory of Criminal Behaviour”, I: “Principles of Criminology”, J.B. Lippincott Company, sixth edition
- **Undervisningsministeriet (13.10.2017):** “Aftale om bedre veje til uddannelse og job”. Lokaliseret d. 22. april 2020 på: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/om-forberedende-grunduddannelse/baggrund-for-fgu-aftalen/aftalens-maalsaetninger>
- **VEJ nr 62 (28.3.1994):** “Vejledning om skibsprojekter på fritidsfartøjer for indtil 3 unge.” Lokaliseret d. 18. maj 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/mt/1994/62>
- **VEJ nr 9100 (16.03.2010):** “Søfartsstyrelsen vejledning om skibe der anvendes til sejlads med personer anbragt i henhold til serviceloven”, Lokaliseret d. 26. maj 2020 på: <http://www.socialjura.dk/content-storage/regler/2010/vejl-9100-af-163-2010/>
- **Villadsen, K., Gruber, T. & Bengtsson, S. (1998):** “Socialpolitiske strategier - på tværs af frivillige og offentlige organisationer”, Socialforskningsinstitut