

”Å lære med beina og huet”

*en kvalitativ intervjuundersøkelse av minoritetsungdommers
læringserfaringer fra skole- og fotballarenaen*

Sigrid Kristine Hansen



Masteroppgave, Institutt for Spesialpedagogikk, Det
Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

SAMMENDRAG

Tittel: ”Å lære med beina og huet” – en kvalitativ intervjuundersøkelse av minoritetsungdommers læringserfaringer fra skole- og fotballarenaen.

Tema og formål: Denne masteroppgaven er en kvalitativ intervjuundersøkelse vedrørende minoritetsungdommers læringserfaringer på skole- og fotballarenaen. I St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) understrekes det at alle har potensial for læring, og at skolen må sørge for at dette potensialet kommer både individet og samfunnet til gode. I hvilken grad skolen klarer å ta i bruk ungdommers læringspotensialer diskuteres fra flere hold. På bakgrunn av dette er formålet med denne studien å få innsikt i minoritetsungdommers læringserfaringer både på og uten for skolen og la deres stemme komme til uttrykk i den spesialpedagogiske forskningen. Prosjektets problemstilling lyder som følgende: *Hvilke erfaringer har minoritetsungdom med læring på skole- og fotballarenaen som organisert fritidsaktivitet*

Teorigrunnlag: Læringserfaringer forstås med utgangspunkt i Lave og Wengers (1991) situerte læringsperspektiv. I et situert perspektiv knyttes læring til det å være deltaker i ulike praksisfellesker hvor mennesker gjennom samhandling med andre tilegner seg ulike måter å uttrykke, handle og samhandle på. Teorien fungerer i denne oppgaven som et verktøy for å analysere og forstå ungdommenes læringserfaringer. I masteroppgaven er det et ønske å få innsikt i hva ungdommene anser som læring, hva meningsfull læring er for dem, i hvilke sammenhenger de opplever at meningsfull læring finner sted og hvorfor de opplever ulike læringserfaringer som meningsfulle.

Metode: Innsamling av data foregikk som semistrukturerte intervjuer, hvor utvalget bestod av seks *minoritetsgutter* mellom fjorten og seksten år. Utvalget er basert på kriterieutvelgning og intervjuguiden er delt inn i hovedtemaene faglig, sosial, personlig og framtidsrettet læring.

Analysen er forankret i et sosialkonstruktivistisk vitenskapsperspektiv hvor oppmerksomheten rettes mot hva ungdommene erfarer de lærer og om hvordan ungdommenes erfaringer kommer til uttrykk intervjuet (Mik-Meyer & Järvinen, 2005). I analyseprosessen ble prosjektets teoretiske referanseramme utvidet med Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologiske perspektiver for å skape en nærmere forståelse av de uventede og overraskende funnene i materialet.

Funnene i denne undersøkelsen viser at minoritetsungdommene har varierte erfaringer med læring på begge arenaene, samtidig som de fremstår som et spenningsforhold mellom flere dimensjoner. Læring har både en faglig og en sosial side. På skolen fremstår læring som noe som skjer atskilt fra både sosial og kroppslig læring. Til forskjell fra fotballarenaen der kroppen er i sentrum, hvor faglig og sosial læring er uløselig forbundet i en og samme læringsprosess. Videre erfarer ungdommene at de lærer best både gjennom individuell utfoldelse og sammen med andre. Det er imidlertid et misforhold mellom hvordan ungdommene erfarer å lære og undervisningen de erfarer på skolen. Skolen domineres av *"tavleundervising"*, hvor de er *"informasjonsmottakere"* av kunnskap, som står i motsetning til deres ønsker om varierte og praktiske metoder som foregår i lærende fellesskaper. Hovedforskjellen mellom hvordan de lærer på fotball- og skolearenaen er at på fotballen lærer de med kroppen mens på skolen lærer de med hodet. Læring med kroppen erfares som enklest, i tillegg til at den formen for læring huskes best. Ungdommen forklarer det med at de *"bruker hele kroppen"*, hvor både *"huet og beina"* inngår som deler av en helhet. Da er ungdommene kropp i bevegelser, både sosial fysisk og intellektuelt. Det er denne type læring ungdommene ønsker mer av når de etterspør muligheter for å høste *"førstehåndserfaringer"* både på og uten for skolens læringsarena.

Læringserfaringene fra skolen er tvetydige, da ungdommene både uttrykker misnøye samtidig som de støtter opp om skolen. Forklaringen bak dette er at de opplever at meningen med å gå på skole ligger i framtiden, og ikke i *"nuet"*. Faglig læring og gode karakterer er nyttig fordi det gir ungdommene større valgfrihet når det gjelder videre studier og yrkesmuligheter når de blir voksne.

FORORD

En lærerik studietid er avsluttet når jeg nå leverer min masteroppgave. Denne prosessen har vært både interessant, morsom, vanskelig og utfordrende. I arbeidet med å skrive denne oppgaven har jeg erfart, som sikkert mange andre, at det er mye skriving og tenkning som ikke kommer med i den ferdigstilte oppgaven. Jeg vil i derfor sitere Corbin og Strauss som setter ord på hva som er essensen i kvalitative undersøkelsers arbeidsprosess:

”Thinking is the heart and soul of doing qualitative analysis” (Corbin & Strauss, 2008, s. 163).

Først vil jeg takke mine seks informanter og deres trenere som stilte seg positive til å være deltakere i denne studien. Uten dem ville det ikke ha blitt noen oppgave.

En stor takk retter jeg til min veileder Liv Duesund. Hennes kunnskaper har vært til stor hjelp i alle faser av masteroppgaven, det samme gjelder hennes engasjement og tro på meg og prosjektet mitt.

Videre ville jeg også takke mine gode venner og medstudenter Jeanette, Monica, Christian og Kathrine for alle de hyggelige, støttende og motiverende samtaler vi har hatt på pauserommet og på Kjeller'n på Helga Eng. Studietida hadde ikke vært den samme uten dere!

Takk til mamma for oppmuntrende telefonsamtaler og konstruktive tilbakemeldinger på oppgavens innhold. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min kjære Tomas for hans tålmodighet, omsorg og oppmuntringer gjennom studieforløpet og spesielt i arbeidet med masteroppgaven.

Sigrid Kristine Hansen, Blindern, 26.mai, 2009.

INNHold

SAMMENDRAG.....	III
FORORD	V
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	1
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING	3
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	3
2. BEGREPSAVKLARINGER	5
2.1 MINORITETSUNGDOM.....	5
2.2 SPESIALPEDAGOGISK RELEVANS	5
2.3 DET SÆREGNE MED IDRETT OG FOTBALL	6
3. NOEN TREKK VED DAGENS SAMFUNN.....	10
3.1 DET PEDAGOGISKE PROSJEKT – KOMPETANSEUTVIKLING.....	11
3.2 HANDLING OG MENING SKAPER KOMPETANSE.....	14
4. ULIKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING	16
4.1 SITUERT LÆRING	18
4.1.1 <i>Et redskap for å forstå læring</i>	20
4.1.2 <i>Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskaper</i>	20
4.1.3 <i>Læring i og på tvers av praksisfellesskaper</i>	22
4.2 LÆRING – DER KROPP OG TANKE FORENES	25
4.2.1 <i>Kroppen som sentrum for erfaring</i>	26
5. FORSKNINGSMETODE	29
5.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	29
5.1.1 <i>Vitenskapsteoretisk referanseramme</i>	30

5.2	INTERVJU SOM METODE.....	31
5.3	FORFORSTÅELSE.....	33
5.4	DATATILVIRKNING.....	34
5.4.1	<i>Utvalg</i>	34
5.4.2	<i>Utforming av intervjuguiden</i>	35
5.4.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	37
5.5	ANALYSEPROSESSEN.....	38
5.5.1	<i>Forberedelser</i>	38
5.5.2	<i>Analysemetoder</i>	39
5.6	KVALITETSKRITERIER.....	42
5.6.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	42
5.6.2	<i>Etiske overveielser</i>	45
6.	ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN.....	47
6.1	HVA LÆRER UNGDOMMENE?.....	48
6.1.1	<i>Faglig og sosial læring</i>	48
6.2	HVORDAN LÆRER UNGDOMMENE?.....	51
6.2.1	<i>Å lære alene og sammen med andre</i>	52
6.2.2	<i>Teoretiske og praktiske undervisningsmetoder</i>	54
6.2.3	<i>Å lære med hodet og med kroppen</i>	57
6.2.4	<i>Læring som støtte og utfordring</i>	60
6.3	HVORFOR LÆRER UNGDOMMENE?.....	63
6.3.1	<i>Å erfare mening i "nuet" og i framtida</i>	63
6.4	ANALYSE AV MENINGSPRODUKSJONEN.....	66

6.4.1	<i>Sammenfatning av sentrale funn</i>	68
7.	AVSLUTNING	71
7.1	KRITISKE OVERVEIELSER	71
7.2	NOEN REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE	72
8.	KILDELISTE	75
9.	VEDLEGG	87
9.1	BEHANDLET SØKNAD NSD.....	87
9.2	INFORMASJONSBREV	89
9.3	INTERVJUGUIDEN	91
9.4	KODING I NVIVO-08	95

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I dag vokser ungdom i den vestlige verden opp i samfunn som kjennetegnes av pluralisme, valgfrihet og kompleksitet. Flere bruker termen ”det postmoderne samfunn” i sine beskrivelser av samfunnet (Befring, 2004; Breilid, 2007; Heggen & Øia, 2005). I følge Aasen, Nordtug og Ertesvåg (2002, s. 231) er ”perspektivmangfoldet” et sentralt trekk ved det postmoderne samfunnet, hvor dekonstruksjon av etablerte verdier og sannheter, krysspress fra flere motstridende verdier og et mangfold av livsstiler gjør seg gjeldende. Mangfoldet og valgfriheten stiller nye krav til skolens pedagogiske virksomhet. Skolens overordnede mål er å utvikle både elevenes personlige, faglige og sosiale sider. Dette kommer til uttrykk i Opplæringsloven, hvor det understrekes at barn og unge skal utvikle seg i retning av å bli ”et gangleg og sjølvstendig menneske i heim og samfunn” (Opplæringslova, 2008).

I hvor stor grad skolen klarer å tilrettelegge for skolens overordnede målsettinger diskuteres fra flere hold (Breilid, 2007; Haug, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2007). Evalueringer av skolens praksis viser i følge Håstein og Werner at ”skulen synes å være best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege”, hvor de videre konkluderer med at ”skulen er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent” (Håstein & Werner, 2004, s. 407). Denne diskrepansen kommer blant annet til uttrykk ved at det er store differanser mellom de beste og de dårligste elevene i skolen, hvor for eksempel jentene kommer bedre ut enn guttene og elever fra hjem med lavt utdanningsnivå skårer dårligere faglig enn andre elever. Videre er det mange ungdommer med minoritetsbakgrunn som kommer til kort både faglig og sosialt (Bakken, 2003; Bakken, Borg, Hegna, & Backe-Hansen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2007; Nordahl, 2003). Ungdommen selv uttrykker at de kjeder seg (Nordahl, 2003), opplever lite mening med det de lærer på skolen (Tiller,

2007) og videre er det høyt frafall av minoritetsungdommer i den videregående skolen (Lødding, 2003).

Forklaringene bak mange minoritetsungdommers dårlige skoleprestasjoner er komplekse, hvor både faktorer på og utenfor skolen gjør seg gjeldende (Lie, 2004). Den pedagogiske og spesialpedagogiske forskningen som berører minoritetsungdom har i stor grad vært rettet mot ungdommens språklige og faglige utfordringer (Bakken, 2003; Lie, 2007; Øzerk, 2003). I mindre grad har fagområdene beskjeftiget seg med ungdommers helhetlige læringserfaringer, hvor spesielt minoritetsungdommers egne erfaringer både i og utenfor skolen har vært lite i fokus. Minoritetsungdommers erfaringer bør også synliggjøres da det ofte er forskjeller mellom voksne og ungdommers forståelse av læring (Breilid, 2007).

Befring påpeker at ungdomsforskningen opp igjennom årene har blitt nedprioritert gjennom følgende beskrivelse ”ungdomsalderen ansees å være et forsømt oppvekstpolitisk område” (Befring, 2005, s. 12). Videre hevder Befring (2005) at det er et behov for forskning som bygger på et helhetsperspektiv, hvor ungdommens erfaringer, tanker og perspektiver vektlegges. I samsvar med Befring argumenterer Nordahl behovet for å lytte til ungdommen på følgende måte: ”om skolen skal videreutvikles, bør elevenes erfaringer og synspunkter komme fram. Elevenes stemme kan gi ny og relevant kunnskap om hvordan betingelsene for læring arter seg i skolen” (Nordahl, 2003, s. 17). Ungdommer lærer både på og utenfor skolen hvor læringsprosessen er forskjellig. I følge Edvardsen (2004) finner den formelle læringen sted på skolen, mens andre arenaer, som for eksempel fotballarenaen har en uformell læringsform. Den uformelle læringen kan karakteriseres som ”livets skole” hvor handling og kroppslig utfoldelse er sentrale fenomener (Edvardsen, 2004, s. 35). I lys av dette er hensikten med masteroppgaven å få innsikt i minoritetsungdommers læringserfaringer og la deres stemme komme til uttrykk i den spesialpedagogiske forskningen.

1.2 Tema og problemstilling

Temaet for oppgaven er minoritetsungdommers læringserfaringer på to ulike arenaer - skole og fotball som organisert fritidsaktivitet. Oppmerksomheten rettes mot erfaringer og refleksjoner ungdommer gjør når det gjelder egen læring. Med utgangspunkt i det overordnede temaet lyder problemstillingen for oppgaven som følgende:

Hvilke erfaringer har minoritetsungdom med læring på skolen og på fotballarenaen som organisert fritidsaktivitet?

Fokus rettes mot skole og fotball da ungdommer befinner seg i et dynamisk samspill med sine omgivelser, hvor læringserfaringer dannes og videreutvikles i interaksjon med sine omgivelser (Dysthe, 2001). Både Breilid (2007) og Säfvenbom (2005) hevder at i likhet med skolen har fritidsarenaer, som for eksempel idrett, en viktig rolle for ungdommers læring og utvikling. Ved å rette oppmerksomheten mot de nevnte arenaene vil det være mulig å få et innblikk i hvilke forskjellige erfaringer minoritetsungdom har med læring på de ulike arenaene. Undersøkelsen søker å belyse hva ungdom anser som læring, hva meningsfull læring er for dem, i hvilke sammenhenger de opplever at meningsfull læring finner sted og hvorfor de opplever ulike læringserfaringer som meningsfulle. Videre kan det å få tak i minoritetsungdommers stemme være et viktig redskap for å få nærmere kunnskap om "hva som fungerer" og hva som "ikke fungerer" når det gjelder tilrettelegging for en inkluderende opplæring og tilpasning av ungdommers forutsetninger og behov.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i sju kapitler. I det første kapitlet innledet jeg oppgaven med bakgrunnen for prosjektet, temaet og studiens problemstilling. I det andre kapitlet redegjøres det for sentrale begreper knyttet til prosjektets tema og problemstilling, som er minoritetsungdom, spesialpedagogisk relevans og det særegne med idrett og fotball. Det tredje kapitlet vier oppmerksomheten mot tida vi lever i, hvor sentrale trekk ved

samfunnet og skolen blir belyst. Viktige begreper i denne redegjørelsen er det senmoderne samfunn, kompetanseutvikling og handlingskompetanse.

Kapittel tre danner et bakteppe for det fjerde kapitlet som anskueliggjør ulike perspektiver på menneskers læringsprosess. Blikket rettes særlig mot undersøkelsens teoretiske plattform, det situerte læringsperspektivet til Jean Lave og Etienne Wenger (1991). Kapittel avsluttes med å utvide det situerte læringsperspektivet med et kroppsfenomenologisk perspektiv, hvor blikket hovedsaklig rettes mot fenomenologen Maruice Merleau-Ponty (1994).

I det femte kapitlet drøftes metodiske valg og grunnlaget for datamaterialet og undersøkelsens kvalitetskriterier i form av validitet og reliabilitet. Kapitlet er forholdsvis omfattende på bakgrunn av at kvalitative intervjustudier er kompliserte og det er mange veier å gå for å nå samme mål. I dette kapitlet synliggjøres mine valg, slik at leserne kan få innsikt i hvordan jeg har analysert og tolket materialet.

I det sjette kapitlet presenteres funnene i intervjustudien, som drøftes fortløpende opp mot utvalgt teori og empiri. Kapitlet er delt i to deler, den første delen er hoveddelen og retter fokus mot meningsinnholdet, *hva* ungdommene forteller om sine læringserfaringer. I den andre delen drøftes det *hvordan* læringserfaringene konstrueres i interaksjon med omverdenen. Til slutt i kapitlet sammenfates funnene før det syvende og siste kapitlet inntreffer. Hvor oppgaven avsluttets med noen kritiske overveielser knyttet til eget arbeid og deretter settes studien inn i en bredere sammenheng, hvor tanker omkring hvilken betydning denne intervjustudien kan ha for det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet vil bli presentert.

2. Begrepsavklaringer

2.1 Minoritetsungdom

Minoritetsungdommer defineres i denne oppgaven som ungdom med to foreldre som har en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. Definisjonen er utarbeidet med utgangspunkt i St.meld. nr. 16, (2006)¹ og Bakkens (2003)² definisjon av minoritetsspråklige elever og ungdom. Oppgaven benytter seg av termene *ungdom* og minoritetsungdommer og ikke elever og minoritetsspråklige elever. Valget gjøres på bakgrunn av at elevperspektivet oppfattes å være et for snevert begrep i en undersøkelse av minoritetsungdommers læring på flere arenaer. Jeg slutter meg til Breilid som skriver at elevperspektivet i hovedsak knyttes til undervisningsaktiviteter og elevsosialisering i skolen (Breilid, 2007). Minoritets elever er ikke bare elever, i andre sammenhenger som på fotballarenaen innehar de andre roller som er av betydning for læring og utvikling. Derfor er ungdom et mer hensiktsmessig begrep da minoritets elever er ungdom både på skole-, og fotballarenaen. I tråd med oppgavens begrepsbruk skriver både Säfvenbom (2005) og Breilid (2007) at ungdom må tas på alvor ved å se dem som ”hele mennesker” og ikke bare som elever. Säfvenbom anskueliggjør det på følgende måte:

Mange skoler er opptatt av å sette eleven i sentrum og tar mål på å utvikle ”hele eleven”. Dette bør betraktes som positivt, samtidig som en også må erkjenne at det er forskjell på å utvikle ”hele eleven” og utvikle ”hele det unge mennesket” (Säfvenbom, 2005, s. 87).

2.2 Spesialpedagogisk relevans

Å undersøke minoritetsungdommers læringserfaringer på skole-, og fotballarenaen kan av mange oppfattes som noe spesialpedagogikken ikke beskjeftiger seg med. Da en

¹ Med minoritetsspråklig bakgrunn menes her barn med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 11).

² Minoritetsspråklige omfatter elever der begge foreldrene er født i utlandet (Bakken, 2003, s. 7).

allmenn oppfatning av det spesialpedagogiske fagfeltet er at det retter blikket mot planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. Spesialpedagogikk handler ikke bare om undervisning av barn og ungdom med spesielle behov (Befring, 2005). Den spesialpedagogiske virksomhetens overordnede mål er i følge Befring å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som møter ulike barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Befring & Tangen, 2003; Breilid, 2007). Hvor det både dreier seg om å arbeide for å forebygge og videre redusere og avhjelpe de vansker og barrierer som allerede finnes (Tangen, 2008). Minoritetsungdommer viser seg å være én av flere elevgrupper som møter læringsbarrierer i skolehverdagen (Breilid & Sørensen, 2008). Termen migrasjonsrelaterte lærevansker benyttes for å signalisere at det foreligger spesialpedagogiske utfordringer relatert til det minoritets- og migrasjonspedagogiske området (Lie, 2004). Derfor er det i et spesialpedagogisk perspektiv viktig å få kunnskap, forståelse og innsikt i minoritetsungdommers læringserfaringer for i større grad å kunne gi alle elever en opplæring tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Å rette blikket mot læring på fotballarenaen anser Breilid og Sørensen (2008) å være fruktbart for spesialpedagogisk forskning, når de skriver at det kan ligge læringspotensialer uten for skolen virksomhet. Empiriske funn i Breilids (2007) studie av ungdommers læringserfaringer dokumenterer at ungdom opplever skolen som en lite meningsfull arena for faglig læring. I følge deres studier viser ungdom til at idrett, jobb og venner blir oppfattet som de mest sentrale læringsarenaene for faglig læring (Breilid & Sørensen, 2008).

2.3 Det særegne med idrett og fotball

Begrepet idrett er en samlebetegnelse for ulike praksisformer som kjennetegnes av bevegelsesaktiviteter. Säfvenbom hevder idrettens innhold samsvarer med lekens kjennetegn: ”den er fri, det er en overflødig aktivitet, den er ikke produktiv, den bygger på egne regler og er (...) avgrenset i både tid og rom” (Säfvenbom, 2005, s. 243). Innenfor idretten finnes både den prestasjonsorienterte idretten, den fysiske helsebaserte aktiviteten og den bevegelsesbaserte leken (Säfvenbom, 2005). I

spesialpedagogisk sammenheng skriver Befring (2008) at idretten er en undervurdert læringsarena for barn og ungdom. Idretten er i følge Befring et viktig satsingsområde noe han påpeker på følgende måte: ” I lys av den posisjonen idretten har i de unges liv, vil det utvilsomt være relevant å bringe dette store folkelige aktivitetsområdet inn i en forebyggende sammenheng” (Befring, 2008, s. 188).

Denne oppgaven er avgrenset til fotball som organisert idrettsaktivitet. Valget gjøres på grunnlag av at det er fotball som troner høyest på popularitetsrankingen blant majoritets-, og minoritetsungdom i Oslokolene (Solenes & Strandbu, 2007). Duesund (1995) skriver at det særegne med idretten er at den rommer et mangfold av fysiske aktiviteter hvor det sentrale elementet hos dem *alle er kroppen i bevegelse*. Hun anskueliggjør idrettens særegenhet og ulike sider ved hjelp av Henning Eichbergs (1988) analytiske kroppskultur modell (Duesund, 1995; Duesund, 2008). Modellen presenteres i tre dimensjoner hvor alle modellene har kropp som kjerne. Kroppskulturmodellen består av den prestasjonsorienterte modellen, den helseorienterte modellen og den kroppserfaringsorienterte modellen.

Prestasjonsmodellen

Øverst i Eichbergs modell finner vi den prestasjonsorienterte idretten, eller sporten som Duesund (1995) skriver. Aktivitetene er i denne modellen organisert for å utvikle vinnere, hvor det handler om å mestre og å praktisere ferdigheter som kan måles og sammenlignes. Duesund (1995) skriver at den prestasjonsorienterte idretten er instrumentell da målene og verdiene for deltagelse ligger utenfor selve aktiviteten. Idretter med prestasjonsorientert fokus troner høyest i denne pyramideformede modellen da prestasjonsorientert idrett er den dominerende formen for kroppskultur i verden (Duesund, 1995, Duesund, 2008).

Den helseorienterte modellen

Den helseorienterte modellen, eller sunnhetsmodellen som i følge Duesund (1995) står i motsetning til den prestasjonsorienterte modellen. Her er de ulike aktivitetene innen

for idretter organisert med formål om at alle skal være deltagere og utøvere (Duesund, 2008). Duesund anskueliggjør det som følgende: ”here, it is not important to be a winner, but to participate in sport in order to enhance health” (Duesund, 2008, s. 242). I likhet med den prestasjonsorienterte modellen er idretten instrumentell da målene om å forebygge og fremme helsemessige og sosialpedagogiske funksjoner ligger utenfor idrettsaktiviteten (Duesund, 1995).

Kroppserfaringmodell

I kontrast til både den prestasjonsorienterte og den helseorienterte kroppsmodellen er målet med kroppserfaringmodellen å være deltakere i aktivitetene. Ungdom søker for eksempel ikke idretten bare for å bli den beste fotballspilleren eller for å få bedre kondisjon. De velger å være deltager på grunn av ”gleden og trivselen de opplever med å bevege seg” (Duesund, 1995, s. 139). Innen for denne modellen er det fraværet av det sammenlignbare som er av betydning, noe som betyr at det er hver enkelt ungdoms opplevelse av aktiviteten som står i fokus, som Duesund oppsummerer som ”det er kroppserfaringen man søker, en sanselighet som er mål i seg selv” (Duesund, 1995, s. 139). Erfaringene som gjøres igjennom den kroppslige utfoldelsen er personlige og i mange tilfeller taus (Duesund, 1995).

De tre dimensjonene i modellen er abstrakte skiller som i virkeligheten flyter over i hverandre (Duesund, 1995). Idrettsgrenen fotball kan inneholde alle de tredimensjonene hvor kroppen i bevegelse er sentrum for ferdighetene og kunnskapene som utvikles på fotballbanen. I dette ligger at fotballferdighetene er knyttet til kroppslige bevegelser og praktiske handlinger. Med utgangspunkt i kroppskulturmodellen til Eichberg kan fotball betraktes som en fruktbar arena for å skape gode inkluderende oppvekstmiljøer, hvor personlig utvikling og læring finner sted. Duesund skriver at i idrett foregår det personlig og sosial læring da ”deltagelse i fysisk aktivitet/idrett rommer (...) muligheten for å lære noe om sosiale spilleregler, lære å kjenne seg selv og sine grenser, få større tillit til seg selv og sine omgivelser og

dermed få mot på livet” (Duesund, 1999, s. 27). Fotballarenaen kan derfor betraktes som en læringsarena for barn og ungdom, som kanskje er annerledes enn skolen.

3. Noen trekk ved dagens samfunn

I løpet av de siste hundre år har det skjedd radikale samfunns- og kulturendringer. Det norske samfunn har beveget seg fra å være et tradisjonelt bondesamfunn til å bli et moderne flerkulturelt samfunn. Den forutsigbare hverdagen som kjennetegnet industrisamfunnet er i dag ikke i like stor grad tilstedeværende, noe Heggen og Øia bekrefter ved å vise til at ”de gamle oppskriftene på hvordan livet skule leves har gått ut på dato” (Heggen & Øia, 2005, s. 15-16). Stikkord som beskriver tida i dag er ”individualisering, refleksivitet, globalisering, utleiring av tid og rom, nye former for risiko, miljøtrusler, (..), institusjonalisering og nye rammer for oppvekst”(Krange & Øia, 2005, s. 34). Ulike teoretikere karakteriserer dagens samfunn som høymoderne, postmoderne og senmoderne samfunn. Meningsinnholdet i de ulike beskrivelsene er ikke identiske, men det synes å være enighet om tida vi lever i er preget av individualisering, refleksivitet og nye former for risiko (Heggen & Øia, 2005).

Samfunnsendringene har ført til nye perspektiver på hva det vil si å være ung i dag. Ungdomstida ble tidligere forstått som en ”underordnet og ventende juniorfase” hvor ungdom ikke hadde nåværende verdi (Aasen, et al., 2002). I dag oppfattes ungdom som aktører i egne liv og i samfunnets utvikling. Noe Qvutrop (1994) legger vekt på i beskrivelser av ungdom i dag. I følge ham er ungdom ikke ”human becomings”, men ”human beeings”. Å se ungdom som ”human beeings” handler i Thuens termer om å være et ”værende menneske, som er en handlende og medskapende aktør som må forstås på sine egne premisser” (Thuen, 2008, s. 25).

I samsvar med Thuen hevder Ziehe (1989) at ungdommer skaper sin virkelighet, hvor det å ta valg og beslutninger står sentralt. Det har skjedd en kulturell frisettelse som handler om ”frigörelse från bindingar till traditioner” hvor ”den enskilde har fått et spelrum for egna beslut – och beslutsproblem (Ziehe, 1989, s. 37). Frihet, mangfold og valgmuligheter har ikke bare positive følger, da det også skaper nye utfordringer, sårbarhetsfaktorer og risikoer (Ziehe, 1989). Frønes (2006) påpeker at spesielt ungdom

lever i en sårbar situasjon, i deres søken etter å utvikle sin identitet blir de samtidig stilt overfor ulike og konkurrerende valg og handlingsalternativer. Hvor det ikke er nok med fagkunnskapen som tilegnes gjennom utdanningsforløpet, ”i det senmoderne samfunn møter barn og unge også i større grad krav til livslang og fleksibel kompetanseutvikling” (Nygren, 2008a, s. 29). I tråd med dette hevder Bergem at vektlegging av allmennkunnskap i form av ”encyklopedisk dannelse” ikke samsvarer med kravene i dagens teknologiske samfunn. ”(...) Faktakunnskaper innenfor mange områder har kort gyldighetstid. De kan sågar være utgått på dato lenge før elevene har kommet halvveis i sitt lange skoleløp” (Bergem, 2007, s. 130).

I økende grad vektlegges personlige egenskaper, kunnskap og kompetanse. Hvor det stilles krav om at hver enkelt er fleksible, omstillingsdyktige, kan prioritere, ta selvstendige valg, kommunisere og samarbeide med andre (Aasen, et al., 2002; Morken, 2006). I tråd med dette skriver Sveen at ”å forstå den ustabile verden dreier seg mindre og mindre om analytisk forstand, og mer og mer om handlingens forstand: å forstå hvordan man skal bevege seg videre gjennom konstante forvandlinger” (Sveen, 2001, s. 114). Ungdom må i dag ha innsikt og ferdigheter i mer enn faglige kunnskaper, de må også kunne håndtere kompleksitetens utfordringer hvor praktiske ferdigheter i form av handlingskompetanse er av verdi.

3.1 Det pedagogiske prosjekt – kompetanseutvikling

Barn og unges hverdag har i større grad blitt institusjonalisert og organisert enn tidligere. Skolen er arenaen som har lagt beslag på det meste av tida i ungdommers hverdag (Aasen, et al., 2002; Edvardsen, 2004). Den overordende målsetningen til skolen er ikke bare å utvikle ungdommers faglige kompetanse, men en helhetlig kompetanse, som kommer til uttrykk i den generelle læreplanen hvor ”det integrerte mennesket” står sentralt (Det Kongelige Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet [KUF], 1996). Det integrerte mennesket deles inn i seks

mennesketyper³ som til sammen uttrykker et helhetlig læringssyn når de skriver at målet med læringsprosessen er ”å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (KUF, 1996, s. 15). Videre heter det at ”sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (KUF, 1996, s. 50). I St. meld. nr. 30. (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 31). understreker det at kompetanseutvikling er en nødvendighet for å klare seg i livet, kompetanse beskrives som: ”Evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene”.

Denne beskrivelsen påpeker at kompetanse er en forandelig ”beredskap” som er viktig for at ungdom skal kunne håndtere og mestre de skiftende utfordringene i dagens samfunn. Nygren (2008a) støtter seg til begrepet handlingskompetanse i sine drøftinger av kompetansebegrepet. Han hevder i likhet med Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003) at å inneha kompetanse regulerer den ytre sosiale kompleksiteten ungdommer lever i. Nygren definerer handlingskompetanse som: ”den del av en persons handlingsgrunnlag som gjør personen i stand til å løse en bestemt oppgave eller oppnå et bestemt mål innen for en bestemt kontekst” (Nygren, 2008b, s. 40).

Handlingskompetanse deler Nygren (2008a) opp i fem hovedelementer, hvor de enkelte delene påvirker hverandre i et gjensidig vekselspill. Handlingskompetanse er for det første forbundet med å ha kunnskap. Å ha kunnskap handler om å ha både ha generell og spesifikk kunnskap om ulike fenomener. Nygren anskueliggjør det som følgende ”(...) all den kunnskap som er nødvendig, så vell generell kunnskap (for eksempel om den aktuelle lekens generelle regler) som lokal og kontekstuell kunnskap

³ Det meningsøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske (KUF, 1996 s. 6).

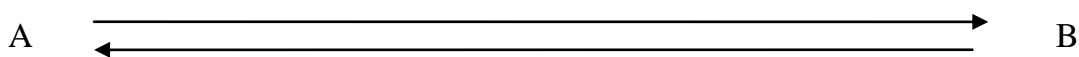
(for eksempel om den posisjon i leken som er øremerket en bestemt gutt)” (Nygren, 2008b, s. 46). Denne type kunnskap er essensielt for at ungdom skal kunne mestre ulike oppgaver og handlingskrav de blir stilt overfor. Det andre elementet knyttes til at *ferdigheter* er et viktig element i handlingskompetanse. Nygren (2008a) beskriver ferdigheter som ”praksisrelevante kunnskaper”, som blant annet tilegnes gjennom praktisk erfaring og utøvelse. Det tredje elementet i kompetansebegrepet er *kontroll over ytre betingelser*, som handler om at ungdom får rom til å være selvstendig og ta egne beslutninger i sin hverdag. *Identiteter* utgjør den fjerde dimensjonen hos Nygren, hvor han understreker at identitetsutvikling er en viktig del av utviklingen og bruken av handlingskompetanse. I følge ham er ungdommers identitet handlingsdirigerende og motiverende for deltakelse i ulike miljøer (Nygren, 2008a). Det femte elementet er *individens handlingsberedskaper*. Handlingsberedskaper dannes på grunnlag av personers tidligere erfaringer med bruk av sine kunnskaper, ferdigheter, kontroll av ytre handlingsbetingelser og sine identitetsopplevelser (Nygren, 2008b). Erfaringene ungdom gjør danner en ”plattform”, som er utgangspunktet for hvordan de skal handle i ulike situasjoner. Ungdom er i følge Nygren i besittelse av en ”handlingstendens” som fører til ”at de som oftest handler med et vellykket resultat” (Nygren 2008b, s. 50).

Nygrens fem elementer viser at kompetanse består av flere handlingskompetanser som til sammen utgjør en dynamisk prosess, som er forankret både i og utenfor individet.” De kognitive, sosiale, emosjonelle og kroppslige aspektene ved menneskets kompetanseutvikling kan ikke atskilles. De danner i praksis en integrert helhet som kommer til uttrykk i individets erfaringsdannelse og meningsdannelse (..)” (Nygren, 2008b, s. 40). I likhet med Nygård (2008a) vektlegger Molander praktiske erfaringer i sin kunnskapsteori. Han skriver at kunnskap utvikles ”i” handling, da kunnskap primært er forankret i den levende verden, eller som han selv uttrykker det: ”jag vil se kunnskap som primärt forankrad i och genom olika mänskliga aktiviteter, (...)” (Molander, 1993, s. 2). I en pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng er det

videre sentralt å spørre seg hvordan handlingskompetanse hos ungdommer kan dannes og videreutvikles.

3.2 Handling og mening skaper kompetanse

I Nygrens begrep ”handlingskompetanse” lærer og tilegner ungdom seg kompetanse gjennom praktiske erfaringer i ulike kontekster. I tråd med dette hevder Edvardsen (2004) at ”handlingskretsen” er det sentrale for ungdommers utvikling av kompetanse, ”da det er gjennom handling at personer får prøvd ut og får bekreftet /avkreftet kunnskapers og erfaringers relevans” (Edvardsen, 2004, s. 63). Han viser til at gjentatte øvelser har lite mening, det er også behov for en kontekst hvor øvelsen kan utøves for at mening, engasjement og interesse skal vekkes. Hvis ungdom og verden skal være engasjert i hverandre, må ungdommen ha adgang til *to kontekster*: A - og B konteksten, som eksiterer i et gjensidig spenningsforhold med hverandre. Edvardsen billedliggjør forholdet på følgende måte (se, figur 1):



Figur 1. Det gjensidige spenningsforholdet mellom A og B konteksten (Edvardsen, 2004, s. 47)

A konteksten rommer menneskers handlinger hvor utfoldelse gjennom arbeid, aktivitet, anstrengelse og ansvar foregår. Handlingene i A konteksten gjøres fordi de er tilegnet noe i verden, B konteksten. Handlingene og det som fremstilles rettes mot verden og framtiden hvor bruken, behovene, betydningene og bestemmelsene er drivkraften. Edvardsen (2004) eksemplifiserer dette i lys av å lage en trekopp. Å lage en trekopp handler ikke bare om å lage en ting, gjennom å skape den utfordrer man seg selv, tar i bruk sine evner samtidig som man relaterer den og gir mening til verdenen omkring. Noe han oppsummerer som ”å leve i nuet”, i ”handlingens integrerte øyeblikk” på følgende måte:

I handlingens integrerte øyeblikk utfolder intelligensen seg. Ellers ikke. Alt som pedagogikken behager realiseres, nemlig konsentrasjon, motivasjon, selvdisciplin,

mening - og ikke minst: læring. For det forholder seg slik at når vi utarbeider et produkt, innarbeider vi (kropp)s-ferdigheter, kunnskap, forståelse og selvinnsikt. Det vil si: ferdigheter, kunnskap, forståelse og selvinnsikt kropper seg – som erfaring, som personlig beredskap (...). (Edwardsen, 2004, s. 58).

Edwardsen (2004) viser i tråd med Nygrens (2008a) perspektiver at opplevelse av mening skjer når informasjon og kunnskap inngår som deler av en sammenheng hvor både kulturen, miljøet, ungdommers bakgrunn og tidligere erfaringer inkluderes. Mangel på meningsfulle opplevelser kan i følge Edwardsen ha negative konsekvenser for ungdommers læring og utvikling. Han eksemplifiserer dette ved å trekke linjer til dagens skole, som i følge ham er fattig på relevans og mening til livet uten for skolen, med andre ord i skolen er B kontekstens utøvelse fraværende. Skolen driver en "stand-in-skole" hvor B konteksten er erstattet med "B" i hermetegn, hvor elevene får øve, men ikke utøve. Edwardsen hevder "stand-in skolens" bruk av kunnskap er lite fruktbart, "det er som å koke suppe på en spiker", hvor kjedsomhet oppstår og kommer til uttrykk gjennom mangel på konsentrasjon, motivasjon og disiplin blant ungdommen (Edwardsen, 2004, s. 170). I samsvar med Edwardsen skriver Kvale og Nielsen (1999) at skolen bedriver en "nihilistisk læringsaktivisme", hvor læringen er løsrevet fra læringsinnhold og hvilken betydning læringen har for eleven.

I denne sammenheng vil det videre være relevant å se nærmere på hvordan skolen best kan fremme handling og opplevelse av mening for å fremme den kompetansen som trengs i det senmoderne samfunn. Da utvikling av kompetanse knyttes til læring (Kunnskapsdepartementet, 2003) vil jeg videre se nærmere på læringsbegrepet, hvor en redegjørelse av begrepet i lys av teoretiske perspektiver gjør seg gjeldende.

4. Ulike perspektiver på læring

Læring er et komplekst begrep som forstås på ulike måter. I faglitteratur er det stor enighet om at læring er en naturlig og nødvendig del i alle menneskers liv (Edwardsen, 2004; Säljö, 2006). For barn og ungdom betraktes læring som ”selve nøkkelen” til å klare livets utfordringer og få et godt liv (Befring 2004). I det pedagogiske fagfeltet har det gjennom hele skolens historie vært en kontinuerlig debatt om læringsbegrepet, hvor de tidligere perspektivene ikke har klart å fange om kompleksiteten i læringsbegrepet. Tidligere gikk læringsdebatten mellom behavioristiske og det kognitivistiske perspektivet på læring (Säljö, 2006). I dagens pedagogiske debatter skilles det mellom hvorvidt læring kan forstås fra et kognitivt eller et sosialt ståsted (Befring, 2004; Bråten, 2002; Säljö, 2001, 2006).

I et behavioristisk perspektiv defineres læring som ”etablering og styrking av assosiasjoner mellom observerbare stimuli og responser” (Bråten, 2002, s. 11). I et slikt læringsperspektiv betraktes barn og ungdom som ”tomme containere” eller ”tabula rasaer”⁴ som skal fylles med kunnskap gjennom påvirkninger fra miljøet (Aasen et. al. 2002, Säljö, 2001). Behaviorismen ble kritisert for å ha en for snever, mekanisk og utilstrekkelig måte å forstå læringsprosessen på (Befring, 2004). Som en reaksjon på dette ble perspektivet avløst av kognitive teorier om læring.

I kognitive teorier vies den menneskelige bevissthet stor oppmerksomhet, hvor individets læring sees i sammenheng med de ikke-observerbare intellektuelle prosessene. Her gjør blant annet informasjonsbearbeidelsesmodellen seg gjeldende (Bruner, 2000; Säljö, 2001). Barn og unges læring beskrives ved hjelp av prinsippene til datamaskinen⁵, hvor hjernen oppfattes som en prosessor hvor kunnskap lagres, sorteres, overføres, gjenfinnes, og behandles. Innenfor det kognitive læringsperspektivet er det konstruktivismen som har hatt størst innflytelse på synet på

⁴ En tom tavle

⁵ Min oversettelse av Bruners (2000) begrep computerismen

læring i skolen (Säljö, 2001). I konstruktivistiske teorier påpekes det at individet ”ikke er passive mottakere” av informasjon, men skaper sin egen virkelighet hvor kunnskap dannes gjennom egne erfaringer med verden:

Constructionists purpose that each individual mentally constructs the world of experience. In this sense, the mind is not a mirror of the world as it is, but functions to create the world as we know it. From this perspective there could be as many realities as there are minds to conceptualize or construe (Gergen, 1999, s. 236).

Både behaviorismens og kognitivismens forståelser av læringsbegrepet blir kritisert for og ikke ”få tak på” læringsbegrepet (Lave, 1999; Säljö 2006; Wenger, 2003). Befring (2004) peker på at de gir et ”misvisende” og ”amputeret” bilde av læring, læring har i for stor grad blitt bokliggjort, institusjonalisert og teknifisert. Befrings beskrivelser harmonerer med hva Kvale karakteriserer som det ”skolastiske ”eller ”byråkratiske” læringsparadigmet som bærer følgende kjennetegn:

Den moderne skole er en bureaukratisk organisation. Burakrati er kendetegnet av formelle procedurer og metoder, ofte med kvantifisering, regelstyring og standardisering, vøgt på skriftlig kommunikation og upersonlig neutralitet (...)
(Kvale, 1999a, s.72.)

Befring innehar et bredere læringsperspektiv enn det skolastiske læringsparadigmet. Han påpeker at læring kan knyttes til alle arenaer ungdommer er deltakere i, da læring er en mangfoldig og livslangprosess, hvor de sosiale, kulturelle og historiske faktorene er av betydning (Befring, 2004). Wenger (2000) skriver at det er tid for å tenke nytt om læring, da han påpeker at mennesker lærer og kunnskap konstrueres gjennom sosial deltagelse i ulike miljøer. I tråd med dette viser Illeris til at det ”kort og godt” er bruk for en helt ny læringsforståelse som samsvarer med kunnskapsutviklingen i samfunnet:

Læreprosesser er ikke bare noget med at lære et eller andet pensum, men er en livslange tilegnelses-, omformings- og utviklingsprosesser, hvor viden, forståelse,

motivasjon, holdninger, følelser, kommunikation og socialitet indgår i en uadskillelig helhed under stadig forandring mod nye horisonter (Illeris, 2000, s. 10).

Illeris (2000) beskrivelse viser at et grunnleggende trekk med læring er at det er en subjektiv og situert prosess. For masterprosjektet mitt handler dette om at minoritetsungdommers læring er en prosess som konstrueres gjennom deres samhandlinger med andre både på skole- og fotballarenaen. Et situert perspektiv på læring samsvarer med hvordan kunnskap og kompetanse dannes i dagens samfunn: det handler om ”å skape viten”, hvor kunnskap ikke er i menneskene men, både i og mellom mennesker og mellom mennesker og ting (Lave & Wenger, 1991). Hvor også kunnskap knyttes til kroppslig læring, noe Lave utdyper som følgende:

This is a practice of reflection on practice, directly concerned with the context of practice. To focus on whole-person activity rather than on thinking as separate from doing implies a negotiation of the conventional division between mind and body (Lave, 1988, s. 171).

I et situert perspektiv finnes det ikke et universalistisk perspektiv på læring eller på hvordan kunnskap og forståelse dannes. Da perspektiver i følge Wenger ikke fungerer som en oppskrift ” (...), men tjener en guide til hvor man skal rette oppmerksomheten hen” (Wenger, 2000, s. 157). I studier av læring betyr det at teoretisk forankring må velges på bakgrunn av hvilket fenomen som skal studeres. Da dette prosjektet søker kunnskap om minoritetsungdommers egne erfaringer med læring gjennom deltakelse på to ulike arenaer velges et situert læringsperspektiv som utgangspunkt, hvor fokus videre spesielt rettes mot Lave og Wengers teorier om læring.

4.1 Situert læring

Begrepet situert læring defineres og anvendes forskjellig (Greeno, 1997; Lave 1999). Lave og Wenger (1991) forståelse av situert læring springer ut av deres tidligere antropologiske arbeider med mesterlære tradisjonen. Det finnes ulike oppfatninger av mesterlæretradisjonen (Kvale & Nielsen, 1999). Lave og Wenger (1991) skriver at

mesterlære tidligere ble sett på som et synonym til begrepet situert læring. Mesterlære kan beskrives som ”deltakelse i produktivt arbeid, ved at faget lærers i samme situasjon som det utøves, slik at læring og anvendelse blir to sider av samme sak” (Kvale & Nielsen, 1999, s. 200). Med utgangspunkt i egen forskning kom Lave og Wenger (1991) fram til at situert læring er et mer omfattende begrep enn mesterlærebegrepet. Situert læring handler ikke bare om å lære i aktivitet og i samspill med en mester. Læring skjer i alle sosiale sammenhenger, og læring for den enkelte skjer primært gjennom deltagelse i ulike praksisfellesskap. Lave og Wenger anskueliggjør deres forståelse av situert læring på følgende måte:

En social praksisteori legger kort sagt vekt på den gensidigt relationelle afhængighed mellem aktør og verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt. Den fremhever at mening forhandles socialt, og at personer-i-virksomhed tænker og handler interesseret, engagert. (...) Læring, tænkning og indsigt er relationer mellem mennesker i aktivitet i, med og utsprunget af den socialt og kulturelt strukturerte verden (Lave & Wenger, 2003, s. 47).

Situert læring er i følge forfatterne et overgangsbegrep da begrepet har ledet dem fra å betrakte læring som noe som skjer inne i det enkelte individ, til å se læring som sosial deltagelse i praksisfellesskaper (Lave & Wenger, 2003). De benytter seg av begrepet ”*legitim perifer deltagelse*” for å beskrive læringsprosessen i praksisfellesskaper. Legitim perifer deltagelse beskriver hvordan mennesker blir medlemmer av praksisfellesskaper og hvordan deltagelsen i praksisfellesskaper foregår (Lave & Wenger, 1991). Med ”perifer” påpeker de at det er mange måter å være engasjert i praksisfellesskaper på, hvor deltagelsen ikke er statisk men skiftende. Etter hvert vil en stadig få tilgang til nye forståelseskilder gjennom økende deltagelse (Lave & Wenger, 2003). Legitim periferitet gir et bilde av deltagere som er i en posisjon hvor de kan bevege seg fra ”partiell”⁶ deltagelse i retning av mer intensiv deltagelse, som Lave og Wenger karakteriserer som ”full” deltagelse (Lave & Wenger, 2003). En økende

⁶ Delvis deltagelse

deltagelse medfører at man blir bedre og bedre kvalifisert som til slutt fører til full deltagelse. I lys av legitim perifer deltagelse forstås læring som endring og utvikling av personlige forutsetninger for deltagelse (Lave & Wenger, 2003).

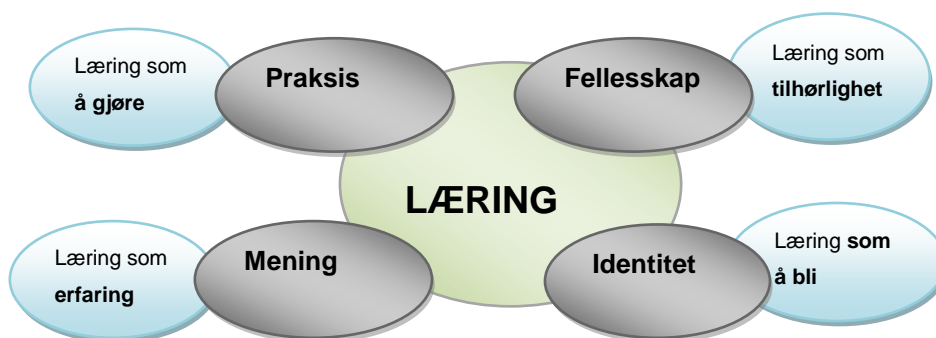
4.1.1 Et redskap for å forstå læring

I følge Lave har deres situerte læringsperspektiv og begrepet legitim perifer deltagelse blitt misforstått i pedagogiske sammenhenger. Da noen er av den oppfatning at det er en pedagogisk form, pedagogisk strategi eller en undervisningsteknikk (Lave & Wenger, 2003). I følge dem er deres sosiale teori et analytisk redskap for å forstå læringens komplekse natur. Lave poengterer det på følgende måte: "Please take *Situated Learning* as a rough attempt to organize inquiry into learning and its contexts (...). "There is no point in trying to fix something before you know what you are trying to fix" (Kvale, 2005, s. 12). Lave og Wengers teoretiske perspektiver fungerer derfor i denne oppgaven som et verktøy for å analysere læringserfaringene ungdommene gjør på fotball- og skolearenaen. Selv om Lave og Wengers (2003) teori ikke spesielt er rettet mot skolen anser de det som fruktbart å studere læring i skolen fra deres ståsted, da det kan sette ungdommers læreprosesser i nytt lys. For masterprosjektet handler dette om at det situerte perspektivet kan synliggjøre og tilføre nye læringserfaringer blant minoritetsungdommene, som kanskje ikke har kommet til uttrykk i andre studier som berører minoritetsungdommers erfaringer med læring.

4.1.2 Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskaper

Wenger (1998) utdyper praksisfellesskapets betydning for læring i boken *Community of Practice*. Hvor han beskriver sosial deltagelse i praksisfellesskaper som en lærings- og erkjennelsesprosess. I henhold til Wenger (1998) er alle deltagere i praksisfellesskaper, hvor for eksempel skole og fotball som organisert fritidsaktivitet er to av mange praksisfellesskaper. I følge Wenger påvirker ikke bare deltagelse i et praksisfellesskap hva mennesker gjør, men også hvem de er og hvordan de fortolker det de selv gjør (Wenger, 1998). Med andre ord handler deltagelse i praksis-

fellesskaper også om menneskers identitetsutvikling. Wenger anskueliggjør det som følgende: ”Vores praksisser beskæftiger sig unndgåeligt med det fundamentale spørsmål om, hvordan man skal være menneske. Dannelsen af et praksisfellesskab er i den forstand også en forhandling af identitet” (Wenger, 2004, s. 174). I sin modell om sosial læring illustrerer Wenger de nødvendige komponentene som må være tilstede for å kunne si at sosial deltagelse dreier seg om læring og utvikling av kompetanse (se figur nr.2):



Figur 2. Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 2003 s. 131).

Figuren anskueliggjør at komponentene er tett sammenvevde, hvor de gjensidig definerer hverandres innhold. Hvor praksisfellesskapet er et overordnet element og essensiell for utviklingen av de fire komponentene. Wenger redegjør for deres meningsinnhold på følgende måte:

1. **Mening:** uttrykk for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at oppleve vores liv og verden som meningsfull.
2. **Praksis:** uttrykk for de fælles historiske og sociale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. **Fællesskab:** uttrykk for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.

4. Identitet: uttryk for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaper personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber (Wenger, 2003, s. 132).

Hva kjennetegner så et praksisfellesskap hvor mening, praksis, fellesskap og identiteter er tilstedeværende komponenter? I følge Wenger (2003) er slike praksiser for det første preget av utvikling av forskjellige former for gjensidig engasjement, for det andre en forhandlet felles virksomhet og for det tredje en utvikling av felles repertoar, diskurser og stiler. I min forståelse av praksisfellesskaper er både skole og fotball eksempler på praksisfellesskaper. På fotballbanen kommer praksisfellesskapet til uttrykk ved at det er et gjensidig engasjement som binder laget sammen. Engasjementet springer ut av medlemmenes ønsker å bli bedre fotballspillere, et bedre fotballag og om å vinne fotballkamper. Et felles mål åpner for gjensidig deltagelse hvor læring skjer gjennom at spillerne utvikler seg som lag og som enkeltpersoner. Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskaper fremhever at personlig deltagelse i sosiale kontekster er sentralt for kompetanseutvikling (Wenger, 1998). Noe som harmonerer med Nygårds (2008a) begrep ”handlingskompetanse” og Edwardsens (2004) refleksjoner omkring betydningen av handlingskretsen og ”handlingens integrerte øyeblikk” for å utvikle en kompetanse. Wenger anskueliggjør handlingens betydning som følgende:

Engagement i praksis involverer alltid hele personen, både handelen og viden på samme tid. Såkald manuell aktivitet er i praksis ikke tankeløs, og mental aktivitet er ikke kropløs. Og det konkrete er heller ikke massivd innlysende, lige så lidt som det abstrakte er transcendentalt generelt: begge dele får snarere deres mening inden for perspektiverne af specifikke praksiser og kan derved fortolkes på en magfoldighet af måder (Wenger, 2004, s. 62).

4.1.3 Læring i og på tvers av praksisfellesskaper

Vi lever i dag i en kontekstuelt fragmentert virkelighet, noe som blant annet viser seg ved at ungdommer ferdes i ulike interessefellesskap, oppvekstarenaer og institusjoner

(Befring, 2004). Ungdommer er aktive aktører og gjør erfaringer på ulike arenaer som påvirker deres læring. I tråd med dette skriver Wenger (1998) at læring ikke bare kan forstås ut fra en spesifikk kontekst. I et situert perspektiv handler læring også om å kunne rette blikket utover den umiddelbare konteksten ungdommer er deltakere i, da de er personer i en verden hvor andre erfaringer, refleksjoner og deltagelser i deres sosiohistoriske virkelighet påvirker deres læring (Wenger, 1998). Dreier (1999) og Lave (1999) støtter opp om Wengers beskrivelser da de påpeker at mennesker lærer på tvers av tid, rom og praksisfellesskaper.

Deltagelse og tingliggjøring

Wenger (1998) bruker begrepene *tingliggjøring* og *deltakelse* for å beskrive hvordan læring både i og på tvers av fellesskaper kan foregå. Wenger (1998) skriver at deltagelse referer til prosesser hvor mennesker aktivt tar del i og samvirker med andre i et fellesskap. Det er en kompleks prosess som berører hele mennesket det handler om å gjøre, snakke, tenke, føler og høre til (Wenger, 1998). Deltagelse i praksisfellesskaper er en gjensidig prosess der deltakerne former hverandres erfaringer og opplevelser av mening. Erfaringene påvirker ikke bare deltagelsen i en spesifikk kontekst, men også andre aktiviteter mennesker beskjeftiger seg med. Wenger uttrykker det som følgende: "Its effects on their experiences are not restricted to specific contexts of their engagement. It is a part of who they are and will always carry with them (...)" (Wenger, 1998, s. 57). Slik jeg forstår Wenger tar mennesker med seg sine erfaringer i en "ryggsekk" gjennom livet. Å ha ryggsekken med seg gjør at de reflekterer over, endrer og tar i bruk erfaringer på ulike arenaer når de står overfor valg, handlingsalternativer og utfordringer.

Tingliggjøring er i likhet med deltagelse en måte å skape mening og lære på i praksisfellesskaper. Tingliggjøring handler om å skape forståelse av erfaringer gjennom å omforme dem til artefakter, redskaper, begreper, ord og uttrykk (Wenger, 1998). Det handler om objektivisering og dekontekstualisering av erfaringene. Eksempler på dette er skolens måte å systematisere kunnskaper på, hvor pensum,

bøker og grammatiske kategorier er tingliggjorte erfaringer (Wenger, 1998). Tingliggjorte erfaringer er av nytte for andre mennesker og praksisfellesskaper, da man for eksempel har bruk for å kunne lese, skrive og bruke digitale verktøy i andre sammenhenger enn på skolen. En utfordring for de tingliggjorte erfaringene er at det kan være vanskelig å forstå meningsinnholdet da konteksten er fraværende. I følge Wenger (1998) er tingliggjort kunnskap ingen garanti for at læring skal finne sted. I følge ham er informasjon i seg selv meningsløst (Wenger, 1998). Et eksempel fra skolearenaen kan være at mange elever pugger og reproducerer kapitlet om fotosyntesen i naturfagsboka, uten at de videre har en dypere forståelse av fenomenet. For å kunne få et utbytte av informasjonen i naturfagsboka, bør tingliggjøring suppleres med deltagelse, tingliggjøring og deltagelse bør i Wengers (1998) termer balansere hverandre. Å lære fotosyntesen kan være enklere å forstå hvis elevene kan få ”førstehåndserfaringer” med fenomenet. Undervisning som knytter forbindelser med ulike praksisfellesskaper vil i følge Wenger gjøre ungdommen i stand til å håndtere livets utfordringer i dagens samfunn. Barn og unge får dermed muligheten til å møte virkeligheten hvor de kan utforske hvem de er, hvem de ikke er og hvem de kan bli (Wenger, 1998). Han oppsummerer det på følgende måte:

To be able to have affects on the world, students must learn to find ways of coordinating multiple perspectives. (...) It's not a matter of information and skill. It's not an abstract technical question (...). Rather, it is a matter of identity – of standardling a cross boundaries and finding ways of being in the world that can encompass multiple, conflicting perspectives (...) (Wenger, 1998, s. 274-275).

Med utgangspunkt i Wenger sosiale teori er det vesentlig å rette blikket mot ungdommers bevegelser på tvers av arenaer for å få innsikt i deres erfaringer med læring. For masteroppgaven betyr det at det er sentralt å undersøke hvordan læring foregår på fotball- og på skolearenaen og om erfaringer ungdommene gjør er forskjellige. Samtidig er det viktig å se nærmere de ulike praksisfellesskapenes

betydning for læring og videre om erfaringene de gjør er av verdi for andre læringsarenaer.

4.2 Læring – der kropp og tanke forenes

I den generelle læreplanen (KUF, 1996) og St. meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003) påpekes det at skolen skal utvikle hele mennesket. Duesund (1995) stiller seg spørrende til hvilken helhetsforståelse som faktisk finnes i skolens, da kroppens rolle i læringen i liten grad er klargjort i det pedagogiske fagfeltet. I følge Duesund (1995) henvises kroppen primært til faget kroppsøving. I tråd med Duesund tydeliggjør St. meld. nr. 16 på følgende måte at kroppen først og fremst knyttes til fysisk aktivitet i form av helseforebyggende tiltak: ”For å fremme god helse og motoriske ferdigheter skal skolen legge tilrette for daglig fysisk aktivitet. Studier viser at fysisk aktivitet i skoletiden stimulerer til økt aktivitet på fritiden, og at det kan virke stimulerende på læring ” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 75). En skole som primært knytter kropp til gymnastikk og fysisk aktivitet forstår jeg som et instrumentalistisk perspektiv på kroppen (Säfvenbom, 2005). Å avskille kroppen fra fagopplæringen harmonerer med det dualistiske menneskesynet, hvor kroppen er underordnet intellektet (Duesund, 1995; Skårderud, 1998). Et dualistisk perspektiv står i et motsetningsforhold til Lave og Wengers (1991) situerte læringsperspektiv. Wenger oppløser skillet mellom kropp og intellekt med begrepet deltagelse, han fremhever at deltakelse i praksisfellesskaper alltid involverer hele mennesket (Wenger, 1998). Han skriver at mentale aktiviteter ikke kan skjernes fra kroppen, da personer, handlinger og verden er med i all tenkning, forståelse og læring (Wenger, 1998). Slik jeg forstår Wenger kan kroppen ikke bare forvises til kroppsøvingfaget da kroppen er sentral i alle læringsprosesser. Wenger gir ingen utdypende redegjørelse av hvordan kroppslig læring foregår. Derfor ønsker jeg å utvide det situerte læringsperspektivet med å presentere noen kroppsfenomenologiske refleksjoner rundt læring, hvor inspirasjonen hentes fra fenomenologen Maruice Merleau-Ponty som særlig tok utgangspunkt i kroppen.

4.2.1 Kroppen som sentrum for erfaring

Merleau-Ponty overskrider dualismens dikotomi. Han fremhever kroppens tvetydighet i det at vi både er en kropp og har en kropp (Merleau-Ponty, 2002). Merleau-Ponty gir kroppen forrang, da han hevder kroppen er sentrum for erfaring og uttrykksfelt samtidig som den er en biologisk og biomekanisk organisme (Merleau-Ponty, 1994). Han skriver at vi er i vår verden først og fremst som kropper, noe som innebærer at kroppens subjekt-status er primær. Det er gjennom å være en kropp at vi opplever og utvikler en bevissthet og kunnskap om verden og oss selv. Bevisstheten utvikles gjennom kroppen og er uløselig forbundet med at vi mennesker eksisterer som kropper (Skårderud, 1998; Østerberg, 1994).

Vi er som kropper aktive og meningssøkende ”rettet-til-verden”, gjennom persepsjon og handling og ikke bare som passive mottakere av stimuli (Merleau-Ponty, 1994, Duesund, 1995). Omverdenen er derfor ikke kun et fysisk rom, men et erfarende rom/”levd” rom da mennesker som kropper er i et aktivt forhold til sine omgivelser (Merleau-Ponty, 1994).

I følge Merleau-Ponty erfares verden ved at kroppen er i en dynamisk bevegelse med omgivelsene, hvor kroppen har ulike måter å være i tilstede på (Duesund, 1995; Østerberg, 1994). For å kunne være aktiv i verden, lære, erfare og kommunisere skjer det en ”kroppslig selvforglemmelse”, som handler om at mennesker overskrider kroppen, ved at kroppen kommer i bakgrunnen. Duesund (1995) bruker termen den ”eks-statiske kroppen” om dette fenomenet. Det er først når noe er galt eller problematisk med kroppen, som for eksempel ved sykdom, kroppslig ubehag eller utilfredshet at kroppen erfares som nærværende, ”den blir negativt nærværende, eller dys-fremtredende” (Duesund, 1995,s. 41).

Mennesker erfarer på to nivåer, et prerefleksivt og et refleksivt nivå (Merleau-Ponty, 1994). *Prerefleksive* erfaringer er i Merleau-Pontys termer en stilletiende kroppslig, taus viten. De erfaringene mennesker gjør gjennom persepsjon og handling som de

ikke er seg oppmerksomme på. *Noe* av denne formen for viten bevisstgjøres ved at vi stanser opp og reflekterer over kroppslige erfaringer, da forflytter erfaringene seg til *refleksjonen* hvor de skifter form, og blir bevisste erfaringer (Duesund, 1995).

Merleau-Ponty beskriver kroppen som to abstrakte lag: "(...) den tilvante kropp og den aktuelle kropp" (Merleau-Ponty, 1994, s. 21). Den tilvante kropp beskrives også med termen den habituelle kropp (Merleau-Ponty, 2002). Den habituelle kropp har fortiden iboende, idet ligger det et tidsperspektiv, eller et livsløps perspektiv hvor kultur og tidsepoker avleires i kroppen (Merleau-Ponty, 1994; Thornquist, 2003). All erfaring er lagret i den habituelle kropp noe som innebærer at kroppen "husker" opplevelser og erfaringer fra tidligere i livet, selv om bevisstheten her "glemt" dem. Kroppen bærer personens historie i seg, Merleau-Ponty bruker begrepet "levd kropp" for å få fram dette aspektet (Duesund & Skårderud, 2003).

Gjennom den "aktuelle kroppen" er mennesker rettet mot omgivelsene, eller "tilverden". Mennesker handler og er i aktivitet "her og nå" med den aktuelle kropp som tar utgangspunkt i deres tidligere erfaringer forankret i den habituelle kropp (Merleau-Ponty, 2002; Thornquist, 2003). Kroppen er dermed et møtested for fortid og nåtid, som innebærer at i ungdommers læringsprosesser på skolen og fotballarenaen kommer fortiden til uttrykk gjennom kroppen, også det bevisstheten har glemt. Kroppen er slik jeg forstår Merleau-Ponty rettet mot situasjonen "her og nå" og mot framtida, da opplevelser og erfaringer "her og nå" inngår i "den framtidige habituelle kropp", som videre den "framtidige aktuelle kropp" kan spille på. For ungdommer handler det om at læringserfaringer de gjør i en spesifikk situasjon inkorporeres i kroppen og har videre betydning for hvordan deres framtidige erfaringer med læring i andre lignende eller forskjellige situasjoner vil foregå.

Ved å knytte subjektet til kroppen åpner Merleau-Ponty for at kroppen selv er kilde til læring og kunnskap og til kommunikasjon/uttrykk. Kroppen utvikler kunnskap, ved at erfaringer lagres i den habituelle kropp. For eksempel lærer vi å sykle gjennom å gjøre det. Vi kan og vet hvordan vi skal sykle, men å redegjøre for hver enkelt bevegelse er

ikke like lett, kunnskapen og hukommelsen sitter bare i kroppen. Med andre ord er og forblir noe av den kunnskapen et menneske innehar "taus".

I tråd med Merleau-Ponty betrakter både Polanyi (2000) og Molander (1993) kunnskapstilegnelse som en aktiv og dynamisk prosess. Polanyi anskueliggjør kunnskapens aktive side med følgende sitat: "knowledge is an activity which would be better described as the process of knowing" (Polanyi, 1969, s. 132). Molander (1993) trekker dette videre i sitt begrep "kunnskap-i-handling". I begrepet "Kunnskap-i-handling" ligger det en forståelse av kunnskap ikke er avhengig av verbalisering. Det er en levende form for kunnskap som bygges, utvikles og overføres gjennom aktiv bruk og det er denne formen for kunnskap som i mange tilfeller er taus (Molander, 1993).

Denne måten å forstå mennesket på medfører noen erkjennelsesteoretiske konsekvenser for hvordan minoritetsungdommers læringserfaringer kan forstås. Kunnskap er ikke bare det ungdommene språklig kan artikulere i samspill med sine omgivelser. Det er som erfarende kropp er ungdommene handler og det vil derfor være sentralt i dette masterprosjektet å se nærmere på denne typen erfaringer både på fotball- og skolearenaen for å få utvidet innsikt i deres læringserfaringer. Jeg vil derfor slutte meg til (Duesund 1999, s. 27) som forstår kropp som et grunnbegrep i pedagogikk, hun skriver at "en forståelse av kroppsbegrepet er av like stor betydning for pedagogikken som en forståelse av begreper som kognisjon og atferd".

Håstein og Werner (2004) skriver at det i spesialpedagogisk praksis er tid for perspektivutvidelse for å kunne skape inkluderende læringsmiljøer som stimulerer til læring og utvikling hos alle barn og unge. I den forbindelse kan det å betrakte læring med utgangspunkt i situert og kroppsfenomenologisk perspektiv bidra til å gi nye forståelsesrammer og dermed ny kunnskap. Dette vil være kunnskap som kan utvide kan utvide potensialet for å realisere målet om å skape en inkluderende skole som tilpasser opplæringen til hver enkelt ungdoms forutsetninger og behov.

5. Forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig forskning er metodisk refleksjon sentralt (Kvale & Brinkmann, 2009). Eide og Winge uttrykker på følgende måte ”når en søker kunnskap gjennom metodisk arbeid, må en kunne velge reflektere over, evaluere og rettfærdiggjøre bruken av metoden” (Eide & Winge, 2003, s. 54). Å undersøke lærings erfaringer blant minoritets ungdom krever derfor nøye planlegging, systematikk, teoretisk og etisk refleksjon. I de følgende kapitlene vil jeg derfor klargjøre og drøfte de metodiske valgene som er gjort for å undersøke minoritets ungdommers lærings erfaringer. Sentrale drøftingsmomenter er kunnskapssyn, valg av metode, forforståelse, analysetilnærming, kvalitetskriterier og etiske overveielser.

5.1 Bakgrunn for valg av metode

Valg av metode gjøres på grunnlag av strategiske avveininger og vitenskapsteoretisk forståelsesramme (Kvale & Brinkmann, 2009). De strategiske avveiningene handler om å vurdere hva som er mest hensiktsmessig ut i fra prosjektets problemstilling, ressurser og forskerens erfaring med bestemte metoder (Befring, 2007). Dette masterprosjektet retter søkelyset mot minoritets ungdommer og deres lærings erfaringer. Formålet med undersøkelsen er å synliggjøre erfaringene ungdommer besitter når det gjelder læring på skolen og læring på fotballbanen. Målet med prosjektet er å få kunnskap om hva ungdommer anser som læring, hva meningsfull læring er for dem, i hvilke sammenhenger opplever de at meningsfull læring finner sted og hvorfor de opplever ulike lærings erfaringer som meningsfulle.

I lys av problemstillingen og formålet med prosjektet er det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metodetilnærming. Da kvalitative metoders overordnede mål er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Greene og Hill bekrefter at en kvalitativ metodetilnærming er grunnleggende for å

kunne forske på ungdommers erfaringer, noe de uttrykker på følgende måte: ”How can the richness of individual lives be captured by the objective methods and statistical analyses of developmental research? It cannot be captured at all!” (Greene & Hill, 2005, s. 4).

Videre påpeker Greene og Hill (2005) at det bør benyttes metoder som kan “fange opp og få tak i” ungdommers liv og erfaringer i deres egne omgivelser. I følge dem er både intervju og deltagende observasjon fruktbare metoder (Greene & Hill, 2005). I dette prosjektet er intervju valgt som metodetilnærming da det er ungdommenes fortellinger og opplevelser med læring som er av interesse. Verken deltagende observasjon eller intervju gir direkte tilgang til deres opprinnelige erfaringer, men intervju gir muligheter for å komme mest mulig nær ungdommers erfaringer (Greene & Hill, 2005). Noe Säljö oppsummerer det på følgende måte:

Det vi får rede på (...) i et intervju er nettopp det individet - i den aktuelle situasjonen og gitt de vilkårene det oppfatter at gjelder – finner det rimelig og ønskelig å si, eller som det i farten kommer på (Säljö, 2001, s. 118).

5.1.1 Vitenskapsteoretisk referanseramme

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at vitenskapsteoretisk ståsted legger grunnlaget for hvordan en intervjustudie blir planlagt og gjennomført. Vitenskapsteori defineres av Gall, Borg og Gall som (1996, s. 16) ”the branch of philosophy that studies the nature of knowledge and the process by which knowledge is acquired and validated”. I lys av deres begrepsredegjørelse handler vitenskapsteori om å belyse hva kunnskap og forståelse er og hvordan tilegnelsesprosessen av disse fenomenene foregår. I samfunnsvitenskapelig forskning har det vært et spenningsforhold mellom forskjellige vitenskapsteoretiske perspektiver i studiet av sosiale fenomener. Den positivistiske vitenskapsretningen har vært rådende i den samfunnsvitenskapelige forskning med sin tro på verdinøytral, objektiv og kvantifiserbar forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Den senere tid har positivismen møtt et kritisk blikk fra flere hold. Hvor blant annet Skjervheim peker på at objektivitetsprinsippet til positivismen ikke er anvendbart i

studiet av menneskelige fenomener (Skjervheim, 1996). Ved å objektivere andre mennesker hevder Skjervheim (1996) at en går til angrep på andres frihet. Skjervheim mener i følge Hellesnes at

Samfunnsvitaren berre kan få tilgang til dei sosiale fenomena gjennom å forstå korleis folk tolkar seg sjølve og det dei gjer, korleis dei tolkar dei situasjonane dei er i. Han må få tak i dei omgrepa som går inn i praksisen deira (Hellesnes, 1999, s. 17).

I lys av Skjervheims betraktninger av samfunnsvitenskapen kan forståelse og mening forstås som relative begreper da virkeligheten kontinuerlig er i bevegelse og endring. Skjervheims perspektiver kan knyttes til det sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn som i likhet med Skjervheim betrakter kunnskap som kontekstbundet da kunnskap er et resultat av menneskers kontinuerlige interaksjon med omverdenen (Freeman & Mathison, 2009; Järvinen, 2005). Sosialkonstruktivisme representerer i denne oppgaven en fellesbetegnelse for konstruktivisme, interaksjonisme og sosialinteraksjonisme. Jeg er oppmerksom på at det eksisterer forskjeller mellom disse teoretiske perspektivene, men velger å se dem som en helhet, da de alle antar at forståelse og mening av en handling eller et fenomen skapes i interaksjon mellom mennesker eller mellom mennesker og ting (Järvinen, 2005; Mik-Meyer & Järvinen, 2005). Det sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn utgjør prosjektets vitenskapsteoretiske plattform og legger føringer for hva prosjektet søker informasjon om og er videre utgangspunktet for den forståelsen jeg utvikler (Thagaard, 2009). For masterprosjektet betyr det at prosjektets vitenskapsteoretiske forankring virker inn på valg av metode, gjennomføring av intervjuer og videre analysering og tolkning av materialet.

5.2 Intervju som metode

Det finnes ulike forståelser av og former for intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Å velge intervju som metode er ingen enkel oppgave da det verken finnes en kokebok eller standardprosedyrer for planlegging og gjennomføring (Kvale & Brinkmann,

2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder intervju kan forstås som en samtale som har en struktur og et formål. Flere betrakter kvalitative forskningsintervjuer som en "innsamlingsmetode" hvor forskeren er et nøytralt, passivt vitne som skaffer til veie allerede eksisterende kunnskap hos personer (Kvale & Brinkmann, 2009; Staunæs & Søndergaard, 2005). Den senere tid har fagfolk beveget seg i andre retninger hvor for eksempel Kvale og Brinkmann betrakter intervju som en prosess hvor kunnskap utvikles i samspill med forskeren og informanten. Deres forståelse kommer til uttrykk på følgende måte: "knowing through conversations is intersubjective and social, involving interviewer and interviewee as co- constructors of knowledge" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 18). I tråd med Kvale og Brinkmann argumenterer Mik-Meyer og Järvinen for at intervju "handler om å undersøge den meningsproduksjon, gjennom hvilken den sosiale verden bliver skapt"(2005, s. 16). Kvale og Brinkmann og Järvinen og Mik-Meyers forståelse av intervju samsvarer med Staunæs og Søndergaards sosialkonstruktivistiske tilnærming som lyder som følgende: "interview er et sosialt møte, en samtale mellom dialogpartnere, der sammen producerer tekstede fortellinger om den interviewedes virkelighet og om de måder, vedkommende betydningssætter dem (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 54).

I samsvar med sosialkonstruktivistisk metodetilnærmingen knyttes forståelse av minoritetsungdommenes erfaringer til intervjueren, ungdommen og samspillet mellom disse to aktørene. Ungdommen er verken en stabil størrelse eller en "container" fylt med viten. De er flytende, flertydige og blir formet i møtet med forskeren (Järvinen, 2005). Intervjuene vil derfor ikke handle om å skape forståelse av ungdommers erfaringer gjennom "tapping" av informasjon. I sosialkonstruktivistiske termer vil forståelse og mening skapes i det sosiale møtet hvor erfaring og tolkning hos begge aktørene står i fokus (Järvinen, 2005). Intervjueren betraktes derfor som en "medprodusent" av viten, hvor forståelsen av intervjumaterialet er et resultat av det sosiale møtet, noe Kvale og Brinkmann (2009) metaforiske fremstilling av forskeren som "den reisende" illustrerer. Den reisende forskeren har en konstruerende, utforskende og undrende tilnærming. Hvor forskeren aktivt skaper en forståelse av

fenomener sammen med den intervjuede ved å samtale og stille spørsmål. Videre analyserer forskeren materialet og konstruerer en forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Med det sosialkonstruktivistiske perspektivet som utgangspunkt for masterprosjektet vil min framgangsmåte som intervjuer, relasjonen jeg skaper til ungdommene og min forforståelse påvirke hva ungdommene svarer i intervjuet. I det neste del kapittelet vil jeg derfor rette blikket mot hvilken betydning min forforståelse har for denne studien.

5.3 Forforståelse

“We begin our study with our own experience since other experiences can be intelligible only in these terms” (James, 1890, ref. i Greene & Hill, 2005, s. 7).

Sitatet av William James peker på et viktig aspekt innen kvalitativ forskning, forskerens forforståelse. I kvalitative forskningstradisjoner møter den objektive forskeren liten oppslutning (Fay, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009). I større grad er det enighet om at forskernes forforståelse er en del av ”brillene” de ser og forstår fenomener med. I henhold til Kvale er forskeren som person og vedkommendes personlige kunnskap og troverdighet sentrale faktorer ved forskningsprosessen (Kvale, 1999). Forskere bør derfor reflektere og klargjøre egen forforståelse for å unngå hva at forutinntatte meninger og oppfatninger virker inn på forskningsprosessen (Vedeler, 2000).

Min egen bakgrunn og erfaringer fra bachelor- og masterstudiet i spesialpedagogikk, praksiserfaringer i alternative ungdomsskoler og personlig erfaringer med fridrett og håndball i barne- og ungdomsalderen har påvirket mitt kunnskapssyn og valg av tema i masteroppgaven. Mitt læringssyn er forankret i sosiokulturelle læringsteorier hvor læring springer ut av samhandling og interaksjon med andre mennesker (Dysthe, 2001). Jeg mener derfor at læring bør sees i relasjon til ungdommers erfaringsverden, som i Hundeides termer handler om å forstå barn og unges sosiokulturelle landskap

(Hundeide, 2003). Ungdommers erfaringer med læring et viktig fagområde for spesialpedagogisk forskning da de sitter inne med erfaringer om hvordan det er å være elev og ungdom i dag. De teoretiske perspektivene som oppgaven er forankret i er også en del av min forforståelse. Jeg er videre oppmerksom på at det er vanskelig å sette ord på og systematisere ”hele” min forforståelse, da deler av min fagkompetanse befinner seg på et prerefleksivt nivå. I dette studiet kan jeg derfor ikke betraktes som et nøytralt og beskjedent vitne, men en person som i lys av mine teoretiske og praktiske erfaringer åpner og systematiserer forskningslandskapet innen for et gitt tema.

5.4 Datatilvirkning

5.4.1 Utvalg

I kvalitative intervjustudier finnes det ulike utvalgsprosedyrer (Patton, 2002). I lys av forskerens egen kompetanse, og masterprosjektets tidsmessige ramme er kriterieutvelgning valgt som utvalgsprosedyre. Dalen (2004) skriver at kriterieutvelgning er hensiktsmessig for studenter, da de ofte ikke er i besittelse av tilstrekkelig kompetanse til å foreta et utvalg basert på en teoretisk tilnærming. Kriterieutvelgning defineres av Patton på følgende måte ”the logic of criterion sampling is to review and study all cases that meet some predetermined criterion of importance” (Patton, 2002, s. 238). Kriteriene for utvalget lyder som følgende; seks gutter med minoritetsbakgrunn, elever i tiende klasse samt aktive medlemmer i et fotballag. Utvalgets størrelse ble valgt i lys av et lite antall informanter gir mulighet til å gå i dybden og få tykke beskrivelser av ungdommenes erfaringer. Gutter ble valgt som informantgruppe på bakgrunn av følgende strategiske overveielser. Å få tak i gutter anså jeg å være enklere enn jenter, eller begge kjønn på grunn av at minoritetsungdom og spesielt minoritetsjenter er underrepresentert i idrettslag i Norge (Strandbu, 2006). Samtidig ser jeg det som faglig relevant å lytte til minoritetsgutters tanker omkring læring i skolen og på andre arenaer da forskning dokumenterer at gutter systematisk har dårligere fagprestasjoner enn jenter i skolen (Haug & Bachmann, 2007).

Når det gjelder framgangsmåte for innhentning av informanter ble det planlagt å ta kontakt med flere fotballklubber i Oslo kommune. Tidlig i prosessen fikk jeg positivt svar fra den første fotballklubben som ble kontaktet. Da intervjuene nærmet seg mottok jeg imidlertid beskjed om at informantene ikke kunne delta i studien da fotballaget var i oppløsning. Derfor måtte jeg starte på nytt å søke etter nye informanter. Etter telefon og e-post korrespondanse med trenere og dagligledere i ulike fotballklubber fikk jeg positivt svar fra to lag i to ulike fotballklubber i Oslo. Kriteriet om å være elev i tiende klasse ble utvidet til å inkludere elever i niende klasse da en av de seks informantene som ønsket å delta i prosjektet gikk i niende klasse.

5.4.2 Utforming av intervjuguiden

Før gjennomføring av intervjuene ble det utformet en intervjuguide. En intervjuguide er et redskap som er med på å kvalitetssikre intervjuer ved at guiden mer eller mindre strukturerer kursen for intervjuene. Forskjellige intervjuguides benyttes med utgangspunkt i studiers formål og teoretiske forankringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I forkant av prosjektet hadde jeg liten kjennskap til gjennomføring av intervjuer derfor så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide, som i følge Dalen (2004) inneholder de sentrale temaene og spørsmålene som prosjektet ønsker å belyse. Videre kan en semistrukturert guide være fruktbart å bruke i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, da guiden kun er et forslag som gir mulighet for forskeren til å velge ordlyd, rekkefølge på spørsmål i tillegg til å være åpen for de uventede spørsmålene og temaene som kan dukke opp fra begge parter i løpet av intervjuene (Freeman & Mathison, 2009)

Intervjuguiden for masterprosjektet er utformet med utgangspunkt i læreplanens generelle del, prosjektets problemstilling og tidligere forskning som berører ungdom og læringserfaringer (Breilid, 2007; Wøien, 2006). Intervjuguiden er delt inn i følgende fire overordnede kategorier: Faglig læring, sosial læring, personlig læring og fremtidsrettet læring. For å gjøre intervjuet oversiktlig for ungdommene og samtidig lettere å analysere i etterkant er guiden delt i tre. Første del omhandler spørsmål

knyttet til læring på fotballarenaen, den andre delen knyttes til læring på skolen og avslutningsvis knyttes fotballarenaen og skolearenaen sammen ved hjelp av komparative spørsmål (se kapittel 9.3).

Intervjuspørsmålene ble utformet som åpne spørsmål for å kunne gi rom for fyldige beskrivelser av ungdommenes erfaringer. Spørsmålene var konkrete og deskriptive da det var ønskelig å få tykke beskrivelser av deres erfaringer. Oppfølgingsspørsmålene var mer spesifikke da læring er komplekst fenomen som for mange ungdommer kan være vanskelig å sette ord på. I det første intervjuet anskueliggjøres dette når informanten gav uttrykk for hva han opplevde å lære på fotballbanen:

G1: Ja jeg lærer, eller jeg lærer det jeg har lært da, men selvfølgelig så blir jeg jo bedre av det vi lærer og sånt.

Derfor ble det viktig å stille oppfølgende spørsmål som i større grad kunne skape rom for rikere beskrivelser i intervjuet, noe jeg gjorde på følgende måte i det nevnte intervjuet:

I: Kan du gi eksempler på ka dokker lære på trening?

G1: Vi lærer å ta i mot pasninger, (I: Jah), sånn at på at du skal ha kroppen bak ballen når du tar den og ikke bare sleppe den på siden og sånt. At du skal stå å trippe når du venter på ballen ikke stå helt stille, (...), det masse sånn, og så er det når du skal skyte høye baller så lener du deg litt bakover og tar i, og når du skal skyte baller langs bakken så lener du deg forover og skyter (I: Ja) Så lærer vi masse sånn teknikk og litt hodedueller og sånn, (I: Mm) sånn spenst og litt styrke.

I guiden ble det videre lagt vekt på å stille ”hva” og ”hvordan” spørsmål da disse spørsmålsformuleringene viser seg å være fruktbare for å ufolde og utdype de erfaringer og opplevelser hos informantene (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 66).

5.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Gode forberedelser er i følge Kvale og Brinkmann essensielt for å sikre kvaliteten av kunnskapen som produseres i intervjustudier (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre kvaliteten i dette prosjektet valgte jeg å besøke informantene på fotballtreningene deres. Jeg observerte ungdommene på deres arena for å tilegne meg dypere forståelse og kunnskap om fotball og miljøet de var deltakere i, samtidig gav det rom for ungdommene til å møte meg og stille spørsmål vedrørende prosjektet. Denne metodiske del tilnærmingen betegnes som ”deep hangig out ” av Staunæs og Søndergaard (2005). I følge Staunæs og Søndergaard gir denne tilnærmingen mulighet for forskeren til å forberede de kommende intervjuene ved ”at se, høre, lugte og delta i feltet (...)” (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 58).

Prøveintervjuer er et viktig redskap for å kunne sikre kvaliteten i intervjuundersøkelser (Dalen, 2004). Det første intervjuet er prøveintervjuet i dette prosjektet. Her fikk jeg testet ut intervjuguiden, meg som intervjuer og det tekniske utstyret. Etter prøveintervjuet var gjennomført og transkribert valgte jeg å justere to av spørsmålene. Deretter ble prøveintervjuet inkludert i analysen av datamaterialet, fordi det inneholdt rike og interessante beskrivelser knyttet til prosjektets problemstilling.

Intervjuene ble gjennomført i mars 2009 etter å ha mottatt godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD] (se kapittel 9.1). De ble gjort i klubblokalene til fotballagene under og etter fotballtreningene til informantene. Lokaliseringen ble valgt på grunn av at å møte ungdommers på deres egen arena betraktes som fruktbart for å skape trygge rammer i intervjusituasjonen (Freeman & Mathison, 2009; Hill, 2005). Det var samtidig tidsbesparende for studien da jeg unngikk å måtte lete etter andre lokaler i nærmiljøet. Intervjuene ble tatt opp med en digitallydopptaker noe som gjorde det mulig for meg å konsentrere meg om temaet, og dialogen i samtalen med hver enkelt ungdom. Det tekniske utstyret ble testet i forkant av intervjuene for å sjekke at opptakeren fungerte og gav tilfredsstillende lyd kvalitet.

Intervjuene varierte i lengde, fra tjuseks til førtifire minutter, som resulterte i et tekstmateriale på syttifem sider.

5.5 Analyseprosessen

5.5.1 Forberedelser

Analysefasen for prosjektet startet allerede under gjennomføring av intervjuene hvor ungdommene i samspill med meg som intervjuer konstruerte sine forståelser av deres læringserfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre ledet jeg som forsker veien ved å velge å følge opp noen av temaene de fortalte om framfor andre. Intervjuene ble transkribert fortløpende etter intervjuene var gjennomførte. Å transkribere forklares av Kvale og Brinkmann (2009) som transformasjon av muntlige fortellinger til skriftlige fortellinger. Hvor intervjuene struktureres i tekstform for å skape oversikt og systematikk for den videre analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne struktureringen er en del av analyseprosessen. Kvale og Brinkmann skriver at ”transcription is an interpretative process, where the differences between oral speech and written texts give rise to a series of practical and principal issues” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177). For å sikre kvaliteten i analyseprosessen understreker de behovet for en systematisk og hensiktsmessig transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009). I masterprosjektet valgte jeg i tråd med Kvale og Brinkmanns anbefalinger å være konsekvent i form av å bruke en felles prosedyre i transkripsjonene av intervjuene. Jeg skrev ut intervjuene ord for ord, hvor den muntlige formen ble beholdt. Latter, pauser, kremting og andre former for lyder fra både informanten og forskerens side ble nedskrevet. Pauser er markert i tekst med flere punktum etter hverandre. Intervjueren er markert med I og de seks informantenes utsagn er markert med G1, G2, G3, G4, G5 og G6. Den muntlige diskursen ble beholdt for å kunne få mulighet til å se nærmere på både *hvordan* og *hva* de forteller om sine læringserfaringer. Denne måten å transkribere på harmonerer med sosialkonstruktivistiske analysetilnærminger hvor fokus både rettes mot det empiriske

materialets *innhold* og dets lingvistiske *form* (Freeman & Mathison 2009, Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre kvaliteten på transkripsjonen lyttet jeg til lydopptakene flere ganger. På denne måten kunne jeg forsikre meg om at tekstmaterialet samsvarte med ungdommenes uttalelser i intervjuene.

Informantenes uttalelser som berørte navn, steder og institusjoner ble anonymiserte. På denne måten ivaretok jeg kravet om informantenes konfidensialitet i forskningsprosessen (NESH, 2009). Videre redegjøres det for hvordan analyseprosessen av tekstmaterialet foregikk for å kunne gi leseren mulighet til å få innsikt i hvordan min forståelse av materialet oppstod.

5.5.2 Analysemetoder

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det mange måter å analysere intervjuer på. Det finnes ingen faste oppskrifter, men noen generelle tilnærminger. Da dette prosjektet er forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv er analysen inspirert av sosialkonstruktivistiske analysemetoder. Freeman og Mathison anskueliggjør på følgende måte hva de mener er sentrale elementer i en sosialkonstruktivistisk analyse:

Good social constructivist data analysis requires both inductive and deductive perspectives as well as abductive reasoning, which combines the deductive reasoning of generating hypothesis and testing them and the inductive process of theory construction in a back-and-forth movement between data, theory and the purpose and focus on the research (Freeman & Mathison, 2009, s. 154).

I Freeman og Mathisons beskrivelse kommer det tydelig fram at i sosialkonstruktivistiske analyser handler det om å være i et dynamisk forhold til materialet. Dette innebærer at forskeren skifter mellom å fordype seg i materialet med ”teorifrie” øyne, betrakte materialet ut i fra forhåndsbestemte teorier, samt tolke og være åpen for at en dypere forståelse av materialet kan framkomme ved å trekke inn ny teori og forskning.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er mening og språk sammenvevde⁷ enheter, som for praktiske formål i intervjuanalyser deles i to deler. I samsvar med Kvale og Brinkmann skriver Järvinen (2005) at i sosialkonstruktivistiske analyser er det ikke bare meningsinnholdet, hva informantene forteller i intervjuet som er av interesse. Meningsproduksjonen er også av betydning intervjustudier, som handler om hvordan informantene forteller om fenomenet som studeres (Järvinen, 2005). På bakgrunn av dette er analysen av tekstmaterialet del i to deler, mot meningsinnholdet og meningsproduksjonen. I analysen av meningsinnholdet ble materialet først kodet med åpen koding. Deretter ble analytiske kategorier konstruert med utgangspunkt i materiale og prosjektets teoretiske referanseramme. I analysen av meningsproduksjonen valgte jeg å konsentrere meg om hvordan læringserfaringene til hver enkelt ungdom kommer til uttrykk og konstrueres i intervjukonteksten.

I analysen benyttet jeg meg av analyseprogrammet Nvivo-8 som er et redskap for å systematisere og holde oversikt over materialet. Jeg valgte å benytte meg av Nvivo-8 på bakgrunn av at koding og kategorisering er, i likhet med masterprosjektet, sentrale analyseredskaper i Nvivo-8 (QSR International, 2008). I det følgende avsnittet vil jeg anskueliggjøre hvordan stegene analyseprosessen foregikk.

1. Koding

Koding et redskap å konstruere kategorier på. Alvesson og Sköldbberg (2007) skriver at koding handler om å knytte data til en viss kategori likeledes som kategoriene kan konstrueres fra datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver disse to måtene å kode på som ”concept driven coding” og ”data driven coding”. De definerer begrepene på følgende måte:

Concept driven coding uses codes that have been developed in advance by the researcher, either by looking at some of the material or by consulting existing literature in the field, whereas data-driven coding implies that the researcher starts without codes, and develops them through readings of the material (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202).

⁷ Min oversettelse av Kvale og Brinkmanns: ”meaning and language are intertwined” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 196).

I analysen valgte jeg å benytte meg av ”data driven coding”. Hvor jeg la min teoretiske referanseramme ”på hyllen” og lot materialet ”tale for seg selv”. Materialet ble lest ord for ord og jeg identifiserte fortløpende de ordene som best kunne beskrive *hva* minoritetsungdommenes *vektla* i sine beskrivelser. Formålet med denne formen å kode på var å gi plass til ”det uventede og overraskende”, som handler om at jeg som forsker var åpen for at materialet kunne inneholde begreper og temaer som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på (Järvinen, 2005). I følge Dalen (2004) handler det om å legge øret sitt eget datamateriale og lytte til hva det har og fortelle deg.

2. Fra koding til konstruering av kategorier

I kodingsarbeidet så jeg etter mønster i intervjumaterialet. I denne prosessen ble det tydelig at læringserfaringene var vanskelig å dele inn etter de fire temaene som intervjuguiden inneholdt (se kapittel 5.4.2). I den åpne kodingen kom det fram at læringserfaringene var komplekse, mangfoldige og dynamiske fenomener som ikke kunne deles opp i faste størrelser. Jeg valgte derfor i samsvar med det situerte læringsperspektivet å konstruere kategorier som ivaretok læringens kompleksitet. De didaktiske kategoriene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* ble valgt som overordnede analysekategorier fordi i anvendelse av kategoriene ligger det en forståelse av at læring er en dynamisk og mangesidig prosess (Lyngsnes & Rismark, 2007). De åpne kodene ble organisert innenfor de nevnte kategoriene hvor de ble sett i sammenheng med prosjektet teoretiske referanseramme (se vedlegg, kapittel 9.4). Formålet med tolkningsprosessen var å knytte begreper i materialet til teoretiske perspektiver for å få en nærmere forståelse av læringserfaringene til informantene. I tolkningsarbeidet oppdaget jeg at temaet kropp og læring gikk igjen i datamaterialet. I intervju nummer en kommer dette til uttrykk på følgende måte:

G1: Det er ikke så mye man trenger å ha i hjernen, det er jo ... (I: Lærer du på en annen måte?) Det er jo liksom bare bevegelse på fotballen og sånt, det er jo litt sånn taktikk som jeg sa. Det er jo egentlig bare det, skole hjernen og bevegelse i fotball.

Verken Lave (1988) eller Wenger (1998) gir utdypende teoretiske redegjørelser av kroppens rolle i læringen. For å få en nærmere forståelse av ungdommenes læringserfaringer valgte jeg å utvide prosjektets teoretiske referanseramme med Merleau-Pontys (1994, 2002) kroppsfenomenologiske perspektiv på læring.

Analyse av meningsproduksjonen

I del to av analysen rettet jeg oppmerksomheten mot meningsproduksjonen, hvordan ungdommene erfaringer kom til uttrykk i datamaterialet. Intervjumaterialet ble analysert med fokus hvordan minoritetsungdommenes læringserfaringer konstrueres i intervjuene. Jeg valgte i denne analysedelen å rette blikket mot temaet konstruksjon av egne læringserfaringer som var et gjennomgående mønster i intervjuene. På grunnlag av masterprosjektets overordnede rammebetingelser i form av tid og omfang vektlegges analysen av meningsinnholdet i større grad enn meningsproduksjonen. Valget gjøres på grunnlag av at hensikten med denne undersøkelsen er å få innsikt i hvilke læringserfaringer minoritetsungdommene har på skole og fotballarenaen.

5.6 Kvalitetskriterier

I følge Kvale og Brinkmann finnes det ingen fastlagte kvalitetskriterier for intervjustudier. Kvalitet kommer til syne gjennom forskerens sensitivitet, teoretiske og etiske refleksjoner, noe som uttrykkes på følgende måte “Interviewing is a personal craft, the quality of which depends on the craftsmanship of the researcher” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170). I lys av Kvale og Brinkmann kvalitetsforståelse skal jeg i de følgende delkapitelene redegjøre for prosjektets teoretiske og praktiske overveielser når det gjelder sikring av kvalitet.

5.6.1 Validitet og reliabilitet

Validitet diskuteres, forstås og anvendes forskjellig i kvantitative og kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2009; Le Compte & Gotez, 1982; Maxwell, 1992). Validitet er knyttet til gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2009). Å

sikre gyldigheten i kvalitative intervjustudier beskriver Kvale og Brinkmann (2009) som et ”håndverk”. I følge Kvale og Brinkmann (2009) dreier validitet seg først og fremst om kvalitetssikring av studier gjennom å sjekke ut, stille spørsmål til og tolke funnene i lys av teori gjennom hele forskningsprosessen. De påpeker dermed at validering berører alle faser i en intervjustudie; tematisering, planlegging gjennomføring, transkribering, analyse og rapportering (Kvale, 1995a). På denne måten fremhever de at studiers gyldighet ikke kun handler om metodevalg, men også om forskerens evner, ferdigheter og måter å arbeide på. I deres øyne er kunnskap ikke et speilbilde av virkeligheten, virkeligheten fremstår i materialet i lys av forskerens perspektiver (Kvale, 1995a; Kvale & Brinkmann, 2009).

I masterprosjektet gjør derfor valideringsspørsmålet seg gjeldende i hele forskningsprosessen, hvor min troverdighet som forsker er av sentral betydning. For å synliggjøre min troverdighet har jeg i tråd med Kvale og Brinkmann (2009) anskueliggjort mitt ”håndverk” i masteroppgaven. Noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom redegjørelsen for min forforståelse samtidig som jeg kontinuerlig har *spurt, sjekket og tolket materialet* med et kritisk blikk, i lys av teoretiske perspektiver og empiriske undersøkelser som berører temaene læring og læringserfaringer. Jeg har også vektlagt å *kontrollere* intervjutranskripsjonene ved å lytte til lydopptakene flere ganger. På denne måten har jeg forsikret meg om at datamaterialet samsvarte med ungdommenes uttalelser i intervjuene. Med denne ”håndverkstilnærmingen”, eller deskriptive tilnærmingen som utgangspunkt er det mulig å synliggjøre for andre hvorvidt masteroppgaven bidrar til ”gyldig” kunnskap om minoritetsungdommers læringserfaringer på skole- og fotballarenaen.

Å bidra til gyldig kunnskap om læringserfaringer reiser spørsmålet om i hvilken grad funnene i undersøkelsen kan generaliseres til andre minoritetsungdommer og læringsarenaer. Generalisering betyr overførbarhet og handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre situasjoner, hendelser eller personer (Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2006). I kvalitative studier har generalisering en annen betydning

enn i kvantitative studier hvor begrepet knyttes til i hvilken grad funnene kan gjøres gjeldende for hele populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet *er det ikke mulig* å generalisere læringserfaringer fra seks minoritetsgutter til populasjonen minoritetsungdom. Funnene kan imidlertid fungere som ”*sannsynliggjorte kunnskapsforslag*”, som i følge Andenæs handler om å tydeliggjøre funnene og deretter argumentere for deres troverdighet hvor hensyn tas til allerede eksisterende diskurser i fagfeltet (Andenæs, 2001, s. 288). Hun hevder denne tilnærmingen øker sjansen for at kunnskapsforslaget treffer mottakere og oppleves som relevante ved at det utvider forståelsen av fenomenet og tas i bruk (Andenæs, 2001, s.318).

Metodelitteratur påker at studiers reliabilitet er et viktig aspekt i forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet er et begrep som hovedsaklig knyttes til kvantitative metoder, hvor begrepet handler om i hvilken grad det er mulig å foreta gjentakende og identiske observasjoner av fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). Da dette prosjektet har en kvalitativ tilnærming som er forankret i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, hvor læringserfaringer, intervjueren og informantene betraktes som flertydige og skiftende fenomener er det ikke mulig å etterprøve intervjuundersøkelsen under identiske forhold. Formålet med dette studiet er ikke replikasjon, men å undersøke og få innsikt i hvilke læringserfaringer minoritetsungdommene har med læring på fotball og skolearenaen. I tråd med dette skriver Thagaard at fra et konstruktivistisk ståsted er ”spørsmålet om repliserbarhet ikke relevant” (Thagaard, 2009, s. 198).

Kvale og Brinkmann understreker at forskerens etiske integritet er et sentralt i utvikling av kunnskap i kvalitative intervjustudier (Kvale, 1995b; Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor rettes oppmerksomheten i de følgende delkapitlene mot de viktigste etiske overveielser knyttet arbeidet med dette prosjektet.

5.6.2 Ethiske overveielser

Et viktig aspekt i kvalitativ og kvantitativ forskning er det etiske ansvaret i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Ethiske overveielser er viktig i alle faser av en intervjustudie. Derfor er det sentralt å reflektere over og ta hensyn til de etiske aspektene som er gjeldende for forskning på barn og unge (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne undersøkelsen er forpliktet til NSD (2009) sine regler for registrering, anonymisering og godkjenning av forskningsprosjekter. Videre legger Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Juss, Samfunnsvitenskap og Humaniora [NESH] (2009) føringer for hvordan jeg som forsker skal opptre for å ivareta etiske hensyn. I de følgende avsnittene vil jeg ta for meg generelle og særskilte hensyn knyttet til masterprosjektet.

NESH (2009) understreker at barn og ungdom har krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Jeg har i denne undersøkelsen tatt hensyn til kravene om samtykke, informasjon og konfidensialitet. Samtykke fra ungdommene er innhentet både fra foresatte og ungdommen selv da informantene er mellom fjorten og seksten år gamle. Ungdommene mottok både skriftlig og muntlig informasjon om undersøkelsen formål og videre ble de gjort oppmerksom på at informasjonen de gir blir behandlet fortrolig ved at alle opplysningene blir anonymiserte (se, vedlegg, kapittel 9.2).

Som forsker er det viktig å reflektere over kommunikasjonen mellom seg selv og informanten. Da det viser seg å være distinksjoner mellom ungdom og voksne når det gjelder posisjon i samfunnet og forståelsesnivå (Freeman & Mathison, 2009).

Forskere må være åpen for å benytte seg av metoder som er tilpasset informantens kognitive, emosjonelle, og sosiale modenhet hvor videre familiebakgrunn og kulturell bakgrunn tas hensyn til (Eide & Winge, 2003; Hill, 2005). Hill hevder at det barn og unge har behov for er å bli møtt med anerkjennelse, som han oppsummerer på følgende måte ”stop, look; and listen” (Hill, 2005, s. 64). Det handler med andre ord om å skape en plattform hvor ungdommer kan bli sett og hørt. Her gjør det dialogiske aspektet seg gjeldende, som handler om å investere i seg selv i møtet med ungdommen

på måter som åpner opp for ungdommens forståelser, refleksjoner og vurderinger av sine læringserfaringer (Staunæs, 2001). Å strebe etter dialoger handler ikke om å utvikle en gjensidig fri, åpen og gjensidig dialog men om å gi rom for forskjellige og i noen tilfeller motstridende stemmer (Christensen & Prout, 2002). I følge Staunæs (2001) kan dialogiske aspekter finnes i ulike deler av forskningsprosessen. I mitt masterprosjekt har tilrettelegging for dialoger vært vektlagt både før og under gjennomføringen av intervjuene. Jeg har begrunnet og drøftet dialogens betydning tidligere i dette metodekapitlet (se kapittel 5.4.3).

6. Analyse og drøfting av funn

Det finnes ingen faste prosedyrer for presentasjon av resultater i kvalitative intervjuundersøkelser, men i følge Thagaard (2009) bør presentasjon av funn være i samsvar med prosjektets problemstilling og teoretiske plattform. Da denne studien er forankret i sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori, der mening konstrueres i samspill med omgivelsene er presentasjon og fortolkning av funnene delt i to deler: *mot meningsinnholdet og meningsproduksjonen* (Järvinen, 2005). *Kategoriene hva, hvordan og hvorfor* videreføres fra analyseprosessen til presentasjonen og drøfting av resultatene da fremstilling av resultater betraktes som en videreutvikling av analysen (Thagaard, 2009).

I analysen foregår presentasjon, tolkning og drøfting av funnene fortløpende i teksten. Resultatene fremstilles ved bruk av sitater og gjenfortellinger av informantenes utsagn. Jeg benytter meg av de sitatene som fanger om det jeg oppfatter som mest relevant med hensyn til prosjektets problemstilling, som i Gustavssons (2000) termer forstås som informasjonsvilkåret i tolkningsarbeidet. Deretter forflytter jeg meg til argumentasjonsvilkåret i tolkningsprosessen hvor erfaringene settes inn i en større sammenheng gjennom refleksjon og teoretisk drøfting (Gustavsson, 2000). Dette gjør jeg fordi jeg mener det er enklere for leserne å forstå sammenhengene i analysen når poeng og funn blir tydeliggjort underveis. Læringserfaringer, som berører skole og fotball, presenteres samtidig da mange rike og uventende beskrivelser kom til uttrykk i informantenes sammenligninger av de to arenaene. Del to i analysen retter oppmerksomheten mot ungdommenes konstruksjon av mening i intervjuet. Da det vil gi leseren et innblikk i læringserfaringenes skiftende karakter, og hvordan erfaringene fra et sosialkonstruktivistisk ståsted blir konstruert i interaksjon med forskeren (Freeman & Mathison, 2009; Järvinen, 2005; Silverman, 2006).

6.1 Hva lærer ungdommene?

6.1.1 Faglig og sosial læring

Ungdommenes erfaringer med læring på skolen og fotballarenaen er ulike, samtidig som de fremstår i et gjennomgående mønster. Erfaringene synes å være av en dynamisk karakter når informantene beskriver læring som et spenningsfelt mellom flere dimensjoner. Jeg velger å betegne disse læringsdimensjonene som ”*dualiteter*” og støtter meg til Wengers følgende definisjon ”to uløseligt forbundne og gensidigt konstituerende elementer, hvis iboende spænding og komplementaritet giver begrepet rikdom og dynamikk” (2004, s. 82). Når det gjelder hva ungdommene lærer på begge arenaen fremstår *dualiteten* faglig og sosial læring som et spenningsforhold. Flere av informantene anskueliggjør det når de besvarer spørsmålet om *hva* de lærer på skolen:

I: Ka e det du lære på skola da?

G4: Det er jo fagene liksom da... litt om norsk, matematikken, norsken og sånt ja.

I: Du sier du lærer fag, er det noe anna du lære på skola?

G2: Vel det er ganske mye, lærer mye faglig og fortsatt det sosiale det med å være med venner.

G4: Ja jeg lærer flest⁸ ute i miljøet da som fotballen, det er jo der jeg lærer det meste liksom, selve respekten mot, man skal ha respektoisme⁹, det er der ute jeg lærer det, ikke på skolen .

Begge informantene forteller at læring på skolen har både en faglig og sosial side. Samtidig som den ene av dem påpeker at det ”meste” av det sosiale ”selve respekten” læres utenfor skolen. Når det gjelder læring på skolen påpeker alle informantene at det er fag og faglige ferdigheter de primært lærer. Gjennom oppfølgende spørsmål som for eksempel ”er det mer dere lærer på skolen?” forteller de at de også lærer noe om sosial deltagelse og om seg selv som person. Sosial læring på skolen karakteriseres med

⁸ Å lære ”flest” ute i miljøet forstår jeg som at informanten mener at han for det meste lærer det sosiale i miljøet utenfor skolen

⁹ Informantens begrep respektoisme tolker jeg som et synonym til begrepet respekt

ordene ”disiplin, oppførsel, å komme tidsnok, å holde orden på eiendeler, å følge skolens regler, å respektere andre, å ta hensyn til hverandre i timene”. I følge noen av informantene handler oppførsel om å rekke opp hånda i timene og å være stille og følge med i undervisningen. G3 forteller at den faglige og sosiale læring på skolen gjør han i stand til å bli et ”ordentlig menneske”. Han forklarer hva han mener med det på følgende måte:

(...) Lærer egentlig ganske mye...som både på skolen og familien din er jo med å bygge opp deg som person, så hvis du blir veldig påvirket av skolen blir du jo en veldig bra person, så det er nok det egentlig. Jeg lærer disiplin og å være et ordentlig menneske. For du har jo alt du trenger å lære, for å bli et menneske, et godt menneske, har du alt på skolen. (...) så følger du med på skolen klarer du deg fint som person.

Analogt med skolen kjennetegnes fotballbanen også av ”dualiteten” faglig og sosial læring. I motsetning til skolen forteller informantene at den sosiale og faglige læringen inngår som deler i deres læringsprosesser. Informantene sier de lærer fotballferdigheter i form av taktikk, teknikk, formasjoner og triks, samtidig som den sosiale læringen finner sted. Sosial læring handler i følge ungdommene om å lære ”å ta ansvar, vise respekt for andre, kommunisere, bli en bedre person, støtte hverandre, gi gode tilbakemeldinger, samarbeide, ha det gøy sammen med andre og om hvordan man lærer av hverandre”. G3 og G1 anskueliggjør hva som lærers på fotballbanen på følgende måte:

G3: Lærer ...hmm..jeg lærer vel for det meste så lærer jeg fotball, teknikker, forskjellige taktikker, ballkontroll det er jo innen for fotball, men du lærer jo også å samarbeide da, fordi et lag må jo spille sammen, det går jo ikke an å spille alene så man lærer å samarbeide, man lærer å (...) ...man blir bedre til å kommunisere da (I: ja), på banen ja og ja det er det for det meste samarbeid kanskje hvis du tenker utenfor fotballen.

G1: Vi lærer å ta i mot pasninger, (I: Jah), sånn at på at du skal ha kroppen bak ballen når du tar den og ikke bare sleppe den på siden og sånt. At du skal stå å trippe når du venter på ballen ikke stå helt stille, (...), det masse sånn, og så er det når du skal skyte

høye baller så lener du deg litt bakover og tar i, og når du skal skyte baller langs bakken så lener du deg forover og skyter (I: Ja) Så lærer vi masse sånn teknikk og litt hodedueller og sånn, (I: Mm) sånn spenst og litt styrke.

Ungdommene forteller også at de lærer om seg selv som person på skolen og på fotballbanen, men det er imidlertid ikke like lett å sette ord på disse erfaringene. En av informantene sier at han lærer om seg selv på skolen, men er ikke helt sikker på hva det er han lærer. Slik jeg forstår informantene er de i besittelse av kunnskap som de ikke kan sette ord på. I Merleau-Pontys (1994) øyne er informantens erfaringer et eksempel på "taus kunnskap". Erfaringer som ikke kan uttrykkes språklig er i følge ham lagret i kroppen som en "stilletiende" viten, som erfaringer han ikke er seg bevisst (Duesund, 1995; Merleau-Ponty, 1994). I samsvar med Merleau-Pontys perspektiver forteller en annen av informantene at ja jeg lærer "åssen jeg er" på skolen, "det er sånn..jeg vet ikke, det er noe man opplever".

Den faglige læringen kan være enklere for ungdommene å sette ord på, fordi fag i større grad er bevisste erfaringer som de kontinuerlig reflekterer over i skolehverdagen. Fagkunnskaper utgjør skolens primære satsingsområde, noe St. meld. nr. 3o (Kunnskapsdepartementet, 2003) og læreplanen Kunnskapsløftet (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2006) påpeker gjennom satsingen på å utvikle elevers fem grunnleggende ferdigheter: Å kunne utrykke seg muntlig, lese, regne, utrykke seg skriftlig og være i stand til å bruke digitalt verktøy (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2006). Det påpekes fra flere hold at de siste årenes satsing på faglig læring har ført til at det har skjedd en dreining mot det individuelle og den enkelte elevs læring i skolen (Jensen, Ertesvåg & Westerheim, 2008). En av ungdommenes utsagn kan tolkes i denne retningen når han forklarer at på skolen tar han ansvar for seg selv, mens på fotballbanen tar han ansvar for hele laget.

Det kan med utgangspunkt i det presenterte materialet synes å være kvalitative forskjeller mellom den faglige og sosiale læringen på skolen og fotballbanen. På skolen fremstår faglig læring som noe som skjer atskilt fra både sosial og kroppslig

læring. Videre har den sosiale læringen et individualistisk særpreg når flere av informantenes beskrivelser handler om å tilpasse seg de sosiale reglene i skolen. Til forskjell fra skolen fremstår den faglige og sosiale læringen på fotballbanen som integrerte deler. I form av at de er uløselig forbundet med hverandre og den situasjonen det foregår i, hvor kroppen er utgangspunktet for at den fotballfaglige og sosiale læringen finner sted. Fotballarenaen er i større grad kollektivistisk rettet, da flere av ungdommene forteller at det er viktig at det de lærer kommer både seg selv og fellesskapet til gode.

Jeg tolker ungdommenes erfaringer med utgangspunkt i Merleau-Pontys fenomenologiske perspektiver som et uttrykk for at skolen har et dualistisk læringsperspektiv, hvor faglig læring og sosial læring er atskilt fra kroppslig læring (Merleau-Ponty, 1994; Østerberg, 1994). Til forskjell fra fotballarenaen hvor dualismens dikotomi er fraværende. På fotballarenaen er læring forankret i et kroppsfenomenologisk perspektiv, hvor faglig, sosial og kroppslig læring inngår som integrerte deler i ungdommenes læringsprosesser. De sosiale og faglige læringserfaringene på fotballarenaen springer ut av deres aktive deltagelse som kropper i fotballmiljøet, noe som med utgangspunkt i Lave og Wenger forståelse av læring (2003) kan tolkes som en meningsfull læringsprosess. De skriver at læring har sitt utspring i menneskers deltagelse i sosiale virkeligheter hvor ”personer, handlinger, og verden er med i al tenkning, tale, innsikt og læring” (Lave & Wenger, 2003, s. 48). Temaet kroppslig læring i et situert perspektiv kommer jeg til å belyse nærmere senere i analysekapittelet.

6.2 Hvordan lærer ungdommene?

Ungdommene påpeker at det er store forskjeller mellom hvordan de lærer på skolen og på fotballen. Disse forskjellene gir grobunn til flere ”dualiteter” som utgjør underkategoriene i det gjeldende kapittelet.

6.2.1 Å lære alene og sammen med andre

Informantene forteller at de lærer på ulike måter på begge arenaene. Et gjennomgående mønster er at de lærer *både alene og sammen med andre*. De sier at de lærer av venner, av personer som er mer kompetente i fotball eller fag, samtidig som de også lærer bort det de selv kan til andre. To av informantenes utsagn anskueliggjør variasjonen i hvordan læringen på fotballbanen foregår:

G1: Eh, altså, egentlig så lærer vi ikke så mye av hverandre, det er jo liksom det jeg kan kan jo for eksempel de andre også. Det er ikke...eller liksom jeg har jo andre kamerater som spiller for andre lag og sånn, og de spiller kanskje på bedre lag, og de lærer meg hvordan de gjør det så.

G4: Åja..er faktisk.. det er egentlig når jeg spiller fotball, eller når jeg ser på fotball. Når jeg ser liksom fotball spilles av profesjonelle og sånt da, da lærer jeg litt av det også. Åsså er jeg kanskje blant de smarteste der som nå da, så det er jeg og treneren som alltid setter ut taktikken og alt det er liksom (I: Korsen gjør du det?). Han kommer til meg og sier ”hva skal vi spille der du”, liksom hvordan og hvem vi kan sette der og sånt, da diskuterer vi..til slutt kommer vi fram til løsninger (I: Okei), vi setter den personen der og den personen der liksom og hvilken formasjon vi skal spille.

Informantene beskriver en læringsprosess som er mangesidig, da den både er knyttet til individuell utfoldelse og sosialt samspill på fotballarenaen. I Lave og Wengers (2003) termer kan deres læringserfaringer fra fotballarenaen forstås som læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap. Ungdommene beskriver seg som deltagere i sosiale praksiser der læring og innsikt forhandles sosialt, i aktivitet med deres medspillere og trenere. Læringsprosessene kan forklares med Lave og Wengers (1991) situerte læringsbegrep ”legitim perifer deltagelse”, da ungdommene er i en skiftende og kontinuerlig bevegelse hvor de forflytter seg fra ”partiell mot full deltagelse”. To av informantene anskueliggjør det på følgende måte:

I: Betyr de andre noe på laget for at du skal lær?

G4: Ja selvfølgelig, fotball er jo en lagsport så du trener andre også, du kan ikke gjøre

alt alene (I: Men kordan lære du av de andre spillerne på laget?). Når vi spiller fotball..vi gjør hverandre bedre...det er det som er når vi spiller og liksom kompis pasninger da, sånn ordentlige pasninger, ikke sånn der drittpasninger som er vanskelig å ta, prøve å spille enklest mulig og sånt.

G6: Ja det med at hvis jeg sentrer pasninger til en som ikke klarer å ta i mot pasninger og sånn, ikke frekt mot noen personer, men da blir det litt kjedelig for meg å måtte..jeg vil være med en som klarer å gjøre de samme tingene som meg da (I: Mm), eller kanskje litt bedre noen ganger (I: Åja). Men da blir det jo kanskje det samme for ham personen som meg da, hvis jeg er dårligere enn en den andre personen så vil kanskje ikke han være med meg. Så jeg synes når det gjelder balløvelser så går det mye på ferdigheter og jevne grupperinger da (I: Ja) men ellers så er vi ofte sammen og ingen klager på hverandre, alle ja

Informantene forteller her hvordan de lærer av hverandre på fotballbanen. Når det gjelder skolearenaen gir ungdommene *uttrykk for lignende* erfaringer. Ungdommene sier de lærer *best* gjennom både individuelt arbeid og i interaksjon med medelever og lærere ved å gi tilbakemeldinger, støtte og konkurrere med hverandre. Følgende beskrivelse anskueliggjør hvordan en av ungdommene erfarer å *lære best* på skolen:

G5: Læreren skal liksom på en måte, hvordan skal jeg si det...vise meg, at de kommer bort til meg og for eksempel begynner å spørre meg spørsmål, også sier at du bør øve på det og det og det for å bli bedre i faget, (I: Mm) og for at du skal få bedre karakterer i et fag. Det synes jeg er mye bedre, eller at vi går til hverandre i timene liksom og sitter med noen og har det liksom gøy, og snakker med hverandre om temaet vi har i timen da, det synes jeg er ganske kult og ganske gøy, da blir det kult å lære. Men når du bare sitter der alene, har bok og skriver bare i boka og når læreren står der oppe og snakker, det synes ikke jeg er så hyggelig egentlig.

Senere i intervjuet påpeker informantene at det sosiale fellesskapet er viktig for at han skal lære. Han forteller at de andre i klassen påvirker ham som person, han sier at ”de liksom utgjør meg”. Slik jeg forstår informantene mener han at læring er noe mer enn kognitive prosesser knyttet til ham som individ. Læringserfaringene er av en sosial karakter, som i Wengers perspektiver kan forstås som kollektive erfaringer hvor

informanten lærer og utvikler seg selv, sin identitet, ved å være deltager i skolens praksisfellesskap (Wenger, 2004). Ungdommene gir uttrykk for at de lærer best gjennom handling og interaksjon med omverdenen. I tråd med deres beskrivelser skriver Edvardsen (2004) at læring og kompetanseutvikling finner sted gjennom handling, hvor barn og unge får prøvd ut kunnskaper og erfaringers relevans (Edvardsen, 2004). I denne sammenheng er det sentralt å påpeke at det er et misforhold mellom hvordan ungdommene opplever å lære best og den undervisningspraksisen de faktisk erfarer på skolen. De forteller om lærere som anvender ensidige metoder som de beskriver med ord som ”kjedelige, avanserte og vanskelige”. Imidlertid betyr ikke ungdommenes erfarte kjedsomhet at undervisningen på skolen er dårlig, men for eksempel at ungdommene og lærere har forskjellig oppfattelse av hva som skaper engasjement og interesse for å lære.

6.2.2 Teoretiske og praktiske undervisningsmetoder

I følge ungdommene er det tavleundervisning som karakteriserer skoletimene. To av informantene anskueliggjør i følgende sitater hvordan timene vanligvis foregår:

G6: Vi lærer jo ved å gjennomgå på tavla, ha prøver, få karakterer, å vite hvilket nivå du er på, gjøre mye lekser hjemme da.

G3: Læreren tar kunnskaper fra boka og gir oss kunnskap via boka, ofte må vi få kunnskap fra boka, men vi står ikke løper og går eller sanner ting, vi pleier ofte, som oftest å ha mest teori.

Deres erfaringer gir et bilde av en skole som preges av lærerstyrt undervisning hvor kunnskap formidles til ungdommene via læreren eller fagbøkene. Dette mønsteret harmonerer med karakteristikker av lærer- og elevrollene i den tradisjonelle skolen, som i følge Breilid handler om at læreren innehar rollen ”som formidler av objektive sannheter”, mens eleven er ”mottaker” av lærens kunnskaper (Breilid, 2007, s. 336). En av informantene gir en noe mer nyansert beskrivelse av undervisningen, når han påpeker at det er mye variasjon i undervisningen:

G3: E..det er veldig mye variasjon da..så det vil si at av og til kan det være mye lesing, av og til kan det bare være oppgaver, og av og til er det prosjektoppgaver, da trenger læreren ikke å stå da gir hun oss oppgaver. Så er det bare å gjøre oppgaven, så det er veldig forskjellig.

Beskrivelser av skolens opplæringspraksis kan forstås som tingliggjorte erfaringer som i følge Wenger (2004) karakteriserer den tradisjonelle undervisningen i skolen.

Karakterer, prøver, oppgaver og lærebøker er tingliggjorte erfaringer som benyttes som redskaper for at elevene skal lære. Ungdommene forteller at ”alt er jo i boka (...)”, ”(...) du sitter på egen plass, og bare lærer” og ”(...) kunnskapen får jeg av lærerne”. I samsvar med ungdommenes beskrivelser påpeker Nordahl med henvisninger til undersøkelser av Klette et. al (2003), Brekke (2003) og Imsen (2003) at ungdomsskolen er preget av mye kateterundervisning, individuelt arbeid, lite variasjon i arbeids- og organiseringsmåter. Undervisningen kjennetegnes hovedsaklig av instruksjon, spørsmål-svar og arbeid med oppgaver (Nordahl, 2003). De nevnte undervisningsformene stiller Edvardsen seg kritisk til i det han skriver at:

Skolen er for opptatt av å dele verden opp i fag og i småbiter, i ”ting”, i ord, i tall og fakta, mens den er tilbakeliggende i det å sette verden sammen igjen, å relatere. Den lar i altfor stor grad ”ting”, tall og ord få fred i sin ensomhet (Edvardsen, 2004, s. 69).

I samsvar med Edvardsen (2004) gir ungdommene uttrykk for at det er kjedelig med undervisningsmetoder hvor det er pensumbøkene eller læreren som formidler fagkunnskapene. Flere av ungdommene forteller at de ønsker mer variasjon i timene.

G3: Det er jo litt kjedelig å bare lese hele tida i to timer, ikke sant. Så man dropper jo ut, selv om man ikke bråker, orker man ikke mer ikke sant. Så det kan være litt mer variasjon, kanskje litt praktisk. (I: Ka du mein med praktisk?)

G3: Ee...la oss si lærerne skal lære oss om den kalde krigen, kanskje vi kan se en film om den kalde krigen, dra på museum eller noe sånt, sanner ting i stedet for alltid å ha teoretisk, jeg sier ikke at vi alltid har teoretisk men..så hadde det vært litt mer variasjon da litt teori og litt mer praktisk.

Informanten avslutter temaet i intervjuet med å si ”ja sånn som litt praktisk undervisning synes jeg i hvert fall er knall bra”. I samsvar med dette sier G4 at skolen ” (...) det er ikke min type læring” han gir videre en nærmere beskrivelse av hva som er hans ”type” læring:

Jeg er en sånn som liker å bevege meg mye, så ... liksom når man er skuespiller og sånt da, da liker jeg å bevege meg og sånt . Og det er veldig morsomt for meg for da lærer jeg samtidig å bevege meg og sånt, i stedet for å sitte stille å skrive, bare det er jo veldig kjedelig liksom.

I sitatene overfor ser vi at ungdommene i større grad ønsker å lære fag gjennom å kombinere teoretiske kunnskaper og praktiske erfaringer i undervisningen. Jeg forstår deres erfaringer som et ønske om å få oppleve autentiske handlinger i skolehverdagen. I Edwardsens (2004) termer handler dette om å få tilgang til A og B kontekstene i skolen - ”handlingens integrerte øyeblikk”, hvor ungdommene får muligheter til å øve og samtidig få utøve og erfare at det de lærer oppleves som meningsfullt både for seg selv og for andre (Se figur 1, kapittel 3.2).

Når det gjelder læring på fotballarenaen er det andre erfaringer som kommer til uttrykk. Det er praktiske læringsmetoder som dominerer fotballarenaen noe informant G3 anskueliggjør når han forteller at han lærer best desto oftere han har ballen. Deretter sier han at når de lærer ulike taktikker av treneren brukes den hele tiden, noe som gjør at det som læres også huskes bedre. G2 forteller at læreren veileder dem hvis han oppdager at de gjør noe feil ved å fortelle han hva de bør gjøre. Teoretisk undervisning er mindre vektlagt som læringsform på fotballarenaen, noe G3 belyser som følgende:

Uansett hva enn du lærer, hva enn du gjør så er det nesten hele tiden noe praktisk. Du sitter ikke og følger med på at treneren driver og tegner for deg, det er kanskje en gang i året vi gjør noe sånt. At vi satt der og treneren viste oss taktikker, det var jo kanskje bare i ti minutter eller noe sånt. (...).

Fotballarenaen er preget av en aktiv læringsform hvor teoretisk undervisning inngår som elementer i den praktiske undervisningen. Med dette menes at fotballfaglige kunnskaper og ferdigheter læres gjennom praktisk utøvelse. Wenger (2004) betrakter

en kombinasjon av teori og praksis som grunnleggende elementer i læringsprosesser ved hjelp av begrepene tingliggjørelse og deltagelse. I følge Wenger (2004) er tingliggjørelse ingen garanti for at relevant eller anvendelig læring finner sted. Det er den samtidige tilstedeværelsen av tingliggjørelse og deltagelse, ”meningsdualiteten” mellom dem som skaper meningsfull læring (Wenger, 2004). Læring springer ut av lærende fellesskaper som inkluderer meningsfulle aktiviteter i undervisningen som rekker ut over skolens grenser. På denne måten kan ungdommene lære hva som kreves for å fungere og være effektiv i verden (Wenger, 2004).

I mitt intervjumateriale er meningsdualiteten mellom tingliggjøring og deltagelse lite tilstedeværende i skolens undervisningspraksis. Ungdommene beskriver en skole som vektlegger tingliggjorte erfaringer når de fremhever at det er mye individuelt arbeid i form av øving, skriving og pugging. Informant G3 gir på følgende måte uttrykk for erfaringer med læring på skolen: ”(...) på skolen er det teori, i sin helhet”, ”(...) på skolen sitter du og leser i boken”. Deltagelse i form av å relatere teori til praktiske erfaringer innenfor og utenfor skolearenaen vektlegges mindre. Ut i fra ungdommenes beskrivelser kan det tyde på at skolearenaen fungerer dårligere enn fotballarenaen som praksisfellesskap. Da Wengers (2004) fire grunnleggende komponenter for læring og kompetanseutvikling (praksis, mening, fellesskap og identitet) i større grad er å finne hos ungdommenes erfaringer på fotballbanen (se figur 2, kapittel 4.1.2). I denne sammenheng kan man undre seg over om skolen ungdommene erfarer innfrir skolens overordnede målsettinger om å utvikle ”ganglege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” (Opplæringslova, 2008), hvor elevene skal få muligheter til å utvide deres ”evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (KUF, 1996, s. 15).

6.2.3 Å lære med hodet og med kroppen

De fleste av informantene påpeker at fotball kjennetegnes av mer aktive læringsformer enn skolen. I deres sammenlignelser av læringsarenaene forteller de at på fotballbanen

lærer de med kroppen, mens på skolen lærer de med hodet. G1 redegjør for det på følgende måte:

G1: På fotballen lærer jeg tak.... på fotballen bruker jeg kroppen og på skolen bruker jeg hjernen (I: Okei) så det er jo egentlig forskjellen da, på fotballen lærer jeg taktikk med kroppen og alt sammen og på skolen hjernen og de forskjellige ... (I: Kan du si noe ka du mener med hjernen?)

G1: Asså.... det vi lærer på skolen har ikke noe med kroppen min, det er jo, du skal jo liksom se og tenke og gå inn i hjernen din, hvis du skjønner.. (I: Ja, men for eksempel på fotballbanen så?). Det er ikke så mye man trenger å ha i hjernen, det er jo ... det er jo liksom bare bevegelse på fotballen og sånt, det er jo litt sånn taktikk som jeg sa. Det er jo egentlig bare det, skole hjernen og bevegelse i fotball.

Informanten redegjør for en skolehverdag hvor kroppen er fraværende i undervisningen. En annen av informantene forteller at kroppen har betydning i noen av fagene, noe han anskueliggjør på følgende måte:

G6: På skolen husker du nok best med huet, det er jo litt kroppsøvelser i gymmen og heimkunnskapen, matlaging og sånn da, du skriver jo med henda og sånn men det er jo, det noen ganger man husker ting ved å se på ting og sånn da.

Sitatet tolker jeg som et uttrykk for at kroppen er *noe informanten har* og ikke er, i Merleau-Pontys (1994) termer har kroppen her status som objekt. Ungdommenes beskrivelser av kroppen samsvarer med Edwardsens (2004) karakterisering av den tradisjonelle skolens dikotomi. Han skriver at skolen i liten grad ”har respekt for betydningen av hodets og kroppens vennskap med hverandre og med verden” (Edwardsen, 2004, s. 115). Skolens kognitive fokus kan kanskje forklare hvorfor mange av ungdommene erfarer at læringsformene på fotball- og skolearenaen er veldig forskjellige, hvor de opplever å lære mer på skolen enn på fotballbanen. En av guttene anskueliggjør det når han uttrykker at på fotballen ”lærer jeg med kroppen om hvordan man samarbeider og sånt, og det er jo ikke fag hvis du skjønner”. Informantene gir et bilde av at det er faglig læring med hodet som er ”den mer-verdige kunnskapen”, mens kroppen betraktes i liten grad som en kunnskapskilde (Duesund, 1998, s. 238).

I henhold til Merleau-Ponty er det ikke fruktbart å skille kroppslig og intellektuell læring fra hverandre da kroppen er sentral i alle læreprosesser, da det er som kropp er vi har tilgang til verden (Duesund, 1998; Merleau-Ponty, 1994). Intervjumaterialet viser at ungdommene lærer best når de får muligheter til å utfolde seg kroppslig på skolen. Ungdommene forteller at de ønsker varierte undervisningsmetoder hvor de etterspør fagenes subjektive relevans, hvor også aktiv deltagelse, samarbeid og bruk av andre læringsarenaer enn klasserommet er ønskelig. Ungdommene er med andre ord på "jakt" etter "førstehåndserfaringer" hvor hodet og kroppen i Edwardsens termer er "venner med hverandre". Informantenes erfaringer samsvarer med Heggen og Øia (2005) som påpeker at praktiske erfaringer er en mangelvare i skolen. De støtter seg til analyse materialet i "Ung i Norge" undersøkelsen som dokumenterer at åtti prosent av elevene i alderen tretten til nitten år erfarer at det er for mye teori og for lite praktiske kunnskaper i skolen (Heggen & Øia, 2005).

Når det gjelder læring på fotballbanen forteller ungdommene at arenaen har enklere og mindre avanserte læringsformer. Andre sier det er morsommere på fotballen enn på skolen, noe G4 anskueliggjør for på følgende måte:

G4: ...Fotball er mye morsommere lære måte da. Du sitter ikke et sted (...) og skriver av eller noe ikke sant, så du opplever det, hvis du forstår, (...), i stedet for å skrive om det så opplever du det. (I: Kan du si litt mer om hvordan du opplever det?)

G4: Du opplever for eksempel...hvordan du kommer deg ut av situasjoner, om hvordan du skal takle sårnere situasjoner, (I: Mmm) da har liksom du opplevd det før og du kan ikke skrive om det, å du kan ikke si å jeg ville ha gjort sånn, du kan jo ikke skrive at du har gjort det sånn når du ikke har gjort det.

Slik jeg forstår informanten handler det "å oppleve" på fotballbanen, om å gjøre kroppslige erfaringer, noe som samsvarer med Merleau-Ponty som hevder kroppen er sentrum for våre erfaringer (Østerberg, 1994). Informantens erfaringer kan i Merleau-Pontys termer forstås som inkorporerte kroppslige erfaringer fra menneskets samspill med omgivelsene (Merleau-Ponty, 1994). G3 bekrefter at erfaringene "lagres i kroppen" når han forteller at når teknikk læres på trening, bruker han teknikken hele

tiden, både på treninger og i kamper. Etter hvert erfarer han at teknikken” blir en del av ham”, og da trenger han ikke å tenke over hva det er han gjør, fordi han bare gjør det. Tilsvarende beskrivelser kommer til uttrykk i materialet, når G6 forteller at erfaringene på fotballbanen ”setter seg mer inni huet og i beina”, og at det som lærers ”er noe som bare sitter inne i huet..det er ikke sånn man går rundt og tenker på, går rundt og pugger liksom”. Ungdommene erkjenner i deres beskrivelser at kunnskap og læring er knyttet til kroppen. Deres erfaringer er eksempler på prerefleksive erfaringer som lagres og huskes i den habituelle kropp (Merleau-Ponty, 1994; Thornquist, 2003). Med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene til Edvardsen (2004) og Merleau-Ponty (1994) anser jeg opplæringspraksiser som gir muligheter til å bruke kunnskap i praksis som fordelaktig for guttene. Fordi på fotballarenaen lærer de som deltagende kropper, hvor hver enkelt ungdom både *har* og *er* en kropp, og erfarer at kroppslig læring gir en dypere og mer varig kunnskap enn læring på skolen.

6.2.4 Læring som støtte og utfordring

Informantene gir uttrykk for at de liker å få utfordringer samtidig som de mener det er viktig å bli støttet av andre i deres læringsprosesser. Av den grunn ble dualiteten *læring som støtte og utfordring* konstruert. Flere av ungdommene forteller at læring skjer i et støttende og utfordrende samspill mellom seg selv, lærerne, trenerne, spillerne og deres medelever. En av ungdommene anskueliggjør på følgende måte hvordan læringsprosessen er preget av begge fenomenene:

G3: Å ja, betyr de andre noe på laget for at jeg skal lære...ja, fordi.....ehhh.....hvis ja på en måte så lærer de meg veldig mye, fordi vi spiller sammen, og hvis jeg blir bedre så er det bedre for laget. Vi pleier alltid å hjelpe hverandre da, alle sammen, hvis jeg gjør en feil så er det noen som sier i fra. Hvis de gjør en feil er det jeg som sier i fra (I: Mm) og det er jo av og til at noen blir veldig sure da (I: Ja), hvis man kjefter for mye, men jeg (...) tar det positivt. (I: Så hvis du får kjeft korsen føle du det e?). Da føler jeg at jeg må gjøre det bedre neste gang så da gjør jeg det bedre neste gang,(...).

G3: Jeg synes det er veldig viktig med konkurranse da, for meg hvis en elev som er like flink som meg på skolen sånn sirka får en bedre karakter enn meg, det er det

verste jeg vet, (informanten ler), da tenker jeg meg ”neste prøve skal jeg ta igjen” (I: (ler) Så da skal du ta han eller ho?). Eller hvis jeg sliter med noe veldig mye og læreren er litt opptatt da går jeg bare til en elev som kan. Samme er det hvis det er en elev som sliter litt og læreren ikke kan, så kommer noen til meg for eksempel, (I: Okei) så på en måte så hjelper vi alle hverandre.

Jeg velger å forstå informantens redegjørelse som uttrykk for at læring handler om ulike former for deltagelser i praksisfellesskaper. Hvor deltagerne fungerer som ressurser for hverandre når de hjelper, gir tilbakemeldinger, speiler og konkurrerer med hverandre i begge læringsmiljøene. Jeg tolker det i lys av Wenger (2004) som skriver at i lærende fellesskaper hjelper mennesker hverandre og det er viktigere å vite hvordan man gir og tar i mot hjelp enn å forsøke å forstå alt sammen selv. På denne måten utvikles det tette mellommenneskelige forhold mellom deltakerne som kan fortone seg som komplekse blandinger av fortrolighet, konkurranse, utfordringer og problemer (Breilid, 2007; Wenger, 2004).

Flere av informantene forteller at de både lærer ved å gi og motta hjelp av andre. G2 sier at spillerne på laget ”pusher” han oppover, noe som gjør at han klarer å nå målene han setter seg, samtidig som han også lærer når treneren eller læreren veileder han. I tråd med G2 påpeker G4 at det er viktig med lærere som bryr seg og forteller hva han kan gjøre bedre. Han forteller imidlertid at på skolen er det noen lærere som ikke bruker tid til å forklare temaer som han ikke forstår. Han forklarer det på følgende måte:

(...) da [læreren]¹⁰ noen ganger når du ikke har forstått det, sier du jeg har ikke forstått det, så sier [læreren]¹¹ at ”jeg har ikke tid til å gjennomgå, vi kan ikke la hver og en få hjelp da, vi må gå videre”.

¹⁰ Begrepet lærer benyttes for å gjøre sitatet leservennlig. I intervjumaterialet står det ”da henne noen ganger (...)”.

¹¹ Begrepet læreren benyttes for å gjøre sitatet leservennlig. I intervjumaterialet står det ”Så sier hun at (...)”.

Deretter oppsummerer informanten at han ønsker en lærer: ”som ikke bare driter i deg, du må gjøre mer, du kan ikke bare si sånn, du må si hva jeg skal gjøre bedre”.

Informantens erfaringer gir et bilde av lærere som i liten grad forsøker å forstå og sette seg inn i hans verden. Jeg tolker informantens erfaringer som at *noen* lærere mangler både engasjement og interesse for å bli kjent med hver enkelt ungdom. I samsvar med mine tolkninger sier G4 i slutten av intervjuet han ønsker lærere som ”man kan tulle med”, som ”ikke bare er seriøse hele tiden og bare går opp, er på lærerrommet og så kommer ned, bare for å lære oss, de er bare for å lære oss (...)”. Til forskjell fra informantens negative beskrivelser av læreren gir han et mer positivt bilde av fotballtreneren. Han gir uttrykk for en dialogisk relasjon når han sier at treneren og han kan ”tulle med hverandre”, hvor forholdet også preges av respekt ved at det er rom for både trener og informanten til å si i fra når det er noe de opplever noe som negativt.

I materialet er det et spenningsforhold mellom læring gjennom støtte og utfordring på begge arenaene. Imidlertid er det støttende og utfordrende læringsmiljøet mer tilstedeværende på fotballbanen enn på skolen fra ungdommenes ståsted. Da det er få ungdommer som påpeker at lærerne satser på å skape lærende fellesskaper hvor ungdommene og lærerne er medvirkende aktører i hverandres læringsprosesser. Med utgangspunkt i Wenger (2004) og Edvardsen (2004) teoretiske perspektiver betrakter jeg det som lite hensiktsmessig ”å skygge unna” ungdommenes verden, da tilrettelegging for læring handler om å bli kjent med, få tak i og vekke ungdommers interesser i undervisningen. Wenger (2004) skriver i tråd med informantenes ønsker at lærerne bør være deltagere i det lærende fellesskapet. Fordi det er viktig å legge til rette for generasjonsmøter i skolen, hvor elever og lærere er engasjerte i hverandre og det praksisfellesskapet de er en del av. Lærere er læringsressurser for elevene, ikke av deres institusjonelle rolle som lærer, men ved at de utøver en ”levende autentisitet”¹² i form av interesse og følelsesmessig engasjement som deltagere i læringsfellesskaper (Wenger, 2004).

¹² Min forståelse av Wengers begrep ”levet autentisitet” (Wenger, 2004, s. 313).

6.3 Hvorfor lærer ungdommene?

6.3.1 Å erfare mening i "nuet" og i framtida

I intervjumaterialet er det distinksjoner mellom hvorfor ungdommene lærer på skolen og på fotballen. For eksempel beskrives fotballarenaen i større grad med positive ord enn skolearenaen. G1 og G6 anskueliggjør det på følgende måte:

G1: (...) det er jo liksom mer underholdende, (I: Hva er det som gjør at det er underholdende?) Du er i bevegelse og det er jo liksom,.... det er det som er underholdende, du er i bevegelse men på skolen du sitter på egen plass, og bare lærer, men på fotball løper du og ha det gøy, og ja.

G6: Jeg liker fotball fordi vi er samlet (...), at vi er gutta sammen og spiller og fordi det gjør, det er bra for kroppen å løpe. Det er jo bra for kroppen og humøret å være sammen med andre og, ikke bare sitte hjemme og sånn. Jeg synes det er bra at man får være ute sammen med andre og le og løpe og det gjør meg glad da. Det synes jeg er noe av det viktigste på fotballbanen da...men og score mål og ta en tunnel i blant det er og viktig da.

G4 sier at på fotballbanen har han det morsomt og at skolen ikke må glemme at vi kan ha det morsomt, slik at vi ikke bare kjeder oss. Deretter understreker han at læring henger sammen med interesse uansett om man befinner seg på fotball- eller skolearenaen:

G4: Ja det gjør jeg (I: Hvorfor husker du det godt?). Fordi det interesserer meg, hvis noe interesserer meg husker jeg det veldig lenge. Hvis noen ganger..det er litt mye uinteressant så glemmer jeg det litt fort, fotball er veldig morsomt så det husker jeg.

Videre forklarer informanten hvorfor han husker og lærer på skolen:

G4: E...er det et morsomt fag, er det et morsomt kapittel da som interesserer meg så husker jeg alt, da får jeg jo bra karakterer på prøvene åsså da. Men er det veldig kjedelig så er det når jeg leser da, så vil jeg ikke lese, men jeg leser bare for jeg må, men når jeg leser for jeg vil liksom og da får jeg bedre karakterer og alt da.

Til forskjell fra skolen forteller flere av informantene at det som lærers på fotballbanen ikke blir glemt fordi de bruker det de lærer hele tida. En av informantene forklarer det som følgende:

G3: Det spør, fordi hvis jeg lærer det en gang, sååå... glemmer jeg det sikkert, men det som er med fotball er at man repeterer det hele tida, du får bruk for alt hele tida, så det er veldig vanskelig å ikke glemme det. (I: Okei) Såå når man lærer noe en gang så er det ikke én gang, da bruker du det hele tida. Så jo mer du bruker det jo mer blir det, vanligere, så det sitter i hodet.

Jeg tolker utsagnene overfor som at guttene lærer på fotballen fordi de har en interesse, de opplever det som nyttig, samtidig som de også er følelsesmessig engasjerte i aktivitetene. Å spille fotball er for guttene et mål i seg selv fordi de erfarer glede og trivsel ved å være i bevegelse. Erfaringene kan forklares med utgangspunkt i Eichbergs kroppserfaringsmodell, hvor det er kroppen i bevegelse som er idrettens særegenhet (Duesund, 1995). Guttene anskueliggjør på forskjellige måter at det er det sosiale og kroppserfaringene de oppsøker. Noen av guttene forklarer at de spiller fotball fordi det er noe de ønsker og vil gjøre, andre forteller at de spiller fotball fordi det er kult, underholdende, morsomt og gøy. G3 og G6 påpeker at de liker å spille fotball fordi det er en sport med mye "følelser" og "lidenskap". G6 anskueliggjør i følgende sitat at det er erfaringene med å oppleve et følelsesmessig engasjement som gjør at han spiller fotball:

(...) det er vanskelig å sammenligne fotball med skole da, fordi fotball er noe du oppsøker fordi du har lyst til, og du har ..det er din hobby. De som spiller fotball gjør det fordi de blir, de føler at det er noe de liker veldig, veldig godt, det er derfor de spiller det. Mens skole er for det meste for at du må fullføre for at du skal få en bra fremtid, og ingen har jo lyst til å gå på skole og lese veldig mye og sånt for å bli smart, men de gjør det fordi de vil ha en bra framtid og være velutdannet.

Engasjementet guttene gir uttrykk for samsvarer med hva Wenger karakteriserer som meningsfull læring. Han skriver at elever i skolen har bruk for situasjoner som er

engasjerende, materiell og opplevelser som kan gir dem et bilde av både seg selv og omverdenen samtidig som de får muligheter til å påvirke verden og bli verdsatt gjennom deres handlinger (Wenger, 2004). I skolesammenheng gir ungdommene andre begrunnelser for hvorfor de lærer. De forteller at faglig læring er meningsfullt fordi det gir dem større valgfrihet når det gjelder videre skolegang og yrkesretning. G4 sier at ”jeg må jo lære (...) ellers kan jeg jo liksom ikke bli noe”. I de følgende sitatene anskueliggjør noen andre av informantene hvorfor de synes det de lærer på skolen er viktig:

G2: Det viktig for min framtid, slik at man kan bygge på det faglige, bli litt bedre i forskjellige fag. (I: Koffer er det viktig å bygge på det faglige for framtiden?) Fordi det vil nok bli vanskeligere oppgaver etter hvert og da er det ganske fint å..... ha noe i bakhuert (informanten ler).

G3: Det er jo, jo fordi jeg vil gjøre det bra i fremtiden, jeg vil jo ha en fin jobb, og tjene penger og være organisert da. Så jo mer utdanning jeg har jo bedre er det for deg, (I: Ja..koffer det?) Fordi da får man bedre jobber da, jeg har ikke lyst til å jobbe på Rema for eksempel hele livet, fra butikk til butikk, og det er jo ikke noe organisert liv egentlig. Jeg vil ha en jobb der jobber sånn kanskje fra klokken sju til fire, kommer hjem, slapper av, sånn på kontor eller noe sånt. Jeg har tenkt på å ta juss, jeg har veldig lyst til å ta juss i fremtiden, fordi jeg synes det er noe for meg.

Med utgangspunkt i sitatene overfor kan det synes som om minoritetsungdommene erfarer at begge arenaene er meningsfulle, men at meningen har en annen form på skolen enn på fotballarenaen. På skolen er det faglig læring som gir mening i form av å få gode karakterer. Det er med andre ord den eksplisitte kunnskapen som vektlegges og tillegges verdi, og som videre betraktes som ”adgangsporten” til ”å leve det gode liv” som voksen. Meningen med skolegangen ligger i fremtiden i kontrast til fotballarenaen hvor ungdommene erfarer mening i ”nuet”, i aktivitetene, hvor en annen type kunnskapsform gjør seg gjeldende. Den implisitte kunnskapen, som ikke umiddelbart kan ordlegges (se for eksempel Merleau-Ponty, 1994; Molander 1993, Polanyi, 2000).

I tråd med mine tolkninger skriver Edvardsen at ”skolearbeid har karakter av tørrtrening på tomgang. Hvor elevene erkjenner skoleprestasjonenes framtidsrelevans” (Edvardsen, 2004, s. 85). Flere av guttene gir beskrivelser som kan inngå i Edvardsens karakteristikk av skolen. For eksempel forteller G6 at han lærer gjennom å terpe på øvelser og av å gjøre lekser. Han støtter seg til ordtaket ”øvelse gjør mester” når han forklarer hvordan han lærer på skolen. Å ha informasjonen i bakhodet til senere livet anser jeg som lite fruktbart (Edvardsen, 2004: Wenger, 2004). Jeg støtter meg til Wenger som skriver at læring handler ikke om å samle på ferdigheter eller informasjon. Å lære handler om å få mulighet til å være aktiv deltager i lærende fellesskapspraksiser som satser på engasjement og fantasi hvor orientering, refleksjon og utforskning er sentrale aspekter (Wenger 2004). Det dreier seg med andre ord om ”å leve i nuet” og skape øyeblikk hvor informasjon og kunnskap inngår som deler av bredere sammenhenger (Edvardsen, 2004).

6.4 Analyse av meningsproduksjonen

Som tidligere nevnt i oppgavens metodedel gir *ikke* intervjuer tilgang til intervjupersonenes indre erfaringsverden (Järvinen, 2005; Mik-Meyer & Järvinen, 2005). Intervjupersoners erfaringer kan heller betraktes som ”vinduer til kollektive tankeprosesser”, da deres erfaringer alltid vil være påvirket av den sosiale konteksten og tida de lever i (Järvinen, 2005). I datamaterialet er det flere eksempler på hvordan konstruksjonen av ungdommenes læringserfaringer skapes i intervjuene. I begynnelsen av intervjuet forteller G5 at han lærer best på skolen når han arbeider selvstendig og konsentrert. Senere i intervjuet gir han et annet bilde av egen læringsprosess, når han påpeker at han opplever å lære best ved å være i interaksjon med lærere og medelever.

(...) skal liksom på en måte, hvordan skal jeg si det.....viser meg, at de kommer bort til meg og for eksempel begynner å spørre meg spørsmål, også sier at du bør øve på det og det og det for å bli bedre i faget, (I: Mm) og for at du skal få bedre karakterer i et fag. Det synes jeg er mye bedre, eller at vi går til hverandre i timene liksom og sitter med noen og har det liksom gøy, og snakker med hverandre om temaet vi har i

timen da, det synes jeg er ganske kult og ganske gøy, da blir det kult å lære. Men når du bare sitter der alene, har bok og skriver bare i boka og når læreren står der oppe og snakker, det synes ikke jeg er så hyggelig egentlig.

Jeg velger å forstå informantens skiftende redegjørelse som et eksempel på hvordan forståelse og bevissthet omkring egne læringserfaringer blir til i løpet av intervjuet. Når informanten setter ord på egne erfaringer reflekterer han over dem og blir oppmerksom på at han lærer best i sosialt samspill med omgivelsene. I samsvar med min forståelse skriver Järvinen at mening og forståelse av et fenomen skapes i intervjusituasjonen, i interaksjonen mellom den intervjuede og intervjueren. Järvinen siterer Mead (1934) som skriver at ”individets bevidsthed – og individets ”selv” – bliver skabt gennem social interaktion” (Järvinen, 2005, s. 10-11). I intervjuet med G6 kommer refleksjonen og konstruksjonen av mening fram når han anskueliggjør hvorfor han husker det han lærer på fotballen godt.:

G6: Ja jeg husker ganske mye (I: Koffer huska du det godt på fotballbanen?). Det er fordi jeg øver på det mye, men også det jeg ikke øver på, så husker jeg ganske godt...men også det jeg ikke øver på så husker jeg ganske godt. Kanskje jeg ikke kan det like godt, det er jo alltid ting..øvelse gjør mester som det ordtaket sier så....jeg husker kanskje en tekst bedre når jeg har øvet på den hjemme..altså på skolen da, enn når jeg ikke øver på den, da husker jeg jo kanskje et par ord, når man skriver nøkkelord og sånn ser på nøkkelordene og husker sammenhengene og sånn da. På fotballen husker jeg, jeg synes det er mye lettere å huske der, men veit ikke helt hvorfor...

I: Prøv og tenk på koffer du huska det lettere enn på skola.

G6:.....Det er vel fordidet er jo gøy å gå på skolen, men kanskje fordi det er litt gøy..morsommere å spille fotball. Det er noe som du virkelig har lyst til og synes er veldig gøy, så det er kanskje noe som setter seg mer inni huet (I: Så det setter seg i hodet?) Ja og i beina da.

I sitatet kommer det fram at informanten husker det han lærer på fotballbanen bedre enn på skolen, uten at han helt kan forklarer hvorfor. Ved å stille oppfølgende

spørsmål gir jeg som intervjuer rom for videre refleksjon, noe som medfører at han kommer fram til at han lærer bedre på fotballbanen fordi der beskjeftiger han seg med noe han liker og synes er morsomt. Jeg tolker informantens refleksjoner som at han innehar *mer* kunnskap om egen læring enn det han klarer å fortelle i intervjuet. Det kan virke som om språket som medium kommer til kort, han har mer kunnskap, men den er kroppsliggjort, kunnskapen "sitter i huet og beina". Jeg velger å støtte meg til Duesund og Skårderud (2003, s. 56) som forklarer at det er forskjell på å verbalisere erfaringer og å erfare dem med kroppen på følgende måte: "When we speak about the body, it is the spoken-about body, and not the body itself". I tråd med Duesund og Skårderud skriver Lakoff og Johnson at språk er metaforer for kroppslige erfaringer: "The mind is inherently embodied. Thought is mostly unconscious. Abstract concepts are largely metaphorical" (Lakoff & Johnson, 1999, s.3). I et kroppsfenomenologisk perspektiv kan informantenes meningsdannelse forstås både som en situert og en kroppelig læringsprosess knyttet til konteksten og ikke et stabilt, individuelt fenomen forankret til et avgrenset subjekt (Duesund, 1995, Edvardsen, 2004).

6.4.1 Sammenfatning av sentrale funn

Jeg har analysert og drøftet undersøkelsen med utgangspunkt i det situerte og kroppsfenomenologiske læringsperspektivet. Ungdommenes læringserfaringer er varierte samtidig som de er av et gjennomgående mønster. Mønsteret fremstår som "dualiteter", da erfaringene inngår i et spenningsfelt mellom flere dimensjoner (Wenger, 2004). Dualitetene i undersøkelsen utgjør hovedfunnene og vil derfor kort sammenfattes i de følgende avsnittene.

Læring har i følge ungdommenes både en *faglig* og *sosial side*. Imidlertid fremstår faglig læring på skolen som noe som skjer atskilt fra både sosial og kroppslig læring. I motsetning til skolen, er den faglige og sosiale læringen på fotballarenaen uløselig forbundet med hverandre og omverdenen, hvor kroppen er utgangspunktet for at den fotballfaglige og sosiale læringen finner sted.

Ungdommene erfarer at de lærer best gjennom *individuell utfoldelse og sammen med andre* på begge læringsarenaene. Hvor læring springer ut av deres skiftende og kontinuerlige deltagelse i sosiale fellesskaper hvor medelever, medspillere, lærere og trenere er av betydning. Generelt fremhever ungdommene at de ønsker læringsformer som går på ”kryss og tvers” i et samspill mellom jevnaldrende, eldre og mer kompetente personer både på skolen og på fotballbanen.

Det er imidlertid et gap mellom hvordan ungdommene erfarer å lære og undervisningspraksisen de møter på skolen. Skolen domineres av tavleundervisning, en ”skolastisk læringsform”¹³, hvor ungdommene er ”informasjonsmottakere” av kunnskap. Skolens undervisningspraksis samsvarer ikke med ungdommenes ønsker og behov, hvor varierte metoder i form av å supplere *teori med praktisk undervisning* tillegges verdi.

Forskjellen mellom læring på skole- og fotballarenaen er at på skolen *lærer guttene med hodet*, mens på fotballen *lærer de med kroppen*. Flere av guttene mener det er enklere å lære på fotballbanen, samtidig som de også husker bedre det som læres der. De forklarer dette med at på fotballbanen brukes *hele kroppen*, hvor både ”*hodet og beina*” inngår som deler av en helhet. Her er ungdommene ”kropper i bevegelse, både sosialt, fysisk og intellektuelt” (Duesund, 1999, s. 32). Ungdommene erfarer at læring på skolen handler om å bruke hodet og ikke kroppen. Ungdommenes læringserfaringer viser at skolen har et dualistisk menneskesyn, hvor kroppen neglisjeres som kilde til kunnskap. Det er læring med ”hodet og beina” ungdommene ønsker mer av når de etterspør muligheter for å høste ”førstehåndserfaringer” både på og utenfor skolens læringsarena. Manglende ”førstehåndserfaringer” kan være et uttrykk for at noen lærere i liten grad anerkjenner hvem ungdommene er, i form av å lytte og ta deres ønsker og behov på alvor. Ungdommene erfarer at deres læringsprosess er mer enn en individuell prosess når de påpeker at de ønsker å bli *støttet og møtt med utfordringer* på begge

¹³ Se kapittel 3.3

læringsarenaene. Konsekvensen av opplevd mangel på støtte og utfordringer kan forklare hvorfor læring på skolen oppleves å ha liten egenverdi for guttene her og nå.

Generelt bærer læringserfaringene fra skolen preg av en *tvetydighet*, da guttene både uttrykker misnøye og samtidig støtter opp om skolen. Forklaringene bak denne tvetydigheten kan være at for ungdommene er skolen viktig, da det er *der den verdifulle læringen* skjer, selv om den er kjedelig. Skal de ”kunne bli noe i framtida” må skolen støttes opp om, fordi den er ”inngangsporten” til valgfrihet i ungdommenes framtidige skole- og yrkeskarriere.

7. Avslutning

Dette kapittelet er delt inn i to underkapitelet. Først rettes blikket mot mulige svakheter knyttet til gjennomføring og innholdet i prosjektet. Deretter settes funnene fra intervjuundersøkelsen inn i en bredere sammenheng, hvor blikket rettes utover prosjektets teoretiske referanseramme ved å peke på mulige bidrag funnene i undersøkelsen kan ha for det spesialpedagogiske fag- og arbeidsfeltet.

7.1 Kritiske overveielser

Formålet med denne studien var å få innsikt i minoritetsungdommers erfaringer med læring på skole- og fotballarenaen. Det kan i denne sammenheng diskuteres i hvilken grad denne intervjuundersøkelsen har fått tak i deres læringserfaringer. Det er sannsynlig at noen av ungdommenes erfaringer ikke kom til uttrykk i intervjuene, da erfaringer med læring er et dynamisk, skiftende og komplekst fenomen. Säljö (2001) bekrefter dette når han påpeker at det forskeren får tilgang til i et intervju er det informantene oppfatter som hensiktsmessig å fortelle eller det de i intervjuet kommer på. For å få en dypere forståelse av minoritetsguttene læringserfaringer kunne intervjuene vært supplert med andre metoder som for eksempel deltakende observasjon både på fotball- og skolearenaen. Å benytte seg av flere metoder betraktes som fruktbart for å sikre validiteten i studier (Mathison, 1988). I henhold til masterprosjektets fastlagte rammer var det ikke tidsmessig mulig å ta i bruk flere datainnsamlingsmetoder. I samsvar med mine erfaringer skriver Silverman at det er fordelaktig å supplere intervjuer med deltagende observasjoner, men han poengterer på følgende måte at det innebærer noen utfordringer når det gjelder tid: "Take this path only if you seriously want to complicate your life and, perhaps, end up having passed the time limit for delivery (Silverman, 2006, s. 9).

En annen mulig svakhet i denne undersøkelsen er at jeg ikke har tatt hensynt til hvilket morsmål ungdommene har. Det er sannsynlig at noen av informantene valgte å svare

enklest mulig da de ikke hadde tilstrekkelig språkkompetanse i norsk. Kanskje noen av guttene ville ha gitt andre eller mer utdypende svar om jeg hadde mestret deres morsmål, eller benyttet meg av tolk. For å veie opp for denne mulige svakheten var jeg i intervjuene særlig oppmerksom på å bruke et enkelt og tydelig språk. Samtidig som jeg gav rom for ungdommene til å si i fra og spørre hvis det var noe de var usikre på eller ikke forstod. Til tross for disse hensyn må en anta at språklige barrierer svekker undersøkelsen.

Å gjennomføre en intervjustudie alene er en utfordring med tanke på å unngå at prosjektet blir farget av fagpersonenes subjektive oppfatninger. For å holde en nødvendig distanse til min forforståelse valgte jeg å synliggjøre den. I denne prosessen valgte jeg å supplere prosjektets teoretiske referanseramme med annen teori som berører temaet læring. På den måten har jeg særlig arbeidet med å skape en *distanse* til egen forforståelse og teoretisk plattform.

Min undersøkelse resulterte i et omfattende materiale hvor mye ikke er presentert i oppgaven. I analyseprosessen har jeg prioritert funn på bekostning av andre funn i materialet. Bortvalget er et resultat av mine tolkninger forankret i prosjektet teoretiske referanseramme. Ved en senere anledning kan det derfor være fruktbart å se nærmere på intervjumaterialet, hvor erfaringene kan analyseres med utgangspunkt i det kroppsfenomenologiske perspektivet til Merleau-Ponty. Da funnene i undersøkelsen tyder på at å gjøre kroppslige erfaringer er sentralt for at meningsfull læring skal finne sted.

7.2 Noen refleksjoner og veien videre

I denne undersøkelsen har ungdommene flere positive læringserfaringer fra fotballarenaen sammenlignet med skolearenaen. De positive erfaringene kan ha sammenheng med at ungdommene selv har valgt å være deltakere på fotballarenaen i motsetning til skolen, som er obligatorisk for alle barn og unge. Hensikten med denne undersøkelsen har derfor ikke vært å argumentere for at det er behov for mer fotball i

skolen eller å fjerne obligatorisk skolegang, men å se nærmere på begge læringsarenaene for kunne få innsikt i hva minoritetsungdommer erfarer som meningsfull læring.

I et situert perspektiv er læring en sosial prosess, hvor mennesker er ”personer-i-verden” og medlemmer av sosiokulturelle fellesskaper (Lave & Wenger, 2003, s. 49). Funnene i undersøkelsen samsvarer med det situerte perspektivet, da det er som aktive deltagere og ”medlærere” i egen og andres læringsprosesser ungdommene erfarer at meningsfull læring finner sted. Å *erfare mening* er i følge Wenger (2004, s. 308) det essensielle i alle læringsprosesser, noe han anskueliggjør på følgende måte ”det (...) er viktigere, at elever får erfaringer, der setter dem i stand til at tage ansvar for deres egen læring end at dekke en masse materiale”.

Funnene tyder på at i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid med ungdom, er det sentralt å anerkjenne og skape rom for ungdommer til å være aktive aktører i egne og andres læringsprosesser. Hvor blikket både rettes mot hvert enkelt individ og konteksten de er deltagere i. I denne sammenheng er det viktig at ungdommer får muligheter til å bruke kroppen, da det er som ”lærende kropper” de opplever interesse og engasjement for egen læring. I tråd med mine refleksjoner skriver Duesund (1999) at kroppen bør få en annen plass og bli gjenstand for en annen forståelse i dagen skole, da det er som kropper mennesker erfarer, handler og utvikler seg i verden.

Å utvide skolens læringsperspektiv kan forbedre og skape muligheter til å erfare meningsfull læring. For at dette skal skje er det behov for et nytt læringsperspektiv, hvor ”*den forløysande pedagogikken*” som Befring (2004) skriver om, kan være en fruktbar tilnærming. I det ”forløysande pedagogiske perspektivet” er ungdommer aktive aktører i egne læringsprosesser ved at deres intensjoner, drømmer, ideer om egen læring og liv blir tatt på alvor. Videre kjennetegnes læringsprosessen, i samsvar med Lave og Wenger (1991) av at den er situert. Det vil si at ungdommers læringsprosesser må forstås ”i ein sosial og kulturell samanheng, der deltaking i et sosialt, språkleg og deltakande praksisfellesskap blir vektlagt” (Befring 2004, s. 226).

I tråd med ungdommenes utsagn og studiens teoretiske perspektiver anser jeg det som viktig at de pedagogiske og spesialpedagogiske virksomhetene arbeider for å skape læringsmiljøer som ser ungdommer for hvem de er – som ”human beings” og ikke som ”human becomings”(Qvutrop, 1994). Først da er det mulig og fremme Opplæringslovens overordende målsetninger, som i § 1-1 lyder som følgende:

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Videre skal elevane (...) utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringslova, 2008).

8. Kildeliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklig ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (Vol. 15). Oslo: Norsk Institutt for Forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Vol. 4). Oslo: Norsk Institutt for Forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste - Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2005). *Forskningsprogram, Oppvekstvilkår, læring og inkludering med særlig vekt på barnehage, skole og barnevern*. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Lest, 24.oktober 2008. URL:
http://www.isp.uio.no/forskning/Forskningsprogoppvekst_2005.doc
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 170-192). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Befring, E., & Tangen, R. (2003). Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 13-36). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bergem, T. (2007). "Det er mer som teller". In J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten - skolens samfunnskontrakt* (s. 125-142). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer: en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Doktorgradsavhandling: Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Breilid, N., & Sørensen, P.M. (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 531-549). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bruner, J. (2000). Kultur, bevidsthed og uddannelse. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 14-25). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*. 9(4), 477-497.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære, læring som sosial praksis* (s. 70-90). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (1998). Den skolerte kroppen. I F. Skårderud & P.J. Isdahl (Red.), *Kroppstanker: kropp, kjønn, idéhistorie* (s. 232-246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (1999). Den skolerte kroppen. I L. Duesund (red.), *Kunnskap om idrett, tema: kropp miljø og læring* (s. 26-35). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Duesund, L., & Skårderud, F. (2003). Use the Body and Forget the Body: Treating Anorexia Nervosa With Adapted Physical Activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 8(1), 53-72.
- Duesund, L. (2008). Embodied learning in movement. I T. Schilhab, M. Juleskjær & T. Moser (Red.), *Learning Bodies* (s. 233-248). København: Danmarks Pædagogiske Univeristetsforlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Edvardsen, E. (2004). *Samfunnsaktiv skole - En skole rik på handling*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Eide, B., & Winge, N. (2003). *Fra barns synsvinkel, Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: The Guilford Press.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Educational Research. An Introduction USA*: Longman Publishers.
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience. Approaches and Methods* (s. 1-21). London: Sage Publications Ltd.
- Greeno, J. O. (1997). *On claims that answer the wrong questions*. Educational Research. Vol. 26 (5), 5-17.
- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 2 - fördjupning*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: slutrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). Mangfold, individ og fellesskap. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt* (s. 63-85). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring - mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience. Approaches and Methods* (s. 61-86). London: Sage Publications Ltd.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 397-418). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2000). Læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 9-13). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K.T. (2006). *Utvikling av sosial kompetanse – en veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 27-48). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten - ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lest 20.februar 2009. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Og ingen stod igjen*. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lest 16.mars 2009. URL:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lest, 23. Januar 2009. URL:http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf .
- Kvale, S. (1995a). The Social Construction of Validity. *Qualitative Inquiry* 1(1), 19-40.
- Kvale, S. (1999a). Forskere i lære. I L. Duesund (Red.), *Kunnskap om idrett* (s.67-78). Oslo: Norges Idrettshøyskole.
- Kvale, S. (1999b). Forskere i lære. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære - læring som sosial praksis* (s. 149-166). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). Landskap for læring. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære – Læring som sosial praksis* (s. 196-214). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (2005). *What is anthropological research -- II?: An interview with Jean Lave by Steinar Kvale*. Nyhedsbrev. Center for Kvalitativ, Metodeudvikling, nr. 38 s. 3-17.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (second ed.). Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodied mind its challenges to western thought*. New York: Basic Books.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære, læring som sosial praksis* (s. 37-51). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). Situert læring, legitim perifer deltagelse. I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situert læring og andre tekster* (s. 13-103). København: Hans Reitzels Forlag.
- Le Compte, M., & Gotez, J. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lie, B. (2004). Skolefaglige mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 612-630). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lie, B. (2007). Minoritetsspråklige ungdommer med norskspråkrelaterte vansker. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt* (s. 85-105). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige: om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate. *Educational Researcher*. 17(3), 13-17.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*. 32(3), 279-300.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Mik-Meyer, N., & Järvinen, M. (2005). Innledning: Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 9-24). København: Hans Reitzels Forlag.

Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

NESH. (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, lest 18. Januar 2009, URL:
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>

NSD. (2009). *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste*, lest 10.januar. 2009, URL:
<http://www.nsd.uib.no/data/>.

Nygren, P. (2008a). Barn og unges kompetanseutvikling i et komplekst samfunn. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 28-38). Oslo: Universitetsforlaget.

Nygren, P. (2008b). En teori om barn og unges handlingskompetanser. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2, 68-69.

- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, hentet 29. Mai 2009, fra Lovdata, Hentet 9.mai. 2009, fra Lovdata. URL:
<http://www.lovdata.no/cgi-wift/lldes?xdoc=/all/nl-20081219-118.html>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Polanyi, M. (1969). Knowing and being. I M. Green (Red.), *Knowing and being – Essays by Michael Polanyi* (s.123-137). London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- QRS International. (2008). *Getting started, NVIVO-08*. Lest, 25.april 2009, URL:
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4010/h08/undervisningsmateriale/NVivo8GettingStartedGuide.pdf> .
- Qvortrup, J. (1994): Introduction. I J. Qvortrup., M. Bardy., G. Sgritta, & H. Wintersberger (Red.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (s.1-24). Aldershot: Avebury Press..
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data, Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (Third ed.). London: Sage Publications.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 71-87). Oslo: Aschehoug.
- Skårderud, F. (1998). Idéhistorier om kroppen. I F. Skårderud & P. J. Isdahl (Red.), *Kroppstanker: kropp, kjønn, idéhistorie* (s. 53-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solnes, O., & Strandbu, Å. (2007). "Beckham gikk ikke mye langrenn" - kontroverser om ungdom og idrett før og nå. I Å. Strandbu & T. Øia (Red.), *Ung i Norge - Skole, fritid og ungdomskultur* (s. 159-176). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

- Staunæs (2001). Engangskameraer - dialogisk metoderedskap eller teknologisk fix? I H. Christrup (Red.), *At begripe og bevege, Metoder i kommunikasjonsforskning* (s. 42-64). Roskilde: Institutt for kommunikasjon, journalistikk og datalogi. Roskilde Universitetscenter.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 49-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur: minoritetsjenters møte med norsk idrett*. Avhandling (dr. polit.). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sveen, K. (2001). *Klassereise – et livshistorisk essay*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Säfvenbom, R. (2005). Fritiden som pedagogisk tumleplass i arbeidet med vanskeligstilte barn og unge. I R. Säfvenbom (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst - grunnbok i aktivitetsfag* (s. 69-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. (2008). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 550-574). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2008). Barndommens institusjonalisering - i lange linjer. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 19-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2007). Det 11. imperativet: Dialogen med lokalsamfunnet. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten - skolens samfunnskontrakt* (s. 200-217). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Lest 14.mars 2009. URL: <http://www.ils.uio.no/studier/naturfag/ppu/laereplaner/Kunnskapsloeftet.pdf>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 151-161). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situert læring og andre tekster* (s. 129-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wøien, I.G. (2006). *"På skolen er liksom alle bare elever": om unge håndballtalenters læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen*. Masteroppgave. Institutt for Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo.

Ziehe, T. (1989). *Kultur analyser - ungdom, utbildning, modernitet.*

Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag.

Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (s. V-

XII). Oslo: Pax Forlag.

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk - en studie av de norskspråklige og*

minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen.

Vallset: Opplandske bokforlag.

9. Vedlegg

9.1 Behandlet søknad NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Liv Duesund
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 24.02.2009

Vår ref :20848 / 2 / AH Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20848	<i>Læringsferinger på skole- og fotballarenaen - en intervjuundersøkelse blant minoritetsungdom</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Duesund</i>
Student	<i>Sigrid Kristine Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

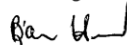
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Sigrid Kristine Hansen, Vallefaret 17, 0663 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svl.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20848

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 (samtykke). Foreldrene samtykker til at deres barn kan delta i prosjektet.

Prosjektet omhandler læringserfaringer på skole- og fotballarenaen, og er en intervjuundersøkelse blant 4-5 ungdommer med minoritetsbakgrunn. Utvalget kontaktes og får kjennskap til prosjektet via deres fotballtrenere i utvalgets respektive fotballklubber. Det gis skriftlig informasjon og personvernombudet finner det vedlagte informasjonsskrivet tilfredstillende, så fremt det presiseres at også intervjuutskriftene anonymiseres ved prosjektslutt. Revidert informasjonsskriv bes ettersendt før utvalget kontaktes.

Siden mindreårige deltakere har krav på alderstilpasset informasjon anbefaler ombudet at det også muntlig gjøres klart for deltakerne at de kan stille spørsmål og få oppklaringer før intervjuet gjennomføres.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet.

Siden informasjonsskrivet oppgir at prosjektet vil være ferdig i juni har personvernombudet registrert 30.06.2006 som sluttdato, i stedet for 29.05.2009 som opprinnelig sto i det elektroniske meldeskjemaet.

Prosjektslutt er angitt til 30.06.2009. Senest ved prosjektslutt må selve datamaterialet slettes eller anonymiseres. Anonymisering innebærer for det første at lydfilen og navnelisten (koblingsnøkkelen) slettes. For det andre at det skriftlige materialet anonymiseres ved at eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger som framgår av intervjuutskriftene, slettes eller omskrives på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

9.2 Informasjonsbrev

Forespørsel om deltagelse i prosjektet ungdom og læringserfaringer på skole- og fotballarenaen.

Jeg, Sigrid Kristine Hansen er mastergradsstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Frem til sommeren skal jeg skrive på min avsluttende oppgave som handler om minoritetsungdom og læringserfaringer. Tittelen på oppgaven er ”Læringserfaringer på skole- og fotballarenaen – en intervjuundersøkelse blant minoritetsungdom”.

Det er *dine* erfaringer fra fotball og skole jeg er interessert i. Jeg ønsker å snakke med deg om hva du mener er viktig for at du skal lære. Du sitter inne med viktige erfaringer om hvordan det er å være ung i dag, noe som kan hjelpe lærere og andre voksne til å skape en skole som i større grad tar hensyn til ungdommers ønsker og behov.

Jeg håper du vil ta deg tid til å møte meg og være med på et intervju, som vil ta i underkant av en time. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Ingen andre enn min veileder og meg vil høre på opptakene fra intervjuet. Du bestemmer selv om du ønsker å delta, og du kan trekke deg når som helst - uten å måtte fortelle hvorfor.

Oppgaven vil bli anonymisert. Det innebærer at det ikke er mulig å finne hvem som har deltatt i undersøkelsen. Lyddopptaket av intervjuet vil bli slettet når oppgaven er ferdig i juni 2009.

Jeg håper du vil være med på prosjektet og på denne måten bidra til at ungdommers tanker blir hørt. Dersom du ønsker å delta kan du og dine foresatte skrive under på vedlagt samtykkeerklæring og levere den til din trener. Jeg vil deretter kontakte deg for å avtale tid og sted for intervjuet. Dersom det er noe du lurer på, ta gjerne kontakt med meg på e-post sigridkristine@gmail.com, eller på telefon 913 60 459.

Med vennlig hilsen

Sigrid Kristine Hansen

Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og ønsker å delta i intervju om ”læringserfaringer på skole- og fotballarenaen – en intervjuundersøkelse blant minoritetsungdom”.

Sted og dato: Navn:

Telefonnummer:

Foresattes signatur:

9.3 Intervjuguiden

Innledning

- Presentasjon av meg selv
- Fortelle om hensikten med intervjuet
- Anonymitet og beskyttelse
 - Ingen vil få vite hvem som har svart på spørsmålene, ikke trenere, foreldre, lærere
 - Ingen andre vil få lytte til lydopptaket

Åpningsspørsmål

- Har du spilt fotball lenge? Driver du med andre fritidsaktiviteter?
- Hvorfor spiller du fotball?

Læring på fotballen

Faglig

- Kan du fortelle hva dere gjorde på forrige fotballtrening?
- Hva lærer du på fotballbanen?
- Hvordan lærer du best på fotballtreningen?
- Lærer du noe om å være sammen med andre på fotballarenaen?

Sosial

- Betyr de andre på laget noe for at du skal lære?

- Hva er det som skaper et godt lag?
- Hva er det som skal til for at dere skal vinne en kamp?
- Får du oppmuntringer på fotballen?

Personlig

- Synes du at du lærer noe om deg selv som person (hvem du er) når du spiller fotball?
- Gir det du lærer på fotballen mening for deg, er det viktig?
- Hva er viktig for deg å lære på fotballbanen? Hvorfor er det viktig?

Fremtidsrettet læring

- Lærer du noe om fremtiden når du trener og spiller fotball?

Læring på skolen

Nå har vi snakket om læring og om at læring også skjer på fotballbanen, men vi lærer også på skolen.

- Hva er det du lærer på skolen?
- Når du lærer fag hvordan er det dere vanligvis lærer da?
 - Lærer du noe annet enn fag på skolen?

Faglig

- Hvordan opplever du at du lærer best på skolen?

- Er det noen timer eller fag du erfarer at du lærer mindre enn i andre timer?
- Hva mener du er viktig å lære på skolen?

Sosial

- Lærer du noe om å være sammen med andre på skolen?
- Betyr de andre elevene i klassen og lærerne dine noe for den faglige læringen på skolen?
- Får du oppmuntringer på skolen?

Personlig

- Synes du at det du lærer på skolen gir mening, synes du det er viktig for deg?
- Synes du at du lærer noe om deg selv, som person på skolen?

Fremtidsrettet læring

- Hvis du tenker på fremtiden synes du at du lærer noe på skolen som kan være nyttig for deg i fremtiden?
- Hvordan ønsker du at skolen skal være for at du skal lære best mulig?

Skole og fotball

- Er det noe du lærer på fotballen som du ikke lærer på skolen?
 - Er det noe på skolen du ikke lærer på fotballen?
- Hvis du sammenligner måten du lærer på skolen og måten du lærer på fotballen, hva er forskjellen eller eventuelt likheten mellom hvordan du lærer?

- Husker du det du lærer på fotballtreninga etter det har gått en stund?
- Husker du det du lærer på skolen etter det har gått en stund?
- Synes du at fotball og skole har noe å lære av hverandre?

Avsluttende samtale

- Er det noe du ønsker å føye til som du ikke fikk sagt i løpet av intervjuet?
- Avslutning, takke for deltakelse i prosjektet

9.4 Koding i Nvivo-08

Tree Nodes

Name	
[-]	Læring
Name	
[+]	Hvorfor
[+]	Hvordan
[+]	Hva lærer ungdomm

Tree Nodes

Name	
[-]	Læring
Name	
[-]	Hvorfor
Name	
	Faglig og sosial læri
Name	
[-]	Hvordan
Name	
	Å lære med hodet o
	Å lære alene og sa
	Teoretiske og prakti
	Faglig og sosial læri
Name	
[-]	Hva lærer ungdomme
Name	
	Å lære der og da og