

Engasjement og deltakelse på en formell og ikke-formell læringsarena

*En kvalitativ casestudie om læring i høyere
utdanning og organisert lagidrett*

Hege Hagehaugen Nygård



Institutt for Pedagogikk, Utdanningsvitenskapelig fakultet
Allmenn studieretning

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

TITTEL:

Engasjement og deltakelse på en formell og ikke-formell læringsarena - En kvalitativ casestudie om forholdet mellom læring i høyere utdanning og organisert lagidrett.

AV:

Hege Hagehaugen Nygård

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk – Allmenn studieretning.

SEMESTER:

Vår 2019

STIKKORD:

Læring

Høyere utdanning

Idrett

Deltakelse

Engasjement

Formell og uformell læring

Identitetsutvikling

Strukturer ved miljøet

Kvalitativ analyse

Sosiokulturell læringsteori

© Hege Hagehaugen Nygård

2019

Engasjement og deltakelse på en formell og ikke-formell læringsarena – en kvalitativ studie om forholdet mellom læring i høyere utdanning og idrett.

Hege Hagehaugen Nygård

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Min studie tar sikte på å øke kunnskaper omkring hvilke aspekter som fremmer læringslyst og engasjement på en formell og ikke- formell læringsarena. Dette gjøres gjennom å fokusere på det sosiale miljøet for å belyse hvordan kontekst påvirker individets lærings- og utviklingsprosess. Fokuset har vært på høyere utdanning og læring på en idrettsarena. Denne studien har som formål å besvare to forskningsspørsmål: *Hva skaper engasjement hos studenter i høyere utdanning og i lagidrett? Hvordan kan forholdet mellom læring i høyere utdanning og læring i lagidrett forståes?*

For å besvare studiens forskningsspørsmål har jeg benyttet meg av de kvalitative metodene intervju og observasjon. Oppgaven legger hovedvekt på å presentere et case. Caset omfatter fem jenter med en felles interesse for håndball og spiller aktivt for en håndballklubb i Oslo. De studerer/har studert på en høyere utdanningsinstitusjon. Caset gir er innblikk i hva som skaper engasjement og deltakelse på to kontrasterende læringsarenaer. For å undersøke deltakelse og engasjement på disse areanene tar jeg utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet på læring (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991).

Et av hovedfunnene mine var at det sosiale miljøet synes å påvirke engasjement, deltakelse og læring på begge arenaer, og vennskapsrelasjoner er viktig for deltakelse på et høyere utdanningsnivå. En annet viktig funn var ferdigheter som læres gjennom deltakelse i en organisert lagidrett (evnen til å samarbeide, kommunisere og forholde seg til ulike personligheter) synes å være av nytteverdi i en skolesammenheng. Videre har min masteravhandling undersøkt engasjement i studie-og idrettssammenheng i lys av begrepet identitet. Resultatene fra min studie viste at informantene anser håndball som en del av deres identitet, og basert på tidligere forskning er det sannsynligheter for at dette påvirker grad av deltakelse i en organisert lagidrett.

Basert på mine funn kan det konkluderes med at ulike sosiale aspekter ved en organisert lagidrett på virker studenters læringsprosess i en høyere utdanningsinstitusjon. Videre er det både forskjeller og likheter mellom hva som skaper engasjement og deltakelse på de ulike arenaene. For å belyse mitt andre forskningsspørsmål som omhandlet forholdet mellom læring i idrett- og høyere utdanning, ble det lagt vekt på hvilke ferdigheter fra håndballen som tas i bruk i studiesammenheng. Sammenlignet med resultatene til Strandbu, Stefansen & Wiig

(2017) tilføyer funn fra min studie to nye elementer som har vært nyttig i studiesammenheng. I tillegg til samarbeidsevne forteller informantene at håndballbanen har bidratt til kunnskaper relatert til kommunikasjon, samt hvordan de skal forholde seg til ulike personligheter.

Kunnskaper om elementer ved miljøet som har en positiv innvirkning på studenters deltakelse og engasjement er en tematikk som trolig vil være aktuelt innenfor det pedagogiske fagfelt i lang tid. Å forske på deltakelse og engasjement i ulike læringskontekster kan gi en betydelig innsikt i hva som fremmer læringslyst, samt hvordan sosiokulturelle faktorer påvirker motivasjon for læring. Slike studier kan være av nytteverdi innenfor både arbeidslivspedagogikken og i en didaktisk sammenheng for å utvikle den formelle klasseromsundervisningen.

Forord

Dette har vært en berg og dalbane og det er mange som fortjener en spesiell takk. Jeg vil først og fremst takke min dyktige veileder Kenneth Silseth. Kenneth har vært svært støttende gjennom hele prosessen, og kommet med gode ideer, innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg setter stor pris på de motiverende samtalene vi har hatt, og for at du har vært interessert og nysgjerrig på arbeidet mitt fra begynnelse til slutt.

Jeg vil videre rette oppmerksomheten til informantene mine. Tusen takk for at dere stilte opp og delte deres erfaringer og opplevelser. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt skrevet, og jeg setter stor pris på kunnskapen dere har formidlet.

Avslutningsvis vil jeg gjerne takke mine kjære studievenninner Miriam og Dilman. Tusen takk for oppmuntrende ord, latterfulle lunsjer med avsporinger, og for at dere har holdt ut med mine perioder med klaging og frustrasjon. Opplevelsen av å skrive masteroppgave ville ikke vært den samme uten dere. Jeg vil også takke Maiken og Linn for all støtte dere har gitt meg, og korrekturlesing. Jeg setter stor pris på dette. Jeg vil også takke Kristian for støtte og at du har fått tankene mine over på noe annet gjennom denne prosessen. Tusen takk for at du tatt ansvar for de hverdagslige tingene (som å gi meg middag, rosiner og kaffe).

Takk til Karoline som sitter i Antarktis for fine telefonsamtaler og positive oppmuntringer!

En siste takk til deg som leser oppgaven.

God lesing!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og aktualitet.	2
1.2	Oppgavens struktur.	5
2	Litteraturgjennomgang	6
2.1	Litteratursøk.....	7
2.2	Tidligere forskning.	7
2.2.1	Organiserte aktiviteter utenfor skolen.	8
2.2.2	Forholdet mellom deltakelse i idrett og skoleprestasjoner.	10
2.2.3	Læring i skole og idrett.	11
2.2.4	Identitet i lagidrett.	14
2.3	Oppsummering.	15
3	Teoretisk rammeverk	17
3.1	Sosiokulturell læringsteori.....	17
3.1.1	Læring gjennom interaksjon.....	18
3.1.2	Teorien om praksisfellesskap.	19
3.2	Læring og identitet.....	21
3.2.1	A-Identiteter.	24
3.2.2	Prinsippet om flere identiteter.	25
3.2.3	Narrativ identitetsteori.....	27
3.2.4	”Ekte” og ”utpekte” identiteter.	27
3.3	Oppsummering.	29
4	Metode og data.	31
4.1	Forskningsdesign.	31
4.2	En kvalitativ casestudie.	32
4.2.1	Forskningsspørsmål:.....	33
4.3	Vitenskapelig ståsted.	34
4.4	Det kvalitative forskningsintervju.	35
4.4.1	Intervjuguide.	35
4.4.2	Gjennomføring av intervjuene.	37
4.4.3	Opptak og transkribering.....	37
4.4.4	Observasjon:.....	38

4.5	Utvalg	38
4.5.1	Introduksjon av informanter.....	39
4.5.2	Informant 1:.....	40
4.5.3	Informant 2.....	40
4.5.4	Informant 3.....	41
4.5.5	Informant 4.....	41
4.5.6	Informant 5.....	41
4.6	Analyse:.....	42
4.6.1	Fase 1.....	43
4.6.2	Fase 2.....	43
4.6.3	Fase 3.....	44
4.6.4	Fase 4.....	44
4.6.5	Fase 5.....	44
4.6.6	Fase 6.....	45
4.7	Forskningsetiske vurderinger	45
4.7.1	Forskningkredibilitet.....	46
4.7.2	Validitet.....	47
4.7.3	Reliabilitet.....	48
4.8	Begrensninger.....	49
4.8.1	Generaliserbarhet.....	49
4.9	Oppsummering:	50
5	Resultater	52
5.1	Faktorer som skaper engasjement.....	52
5.1.1	Følelse av plikt.....	53
5.1.2	Venner og et godt sosialt miljø.....	54
5.1.3	Forventninger.....	57
5.1.4	Oppsummerende analyse.....	59
5.2	Læring gjennom observasjon og tilbakemeldinger.....	60
5.2.1	Læring gjennom tilbakemeldinger.....	63
5.2.2	Oppsummerende analyse.....	65
5.3	Ferdigheter fra håndballen som har vært nyttig i andre situasjoner.....	67
5.3.1	Forholde seg til ulike personligheter og ta vare på andre	67
5.3.2	Kommunikasjon og dialog:	68

5.3.3	Samarbeid.....	69
5.3.4	Oppsummerende analyse.....	71
5.4	Håndball som del av informantenes identitet.	72
5.4.1	Rollen som Lagspiller versus student.....	74
5.4.2	Oppsummerende analyse.....	75
6	Diskusjon.....	78
6.1	Hva skaper engasjement på de ulike arenaene?.....	78
6.2	Hvordan kan forholdet mellom læring på skolen og læring i lagidrett forstås?	84
7	Avsluttende refleksjoner og konklusjon.....	89
	Litteraturliste.....	92
	Vedlegg 1	97
	Vedlegg 2	99
	Vedlegg 3	102

1 Innledning

Denne masteravhandlingen vil rette fokus på unge voksnes læringsprosess på en formell og ikke-formell arena i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Jeg ønsker å belyse hvilke aspekter ved ikke-formelle arenaer som støtter læringutvikling og skaper engasjement for læring. Dette gjøres ved å gå i dybden på kontekstuelle elementer som påvirker studenter, og forstå engasjement og deltakelse gjennom begrepet identitet. Tidligere studier har fokusert på hvordan både kontekst og individuelle behov frembringer engasjement (Connell, 1990; Eccles & Midgley, 1989). Jeg vil videre vektlegge hvilke sosiale ferdigheter som utvikles på håndballarenaen, og hvorvidt disse tas i bruk innenfor en høyere utdanningsinstitusjon.

I hvilken grad deltakelse i utenom faglige aktiviteter påvirker læring, akademiske prestasjoner og forventninger om utdanning har de siste 20 årene fått oppmerksomhet (Eccles & Barber, 1999; Marsh 1992). Ifølge Hanson, Larson og Dworkin (2003) er det mangel på forskning som omhandler hvordan ikke-formelle aktiviteter påvirker unge. Resultater fra deres studie viser at ikke-formelle aktiviteter for ungdom var assosiert med læring og utvikling av ulike sosiale ferdigheter, for eksempel samarbeidsevne. Dette indikerer at deltakelse på ikke-formelle arenaer potensielt kan føre til en rekke positive opplevelser som kan videre bidra til å påvirke læringsprosessen.

Studier som undersøker sammenhengen mellom ikke-faglige aktiviteter og akademiske prestasjoner baseres ofte på to motstridende antagelser. På den ene siden anses fritidsaktiviteter som en kilde til mindre tid til skolerelaterte oppgaver (Coleman, 1961). På en annen side kan det tenkes at deltakelse i ikke-faglige aktiviteter medfører positive implikasjoner for læringsprosessen innenfor akademia (Holland & Andre, 1987). Nyere forskning viser at deltakelse i utenom faglige aktiviteter er linket til akademisk suksess og et høyt faglig engasjement i skolesammenheng (Marinez, Cocer, McMahon, Cohen, Thapa, 2016). Elever i Norsk videregående skole som deltar i idrett eller annen trening ved siden av skolen rapporterte eksempelvis høyere utdanningsplaner sammenlignet med elever som ikke trener (Sletten, Strandbu, Gilje, 2015) Dette støttes av amerikansk forskning som viste at deltakelse i fritidsklubber og sport predikerte utdanningsstatusen til skoleelever (Frederick & Eccles, 2006). Dette er funn som skaper interesse for nærmere undersøkelse av miljømessige

faktorer på en ikke-formell læringsarena, og i hvilken grad dette støtter unges læringsutvikling.

I løpet av videregående skole og høyere utdanning gjennomgår unge voksne en personlig utvikling, samtidig som de utvikler akademiske ferdigheter som får konsekvenser for senere yrkeskarriere (Marsh & Kleitman, 2002). Det er dermed viktig å rette fokus mot hva som skaper positive læringsopplevelser. Som Nasir og Hand (2008) understreker er det i denne sammenheng essensielt å få en bedre forståelse for rundt hva som påvirker til læringsutvikling på en ikke-formell arena. De argumenterer for at dette kan gjøres ved å fokusere på engasjement og deltakelse. Engasjement innebærer i denne sammenheng en positiv innstilling og dedikasjon til en arbeidsoppgave (Schaufeli & Bakker, 2003). Kunnskap om studenters deltakelse og engasjement på læringsaktiviteter utenfor skolen kan ha implikasjoner for utdanningssystemer på høyere og lavere nivå. Dersom lærere får tilgang til økt kunnskap om unges læringsprosesser åpnes muligheter for å optimalisere undervisningsopplegget i en formell klasseromsundervisning. Hvordan undervisningen er lagt opp får konsekvenser for studenters læringsprosess, og kan bidra til at studenter yter sitt beste og oppnår gode resultater.

Forskning på miljømessige aspekter som fremmer læringslyst og engasjement for læring er også av nytteverdi for bedrifter. Kunnskap om denne tematikken kan tas i bruk for å motivere de ansatte, skape økt læringsinteresse og et positivt miljø som støtter læringsutvikling på arbeidsplassen. Masteravhandlingens neste avsnitt vil omhandle bakgrunn for valg av tema og aktualitet. Her presenteres avhandlingens forskningsspørsmål.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet.

Pedagogikk er et fag som sentrerer rundt samfunnets behov, og utdanningssektoren har lenge stått ovenfor utfordringer som baserer seg på et samfunn i endring (Stray & Wittek, 2014). Læring og ferdighetsutvikling har lenge vært et aktuelt tema innenfor det utdanningsvitenskapelige fagfelt, men i dag verdsettes høyere utdanning i stor grad sammenlignet med tidligere år. Med fremdriften av det internasjonale arbeidsmarkedet og kunnskapsøkonomien, steg også interessen for læring blant politikere og andre samfunnsaktører. Et globalt nettverk medfører blant annet et større fokus på konkurranse på et

internasjonalt nivå (Vislie, 2008). Som konsekvens, har begrepet kunnskap blitt en vesentlig drivkraft for produksjon, innenfor det norske samfunn (Anderson, 2008). Dermed blir kunnskap om læringsutvikling viktig på systemnivå, og har skapt flere implikasjoner for på synet på kunnskap og utdanningsinstitusjonene i Norge. Blant annet skapes et press på norske utdanningssystemer for å tilby undervisning av høy kvalitet både på grunnskole- og universitetsnivå.

For å kunne tilby undervisning av høy kvalitet er det viktig at utdanningsinstitusjonene i Norge tilbyr en undervisning som skaper læringslyst, engasjement og deltakelse blant studenter. Forskning bør dermed øke fokus på ulike faktorer som kan bidra til å forbedre undervisningen i skolesystemet også på et høyere nivå. Hvilke miljømessige faktorer som opprettholder studenters engasjement og deltakelse er et fenomen som kan bidra til å øke kunnskapen på dette området. Å undersøke hva som skaper engasjement på et høyere utdanningsnivå kan tas i bruk av andre aktører innenfor utdanningssektoren, og potensielt bidra til å endre/forbedre undervisningsopplegget på universitetet- og høyskolene i Norge.

Læringsutvikling og deltakelse er et kompleks fenomen, og et forskningsområde som kan ses i lys av ulike perspektiv. Ut ifra en sosiokulturell tradisjon rettes oppmerksomheten mot hvordan individet former kunnskap gjennom sosial interaksjon og samhandling med miljøet (Vygotsky, 1978). I denne sammenheng er det essensielt å undersøke ulike aspekter ved engasjement og deltakelse. Kunnskap om hvilke strukturelle faktorer ved miljøet som påvirker engasjement, kan bidra til å øke kunnskaper omkring potensielle endringer som senere kan iverksettes for å øke studenters engasjement for læring og utdanning.

Dette skapte interesse for hvilke aspekter ved miljøet som skaper engasjement og læringslyst på en arena utenfor skolen. Valget falt på en idrett på bakgrunn av min personlige interesse for trening. Jeg har ikke selv vært deltaker i en organisert lagidrett, og ønsket å se nærmere på hvordan de sosiale komponentene påvirker deltakelse og engasjement på denne arenaen. Jeg valgte håndball på bakgrunn av at dette er en populær lagidrett blant jenter i aldersgruppen 20-25 år. Det var videre av personlig interesse å analysere om det eksisterer likheter mellom hva som påvirker deltakelse i idrett- og høyere utdanning.

Valget falt på en høyere utdanningsinstitusjon på bakgrunn av at jeg ønsket å undersøke en høyere aldersgruppe enn tidligere studier (Strandbu, Stefansen & Wiig, 2017). I likhet med forskning på en lavere aldersgruppe er det viktig å fremheve kunnskap om hva som skaper

engasjement og deltakelse for læring blant 20-25 åringer. Ifølge opplæringsloven (1998 §2-1, 3-1) har barn og unge rett og plikt til offentlig grunnskoleopplæring, og rett til videregående opplæring. Høyere utdanning er derimot en beslutning unge voksne ofte tar selv. Det er ikke lovpålagt til å fullføre en høyere utdanning, og unge voksne står ikke pliktige ovenfor politiske styresmakter til å fullføre utdanning på et høyere nivå. Studieretning er også noe de som oftest velger. Ulike faktorer påvirker kan påvirke dette valget, men det sannsynligvis er det en interesse for fagfeltet de studerer, og muligens et indre ønske om å lære. På bakgrunn av dette var det aktuelt å rette fokus på hvilke aspekter ved miljøet som påvirker engasjement, deltakelse og læring på en høyere utdanningsinstitusjon.

Jeg har arbeidet med masteravhandlingen siden november 2018 til mai 2019. Dette har gitt meg et innblikk i hvordan et forskningsarbeid foregår, samt faglig kunnskap rundt deltakelse og engasjement i ulike to ulike praksisfellesskap. Å utføre et selvstendig forskningsarbeid har vært en utfordrende, men spennende prosess. Jeg har arbeidet systematisk over lang tid og arbeidet grundig med eget datamateriale. Det har vært lærerikt å være ute i feltet for første gang. Jeg har gjennom prosessen vært aktiv i forskningsgruppen som da het MEDiate, og fått gode tilbakemeldinger på prosjektbeskrivelsen min fra andre innenfor forskningsmiljøet. Jeg vil videre presentere formålet med studien og forskningsspørsmålene jeg vil ta utgangspunkt i.

Mitt bidrag ønsker å øke forståelsen av læring på idrettsarenaen, og belyse hva som anses som engasjerende på en formell og ikke-formell læringsarena uten å trekke konklusjoner om kausalitet. På denne måten fremmes kunnskaper omkring studenters erfaringer og oppfatninger på tvers av de to separate kontekstene. Jeg tar utgangspunkt i det sosiokulturelle synet på læring og vektlegger dermed aspekter ved miljøet som viktig for deltakelse og læringsutvikling. På bakgrunn av dette stiller jeg to forskningsspørsmål:

- *Hva skaper engasjement hos studenter i høyere utdanning og i lagidrett?*
- *Hvordan kan forholdet mellom læring i høyere utdanning og læring i lagidrett forstås?*

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene undersøkes det hva som oppleves som engasjerende ved de ulike læringsarenaene basert på subjektive erfaringer. Min studie tar sikte på å bidra med kunnskaper omkring hvilke aspekter som fremmer læringslyst og engasjement.

Dette gjøres gjennom å fokusere på det sosiale miljøet for å belyse hvordan kontekst påvirker individets lærings- og utviklingsprosess. Med forholdet mellom læring i høyere utdanning og læring i lagidrett menes i hvilken grad ferdigheter som utvikles på idrettsarenaen tas i bruk på et høyere utdanningsnivå. Forholdet mellom læring på de ulike arenaene vil forstås i lys av begrepet identitet.

1.2 Oppgavens struktur.

Denne masteroppgaven består av 7 hovedkapitler. Kapittel 1 er ett innledende kapittel og inneholder bakgrunn for valg av tema, formål og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på feltet i en litteraturgjennomgang. Her fremstilles en grundig gjennomgang av relevant litteratur innenfor feltet. Dette kapitlet gir først en beskrivelse av hvordan jeg kom frem til artiklene som inkluderes i studien. Studier knyttet til organiserte fritidsaktiviteter, engasjement og sammenhengen mellom læring i skole og læring i idrett beskrives i dette kapitlet. Kapittel 3 består av det teoretiske rammeverket som er benyttet i denne masteravhandlingen. Jeg vil benytte et sosiokulturelt perspektiv på læring, og vise til begreper som er relevant for min studie innenfor denne tradisjonen, eksempelvis teorien om praksisfellesskap etterfulgt av hvordan læring kan forstås gjennom identitetsbegrepet. I kapittel 4 presenterer jeg hvilken metode som er brukt, og detaljer rundt forskningsdesign. Jeg har valgt å benytte en kvalitativ casestudie som design. I kapittel 5 presenteres resultatene jeg kom frem til. Kapittel 6 vil diskutere resultatene opp mot tidligere forskning og teori. Kapittel 7 er et avsluttende kapittel som inneholder konklusjon og avsluttende refleksjoner.

2 Litteraturgjennomgang

Dette delkapittelet fremstiller en gjennomgang av tidligere forskningslitteratur som senere vil diskuteres mot mine empiriske funn. Litteraturgjennomgangen består av relevant informasjon knyttet til unges læring og ferdighetsutvikling som oppnås gjennom å delta i aktiviteter utenfor skolen. For å få en bred forståelse av hvordan man kan se på forholdet mellom læring og deltakelse på formelle og ikke-formelle praksiser er det viktig å presentere et vidt spekter av tidligere forskning. Dette bidrar til å dokumentere unges sosiale og individuelle erfaringer med å delta i en fritidsaktivitet.

Litteraturgjennomgangen vil hovedsakelig innebære studier som vektlegger miljømessige faktorer for læring, men det er viktig å påpeke det finnes flere empiriske undersøkelser knyttet til prestasjon, motivasjon og læring som tar utgangspunkt i det kognitive/individuelle (Bandura 1997; Dweck; 1999; Stipek 2002). Eksempelvis regnes følelse av tilhørighet som en av flere prediksjoner for akademisk suksess (Anderman & Anderman 1999). Furrer og Skinner (2003) viste også i senere tid at følelse av tilhørighet til jevnaldrende er delvis avgjørende for akademisk motivasjon fra tredje til sjette klasse. Disse studiene vektlegger egenskaper ved individet som påvirker motivasjon, og er ofte assosiert med et psykologisk perspektiv. I kontrast vil jeg legge hovedvekt på det sosiokulturelle, og kontekstuelle faktorer ved miljøet for å undersøke fenomenet engasjement og deltakelse i utdanning og idrett. Å undersøke hvordan miljøet påvirker læring er aktuelt innenfor den pedagogiske tradisjonen, og et tema som bør belyses.

Innledningsvis presenterer jeg hvordan jeg gjennomførte mitt litteratursøk.

Litteraturgjennomgangen vil først og fremst henvise til studier knyttet til læring og deltakelse i ikke-faglige aktiviteter. Med ikke-faglige aktiviteter menes fritidsaktiviteter som unge voksne bruker tid på utenfor skolesammenheng. Litteraturgjennomgangen vil også inneholde studier om ulike ferdigheter som læres gjennom å delta på denne form for læringsarena. Med ferdigheter menes eksempelvis evnen til å samarbeide. Studiene som presenteres viser blant annet at det utvikles en emosjonell trygghet gjennom å delta i en organisert lagidrett, og det er ofte assosiert med positive opplevelser. Dette etterfølges av studier som indikerer at det er en sammenheng mellom skoleprestasjoner og deltakelse i idrett. Rapporteringer viser blant annet at sosiale ferdigheter og samarbeidsevner utvikles i en idrettssammenheng. Avslutningsvis

viser jeg til studier relatert til hva som skaper og opprettholder identitet og engasjement. Disse studiene er valgt ut på bakgrunn av målet med studien, som er å forstå læring på idrettsarenaen, og belyse hva som anses som engasjerende på en formell og ikke-formell læringsarena med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring.

2.1 Litteratursøk.

Dette avsnittet vil gi en kort beskrivelse av hvordan jeg lokaliserte relevant forskningslitteratur som benyttes i min studie. Søkemotorene som ble brukt er i hovedsak Oria og Idunn. For å avgrense mitt søk ble det blant annet brukt søkeord som ”Læring i skole og idrett” (ga 28 treff med tidsperioden 2002-2018), ”Learning IN sport AND the classroom” (ga 29 158 treff med tidsperioden 1996-2018), ”Læring i idrett” (ga 57 treff fra 2002-2018). For å få artikler spesifikt knyttet til håndball søkte jeg på ”Learning IN handball”, som ga 2647 treff fra tidsperioden 2000 til 2019. Søket inkluderte bare fagfellelvurderte tidsskrifter. Litteratur og artikler ble også valgt ut basert på anbefalinger fra veileder og en gjennomgang av litteraturlisten til relevante artikler. For å få finne empiriske studier gjennomgikk jeg også systematiske oversiktsartikler. Jeg undersøkte litteraturlisten til studiene som var relevante for unges engasjement og deltakelse i skole og idrett. De kvantitative studiene som ble inkludert ble vurdert ut ifra metoden, utvalgsstørrelse og funnene som ble presentert. Jeg har også inkludert internasjonale studier og ikke kun basert meg på norsk forskning for å gi en bred oversikt over feltet på et internasjonalt nivå. Gjennomgangen presenterer hovedsakelig nyere studier for å få frem oppdatert informasjon og skape et nyansert bilde av fenomenet engasjement, deltakelse og læring på en formell og ikke-formell arena.

2.2 Tidligere forskning.

I de neste avsnittene presenteres tidligere empiriske undersøkelser rettet mot organiserte aktiviteter utenfor skolen, forholdet mellom deltakelse i idrett og akademiske prestasjoner, samt læringsutviklingen som foregår i skole og idrettssammenheng. Studiene angående læring i skole og idrett fokuserer på ungdomsskole/videregående trinn. Dette etterfølges av studier rettet mot identitetsutvikling i lagidrett.

2.2.1 Organiserte aktiviteter utenfor skolen.

Det finnes en rekke studier som har undersøkt læring og deltakelse i ikke-faglige aktiviteter. Innenfor dette feltet har en rekke sett på hvordan deltakelse i sportslige aktiviteter påvirker individet. Denault og Poulin (2015) undersøkte i sin surveyundersøkelse unge voksnes opplevelser i organiserte aktiviteter. Målet var å identifisere individuelle (sosiale evner, identitet og samarbeidsevne) og sosiale erfaringer (sosial integrering i gruppeaktiviteter og støtte fra aktivitetsleder) i ulike organiserte aktiviteter. For å få en bedre forståelse av dette, ble det i tillegg lagt vekt på deltakelse, og hvilke individuelle karakteristikk som assosieres med å være deltaker i aktiviteten. Det ble blant annet undersøkt utenom-faglige aktiviteter som fotball, svømming, kurs i matlaging, dans, volleyball, basket og speideren. 413 Kanadiske ungdommer deltok, og de undersøkte totalt 33 ulike fritidsaktiviteter. Funnene viste at flertallet (60.9%) skåret høyt på individuelle og sosiale opplevelser, men resultatene varierte ut ifra hvilken aktivitet de deltok i. Sosiale opplevelser relateres i denne studien til i hvilken grad deltakelse innenfor organiserte aktiviteter bidro til å forme nye bekjenskaper, og hvorvidt de følte seg akseptert av de andre. Studien var blant annet ment å måle grad av sosial integrering i en aktivitet. En høy skåre på skalaen indikerte at informantene i høy grad var enige i påstanden som ble stilt. Påstander som blant annet ble stilt var: ”*jeg føler meg akseptert av de andre medlemmene i gruppen*” (Denault & Poulin, 2015, s. 42).

Et annet bemerkelsesverdig funn var at de som deltok i lagidrett (fotball, amerikansk fotball, volleyball og basket) skåret høyest på individuelle og sosiale opplevelser sammenlignet med andre fritidsklubber og individuell idrett (Denault & Poulin, 2015). Det vil si at informantene i denne spørreundersøkelsen i større grad opplever individuelle og sosiale opplevelser når de deltar i lagidrett, sammenlignet med andre fritidsaktiviteter. Resultatene antyder at lagidrett er assosiert med en høyere positiv opplevelse sammenlignet med andre fritidsaktiviteter.

Et annet funn fra analysen at grad av deltakelse var assosiert med individets erfaringer, og at når deltakerne opplevde individuelle positive opplevelser skåret de også høyt på sosiale opplevelser og visa versa. Funnene viste videre at deltakerne som var engasjerte og aktivt deltakende i den organiserte aktiviteten skåret høyt på positive individuelle og sosiale opplevelser. Korrelasjonene i denne studien var statistisk signifikant, og viser at det er lite sannsynlig at resultatet har oppstått tilfeldig (Bryman, 2016).

Andre kvantitative survey undersøkelser har videre vært opptatt av forholdet mellom ikke-faglige aktiviteter og skoleklima. I studien *Involvement in extracurriculum activities: Identifying Differences in perceptions of school climate* (Martinez, Coker, McMahon, Cohen, Thapa, 2016) ble det undersøkt hvordan deltakelse i tre fritidsaktiviteter (sport, fritidsklubber, og «arts») var assosiert med oppfatninger av skolemiljøet. Studien inkluderte 15,004 videregående elever fra 28 skoler i USA (51.5 % av deltakerne var kvinner). Funnene viser at studenter som var engasjerte i sportslige aktiviteter følte en sosial-emosjonell trygghet i klasserommet. Det var kun fritidsaktiviteter relatert til idrett som var assosiert med denne variabelen. Videre viste resultatene at studenter som deltok i de tre fritidsaktivitetene følte en støtte fra andre medstudenter, sammenlignet med de som ikke var aktive i slike aktiviteter.

Surveyundersøkelsen til Marsh og Kleitman (2002) viser også at deltakelse i ikke-faglige aktiviteter inkludert sportslige aktiviteter hadde en positiv effekt på blant annet skolekarakterer, hjemmelekser, forventninger om høyere utdanning, nivå av høyere utdanning og selvtillit. Datamaterialet som ble brukt i studien var basert på en longitudinell studie (NELS:88) sponset av the National Center for Education Statistics. Datainnsamlingen foregikk fra 1988 til 1994, med et utvalg på 12, 084, men datamateriale fra 4,250 ble benyttet. Funnene viser at deltakelse i ikke-faglige aktiviteter fostrer identifikasjon og en følelse av forpliktelse som videre påvirker akademiske resultater.

Hanson, Larson og Dworkin (2003) utførte en studie relatert til unge voksenes læringsprosess i organiserte ungdomsaktiviteter. Det var 450 videregående skoleelever fra Central Illinois (fra middelklasseområdet i vesten) som oppfylte kvalitetskriteriene og deltok i undersøkelsen. Utvalget bestå av mer kvinner enn menn (55.8%). Dette var en surveyundersøkelse som baserte seg på selvrapporteringsskjemaer (The Youth Experiences Survey) knyttet til ulike aspekter ved deres utvikling og negative opplevelser i utenom faglige aktiviteter. Rapporteringene viser en høy rate av læringserfaringer, og ungdomsaktiviteter utenfor skolen var assosiert med utfoldelse og utvikling av identitet og refleksjoner, emosjonell læring, utvikling av samarbeidsevner og forming av sosiale relasjoner med andre. Funnene viser videre at den deltakelse i sport var en arena som de unge voksne utviklet sin identitet og lærte seg å kontrollere sine følelser. Til tross for dette rapporterte de unge voksne at de følte seg presset av sine jevnaldrende på den sportslige arenaen til å utføre handlinger de i utgangspunktet ikke ville utføre.

I en studie fra 2002 som baserte seg på intervju- og observasjonsdata av amerikanske skoleelever som deltok på et basketball-lag og voksne dominospillere (Nasir, 2002), viste resultatene at spillernes dedikasjon for å vinne og grad av profesjonalitet påvirket engasjement. Et av hovedmålene i studien var å undersøke hvilke læringsstrategier basketballspillere og dominospillere utviklet når de lærte seg spillet. Et annet viktig moment var at det sosiale forholdet mellom lagspillerne og deres interaksjon med hverandre hadde en innvirkning på spillernes engasjement på banen. De utviklet en spesiell tilknytning til hverandre som var basert på tillit, og fikk forventninger til spillestil. Forholdet på banen reflekterte engasjementet til spillerne: *“The nature of engagement was also evident in the way that players interacted with one another and the nature of the relationships they built”* (Nasir 2002, s. 234).

Resultatene viste videre at spillernes engasjement endret seg i tråd med spillernes målsetting. I begge tilfellene (både dominospillerne og basketballspillerne) var utvikling av kunnskaper og grad av aktiv deltakelse avhengig av spillernes evne til å forestille seg på et høyere nivå, og deretter gjøre dette til en realitet. Disse resultatene indikerer at læringskurven til deltakerne i studien var relatert til endringer i praksisen og knyttet til grad av aktivitet.

2.2.2 Forholdet mellom deltakelse i idrett og skoleprestasjoner.

Forskning fra flere hold viser en statistisk sammenheng mellom fysisk aktivitet og læringsutbyttet til skoleelever på ungdomstrinnet (Rasberry et. al. 2011; Pindus et.al. 2015) Det er derimot uenigheter rundt hvilke faktorer som bidrar til denne korrelasjonen (Mehus, 2016). Flere intervensjonsstudier viser at ungdom som driver med idrett ofte oppnår bedre karakterer i norsk, engelsk og matematikk, sammenlignet med de som ikke er aktive på idrettsarenaen (Erstad & Smette 2017, Sletten et al. 2015) Lleras (2008) fant også en at deltakelse i akademia og sportslige aktiviteter var assosiert med høyere utdanning og inntekt.

Sletten, Strandbu og Gilje (2015) viser i sin kvalitative analyse av data fra spørreundersøkelsen Ung i Norge fra 2010, korrelasjonen mellom idrett, dataspill og skoleprestasjoner. Forfatterne baserer analysen sin på svar fra 4160 ungdomsskoleelever på 47 ungdomsskoler i Norge. Undersøkelsen foregikk i skoletiden og hele undersøkelsen inkluderte elever fra siste året på barneskolen, videregående opplæring og ungdomstrinnet. Resultatene av analysen viser en positiv korrelasjon mellom å trene i idrettslag og karakterer.

Undersøkelsen inkluderte både gutter og jenter, og norsk, engelsk og mattekarakterene var høyere blant ungdom som ikke spiller dataspill men kun trener i idrettslag. Rapporteringene var signifikante. Funnene som presenteres indikerer at deltakelse i idrett fremmer kunnskap som er nyttig i skolesammenheng.

Sletten, et al. (2015) hevder at deler av sammenhengen mellom idrettsaktivitet og skolekarakterer kan relateres til foreldrenes utdanningsnivå. De påpeker at barn med høyt utdannede foreldre ofte er med i idrettslag og ofte oppnår gode karakterer. Dette er derimot ikke hele forklaringen. Erstad (2017) støtter denne argumentasjonen, men fremhever potensielle årsaksforklaringer som karakteristikk ved selve aktiviteten, idrettsmiljøet og statusen idrett gir. Singh et.al (2012) understreker mangelen på studier som forsøker å finne forklaringer på de statistiske korrelasjonsstudiene mellom idrettsaktivitet og skoleprestasjoner. Det er på en annen side viktig å anerkjenne at det eksisterer tidligere forskning som ikke viser korrelasjoner mellom atletisk deltakelse og akademiske prestasjoner (Holland og Andre 1987; Hanks & Eckland 1976).

2.2.3 Læring i skole og idrett.

Som en del av prosjektet ”Læring på tvers” undersøkte Strandbu, Stefansen og Wiig (2017) forholdet mellom læring i skole og idrett. Studien var basert på semistrukturerte intervjudata med foreldre, lærere og 30 niende klasse elever som drev med fotball, håndball og volleyball. Samlet besto datamaterialet av 92 deltakere (45 jenter og 49 gutter). De supplerte med gruppeintervjuer og observasjoner av treninger og kamper. Elevene ble valgt ut på bakgrunn av at de deltok i lagidrett. Målet med studien var å fremheve opplevelsene deres av treningen, trivsel og erfaringer knyttet til skolehverdagen. Analysene i studien omhandler opplevelse av læring og forbindelsen mellom læring i idretten og i klasserommet.

Elevene rapporterer at de lærer å samarbeide, og ”(...) *jobbe sammen som et lag*” (Strandbu, Stefansen & Wiig, 2017 s. 82) gjennom idretten. Videre trekker de frem at de oppnår mestringsfølelse og strukturere seg selv som ferdigheter de bringer med seg videre til andre sammenhenger. Enkelte lærere støtter disse beskrivelsene. Analysen viser også at elevene anerkjenner at idrett kan ha betydning for skoleprestasjoner, og begrunner dette med at man får utløp for uro gjennom idretten. Samtidig som elevene påpeker at fellesskapet som dannes i idretten kan bidra til å skape et bedre fellesskap i skolesammenheng. Observasjonsdataene

viste eksempelvis at deltagelse i idrett bidrar til å skape vennskapelige relasjoner. Disse relasjonene ble videreført til klasserommet, og de som var venner på fotballen ønsket å jobbe sammen i gruppearbeid på skolen. Til tross for disse funnene var det få beskrivelser som bidro til å stadfeste hvilke læringserfaringer elevene har nytte av i klasserommet.

I en NOVA-rapport fra 2011 som baserer seg på kvantitative data (surveyundersøkelse) ble det undersøkt i hvilken grad elever prioriterer mellom lekselesing og fritidsaktiviteter (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011). Datamaterialet i denne rapporten er tre landsrepresentative ungdomsundersøkelser (Ung i Norge-2010, Ung i Norge 2002 og Ung i Norge 1992). Utvalget var ulikt i de tre undersøkelsene. I rapporten inkluderes aldersgruppen hovedsakelig ungdom fra 13 til 17 år (elever fra alle trinn på ungdomsskolen og fra de to første trinnene på videregående). I resultatene fra denne rapporten kommer det frem at fritidsaktivitetene ble prioritert fremfor skolearbeid. Enkelte gutter hevder også at de er forpliktet til å trene og holde seg i form og rettferdiggjør lav innsats på skolen. Videre viser resultatene fra rapporten at en gruppe elever forteller at de føler seg forpliktet til å gjøre lekser og øve til prøver. Disse elevene inkluderer trening og andre fritidsaktiviteter samtidig som de får gode resultater i skolesammenheng. Dette viser at fritidsaktiviteten ikke påvirker skolearbeidet i en negativ retning, og elevene viste god arbeidsinnsats på skolen. Disse elevene mestrer å få tid til både lekser og fritidsaktiviteter.

Tidligere studier viser at engasjement er responsiv til kontekstuelle faktorer og mottakelig for miljømessige forandringer (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Jeg vil i dette avsnittet presentere funn fra studien ”*From the court to the classroom: Opportunities for Engagement, Learning and identity in Basketball and Classroom Mathematics*” (Nasir & Hand, 2008). Denne studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, og forfatterne undersøkte hvordan organisering av aktiviteter og deltakelsesstrukturer skaper engasjement i to ulike lærings situasjoner: på basketballbanen og i klasserommet. Funnene ble basert på videodata og intervjumateriale fra to ungdomsskoler med mange afroamerikanske elever, samt intervjuer fra lærere og trenere. På en annen side er det viktig å understreke at målet med studien ikke var rettet mot en generalisering av basketball og matteundervisning, men hvilke kontekster som skaper engasjement.

Et funn var at engasjement på basketballbanen var assosiert med tilgang til forståelse av domene, sammenlignet med en klasseromssituasjon. De definerer tilgang til domene som ”(...)the extent to which participants have the opportunity to learn both about the practice as

a whole and about the specific tasks and subskills that make up domain knowledge” (Nasir & Hand, 2008, s. 148). Tilgang til domene innebærer altså i denne sammenhengen å ha mulighet til å lære om praksisen som helhet, men også om de spesifikke ferdighetene som sammen utgjør praksisen. Tanken er at tilgangen til domenet skaper en bredere forståelse for spillet som helhet, og hvordan praksisen og ferdigheter utvikler seg. Videre viste resultatene at rollen ungdommene inntok, opprettholdt og utviklet over tid påvirket engasjement: *“Having opportunities to express oneself and make a unique contribution within these roles, players felt valued for who they are and saw themselves as having the capacity for growth in multiple dimensions.”* (Nasir & Hand, 2008, s. 174) Å posisjonere hver enkelts deltakelse var viktig/sentralt for læringsutviklingen til både individet og gruppen,

Videre viste studien at følelse av kompetanse, mestring og mulighet til å uttrykke seg hadde en positiv effekt på ungdommenes engasjement og deltakelse: *“Engagement, then, has to do with students’ feelings of competence and mastery in a social context, as well as their sense that the context will offer relationships that support and value their unique selves”* (Nasir & Hand, 2008, s. 145). Klasserommet ga derimot mindre tilgang til domene, færre muligheter til å innta roller og mindre muligheter for å uttrykke seg selv, noe som førte til et lavere konsekvent engasjement blant ungdommene. For det første fikk elevene få muligheter til å resonnerer over svaret de kom frem til i klasserommet, og lite tilgang til å utvikle en forståelse av praksisen. Det var dermed uklart hvorvidt elevene utviklet en reell forståelse av det matematiske prinsippet, til tross for at de kom frem til den riktige verdien. For det andre kom det frem at læreren ga lite rom for dialog/verbal kommunikasjon til andre enn læreren. Normene i klasserommet forårsaket denne begrensningen, og elevene fikk i liten grad delt sin kunnskap og innsikt med andre elever. På denne måten legges det hovedsakelig opp til at læreren har hovedansvaret for den muntlige kommunikasjonen i klasserommet. Elevene observerte og ventet på tur for å bidra i en diskusjon, og var lite involverte i aktivitetene som foregikk.

I motsetning ga strukturene på basketballtreningene mulighet for ulike aktiviteter (blant annet oppvarming, basisøvelser, praktiske leker og diskusjoner rundt spill-strategier). På denne arenaen fikk de spille aktivt minst en gang i uka gjennom sesongen. Samtidig fikk hver spiller sin egen posisjon, og et eget ansvar. Dette ansvaret ble ansett som viktig for hele gruppen (Nasir & Hand, 2008). I denne studien illustrerer forfatterne viktigheten av å forstå relasjonen mellom evner, subevner og aktiviteter, samt å sikre at studentene har tilgang til kunnskapen som utgjør domene for å skape et engasjement på læringsarenaer.

2.2.4 Identitet i lagidrett.

Nasir (2002) argumenterer for at målsettinger har en sammenheng med identiteter som oppstår i ulike praksiser. Deltakerne begynner å konstruere mer sofistikerte mål som er relatert til praksisens mål. Dette skjer når deltakerne identifiserer seg med aktiviteten som utføres. Funnene fra studien viste at dette var tilfellet i datamateriale fra basketball-spillerne. Da de eldre spillerne identifiserte seg i større grad med sporten satt de seg høyere mål, eksempelvis å lære seg å forstå og kalkulere spillernes statistikk. Nye mål førte til nye identiteter og deltakerne begynte å se på seg selv som eksperter. På denne måten endret de sin identitet. Dette dokumenteres også av norsk forskning som viser at ungdoms deltakelse i idrett og trening fremstår som karakterdannende, samtidig som det har en rekke helsemessige fordeler (Seippel et al. 2011). Ifølge Nasir (2002) er læring, identitet og målsetting et forskningsområde som trenger mer oppmerksomhet.

MacPherson, Kerr og Stirling, (2016) undersøkte hvordan jevnaldrende i en organisert lagidrett påvirket identitetsutviklingen til unge kvinner. Metodene som ble brukt i denne studien var semistrukturerte intervjuer av 8 kvinnelige utøvere (på ulike nivå) mellom 13-17 år, og bildedata. Resultatene viste at deltakelse i sportslige aktiviteter sammen med andre bidro til å utvikle deler av deres identitet. Særsomt knyttet til psykologiske, sosiale, intellektuelle og emosjonelle aspekter. Analyse materialet viste også at lagvenninnene var en årsakene til å engasjere seg og delta på trening: *“she knew that her partner would not be able to train as effectively without her there, and not wanting to disappoint her partner, she committed herself to attend training sessions regardless of the weather conditions”*. (MacPherson, Kerr & Stirling, 2016, s. 76).

Funn fra tidligere undersøkelser har vist lignende resultater. Bruner (2015) undersøkte hvordan 422 unge atleter til en viss grad formet sin sosiale identitet gjennom å delta i lagidrett. Rapporteringer viste at medlemmer av et lag integrerer gruppen som deler av sin egen identitet, og at identitetsutvikling kan relateres til at medlemmer av et lag tror de er avhengige av hverandre for å oppnå og prestere sammen mot et mål. Videre argumenterer Bruner (2015, s. 352) for at forståelsen av forholdet mellom *“(…) interdependence and identity is vital for exploring the potential to structure sport team environments as an ideal foundation for forming social identities”*. Ut ifra er individuelle egenskaper og

identitetsbegrepet viktig når det skal undersøkes hvordan miljøet i en organisert lagidrett bidrar til å forme sosiale identiteter.

2.3 Oppsummering.

Ovenfor presenteres studier som baserer seg på både survey-undersøkelser og intervjudata rettet mot læring og deltakelse på ikke-formelle arenaer. Forskningen viser til at det utvikles ulike ferdigheter gjennom å delta i fritidsaktiviteter utenfor skolesammenheng. Hovedfokuset i denne gjennomgangen har vært på læring på idrettsarenaen og i skolesammenheng. Flere funn viser at deltakelse i utenom-faglige skaper positive sosiale og emosjonelle opplevelser. Deltakelse i lagidrett synes blant annet å være assosiert med emosjonell trygghet og utvikling av sosiale ferdigheter.

Videre viser resultatene fra studiene som presenteres over at deltakelse i lagidrett bidrar til å påvirke unges akademiske resultater og ambisjoner om høyere utdanning. Det er likevel problematisk å stadfeste en årsaksforklaring på denne sammenhengen. Dette fordi flere faktorer potensielt spiller inn og det trengs mer forskning på feltet. Det er likevel ikke utenkelig at deltakelse i organisert lagidrett medfører visse egenskaper som er av nytteverdi også i skolesammenheng, samt påvirker unges læring og utvikling. Den statistiske sammenhengen mellom skoleprestasjoner og deltakelse i idrett er interessante funn som skaper nysgjerrighet for å undersøke læringslyst på tvers av kontekster.

Læring på tvers av ulike settinger betegnes ofte som ”transfer” eller ”overføring” i utdanningsvitenskapelig sammenheng (Silseth & Arnseth, 2011). Dette omhandler i hvilken grad oppførsel, ferdigheter eller evner kan overføres til ulike kontekster (De Corte, 1999). Som Silseth og Arnseth (2011) understreker tar slike studier ofte utgangspunkt i et individperspektiv, og har hovedfokus på individet uten å ta høyde for miljømessige påvirkninger. En potensiell konsekvens av dette er manglende forståelse av begrepet transfer eller overføring.

Læringsoverføring er en kompleks tematikk, og det er problematisk å stadfeste hvorvidt det skjer en læringsoverføring mellom de kontrasterende læringsarenaene. Min studie tok dermed høyde for å undersøke engasjement og læring i to separate settinger (utdanning og idrett). Som Denault og Poulin, (2015 s. 44) understreker er det behov for forskning knyttet til unge

voksenes opplevelser av å delta i organiserte fritidsaktiviteter. Videre er det av interesse å få en bredere forståelse av utbyttet de får både på et individuelt og sosialt nivå.

3 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet inneholder teoretiske perspektiver som ligger til grunn for min studie. Innledningsvis presenteres prinsipper innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring. Jeg vil vise til begreper som læring gjennom interaksjon, teorien om praksisfellesskap og læring gjennom identitet, ettersom dette er relevante for å belyse mine forskningsspørsmål.

3.1 Sosiokulturell læringsteori.

Denne masteravhandlingen vil ta utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring. En sosiokulturell tilnærming består av ulike perspektiver, men grunntanken er at læring beskrives som et sosialt fenomen og må ses i sammenheng med sosiale praksiser (Greeno, Collins og Resnick, 1996). Teoretikere innenfor denne retningen fokuserer på hvordan vi aktivt bruker ressurser og verktøy i omgivelsene for å løse potensielle problemer. Dette er ofte objektiver for forskning i en sosiokulturell sammenheng (Erstad 2011, Säljö 2001). Ifølge Wertsch, Rio & Alvarez (1995, s. 11) er målsettingen å forklare forholdet mellom «(...) *human action, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations in which this action occurs, on the other hand*». Det tenkes altså at menneskelig handling oppstår gjennom direkte eller indirekte interaksjon med de kontekstuelle rammene rundt.

Problemløsning, samt utvikling av kunnskaper om sosiale normer og regler skapes gjennom et helhetlig samspill mellom individ og miljø. Eksempelvis vil en student bestemme seg for hvordan vedkommende vil løse et problem basert på situasjonen han/hun befinner seg i. Säljö (2001) argumenterer for at individet selv er ansvarlig for å avgjøre hvilke kunnskaper som er nyttige/hensiktsmessige innenfor et fellesskap. Det er altså individets oppgave å velge hvilke kunnskaper som skal brukes innenfor ulike settinger. Vi anses dermed som responsive vesener som reagerer på omgivelsene, inkludert andres holdninger og verdigrunnlag (Bakhtin, 1981). Begrepet fellesskap er viktig innenfor den sosiokulturelle teorien, og kan beskrives som en gruppe mennesker som deler en interesse eller lidenskap for en aktivitet (Lave & Wenger, 1991). Slike fellesskap fokuserer på gruppen som helhet, og er ofte et resultat av en kollektiv læringsprosess. Oppsummert kan det sies at læring ut ifra et sosiokulturelt perspektiv påvirkes av kontekst og strukturer i miljøet.

3.1.1 Læring gjennom interaksjon.

Videre gjør sosiokulturelle teoretikere et poeng ut av at menneskelig handling oppstår gjennom direkte og indirekte interaksjon med andre (Säljö, 2001; Lave & Wenger, 1991; Wretch, Rio & Alvarez, 1995). Vygotsky (1978) er en sentral skikkelse som flere innenfor den sosiokulturelle tradisjonen bygger på, og understreket tidlig viktigheten av sosial interaksjon. Han beskriver i et av sine verker at læring *“presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them”* (Vygotsky, 1978, s. 88). Læringsutvikling må altså ses i sammenheng med sosiale prosesser og hvilken kontekst barnet vokser opp i. Under barnets oppvekst spiller også personene i nærmiljøet et viktig rolle. Utvikling av et barns praktiske evner og ferdigheter er ifølge Vygotsky avhengig av støtte fra personene i primær eller sekundærmiljøet.

Dette forklarer han gjennom begrepet «den nærmeste utviklingssonen», som defineres som *“The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”* (Vygotsky, 1978, s. 86). I den nærmeste sonen for utvikling oppstår det muligheter for at barnet lærer problemløsningsstrategier i samarbeid med andre. Dette kan eksemplifiseres i en klasseromssituasjon hvor en elev får hjelp fra læreren til å løse et mattestykke. Det som karakteriseres som sonen for nærmeste utvikling er gapet mellom elevens prestasjoner uten hjelp eller hvor godt han/hun presterer med støtte fra en annen (Vygotsky & Kozlin, 2001). Ut ifra et slikt perspektiv starter man med en ulik forståelse. Gjennom veiledning og støtte utvikles en felles forståelse og elever lærer å mestre nye redskaper. Dette er av betydning for hvordan man forstår læring og utvikling.

I likhet med Piaget beskriver Vygotsky (1978) kognitiv utvikling som en konstruktiv prosess, men presiserer at barnet ikke gjennomgår denne prosessen alene. Hovedpoenget er at interaksjon og deltakelse bidrar til at barnet lærer å bruke ulike kulturelle verktøy. Det er viktig å presisere at læreren eller den erfarne voksenpersonen også er aktivt deltakende i denne prosessen sammen med barnet. Når barnet utfordres i sonen for nærmeste utvikling, er det muligheter for læring og kunnskapsutvikling. Det er likevel ikke gitt at læring vil skje til tross for at den voksne er deltakende i denne sonen. Støtten i denne sonen er viktig, og må foregå på en måte som fører til at læring finner sted. Det er videre en nødvendighet at

læringserfaringer gjentas over en viss tidsperiode, ettersom dette øker sjansen for at elevene utvikler en forståelse av hva som forventes av dem. Videre argumenterer Vygotsky for at konseptet om den nærmeste utviklingssonen og aktiv deltakelse bør vektlegges på lik linje med observasjonslæring/imitasjon.

Vygotsky (1978, s. 24) understreker videre viktigheten av talespråklige ferdigheter, og anser dette som en avgjørende komponent for læring og problemløsning når han skriver: *“The most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge”*.

Kunnskapsutvikling oppstår når et barn utfører en aktivitet, samtidig som barnet uttrykker seg gjennom talespråk. Barns talespråk anses altså som direkte knyttet til problemløsningsferdigheter. Det er ikke bare en måte å uttrykke meningsløse ord relatert til handlingen barnet utfører.

Vygotsky (1987) argumenterer for at talespråket i noen tilfeller er en potensiell årsak til at barn ikke mestrer en gitt oppgave. Dette illustrerer hvor viktig språklige komponenter er for læring. Samtidig er det viktig å understreke at språkets rolle er avhengig av vanskelighetsgraden på problemet. Dialog og kommunikasjon blir dermed et verktøy og gir muligheter for en dypere forståelse. Kommunikasjon kan anses som en måte å videreføre sosiokulturelle ressurser som igjen er avgjørende for læring (Säljö, 2001). Dialog og muntlig tale bidrar på denne måten til å skape et fundament for endring. Dersom studenter ikke får muligheter til å uttrykke seg muntlig, er det fare for at de ikke utvikler en egen stemme og sin plass i et klasserom.

3.1.2 Teorien om praksisfellesskap.

Vygotskys grunntanker om læring som sosialt fenomen har i senere tid blitt videreutviklet av en andre teoretikere. Lave og Wenger (1991) fremmer eksempelvis et analytisk perspektiv som relaterer læring til sosiale praksiser, kontekstuelle faktorer og materielle verktøy. Lave og Wenger betrakter læring som noe som skjer gjennom individers deltakelse i ulike praksisfellesskap. Praksisfellesskap defineres som grupper av mennesker som har en felles interesse for en aktivitet, samt lærer seg å utføre aktiviteten bedre gjennom regelmessig interaksjon (Lave & Wenger, 1991, s. 52-58; Wenger 1998). Eksempelvis klassifiseres

skolen, hjemmet eller fritidsaktiviteter som ulike praksisfellesskap som ungdom ofte er engasjert i. De fremhever viktigheten av relasjoner mellom mennesker, og understreker at et praksisfellesskap er et «(...)set of relations among persons, activity, and world, over time(...)» (Lave & Wenger, 1991, s. 98). Praksisfellesskap kjennetegnes altså av en kollektiv læringsprosess, hvor praksisen er et produkt av gruppens initiativ og streben mot et felles mål.

Lave og Wenger (1991, s. 49) gjør videre et poeng ut av individets rolle i verden, og dens posisjon som medlem av et sosiokulturelt samfunn når læringsutvikling skal forklares: «*In contrast with learning as internalization, learning as increasing participation in communities of practice concerns the whole person acting in the world*». Det vesentlige blir dermed å anerkjenne individets relasjon til oppgaver, aktiviteter og funksjoner som en del av et større system. Slik sett foreligger et eksplisitt fokus på individet gjennom å undersøke strukturen av sosiale praksiser, ifølge Lave og Wenger. Dette fokuset fremmer et synspunkt der kunnskap regnes som en aktivitet, som utføres av mennesker under spesifikke omstendigheter. Læring involverer dermed personen som helhet, ikke bare én spesifikk relasjon til spesifikke aktiviteter. En kan altså ikke forstå aktiviteter, oppgaver og forståelse som separate men det må ses på som en del av et større system.

Prinsippet om bevegelse fra periferi mot full deltakelse står sentralt i teorien om praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991). Hovedargumentasjonen er at den lærende eller legitime perifere deltakeren starter i en læringsposisjon og beveger seg mot full deltaker/mester. Læringsteorien til Lave og Wenger forsøker å forklare og skape en forståelse av denne utviklingsprosessen:

”Legitimate peripheral participation provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice” (Lave & Wenger, 1991, s. 29).

De hevder at nybegynnere i et praksisfellesskap skal delta gjennom både observasjon og absorbering av kunnskap for å utvikle ferdigheter. Samtidig er det viktig at den lærende observeres i en praksiskultur bestående av mer erfarne deltakere. Dette anses som en nødvendighet for læring og utvikling av praktiske ferdigheter. Den lærende må videre få mulighet til å internalisere verdier og holdninger i praksiskulturen. Dette er en tidskrevende

prosess. Ifølge teoretikerne utvikles det etter hvert en indre drivkraft dersom nybegynnerne ser verdien av arbeidsoppgavene, og ønsker å bli mestere.

Denne læringsprosessen er et komplekst fenomen, og involverer flere elementer. Utviklingen fra legitim perifer deltaker til full deltaker er blant annet avhengig av redskaper og ressurser, språk og symboler, det fysiske miljøet og mellommenneskelige forhold (Lave og Wenger, 1991). Eksempelvis vil en snekkerlærling være avhengig av en ferdig utdannet snekker som viser og forteller lærlingen om bruken av ulike verktøy. For å klassifiseres som full deltaker i et praksisfellesskap kreves det først og fremst tilgang til mer erfarne medlemmer/mester. De sosiale relasjonene mellom deltaker og mester vil forandre seg gjennom direkte involvering i en aktivitet, og gjennom denne prosessen vil den lærende forstå og utvikle ulike ferdigheter (Lave og Wenger, 1991). Samtidig er det et vesentlig poeng at de sosiale relasjonene som skapes bidrar til og opprettholder en følelse av tilhørighet. Dette anses som et nødvendig element for læring, og en viktig del av å forme et nytt medlemskap. Eksempelvis er det viktig at snekkeren opplever at han/hun er en del av et fellesskap, samtidig som det er viktig at vedkommende har en god relasjon til mesterlæreren. Dette skaper ifølge Lave og Wenger gode muligheter for læring og utvikling.

3.2 Læring og identitet.

Ifølge Erikson (1971, s. 83) utvikler mennesker «(...)en følelse av indre identitet(...)» som oppstår når det skjer en rekke fysiske, fysiologiske og sosiale endringer. Summen av den helhetlige endringen skaper altså en form for indre identitet. Videre anerkjenner han påvirkningskraften til menneskene rundt. I moderne tid aksepteres identitet som både et sosialt og individuelt fenomen. Identitetsutvikling er en kompleks tematikk, og en rekke teoretikere har introdusert ulike definisjoner av begrepet. Som Moje & Luke (2009) understreker, har grunntanken om at en person kan ha flere identiteter vokst frem i moderne tid. Identitet regnes ikke lenger som en stabil enhet som utvikles ved inngangen til voksenårene.

Lave og Wenger (1991, s. 53) anerkjenner også identitet som en del av læringsprosessen: «(...)Learning involves the construction of identities». De anvender begrepet i sammenheng med læring i praksisfellesskap, og argumenterer for at læring oppstår gjennom å konstruere en

identitet innenfor ulike læringsfelleskap. Grunntanken er at utviklingen fra legitim perifer deltaker (nybegynner) til full deltaker (mester) skaper en identitet som samsvarer med individets nye ferdigheter: *“It is by the theoretical process of decentering in relational terms that one can construct a robust notion of «whole person» which does justice to the multiple relations through which persons define themselves in practice”* (Lave og Wenger, 1991, s. 53). Slik sammenfatter teoretikerne den lærendes identitet, kunnskap og de relasjonelle forholdene mellom mennesker.

Over tid vil dette forme en forestilling om selvet og egen identitet. Til tross for at endringer i identiteten anses som en uunngåelig del av prosessen, er det likevel ikke en nødvendighet at læring er mediert gjennom individets oppfatning av seg selv: *«When central participation is the subjective intention motivation learning, changes in cultural identity and social relations are inevitably part of the process, but learning does not have to be mediated and distorted – through a learners view of «self» as object»* (Lave og Wenger, 1991, s. 112)

I senere tid integrerte Wenger (1998) identitetsbegrepet som en større del av sosial læringsteori. I likhet med Lave og Wenger (1991) relaterer Wenger identitet til det sosiale og individuelle aspekt, og understreker sammenhengen mellom identitet og praksisfelleskap. Den tydelige parallellen mellom identitet og praksisfelleskap fremhever et perspektiv som antyder at praksisens sammensetting påvirker identitetsutviklingen. Identitet inkluderer både vår evne og manglende evne til å skape mening. Samtidig definerer vi hvem vi er ut ifra kjente og ukjente momenter og komplekse relasjoner innenfor praksisen. Individet definerer sin personlige identitet ut ifra måten vi forener våre ulike former for medlemskap til en helhetlig identitet (identity as nexus of multimembership). Videre argumenteres det for at vi opplever oss selv gjennom deltakelse og andres oppfatninger av oss selv. Dette kalles *«Identity as negotiated experience»* (Wenger, 1998, s. 149). Våre identiteter inkorporerer fremtiden og fortiden i en hver læringsprosess: *“We define who we are by where we have been and where we are going”* (Wenger, 1998, s. 155). På denne måten determineres hva som anses som signifikant læring. Vi luker ut hva som anses som viktig for oss, som videre blir en del av vår identitet. Vi velger samtidig vekk det som gjenstår som marginalt. Dette indikerer at vi benytter tidligere kunnskaper og erfaringer, samt målsettinger for å determinere hvilken kunnskap vi approprierer.

Wenger (1998) bruker identitetsbegrepet i en vid forstand, og viser til en rekke faktorer som påvirker denne utviklingen. Blant annet nevnes «identification» og «negotiability».

«Identification» handler ikke bare om relasjonelle bånd mellom mennesker men interaksjonen mellom ”(...) *participants and the constituents of their social experience, which includes other participants, social configurations, categories, enterprises, actions, artefacts, and so forth*”. (Wenger, 1998, s. 192). Med andre ord påvirker sosiale konfigurasjoner, handlinger og artefakter identifikasjon som igjen påvirker identitetsutvikling. Vi skaper distinksjoner som vi blir investert i over tid og identifiserer hva som er viktig for oss. Dette er både en generativ og dynamisk prosess ettersom den representerer en investering av seg selv. Samtidig som identifikasjon genererer den sosiale drivkraften som opprettholder vår identitet i ulike læringssamfunnene. På denne måten skapes identitet gjennom identifikasjon, praksissamfunn og ulike former for medlemskap.

Konstruksjon av identifikasjon (og identitet) kan videre knyttes til prinsippet om tilhørighet på ulike måter (Wenger, 1998). Wenger fremhever aspekter ved tilhørighetsbegrepet som er viktig for identitetsutvikling: engasjement, fantasi og justeringer. Engasjement refererer til deltakelse i ulike praksisfellesskap. Personlige identiteter påvirker hvilke kontekster og oppgaver vi engasjerer oss for. Eksempelvis vil forhåpninger om forfremmelse på arbeidsplassen påvirke graden av deltakelse, engasjement og identitetsutviklingen. I motsetning vil de som anser arbeidet kun som inntektskilde bevege seg i en annen læringsbane. Disse ulike læringsbanene gir dem ulike perspektiver på deres deltakelse og identitet på jobben. Hver hendelse som skjer fortløpende i løpet av læringsprosessen påvirker identiteten som utvikles.

Hvorvidt individer er aktivt deltakende i ulike læringssituasjoner avhenger av engasjement, og hvor langt de er kommet i utviklingen mot full deltaker. Dette indikerer at vi plasserer vårt engasjement i ulike kontekster. Fantasi knyttes direkte til hvordan mennesker anser seg selv som en del av et fellesskap eller skapersamfunn. Dette er også gjeldende når en interagerer aktivt i en spesifikk oppgave. Justeringer eller «alignment» handler om endringene og justeringene som er nødvendig for å oppnå en felles forståelse eller mening i et samfunn/praksisfellesskap. «*Negotiability*» refererer derimot til «*the ability, facility and legitimacy to contribute to, take responsibility for, and shape the meanings that matter within a social configuration*» (Wenger, 1998, s. 197). Dette impliserer en følelse av «agency» eller autonomi som anerkjenner konstruksjonen og verdiene til individene i den sosiale praksisen. Identifikasjon og omsettelighet vil sammen skape en følelse av autonomi og at individet har kontroll over sosiale strukturer.

3.2.1 A-Identiteter.

Gee (2001) relaterer identitetsbegrepet til gjenkjennelse, og definerer identitet som en måte å bli husket som en spesifikk type person i en gitt kontekst. Hans påstand er at mennesker har flere identiteter som relateres til deres prestasjoner i samfunnet, ikke bare til en indre tilstand. Gee anerkjenner begrepet om en kjerne/indre-identitet, og aksepterer at denne kjerne-identiteten bidrar til å påvirke våre beslutninger på tvers av kontekster. Gee fremhever fire ulike perspektiver som bidrar til å forklare hva det innebærer å bli gjenkjent som en spesifikk type person. Disse perspektivene interagerer med hverandre på en kompleks måte, men fokuserer på ulike aspekter ved identitetsutvikling: *”They are four ways to formulate questions about how identity is functioning for a specific person (child or adult) in a given context or across a set of different contexts”* (Gee, 2001, s. 101). Jeg vil kort beskrive de fire aspektene: N-identities, I-identities, D-identities og A-identities.

N-identiteter eller *”nature-identity”* utvikles fra naturen, eksempelvis stammer ulike trekk fra genetik. Et barn med ADHD som opplever konsentrasjonsvansker forklares i denne sammenhengen med *”the nature of the child”* eksempelvis barnets nevrologiske funksjon (Gee, 2001). I-identiteter eller *”institution-identity”* relateres til ulike posisjoner i en institusjon. For eksempel er ikke stillingen som professor determinert av naturen eller genetik. Det er autoritære personer innenfor selve institusjonen som avgjør hvilken posisjon du får. Dette er også en prosess som styres av prinsipper lover og regler, og i hvilken grad vedkommende fyller sin posisjon og utfører sine plikter. D-identiteter eller *”discourse-identity”* regnes som et individuelt trekk og handler om hvordan andre uttaler seg om personen. Dette kan eksemplifiseres med en person som anser seg selv som sjarmerende og søt. I motsetning til N-identiteter er ikke dette medfødt. Trekket utvikles gradvis gjennom måten andre behandler, interagerer med og snakker om henne/han.

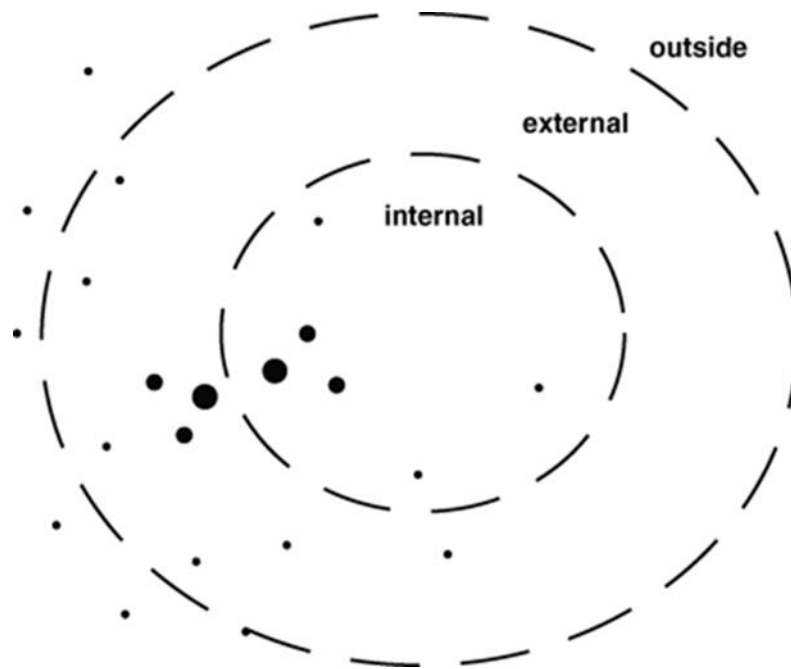
Ifølge Gee (2001) består en *“affinity group”* av mennesker som er spredt over et stort område. I likhet med Lave og Wenger (1991) teori om praksisfellesskap har disse gruppene en felles interesse, samt tilgang til deltakelse som skal skape en følelse av tilhørighet til gruppa. Gee fremhever derimot viktigheten av troenskap. For medlemene av en *«affinity group»* er deres troenskap hovedsakelig til felles bestrebelser for praksisen, og sekundært til andre mennesker i form av delt kultur eller trekk. De trenger de andre menneskene (I like stor grad som diskurs og dialog) for at disse praksisene skal eksistere, men det er praksisene og opplevelsene som

skaper og opprettholder troskap til andre mennesker. En affinity group fokuseres det på å opprettholde denne tilhørigheten i motsetning til å fokusere på forventninger fra institusjoner eller direkte dialog.

Denne masteravhandlingen vil hovedsakelig fokusere på A-identiteter eller «affinity groups». Dette fordi A-identiteter utvikles innenfor en gruppe mennesker med en felles interesse. Jeg anser håndballarenaen som en form for affinity group, og ønsker å fokusere på hvordan praksisen skaper en felles bestrebelse som videre skaper deltakelse.

3.2.2 Prinsippet om flere identiteter.

I moderne samfunn finnes det en rekke institusjonelle uttrykk for å beskrive «hvem man er»: Vi gjør det ved hjelp av karakterer, test resultater, sertifikasjoner, pass, diagnoser, diplomer, titler, rangeringer osv. Hermans (2001, s. 252) kaller prinsippet om flere identiteter «multiplicity of I-positions», og hevder at de ulike «jeg-posisjonene» endres ut ifra tid og sted. Figur 1 illustrerer hvordan selvet er sammensatt av flere posisjoner/identiteter, som representerer av sorte prikker i to konsentriske sirkler. Hermans skiller mellom indre og ytre posisjon. Den indre posisjonen (prikkene i den innerste sirkelen) representerer individets indre selv (jeg som mor, jeg som kone, jeg som ambisiøs arbeidsgiver). Den ytre posisjonen illustreres av prikkene i den ytre sirkelen. Dette fremstiller menneskene og objektene i miljøet som er (ifølge individet selv) viktig for den indre posisjonen (Min kollega Miriam er viktig for meg fordi jeg ønsker å gjennomføre et ambisiøst prosjekt). Videre argumenteres det for at den indre posisjonen eller identiteten påvirkes av deres tilknytning til en ytre posisjon (Jeg føler meg som mor fordi jeg har barn). Med andre ord vil indre og ytre posisjoner “(...)receive their significance as emerging from their mutual transactions over time” (Hermans, 2001, s. 252).



Figur 1. Positions in a multivoiced self - Hermans (2001, s. 253)

Ifølge Hermans (2001) påvirkes utviklingen av «jeg-posisjonene» av flere faktorer knyttet til kulturell kontekst, og endringer i situasjoner. Eksempelvis introduseres en ny posisjon som en konsekvens av en spesifikk hendelse, eller det som oppstår i etterkant av hendelsen (Hermans, Kempen & Loon, 1992). Videre argumenterer Hermans (2001, s. 254) for at “(...) *new positions often result from the combination of old ones.*” Noe som indikerer at tidligere posisjoner og deler av vår identitet påvirker hva som senere blir en del av oss. Dette er ifølge Hermans en potensiell årsaksforklaring til en generell endring i «jeg-posisjonen». Nye og gamle erfaringer kan medføre at vi utvikler nye perspektiver på oss selv, og vi inntar dermed nye posisjoner avhengig av situasjon. Eksempelvis har man ulike posisjoner som venninne, datter, håndballspiller eller student. Ligorio (2010) støtter argumentasjonen til Hermans (2001) og fremmer viktigheten av at å delta i ulike læringskontekster bør gi studenter mulighet til å utvikle repertoaret av posisjoner. Videre argumenterer Ligorio for at en positive

«jeg-posisjoner» er et vesentlig moment for læring, og dette perspektivet åpner for muligheter til å undersøke forholdet mellom læring og identitet i ulike praksisfellesskap. Utvikling av flere identiteter blir dermed nyttig både i og utenfor skolearenaen.

3.2.3 Narrativ identitetsteori.

Sfard og Prusak (2005) hevder at Lave og Wengers (1991) bidrag mangler en konkret operasjonell definisjon av begrepet. Forfatterne gjør et forsøk på å definere begrepet med hensikt å rettferdiggjøre deres påstand om å bruke dette som et potensielt verktøy for å undersøke læring. De argumenterer for at identitetsbegrepet kan fungere som det savnede ledd mellom læring og dens sosiokulturelle kontekst. Videre definerer de identitet som en samling av konkrete narrativer/historier som må fremstå som konkret og gjeldende for en person. Disse historiene/narrativene er produkter av en kollektiv historiefortelling. Ettersom spørsmål om identitet i denne sammenhengen relateres til narrativer, hevder jeg at det er hensiktsmessig å utføre empiriske studier knyttet til denne tematikken. Videre argumenteres det for at Sfard og Prusaks definisjon av identitet er et representativt bidrag til identitetsteori. Det kan frembringes mye informasjon gjennom kommunikasjon og hvordan narrativer interagerer med hverandre. Det er også viktig å poengtere at de egenskapene en tilegner seg selv ikke nødvendigvis stemmer overens med andres oppfatninger. Narrativer om et individ kan også være motsigende, og andres uttalelser av en persons identitet er ofte ulike.

I likhet med en rekke teoretikere (Bakhtin, 1981; Ligorio, 2010) støtter Sfard og Prusak (2005) seg til ideen om identitetsdannelse som en kommunikativ praksis. De hevder at identitet er en ekstra-diskursiv enhet som ikke beskrives men som man uttrykker muntlig. Eksempelvis gjennom bruk av adverb som ”alltid”, ”aldri”, eller ”vanligvis”. Dette er ord som antyder at en handling gjentas flere ganger. Ifølge forfatterne er det narrativer som impliserer ens medlemskap i ulike praksisfellesskap/samfunn, men det er mulig for en person å ha flere identiteter.

3.2.4 ”Ekte” og ”utpekte” identiteter.

Ifølge Sfard og Prusak (2005) kan en persons identitet deles inn i to underkategorier: ”ekte” identitet og ”utpekt” identitet. ”Ekte” identitet refererer til narrativer som er ofte forventet

av en, og formulert som fakta-påstander. Det er altså uttalelser som anses som gjeldende på et nåværende tidspunkt, og kan eksempelvis være uttalelser som ”jeg er en god pedagog” eller ”jeg har en gjennomsnittlig god IQ”. ”Utpekte” identiteter anses som narrativer som en person tror kan bli en del av sin ekte identitet. Slike narrativer benyttes ofte i et fremtidsperspektiv, og gjenkjennes ved bruk av ord som uttrykker ønsker eller forpliktelser. ”Jeg ønsker å bli lege” eller ”jeg må bli et mer empatisk menneske” er eksempler på typiske ”utpekte” identiteter. Man har visse forventninger om å bevege seg mot en spesifikk retning som bidrar til å forme en viss type person. Vi har altså ulike historier tildelt til oss selv, men det kan være ulike årsaker til dette. Ofte tror identitetsutvikleren at budskapet i narrative passer med sin sosiokulturelle bakgrunn. En annen potensiell årsaksforklaring er at narrative representerer en fremtid som andre har utpekt for han/henne.

Sfard og Prusak (2005) gjør videre et poeng ut av at ”utpekte” identiteter (i likhet med ekte identitet) skapes av narrativer som allerede eksisterer i miljøet og påvirkes for eksempel av uttalelser fra andre. Identiteter blir på denne måten et produkt av diskursiv diffusjon – av vårt behov for å fortolke andres utsagn til tross for uvitenhet knyttet til uttalelsens opprinnelige mening. Sfard og Prusak fremstiller tre ulike narrativer som påvirker vår identitetsutvikling. Det første narrative kaller de første-persons-identitet (1 st P), og kategoriseres som en historie identitetsutvikleren forteller om seg selv. Det andre narrative refereres til som andre-persons-identitet (2 nd P), og gjelder identifiserbare historier som identitetsutvikleren hører fra andre. Det tredje narrative, tredje-persons-identitet (3 rd p), er historier som en tredje part forteller til en annen. Blant disse vil første-personens identitet mest sannsynlig ha en umiddelbar påvirkning på våre handlinger.

Videre er narrativer om andre være en viktig kilde til utvikling av ens egen identitet. Sfard og Prusak (2005) argumenterer for at vi omgjør narrativer og samler disse til ens egen utpekte identitet. De peker på flere årsaker til dette. Eksempelvis kan identitetsskaperen være tiltrukket av hovedpersonen eller forfatteren av narrative. En annen potensiell årsaksforklaring er at identitetsskaperen føler seg dømt til å følge livsmønsteret til en viss person (eksempelvis en alkoholisert far eller en akademisk suksessfull mor). Som Moje & Luke (2009, s. 427) presiserer baserer Sfard & Prusak seg på en rekke antagelser som gjør deres teoretiske perspektiv skiller seg fra andre varianter av narrativ identitetsteori. Moje & Luke argumenterer for at betegnelsen ”ekte” formidler en virkelighet som skiller seg fra diskursen den produseres i, og at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Teoretikerne viser med

denne uttalelsen at narrativer eller virkelighetsoppfatningen til en person ikke alltid bør anses som en realitet.

3.3 Oppsummering.

Kapittelet over har beskrevet ulike aspekter ved sosiokulturell læringsteori, som tar utgangspunkt i at læring anses som et sosialt fenomen og må ses i sammenheng med sosiale praksiser. Dette perspektivet tas i bruk for å besvare masteravhandlingens forskningsspørsmål og forklare hvordan strukturen i en organisert lagidrett påvirker studenters læringsprosess. Ut ifra dette perspektivet oppstår læring i interaksjon mellom individ og miljø. Dette skaper mulighet for å undersøke påvirkningen av det sosiale miljøet, og hvordan det sosiale miljøet påvirker engasjement, deltakelse og læring på en formell og uformell arena.

Jeg har i kapittelet over inkludert Vygotskys (1978) prinsipp om den nærmeste utviklingszone. Dette prinsippet handler om hvordan barn utvikler en forståelse av et fenomen i interaksjon med en støttende voksenperson. Å utfordre et barn i sonen for nærmeste utvikling er essensielt for læring. Ut ifra dette synet på kunnskapsutvikling kan det argumenteres for at støtte fra andre er viktig for læring. Masteravhandlingens diskusjon og analysekapittel vil ses i lys av dette poenget.

Et annet viktig moment som understrekes i kapittelet over, er viktigheten av talespråklige ferdigheter (Vygotsky, 1978). Ifølge Vygotsky er språk et avgjørende moment for læring og problemløsning. Læring utvikles når et barn utfører en aktivitet, samtidig som barnet uttrykker seg gjennom muntlig tale. Dette understreker viktigheten av dialog og kommunikasjon. For å få en dypere forståelse eller endre en tidligere oppfatning av et fenomen fungerer dialog som et viktig verktøy innenfor den sosiokulturelle tradisjonen. Dette er et viktig poeng som masteravhandlingens analysekapittel ta i bruk, og mine funn vil diskuteres ut ifra.

For å undersøke hvordan miljøet og strukturer ved håndballarenaen påvirker læring var det av relevans å vektlegge Lave og Wengers (1991) analytiske perspektiv på læring i praksisfellesskap. Jeg anser håndballbanen som et eksempel på et slikt fellesskap. Deres teori vektlegger hvordan læring kan forstås gjennom aktiv deltakelse i ulike praksisfellesskap. Ut ifra dette perspektivet understrekes viktigheten av å anerkjenne individets relasjon til

aktiviteter og kunnskap regnes som en aktivitet. Dette er et perspektiv som legges til grunn for å undersøke hva som skaper deltakelse og engasjement i min studie.

Lave og Wenger (1991) hevder at å være nybegynner i et praksisfellesskap skal involvere deltakelse gjennom både observasjon og absorbering av kunnskap. Samtidig er det viktig at den lærende observeres i en praksiskultur bestående av mer erfarne deltakere. Dette anses som en nødvendighet for læring og utvikling av praktiske ferdigheter. Den lærende må videre få mulighet til å internalisere verdier og holdninger i praksiskulturen. Dette er en tidskrevende prosess. Ifølge teoretikerne utvikles det etter hvert en indre drivkraft dersom nybegynnerne ser verdien av arbeidsoppgavene, og ønsker å bli mestere.

Teorikapittelet legger videre vekt på identitetsbegrepet, og teoretikere som forklarer læring og deltakelse gjennom identitetsutvikling. Identitet regnes i denne sammenheng som noe som utvikles innenfor ulike læringsfellesskap (Lave og Wenger, 1991). Wenger (1998) argumenterer for at vi opplever oss selv gjennom deltakelse og andres oppfatninger av oss selv. Dette vil bidra til å forklare hvordan forholdet mellom læring i høyere utdanning og læring i lagidrett kan forstås, samtidig som dette viktig for å forstå hva som skaper engasjement på de ulike arenaene.

Teorikapittelet presenterer avslutningsvis ulike faktorer som påvirker utviklingen av identitet, blant annet identifikasjon, tilhørighet, samt andres oppfatninger og muntlige uttalelser. Sfard og Prusak (2005) argumenterer for at vi omgjør narrativer og samler disse til ens egen utpekte identitet. De peker på flere årsaker til dette. Eksempelvis kan identitetsskaperen være tiltrukket av hovedpersonen eller forfatteren av narrativet. Masteravhandlingen vil videre ta utgangspunkt i at engasjement på ulike læringsarenaer påvirkes av identitet, og dette vil jeg argumentere for i diskusjonskapittelet. Neste kapittel vil beskrive metoden og fremgangsmåten som er benyttet i denne masteravhandlingen.

4 Metode og data.

I dette kapitlet presenteres valg av forskningsdesign og hvilke metodologiske verktøy som er benyttet i min masteravhandling. Krumsvik (2014) beskriver metoden i et forskningsdesign som teknikken man velger for å besvare forskningsspørsmålene og kartlegge ulike fenomen. Denne prosessen krever videre et valid og reliabelt studie, som genereres av metodologiske verktøy.

Innledningsvis viser jeg til hvilket forskningsdesign jeg har benyttet meg av, samt fremheves masteravhandlingens forskningsspørsmål. Jeg valgte å benytte meg av en kvalitativ casestudie med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, og prinsipper fra den hermeneutiske tradisjonen. Videre i presenteres det hvordan datamaterialet i min studie ble samlet inn. Datamateriale ble innhentet ved bruk av kvalitative metoder, i dette tilfelle intervju og observasjon. Avslutningsvis vil kapitlet beskrive den analytiske prosessen som ble gjennomført. Dette vil også inkludere etiske refleksjoner knyttet til min forskerposisjon, samt inneholde en vurdering av studiens validitet og reliabilitet.

4.1 Forskningsdesign.

Et forskningsdesign skal ifølge Krumsvik (2014) illustrere sammenhengen mellom mål, det teoretiske rammeverket, forskningsspørsmål, metode, validitet, og forskningsetiske aspekter. Hovedmålet med et design er å få skape et rammeverk, og skape en forbindelse mellom komponentene i designet (ontologiske, epistemologiske, metodologiske, metoden og analysen).

For å oppnå en kontekstuell forståelse av læring på en ikke- formell og formell arena har jeg valgt å benytte en kvalitativ casestudie som forskningsdesign. Casestudier er virkelighetsnære og gir oss gode innblikk i hva som rører seg i en bedrift, et klasserom eller andre uformelle læringsarenaer (Bryman, 2016). Som Thagaard (2013) poengterer er kvalitative tilnærminger et godt utgangspunkt for å fordype seg i sosiale fenomener, samtidig som en får rike data om situasjoner og personer. Kvalitative forskningsmetoder åpner videre opp for nærkontakt med feltet og en tett relasjon til intervjupersonene (Krumsvik, 2014). Etersom målet med min

studie var å studere informantenes subjektive opplevelser og erfaringer anså jeg denne metoden som passende.

Som Krumsvik (2014, s. 117) poengterer preges kvalitative forskningsmetoder av nærhet til feltet. For å undersøke og få en bedre forståelse av de kollektive læringsprosessene som foregår på en håndballtrening benyttet jeg først observasjon som metode i min studie. Observasjon åpner muligheter til å observere elevenes deltakelse i et praksisfellesskap(idrettsarenaen) og hvilke læringsmekanismer som tas i bruk. Jeg observerte intervjupersonene på trening til sammen i til sammen to timer. Det ble skrevet notater på PC under hver observasjon. Samlet gir Intervju og observasjon gode muligheter til å undersøke hvorvidt det er konsistens (samspill) mellom det informanten sier og hva som faktisk skjer i praksis (Krumsvik, 2014).

Å ha ulike typer data anser jeg som en styrke med mitt prosjekt. En slik metodetriangulering kan også bidra til forståelse av læringsprosessen i praksis, gjennom ulike innfallsvinkler. Hensikten med mine observasjoner var knyttet til dette poenget, og hovedmålet var å få en innsikt i hvordan deres håndballtrening foregikk i praksis. Samtidig fikk jeg kontekstualisert begrepene intervjupersonene brukte i intervjuprosessen, som bidro til at jeg fikk en bredere forståelse av deres læringsprosess. Som Yin (1989 s. 9) understreker, er en av fordelene med casestudier at de gir en unik mulighet til å håndtere et variert datamateriale, som inkluderer både direkte observasjon, systematiske intervjuer og andre dokumenter/artefakter. Samtidig kan det argumenteres for at det gir økologisk validitet (Bryman ,2016, Yin, 2006), og er valide i den forstand at de forsøker å fange opp kompleksiteten til virkeligheten.

4.2 En kvalitativ casestudie.

Et case-studie er en empirisk innvending som undersøker et fenomen innenfor den virkelige konteksten, særskilt når skillet mellom kontekst og fenomen ikke er tydelig (Yin, 1989). Jeg valgte case-studie ettersom jeg antok at kontekstuelle forhold hadde en innvirkning på fenomenet jeg studerte. I tillegg baserte jeg valg av design basert på forskningsspørsmål, og formuleringen av ”hvordan” spørsmål.

Et annet argument for å velge casestudie var at det gir tilgang til å gå i dybden på få enheter (Yin, 1989), noe som er tilfelle i min studie. Resultatene i min studie baseres på et case,

læring i håndball hvor alle informantene har en felles interesse. Informantene er jenter i alderen 20-25 år som spiller håndball for Oslo Studenters Idrettsklubb (OSI). Alle er også i ferd med å fullføre eller har fullført høyere utdanning. De kommer har studert eller studerer på forskjellige fakulteter på Universitetet i Oslo.

Jeg har valgt dette caset ettersom jeg ønsket å fokusere på potensielle fellestrekk, samtidig som det var interesse for å identifisere ulikheter ved læring i skole og læring i idrett. Som Yin (1989, s. 13) understreker er det fordeler og ulemper ved bruk av casestudier, men casestudier: ”benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis”. Muligheten for å basere seg på et teoretisk rammeverk var hensiktsmessig i mitt tilfelle, og bidro med bakgrunnskunnskaper rettet mot deltakelse i ulike praksisfellesskap. Videre var det fordelaktig for meg å bruke et casestudie ettersom det ga tydelige retningslinjer for innsamling av data og valg av analyse.

4.2.1 Forskningsspørsmål:

Formuleringen av forskningsspørsmål er et avgjørende moment i forskningsprosessen. Ifølge Krumsvik (2014, s. 98) er forskningsspørsmålene ”selve navet” i et forskningsdesign. Videre argumenterer Thagaard (2013) for at dette er et moment som skal bidra til å spesifisere og avgrense hva det forskes på. Samtidig skal det fungere som et bindeledd mellom metode, validitet og reliabilitet. Forskningsspørsmålene i min studie ble i hovedsak utformet basert på målsettingen med studien, og det teoretiske rammeverket til studien. Ettersom forskningsspørsmålet skal gi retningslinjer for studien, var det viktig at dette gjenspeilet tema for studien.

Tidlig i forskningsprosessen var jeg opptatt av at metodevalg skulle forekomme i etterkant av valgt tema, og formulering av potensielle forskningsspørsmål. Dette understrekes av Krumsvik (2014) som hevder at valg av metode vil komme klart frem dersom problemstillingen eller forskningsspørsmålet er stringent og henger koherent sammen med det teoretiske rammeverket og studiens mål.

For å avgrense studien og få tydelige rammer å forholde meg til, ble det først formulert et hovedspørsmål. Den var formulert til følgende: Hvordan påvirker strukturen i organisert lagidrett studenters læringsprosess? Som Thagaard (2013) understreker, er det viktig å

beholde åpenheten i forskningsspørsmålet. Dette skaper mulighet for å benytte seg av ny potensiell informasjon som innhentes i løpet av intervjuprosessen. Dette illustrerer viktigheten av å bearbeide forskningsspørsmålet underveis i forskningsprosessen. I etterkant ble hovedspørsmålet omformulert og delt opp i to forskningsspørsmål som hadde som hensikt å konkretisere studien og intervjuguiden min som presenteres senere i dette kapitlet.

4.3 Vitenskapelig ståsted.

Hvilket vitenskapelige ståsted og paradigmatisk forankring man legger til grunn får konsekvenser for både forskningsspørsmål og metodevalg. Krumsvik (2014, s 57) skriver at *”alle typer forskning har ei paradigmatisk og vitenskapsteoretisk forankring som gir forskeren en innfallsvinkel(...)”* for å forstå og undersøke et fenomen. Denne studien baserer seg på en induktiv tilnærming til fenomenet læring i skole og idrett. Ifølge Murnane og Willett (2011) er induksjon et prinsipp som benyttes for å trekke konklusjoner. Det tas utgangspunkt i noe kjent (teori og tidligere forskning på feltet), for å kunne si noe om et ukjent fenomen. I forskningssammenheng relateres ofte induksjon til dannelse av hypotesedanning. Dette er innfallsvinkelen som ligger til grunn for metodevalg og datainnsamlingen i min studie.

Videre understreker Krumsvik (2014) at kvalitativ forskning ofte ses i lys av en fenomenologisk tilnærming. Ut ifra dette perspektivet rettes fokuset på subjektets tanker om ulike fenomen, samt deres kontekstuelle forståelse. Jeg har som hensikt å konstruere kunnskap og en forståelse i samarbeid med intervjupersonene, og baserer meg på deres beskrivelser (Silverman, 2005). Denne prosessen forutsetter en tolkning fra meg som forsker. Ifølge Thagaard (2013, s. 22) er det viktig å fremheve forholdet mellom kvalitativ forskning og den hermeneutiske tradisjonen som vektlegger at sannhet kan tolkes på ulike måter.

Dette forholdet illustreres i en kvalitativ intervjusammenheng, hvor forskeren forsøker å tillegge teksten en mening. Å identifisere en dypere mening bidrar til å skape en gyldig forståelse av innholdet i en tekst/i et intervju. Jeg vil benytte en fenomenologisk tilnærming og basere meg på prinsipper fra den hermeneutiske tradisjonen. En fenomenologisk tilnærming innebærer at forskerens fokus er på intervjupersonens subjektive opplevelse og søker å få en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). De ytre omgivelsene kommer i bakgrunnen, mens interessen ligger på verden slik som

intervjupersonene opplever den. Hermeneutikk er et gresk ord, som betyr fortolkning eller fortolkningslære (Ladyman, 2002), og representerer et interpreterende perspektiv på vitenskap. Ifølge Thagaard (2013) legger den hermeneutiske tradisjonen vekt på at det ikke eksisterer en form for sannhet. Mening må forstås i lys av det som studeres.

4.4 Det kvalitative forskningsintervju.

Thagaard (2013) fremmer det kvalitative forskningsintervju som en gunstig metode for å innhente informasjon om intervjupersonenes opplevelser, subjektive forståelse og erfaringer. Formålet er ifølge Kvale og Brinkman (2009, s. 43) ”(...) å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv”. Intervju vil bidra til en kontekstuell forståelse av subjektets opplevelse av sin praksishverdag, samt en dypere forståelse av informantenes formeninger omkring tematikken (Krumsvik, 2014). Jeg valgte intervju som metodologisk verktøy fordi jeg ønsket å hente informasjon om studenters opplevelser og refleksjoner rundt hva som skaper engasjement for læring på en uformell arena (organisert idrett).

Det er ulike måter å utforme et forskningsintervju på (Thagaard, 2013, s. 97; Hammersley & Atkinson, 2012). Mine intervju var preget av få strukturelle rammer, og foregitt som en samtale der hovedtemaene og fire-fem underspørsmål var bestemt på forhånd.

Hovedargumentasjonen for å velge denne intervjuformen var at den ga mulighet til å endre rekkefølgen på spørsmålene jeg stilte, for å skape god flyt i samtalen. Under intervjuene stilte jeg også oppfølgingsspørsmål som ikke var formulert i forkant. I motsetning til en strukturert tilnærming, er muligheter for dette ved bruk av en delvis strukturert/semistrukturert intervjuform (Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkman, 2009). Jeg fikk dermed mulighet til å tilpasse spørsmålene ut ifra informantens utsagn. I denne prosessen var det viktig at jeg viste at jeg var åpen for at intervjupersonen kunne snakke om ukjente temaer (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte dermed å være aktiv uten å avbryte informanten.

4.4.1 Intervjuguide.

Intervjuguiden som ble brukt var basert på relevant teori og forskning på feltet. Muligheter for å stille gode oppfølgingsspørsmål krever tidligere kunnskaper om temaet, og dette er ifølge Kvale & Brinkman (2009, s. 99) en viktig del av intervjuprosessen. Under selve intervjuene

kom mine tidligere kunnskaper angående læring i praksisfellesskap, engasjement og interesse for trening til nytte, og bidro til at jeg var i stand til å stille oppfølgingsspørsmål. I tråd med Thagaards (2013) oppfatninger, oppfordret jeg intervjupersonene til å eksemplifisere og fortelle om spesifikke hendelser eller episoder. Som hun videre understreker bidrar dette til å fremheve intervjupersonens holdninger. Dette ble relevant for senere tolkningen og analysen av datamaterialet.

Med intensjon unngikk jeg formulering av ja/nei spørsmål, for å fange opp deres oppfatninger og få et rikt datamateriale. I tråd med Thagaards (2013) overveielser forsøkte jeg å formulere introduksjonsspørsmål og spesifiserende spørsmål for å få frem intervjupersonenes oppfatninger. Spesifiserende spørsmål rettes mot intervjupersonens handlinger i spesifikke situasjoner, eksempelvis «hva gjorde du da». Videre argumenterer hun for at det bør legges opp til pauser under gjennomføringen av intervjuene. I tråd med dette, delte jeg intervjuguiden inn i to deler. Den første omhandlet trening og håndball, mens den andre tok for seg studiehverdagen og læringsstrategier. Videre var tanken at pausene skulle gi mulighet for refleksjoner etter hvert undertema. I forkant av selve intervjuene, ble det gjennomført to prøveintervjuer.

Ifølge Thagaard, (2013) er det viktig å øve på å stille gode spørsmål, og hvordan jeg som forsker kan bygge en relasjon til intervjupersonene. I etterkant av spørsmålene ble det gjort små endringer knyttet til spørsmålsformulering, fordi prøveinformanten hadde vanskeligheter med å forstå spørsmålet. Da jeg utformet intervjuguiden anså jeg det som utfordrende å unngå ja/nei spørsmål, samtidig som det var vanskelig å unnlate akademiske ord og uttrykk. Det ble endret på spørsmålene underveis, og et av spørsmålene jeg utformet på den første intervjuguiden var: Kan du beskrive hvordan håndballen har bidratt til personlig utvikling hos det?. Jeg oppdaget at dette ble for abstrakt og komplisert å besvare. Jeg skrev også ned spørsmål som: ”Anser du deg selv som flink?”. Dersom dette spørsmålet hadde blitt stilt ville det vært vanskelig å fremstille en objektiv sannhet.

I tråd med Brymans (2016) argumentasjon var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål for å muligheter for rike svar. Slike spørsmål er nyttige fordi intervjupersonene får gi svar basert på deres premisser og de kan komme med ny kunnskap som de besitter. En ulempe med å benytte seg av åpne spørsmål var at de var tidkrevende. Enkelte av intervjupersonene snakket lenge og kom med til tider irrelevant informasjon. En av årsakene til at jeg valgte åpne spørsmål var blant annet at lukkede spørsmål ikke gir mulighet for spontane svar.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuene.

Under selve gjennomføringen av intervjuene var intervjupersonene villige til å svare på spørsmålene mine i stor grad. På en annen side ble jeg oppmerksom på effekten av at jeg var aktivt deltakende i samtalen. Eksempelvis fortalte jeg om egne erfaringer på en objektiv måte, samtidig som jeg forsøkte å skape fiktive episoder for å gi intervjupersonen muligheter for refleksjon. Som Thagaard (2013, s. 100-102) understreker er dette en kjent fremgangsmåte i en intervjusammenheng, og bidrar til å oppmuntre intervjupersonen til å vurdere konstruerte historier for å få frem en reaksjon. Et annet element som illustrerer viktigheten av min aktive deltakelse var bruk av prober. Prober refererer til spørsmål eller kommentarer i form av en kort respons eller bekreftelse (Rubin og Rubin, 2012). Eksempelvis brukte jeg mye «mhm», «hm», «ja» og lignende. Dette bidro til at informantene snakket kontinuerlig om et tema i motsetning til da jeg bevisst unngikk å uttrykke meg gjennom prober. Jeg opplevde at intervjupersonen fremsto som ukomfortabel ettersom vedkommende ble stille, og så spørrende på meg. Jeg merket stor forskjell på flyten i samtale og hvor utfyllende svar jeg fikk.

Å opprette et tillitsforhold i en intervjusituasjon er en viktig del av intervjuprosessen (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann 2015). Å skape en vennlig atmosfære i trygge omgivelser kan bidra til å skape denne tilliten, og viktig å ta hensyn til i løpet av forskningsprosessen (Rubin og Rubin, 2012). For å skape en trygghet og bygge relasjoner møtte jeg opp i treningstøy etter å ha trent selv. Gjennomføringen av intervjuene foregikk på deres «hjemmebane» utenfor hallen de trener i, på Domus og Blindern Athletica. Alle intervjuene gikk fint, og kroppsspråket deres ga uttrykk for at de var mer avslappet og åpne sammenlignet med første møtet som foregikk i en mer formell setting. Informantene viste mer interesse for mitt prosjekt og meg, og det var god flyt i samtale før, etter og under intervjuene. Informantene ga utfyllende svar, og virket avslappet ovenfor meg.

4.4.3 Opptak og transkribering.

Det ble benyttet diktafon/båndopptaker for å ta opp intervjuene. I forkant av intervjuet ble intervjupersonene spurt om jeg kunne få ta opp samtalen, ettersom dette er påkrev i en intervjusituasjon (NESH, 2016). Videre opplyste jeg intervjupersonene om forskningsetiske

retningslinjer og hvilke rettigheter de har i forhold til konfidensialitet. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) uttalelser knyttet til transkribering av lydopptak til skriftlig tekst, ble lydopptakene transkribert på PC kort tid etter gjennomføring. Intervjuene ble merket med koder (tall, 1,2,3,4,5) for å anonymisere informantenes personopplysninger slik at svarene ikke kan spores tilbake til dem. Transkriberingsprosessen var tidskrevende og det var til tider vanskelig å høre hva informantene sa. I slike tilfeller spolte jeg tilbake og spilte av det som ble sagt gjentatte ganger. Et par snakket med lavere stemme til tider, men jeg opplevde dette som en nyttig, og transkriberingen gjorde det lettere å analysere intervjusamtalene ettersom det bidro til å strukturere arbeidet med analysen av det empiriske materialet (Braun & Clarke, 2006).

Ifølge Kvale og Brinkman (2015) bør det vurderes om transkripsjonen skal være ordrett eller skrives i en skriftspråklig form. Jeg valgte å transkribere ordrett og talenært, derav inkluderte jeg både pauser, latter, ubetydelige/avbrutte setninger, samt korte/lange pauser. Jeg ønsket å gjøre transkriberingen så autentisk og lik den ekte situasjonen som mulig.

4.4.4 Observasjon:

Mine observasjoner bærer preg av en ustrukturert tilnærming (Bryman, 2016), hvor jeg gikk ut å observerte på en åpen måte uten tydelige føringer. Dermed ble det kun rapportert hva jeg anså som relevant for min studie. Observasjonene ble gjennomført i hallen på Blindern Athletica hvor treningene ofte foregår. Jeg satt i hjørnet på en benk hvor de hadde lagt fra seg bagger og utstyr. Jeg forsøkte å være anonym og ikke påvirke situasjonen under observasjonene. Observasjonene ble gjennomført på kveldstid 25. og 26. Oktober 2018 mellom klokken 19.00 og 20.00. Dataene som ble samlet inn under observasjonen fungerer som bakgrunnsinformasjon med hensikt å forstå håndball som praksisfellesskap, men intervjudataene er primærdatabene i denne studien. Jeg valgte også å stoppe observasjonene etter to timer. Dette valget ble basert på at jeg fikk tilstrekkelig informasjon fra informantene mine. Et annet argument for dette var at målet med studien er å fremheve deres subjektive opplevelser, og i denne sammenheng er intervju en hensiktsmessig metode.

4.5 Utvalg.

Som Thagaard (2013) understreker er det viktig å gjøre rede for prosessene som fører til resultater i den kvalitative forskningsprosessen. Datainnsamling defineres i denne sammenheng som ”...*materialet som benyttes i forskningsprosessen*” (Thagaard, 2013, s. 32). Dersom resultatene skal fremstå som troverdige og overførbare, er det nødvendig å klargjøre fremgangsmåter under datainnsamling, analyseopplegg og tolkning av resultater. Dette avsnittet vil dermed omhandle rekruttering av deltakere og gjennomføring av datainnsamling. Innledningsvis vil jeg forklare hvordan jeg valgte deltakere til min studie, videre foreligger en beskrivelse av håndballklubben som informantene mine deltar i, etterfulgt av en kort presentasjon av hver informant.

I den første rekrutteringsprosessen baserte jeg valg av intervjupersoner på en strategisk utvelgelse. Dette innebærer å ha en tydelig oppfatning om hvem som skulle ta del i prosjektet basert på kriteriene og forskningsspørsmålene i mitt prosjekt (Bryman 2016). Etter å ha satt meg inn i litteraturen på feltet bestemte jeg meg for å intervju og observere 5 intervjupersoner i alderen 13-19 år.

For å kontakte intervjupersonene ble det sendt ut mailer til ulike håndballklubber i Oslo. Jeg sendte ut et informasjonsskriv samt et samtykkeskjema. Jeg kontaktet en håndballklubb og informerte de om prosjektet mitt. Jeg møtte opp på trening, og fikk tak i fire av fem informanter. Etter en liten tidsperiode trakk en informant seg på grunn av mangel på tid. Jeg dukket dermed opp før treninger og fikk avtalt intervjuer med to nye intervjupersoner. Jeg baserte mitt utvalg på strategisk utvelgelse eller purposive sampling (Bryman, 2016). Dette innebærer å ha en tydelig oppfatning av hvem som skal inkluderes i utvalget. Utvalget trekkes basert på tanken om å få mest mulig informasjon for å besvare forskningsspørsmålene som skal belyses. Informantene i min studie ble utvalgt basert på at de spiller håndball og har tatt/tar høyere utdanning.

4.5.1 Introduksjon av informanter.

Neste delkapittel vil bestå av en kort introduksjon av de fem informantene jeg intervjuet. Jentene jeg har intervjuet er mellom 20-25 år gamle, og har gjennomført eller er under høyere utdanning. De har spilt håndball over en lang tidsperiode (14-20 år) og har spilt for ulike

klubber siden de var relativt unge. Enkelte av de har satset på håndball tidligere og vært på et høyt nivå. De er bosatt i Osloområdet og alle spiller for øyeblikket på et studentlag i Oslo. Informantene spiller i andre og fjerde divisjon.

4.5.2 Informant 1:

”Silje” beskriver seg selv som en positiv og konkurranseinnstilt jente på 25 år. Hun er nylig ferdigutdannet og leverte sin mastergrad ved Universitetet i Oslo i desember 2018. Hun kommer fra en idrettsinteressert familie med god sosioøkonomisk status. Alle i familien har tatt høyere utdanning og drevet med en form for sportslig fritidsaktivitet på et tidspunkt i livet. Silje har drevet med idrett fra tidlig alder og har drevet aktivt med håndball i 17 år. Hun har spilt for ulike klubber siden hun var ung. Silje verdsetter fysisk aktivitet, og trener mellom seks til åtte timer i uka. Disse treningsøktene innebærer både kondisjon og eksplosiv styrketrening. Treningsøktene som foregår på egenhånd er ofte lagt opp mot å bli bedre som håndballspiller. Som student fremstår Silje som målrettet og opptatt av å prestere på skolen, men var ikke den som alltid fikk toppkarakterer Likevel fremstår hun som en pliktoppfyllende og hardtarbeidende student.

4.5.3 Informant 2.

”Elise” Elise er en 22 år gammel jente fra en kommune utenfor Oslo, som studerer siste året Universitetet i Oslo. Hennes foreldre og flere i nærmeste familie har et høyt utdanningsnivå, og har drevet med sportslige aktiviteter da de var yngre. Hun vokste opp i et miljø med gode muligheter til å spille håndball og fotball, og flere i hennes omgangskrets brukte fritiden sin på disse sportslige aktivitetene. Ifølge Elise satset hun på håndballen i større grad da hun var yngre, og som senior er det høyeste hun har spilt 3. Divisjon. Håndballen beskrives som en sosial arena, og en lett måte å knytte bekjentskaper på. Elise fremstår som en positiv og utadvendt jente med godt humør, som verdsetter trening og fysisk aktivitet. I uka brukes det mellom syv til åtte timer på å trene. Som student beskriver hun seg som ”skippertaksperson”, men deltar i alle forelesninger og er ikke fornøyd med lavere enn karakteren C. I klasserommet har hun en anonym rolle, og liker ikke å ta ordet i store forsamlinger. Sammenlignet håndballbanen hvor hun selv beskriver seg som mer utadvendt.

4.5.4 Informant 3.

”Marianne” er en 23 år gammel jente fra en liten kommune utenfor Oslo. Hun studerer på Norges idrettshøgskole, og har høye ambisjoner og tanker å fullføre mastergrad etter hvert. Med en far som trener og mor som tidligere håndballspiller har hun fått god støtte fra nærmeste familie. Marianne har spilt håndball i 14 år. Da hun var yngre (16-18 år) satset hun i større grad på håndball, og mye av fritiden hennes gikk til å tenke på håndball. Nå spiller hun i større grad på bakgrunn av interesse, men bruker fremdeles 6-7 timer på trening i uka. Marianne fremstår som en sosial, tøff, dedikert og strukturert jente med høye forventninger til seg selv. I forhold til resultater er hun opptatt av å gjøre sitt beste, samtidig som hun legger et press på seg selv. Hun beskriver selv seg som en person som tar utfordringer på strak arm og vant til å prestere. Som student gjør hun det relativt bra og får både A, B og C. Hun leser jevnt gjennom hele semesteret for å gjøre eksamensperioden lik en hverdag som inkluderer trening.

4.5.5 Informant 4.

”Lise” er 25 år gammel og har spilt håndball i nesten 20 år. Hun går sitt første år på mastergrad ved Universitetet i Oslo, og spiller i 2. Divisjon. Da hun gikk på videregående satset hun i større grad på håndballen, og trente hver dag. Likevel hadde hun ikke ambisjoner om å bli verdensmester på det tidspunktet. Hun startet med håndball på grunn av foreldrene (som også spilte i tidlig alder), og fortsatte på bakgrunn av interesse og det sosiale miljøet. Lise fremstår som en utadvendt, strukturert, ansvarsfull og pliktoppfyllende jente som liker å ha kontroll. Som student har hun god oversikt over pensum og strukturerer lesingen godt gjennom hele semesteret. Hun et avslappet forhold til karakterer, men jobber ut ifra et ønske om å oppnå en god karakter. I klasserommet beskriver hun seg som anonym, og litt tilbaketrukket.

4.5.6 Informant 5.

”Åse” er 25 år gammel, og spiller for øyeblikket i 2. divisjon. Hun kommer fra en idrettsinteressert familie hvor både mor og bestefar har spilt håndball. Selv har hun spilt håndball i snart 20 år. Nylig leverte hun sin bachelorgrad fra Oslo Met, og er for øyeblikket ute i arbeidslivet. Hun bruker mye tid på trening, og satset da hun gikk på videregående. På

grunn av skade har treningsmengden minsket de siste årene, og hun beskriver nå et liv ved siden av håndballen. Håndballen virker som en viktig del av henne og at interessen for håndball fremdeles er stor. Hun fremstår som en sosial, positiv og utadvendt jente, og beskriver seg selv som en åpen, ærlig og tillitsfull person. Som student var hun ikke i overkant opptatt av prestasjon og resultater. Åse kan beskrives som ”sippertakstudent”, som utsetter skolearbeidet til få dager før innlevering. Hun foretrekker praktisk arbeid fremfor teoretisk, og manglet motivasjon til å gjøre den innsatsen som måtte til for å få toppkarakter. I klasserommet var hun anonym og tilbaketrukket, sammenlignet med håndballtreninger hvor hun legges mer merke til.

4.6 Analyse:

Dette avsnittet vil legge frem grunnlaget for analyser og resultater, slik at kvaliteten på studien kan vurderes av andre lesere. Innledningsvis presenteres hvilken analyse som har blitt brukt etterfulgt av en begrunnelse. Videre presenteres de ulike fasene gjennom prosessen og hvordan det teoretiske rammeverket har blitt brukt (koding og kategorisering). Hovedfokuset vil være på hvordan bearbeidingen av datamaterialet har foregått.

Ifølge Thagaard (2012, s. 31) kan det være gunstig at analyse og datainnsamling foregår parallelt slik at datainnsamlingen kan tilpasses underveis, men som Hammersley og Atkinson (2004) poengterer er det krevende å behandle data samtidig som en er ute i feltet. Dermed oppleves det ofte som vanskelig å analysere data mens denne prosessen pågår. I tråd med denne argumentasjonen valgte jeg å hente inn data i forkant. Likevel er det viktig å understreke at datamateriale ble gjennomgått og lest grundig flere ganger i starten av skriveprosessen og rett etter intervjuene for å forsikre meg om at stoffet var brukbart. Jeg gjorde meg opp noen refleksjoner omkring hva jeg kunne bruke i analysen, for å unngå problemer i slutfasen av den formelle dataanalysen.

Det ble ikke nødvendig å samle inn mer data i etterkant av analysen, ettersom jeg fikk tilstrekkelig med relevant og viktig informasjon under første runde med intervjuer. Jeg fikk utfyllende svar og den informasjonen jeg var på utkikk etter. Dermed var det ikke nødvendig å gjennomføre nye intervjuer eller sende oppfølgings spørsmål via mail eller telefon. Med relevant informasjon menes informasjon knyttet til hva som skaper engasjement, og hvilke

faktorer de har opplevd som hensiktsmessige i en studiesammenheng. En potensiell faktor som bidro til at fikk rikelig med informasjon etter første runde med intervjuer var god planlegging i forkant og nøye forarbeid med intervjuguide. Et annet poeng er at informantene ga rike beskrivelser og mye kunne benyttes. Som Thagaard (2013, s. 32) poengterer innebærer en av fasene i forskningsprosessen å utvikle begreper, reflektere og skape en forståelse av datamateriale. Jeg vil videre beskrive fasene basert på Braun og Clarkes (2006) 6 steg frem mot den formelle tematiske analysen av datamateriale som ble utført i etterkant av innsamling og observasjoner.

4.6.1 Fase 1.

Som Braun og Clarke (2006) poengterer besto første fase i analyseprosessen av å lese stoffet gjentatte ganger. Jeg leste alle intervjuene samlet og hver for seg. En grundigere gjennomgang av datamateriale bidro til at jeg ble kjent med alle detaljer i datamateriale. Under denne fasen noterte jeg med farger i marginen på de transkriberte intervjuene, og satt opp lister med ord og setninger som jeg anså som viktig i hvert intervju. Dette ga en bedre oversikt over materiale. Jeg noterte og bemerket også aspekter ved informantenes kroppsspråk der det var av relevans. Til tross for at jeg hadde transkribert intervjuene, var opptakene tilgjengelig i det tidsrommet jeg holdt på med oppgaven, slik at jeg hadde mulighet til å lytte om nødvendig.

4.6.2 Fase 2.

I denne fasen begynte prosessen ved å kode datamateriale. Koding identifiserer grunnleggende elementer som er interessante og relevante for fenomenet som studeres (Braun & Clarke, 2006). I mitt tilfelle var temaene basert på funn fra tidligere empiriske studier om deltakelse og engasjement i idrett og skolesammenheng. Gjennom denne fasen lokaliserte jeg informasjon av relevans til mine forskningsspørsmål. Jeg la fokuset på hvilke aspekter ved organisert lagidrett (Basketball og fotball) som synes å være viktig for læring og engasjement. Jeg leste igjennom de transkriberte intervjuene gjentatte ganger, og limte inn spørsmål og svar fra alle informantene i et Word dokument. Dette bidro til å samle svarene og det var enklere å søke etter mønster og likheter. Jeg valgte å kode på datamaskin fremfor manuell koding fordi det var lettere å flytte og bearbeide teksten. Deretter skrev jeg det Kvale og Brinkman (2015)

benevner som meningsfortetting. Dette innebærer å forkorte informantenes uttalelser. I tråd med denne argumentasjonen skrev jeg en kort sammenfatning av informantenes svar. Jeg var påpasselig med å kode så mange potensielle tema som mulig. Alle data ble kodet, og i enkelte tilfeller ble samme sitat kodet på flere steder.

4.6.3 Fase 3.

Fase tre besto hovedsakelig av å identifisere tema, og sortere de ulike kodene til potensielle tema (Braun & Clarke, 2006). Dette innebar til å samle relevante kodede datamateriale og plassere de under hvert tema. For å gjøre denne prosessen mer oversiktlig, laget jeg en tabell på PC i Word. Jeg skrev navnet til de foreløpige temaene i den ene kolonnen, og de kodede dataene som passet innenfor det temaet, i kolonnen ved siden av. Dette bidro til å få en helhetlig oversikt mellom kodene, og jeg så forholdet mellom temaene tydeligere. Ettersom jeg baserte meg på seks overordnede temaer i intervjuguiden tok jeg først utgangspunkt i disse. Underveis i prosessen måtte jeg flytte og reorganisere noen av temaene. En av utfordringene på dette stadiet var å plassere enkelte koder som ikke passet inn.

4.6.4 Fase 4.

I den fjerde fasen fortsatte jeg å jobbe med tema, og det ble stadig klarere hvilke temaer jeg kunne beholde, forkaste og flette sammen til sub-tema. I løpet av denne fasen forstod jeg at seks tema var for mye, og reduserte de overordnede temaene mine. Jeg gjorde en vurdering om hvorvidt det kodede datamateriale innenfor hvert tema formet et koherent mønster. Jeg erfarte at to av temaene ikke passet inn, og jeg måtte vurdere om temaet eller de kodede dataene var problemet. Jeg konkluderte med at temaet var problemet, og flyttet de kodede dataene inn i et nytt overordnet tema. Enkelte koder ble også fjernet fra og ble ikke benyttet i analysen. Neste steg i denne fasen var å lage et tematisk kart, basert på tabellen jeg utviklet i Word. Jeg brukte tid på å vurdere gyldigheten til temaene, og hvilke sitater som var inkludert. Samtidig som jeg reflekterte over det helhetlige datasettet og gikk tilbake til teorien og empirien. Jeg fikk oversikt over temaene mot slutten av fasen, og sørget igjen for at alle tilleggsdata var kodet.

4.6.5 Fase 5.

Basert på Braun og Clarkes (2006) retningslinjer, innebar femte fase å definere og lese gjennom de temaene som ble utviklet i fase fire. Jeg identifiserte essensen av hvert tema, og avgjøre hvilke data som skulle inkluderes i de ulike temaene. I første omgang opplevde jeg at tema var for kompleks. Dette krevde en ny gjennomgang av utdragene fra datamateriale. Videre begynte jeg å analysere dataene innenfor hvert tema, og organiseringen av tema begynte å falle på plass. Det var utfordrende å identifisere hva som var av interesse og hvorfor, og ikke kun skrive om innholdet i datamateriale. Etter flere gjennomganger fikk jeg identifisert og definert temaene mine. Jeg testet dette gjentatte ganger ved å beskrive innholdet i hvert tema med et par setninger i tabellen i Word.

4.6.6 Fase 6.

Den sjette fasen består ifølge Braun og Clarke (2006) av å skrive en rapport. Rapporten ble skrevet når temaene var fullverdige. Hensikten med rapporten var å få frem en helhetlig historie fra datainnsamlingen, og på denne måten argumentere for og vise at analysen er valid. Som Braun og Clarke understreker, er det viktig at analysen fremstiller et konsis, koherent og logisk bilde av historien som datamateriale forteller innenfor og på tvers av hvert tema. Jeg har valgt å presentere funnene fra undersøkelsen separat fra oppgavens drøftingsdel. Jeg mener dette oppsettet gjør det mer oversiktlig for leseren, og svarene fra informantene kommer godt frem. En utfordring var derimot å unngå gjentakelse i drøftingen, og jeg opplevde det som krevende å gi en god argumentasjon som er relatert til mine overordnede forskningsspørsmål.

4.7 Forskningsetiske vurderinger

Som Thagaard (2013, s. 24) understreker forutsetter vitenskapelig arbeid «... *at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i relasjon til omgivelsene*». Med andre ord kreves det at forskere er nøyaktige når det gjelder fremstilling av forskningsresultater og fremtreder ærlig og redelig ved vurderinger av andres arbeid. Dette var noe jeg var bevisst på gjennom hele prosessen, og det var viktig for meg å gi en nøyaktig beskrivelse av stegene som ble utført i min studie.

Bruk av observasjon og intervju som metodiske innfallsvinkler forutsetter ofte at forskeren får personopplysninger som kan knyttes til deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 15). Det er dermed viktig å forholde seg til regler og prinsipper knyttet til behandling av personopplysninger. I tråd med personopplysningsloven fra 2001 ble mitt prosjekt meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) i juni. Ettersom det kreves tillatelse for å fortsette med prosjektet ble dette gjort tidlig i prosessen. Prosjektet ble etter få uker godkjent ut ifra deres forskningsetiske reglement.

Ifølge Krumsvik (2014) handler forskningsetiske vurderinger om å se sin egen forskningsprosess i lys av verdigrunnlagene i et samfunn. Etikken kan dermed regnes som den systematiske refleksjonen rundt egen eller andres moral. Dette prinsippet er viktig i kvalitativ forskning, ettersom etiske dilemmaer ofte fremtreder når en arbeider ute i feltet eller i nær relasjon med andre mennesker. Et vesentlig poeng i denne sammenheng er anonymitet. Som Silverman (2011, s. 154) uttrykker kan «A qualitative researcher's enthusiasm and desire to become intimately familiar with a topic could blind her to the adverse consequences of her research». Et eksempel på slik blindhet kan være at en krenker informantene ved å gjøre det mulig å gjenkjenne identiteten deres. Dette er viktig å unngå ettersom de muligens uttaler seg om private tanker og opplevelser. For å sikre informantenes anonymitet oppga jeg ikke navn eller andre personlige opplysninger (bosted, sivilstatus etc). Jeg unngikk også å oppgi informantenes utdanningsretning. De ble også til en viss grad informert om studiens formål (uten å skape føringer), og det ble levert samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Informantene samtykket til bruk av båndopptaker.

Som Thagaard (2013, s. 119) understreker er «(...) *de etiske problemene særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål hun eller han kan stille*» i en intervjusammenheng. I tråd med denne argumentasjonen var jeg bevisst på at spørsmålene ikke skulle bli for personlige under mine intervjuer. Samtidig som jeg ikke ønsket å være for nærgående eller skade intervjupersonene på noen måte. Som Thagaard videre poengterer, er det viktig å møte intervjupersonene med respekt og opprettholde en tillit til intervjupersonene. Deres erfaringer gjenspeiler deres forståelse av et fenomen, og jeg unngikk å provosere eller forandre intervjupersonenes erfaringer eller oppfattelser.

4.7.1 Forskningskredibilitet

Dette avsnittet omhandler en vurdering av studiens validitet og reliabilitet. Jeg vil her fremheve hva som er gjort for å styrke gyldigheten til studien, samtidig som jeg tar høyde for dens begrensninger. Ifølge Silverman (2005, s. 212) er validitet «(...)another word for truth». Sannhet eller bekreftbarhet kan beskrives som en form for vurdering av funnernes bekreftbarhet, og i hvilken grad det er konsistens mellom funnene, det teoretiske rammeverket eller de metodiske innfallsvinklene (Krumsvik, 2014). Hammersley (1987, s. 69) argumenterer for at forskning har sannhetsverdi dersom “(...)it represents accurately those features of the phenomena, that is intended to describe, explain or theorise”. Med andre ord vurderes kvalitativ forskning ut ifra hvorvidt en har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke. Ifølge Silverman (2005, s. 224) er det flere muligheter for å kvalitetssikre kvalitative dataanalyser som bidrar til å styrke funnene i studien. Han nevner blant annet komparative metoder og refundabilitetsprinsippet (at man skal kunne gjøre det samme igjen) og bruk av caseanalyser. Som Yin (1989 s. 9) videre understreker, gir casestudier en unik mulighet til å håndtere et variert datamateriale (direkte observasjon, systematiske intervjuer etc) og er et moment som bidrar til å styrke min studie.

4.7.2 Validitet.

Et moment som bidrar til å styrke gyldigheten i min studie er bruken av flere metoder, intervju og observasjon. Å undersøke et fenomen fra ulike innfallsvinkler (metodetriangulering) er mye brukt, og bidrar til å sikre indre validitet i en studie (Krumsvik, 2014). Bruk av både intervju og observasjon gir flere holdepunkter og analysere funnene fra, samtidig som jeg fikk et rikt datamateriale. Basert på denne argumentasjonen, kan det hevdes at denne studien har styrke knyttet til indre validitet. På en annen side kan metodetrianguleringen by på etiske utfordringer. Eksempelvis kan det oppstå problemer dersom intervjuobjekt(ene) sier noe som ikke stemmer overens med observasjonene. Under mine observasjoner var ikke dette tilfelle, og det kom ikke noe avvikende informasjon frem fra observasjonsdataene. Jeg anså dermed informantenes svar som troverdige og at de gjenspeilte deres faktiske hverdag.

Nøye planlegging av forskningsdesignet og alle aspektene ved prosessen er ifølge Krumsvik (2014) et viktig element for å unngå potensielle validitetstrusler underveis. Feiltolkninger og misforståelser mellom forsker og intervjuperson kan bidra til å svekke validiteten og føre til at

man ikke nødvendigvis undersøker det man opprinnelig hadde som hensikt å undersøke. Videre er det viktig å ha studiens formål i tankene gjennom hele prosessen. I tråd med denne argumentasjonen brukte jeg god tid til å reflektere rundt, og planlegge mine intervju spørsmål. Jeg fokuserte på å formulere klare spørsmål. Under selve gjennomføringen av intervjuene var jeg påpasselig med å oppklare misforståelser eller uklarheter med formuleringen underveis.

Tilhengere av en kvantitativ forskertradisjon argumenterer ofte for at påvirkningskraften til meg som forsker (researcher bias) kan svekke validiteten i studien (Bryman, 2016). Som Krumsvik (2014) poengterer er det viktig å være bevisst på egen integritet og unngå å bli påvirket av egne preferanser, holdninger og verdier i løpet av forskningsprosessen. Dette kan eksemplifiseres i intervjusituasjonen hvor jeg var bevisst på prinsippet om objektivitet. Under selve gjennomførelsen forsøkte jeg å ha et nøytralt kroppsspråk og ikke legge føringer for mine informanter. Til tross for at dette til tider var utfordrende. Videre unngikk jeg å informere om teoretiske antagelser og detaljer i forkant av intervjuene. På denne måten unngikk jeg å påvirke svarene til intervju personene i en viss retning, og forholde meg så objektiv som mulig. Samtidig er det viktig å understreke at kvalitative tilhengere i mindre grad vektlegger prinsippet om objektivitet, sammenlignet med kvantitative (Bryman 2016; Krumsvik 2014).

En potensiell begrensning ved kvalitative metoder er ifølge Bryman (2016) kodingsprosessen. Han argumenterer for at konteksten forsvinner ved å dele opp datamateriale i motsetning til helheten. Det kan dermed stilles spørsmålstegn ved om forskeren har presentert utsagnene fra intervjuene i riktig kontekst (Krumsvik, 2014, Braun & Clarke, 2006). I mitt tilfelle har jeg vært bevisst på dette under kodingsprosessen. Jeg har forsøkt å beholde beskrivelser av kontekst for å unngå en fragmentert fremstilling av utsagnene fra intervjuene. Eksempelvis har jeg forsøkt å fremheve beskrivelser fra informantene som omhandler spesifikke kamp- eller treningssituasjoner. Dette var til tider utfordrende, ettersom få hadde konkrete eksempler å komme med. Å se helhetene i delene eller se helheten basert på de kodede dataene er ifølge den hermeneutiske tradisjonen viktig for å være i stand til å fortolke. Ettersom jeg baserer meg på denne tradisjonen var dette en hensiktsmessig måte å organisere dataene mine på.

4.7.3 Reliabilitet.

Reliabilitet refererer til i hvilken grad det er konsistens mellom ulike observasjoner i ulike kontekster/sammenhenger (Silverman, 2005, s. 224). Å måle reliabilitet kreves det at den vitenskapelige prosedyrene er dokumentert på en god måte. Å kunne gjengi en nøyaktig beskrivelse av stegene i forskningsprosessen var i tankene mine under hele oppgaveskrivingen. En styrke ved min studie er at jeg har beskrevet de ulike fasene i mitt prosjekt i detalj, og dermed beskrevet mine prosedyrer på en troverdig og gyldig måte. Likevel er det sannsynligheter for at en annen forsker potensielt vil få andre svar fra informantene mine, og at vi tolker svarene på en ulik måte. I en intervju situasjon er det vanskelig å frigjøre seg fra egne erfaringer og forforståelse, og en annen forsker vil besitte ulike bakgrunnskunnskaper enn meg.

4.8 Begrensninger.

Forskningsprosjekter har alltid styrker og svakheter. kvalitative metoder gir eksempelvis muligheter til å studere kompleksitet og personlige fortellinger om et case. Som Krumsvik (2014) understreker, styrker intensive og langsiktige forskningsdesign validiteten i en studie. Et longitudinell design gir mulighet for å følge/observere intervju personene over tid, samt rapportere eventuelle endringer. Dette er en måte å kvalitetssikre studien på, samtidig som en ofte får rike datamateriale. Grunnet tidsbegrensninger foregikk mine observasjoner over en kortere periode, og ga lite grunnlag for å rapportere forandringer knyttet til intervju personenes læringsprosess i en treningssituasjon. Videre ville et bredere tidsrom åpnet for muligheter til å gjennomføre flere intervjuer. Samtidig er det viktig å understreke at fokuset i min studie ikke er å rapportere endringer, men identifisere strukturelle faktorer som skaper engasjement for læring på to ulike arenaer.

Videre er det også viktig å understreke at idrett er en aktivitet som er lystbetont, og skolegang er noe som flertallet må gjennomgå. Dette kan få konsekvenser for hvilke faktorer som spiller inn på motivasjon for læring, og den helhetlige læringsprosessen. På en annen side er det viktig å understreke at begge arenaene skaper muligheter for utvikling av sosiale ferdigheter som en kan ta med seg videre i andre sammenhenger. Samtidig som det er viktig å understreke at valg av høyere utdanning/studieretning kan være lystbetont.

4.8.1 Generaliserbarhet.

Krumsvik (2014) bruker begrepet ekstern validitet når det er snakk om hvorvidt funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger. Dette åpner for spørsmål om funnene i min studie kan overføres til en annen situasjon. Den eksterne validiteten anses ofte som svakere i kvalitativ forskning enn ved kvantitativ, fordi man ofte har få informanter. Becker argumenterer for at utvalgstørrelse er et gjennomgående problem i forskning, og hevder at

“... Every scientific enterprise tries to find out something that will apply to everything of a certain kind by studying a few examples, the result of the study being, as we say “generalizable” to all members of that class of stuff. We need the sample to persuade people that we know something about the whole class” (1998, s. 67).

I denne sammenheng er det viktig å understreke at kvalitativ forskning baserer seg på en filosofi som baserer seg på at menneskets liv og forståelse er kontekstuell (Kvale & Brinkman, 2015). Kunnskap fra en kontekst kan ikke automatisk sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Det kan dermed argumenteres for at det er problematisk og med lite hensikt å generalisere enkeltpersoners subjektive erfaringer. Generalisering i kvalitative metoder dreier seg derimot om analytiske generaliseringer. I denne sammenheng er det en nødvendighet å få frem rike beskrivelser av rammene for å sikre validiteten i studien (Kvale & Brinkman, 2015). Dette er noe jeg har gjort i min studie gjennom å gi rike og detaljerte beskrivelser om forskningsprosessen som er utført.

I min studie har jeg benyttet en forskningsmetode som er anerkjent og akseptert, og hovedmålet med min case-studie er få frem enkeltopplevelser. Som Silverman (2011, s. 136) poengterer finnes det måter å styrke generaliserbarheten i kvalitative studier. Eksempelvis kunne jeg inkludert nye caser i min studie etter funnene ble etablert.

4.9 Oppsummering:

I dette kapittelet har jeg presentert hvilke metodologiske verktøy og forskningsdesign som er benyttet i min masteravhandling. Denne studien har er en kvalitativ casestudie med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv og prinsipper fra den hermeneutiske tradisjonen. Dette er en tradisjon som fokuserer på subjektet, og forsøker å få frem deres opplevelser og forståelse. En casestudie er en hensiktsmessig metode for å undersøke et fenomen innenfor den virkelige konteksten, i mitt tilfelle læring på håndballarenaen.

Jeg har samlet inn datamateriale i min studie med intervju og observasjon. I masteravhandlingen presenteres kun funn fra intervjudataene. Metodekapittelet beskriver dermed intervjuprosessen i detalj. Jeg har blant annet inkludert hvordan intervjuguiden ble utformet, og skrevet om gjennomførelsen av intervjuene. Videre beskrives observasjonene og utvalg av datamateriale. Jeg har valgt å gi en generell beskrivelse alle informantene, for å gi leseren et inntrykk av hvem de er.

Videre har metodekapittelet gitt beskrivelser av analyseprosessen i detalj. Jeg har utført en tematisk analyse, og hovedfokuset i beskrivelsen av analyseprosessen har vært på hvordan jeg har bearbeidet datamateriale i min studie. Jeg har fulgt Braun og Clarkes (2006) 6 steg for å analysere datamateriale.

Avslutningsvis presenteres forskningsetiske vurderinger, og en vurdering av studiens validitet og reliabilitet. Her har jeg fremhevet hva som er blitt utført for å styrke gyldigheten, og tydeliggjort dens begrensninger. Et moment som bidrar til å styrke gyldigheten i min studie er bruken av flere metoder, intervju og observasjon. Å undersøke et fenomen fra ulike innfallsvinkler (metodetriangulering) er mye brukt, og bidrar til å sikre indre validitet. Studien min er nøye planlagt og dette er ifølge Krumsvik (2014) et viktig element for å unngå potensielle validitetstrusler underveis.

Grunnet tidsbegrensninger foregikk mine observasjoner over en kortere periode, og ga lite grunnlag for å rapportere forandringer knyttet til intervjupersonenes læringsprosess i en treningssituasjon. Samtidig er det viktig å understreke at fokuset i min studie ikke er å rapportere endringer, men identifisere strukturelle faktorer som skaper engasjement for læring på to ulike arenaer. Metodekapittelet har fremstilt en nøye beskrivelse av hvordan studien er blitt utført på bakgrunn av at studien skal kunne vurderes av andre lesere og styrke min troverdighet som forsker. Neste kapittel vil presentere de resultatene jeg kom frem til i løpet av analyseprosessen.

5 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene jeg kom frem til basert på det innhentede datamaterialet. Mine fortolkninger av dette vil bli presentert, etterfulgt av en oppsummerende analyse. I den oppsummerende analysen trekker jeg inn teoretiske begreper for å analysere funnene. I løpet av arbeidet med den tematiske analysen identifiserte jeg fire hovedtema. Temaene var: Engasjement, foretrukne læringsformer, ferdighetsutvikling på to arenaer og identitet. Disse temaene ble utformet basert på mitt helhetsinntrykk i løpet av arbeidet med analysen og skal bidra til å besvare mine forskningsspørsmål. Temaene har som formål å gjenspeile informantenes virkelighet. Jeg ønsket er å få fremstille subjektive beskrivelser av deres opplevelser. Dette kapitlet vil gi en grundig beskrivelse av utdragene fra intervjutranskripsjonene, og hvert hoved-og undertema vil bli illustrert med sitater fra informantene. Dette fordi jeg ønsker å fremstille mine tolkninger av intervjumateriale på en troverdig og nøyaktig måte.

Innledningsvis presenteres første hovedtema. Dette omhandler hvilke faktorer som skaper engasjement hos jentene, og bidrar til at de deltar aktivt på håndballtrening. Gjennom analysen kommer det blant annet frem at jentene stiller opp på trening fordi de føler en plikt overfor lagvenninnene. Videre gir de uttrykk for at det sosiale miljøet og venner påvirker deres lyst/driv for å møte opp på håndballen, og har en innvirkning på deres deltakelse/mangel på deltakelse i en studiesammenheng. Forventninger til seg selv nevnes også som en potensiell forklaring. Andre hovedtema sentrerer rundt hvilken form for læring jentene foretrekker på de ulike arenaene. Funnene viser at både observasjon og dialog/diskusjon med andre er gjennomgående på begge arenaer. Tredje hovedtema er knyttet til ferdighetsutvikling og hva jentene har lært på håndballarenaen som har vært nyttig i andre kontekster. Avslutningsvis presenteres fjerde hovedtema som er identitet. Her fremheves rollene som inntas på de ulike arenaene, og hvordan identitet påvirker grad av deltakelse på håndballen og i studiesammenheng.

5.1 Faktorer som skaper engasjement.

Informantene har alle spilt håndball i en tidsperiode på mellom 14 til 20 år og bruker store deler av fritiden sin på håndballtreninger/kamper. Marianne forteller at selv om hun ikke var best i tidlig alder var det ikke noe alternativ å slutte fordi håndballen ga henne mye positivt. Hun utdypet ikke eksplisitt hva hun mente var positivt. Neste del vil omhandle hvorfor jentene velger å engasjere seg for håndball over en lang tidsperiode og hva som bidro til at de valgte å begynne på høyere utdanning. Her presenteres funn fra analysen som har som hensikt å vise hva som skaper engasjement på de ulike arenaene.

5.1.1 Følelse av plikt.

Det kommer frem at informantene stiller på trening til tross for at de til tider ikke har lyst. Flertallet av jentene begrunner dette med en følelse av plikt for å stille opp på håndballtrening. Silje forteller om en følelse av plikt, men nevner at hun ofte er på trening fordi hun ønsker å få spille kamper samtidig som hun får møtt vennene sine:

- Silje : Det er svært sjelden egentlig. Eh, jeg er nesten alltid på trening.
- Intervjuer: Ja.
- Silje: Selv i eksamensperioder og mye stress, fordi det er bare tre timer frem og tilbake med dusjing så det er liksom det er en sosial arena oppi det stresset på en måte også, så som regel går jeg alltid på trening.
- Intervjuer: Ja. Hva er det på en måte som får deg til å komme deg ut døra å dra på trening?
- Silje: eh, (puster dypt) nei det er den plikten, også er det ehm, kamper, hvis man ikke er på trening så kommer man ikke på kamper, jeg har lyst å spille kamper og har lyst å være i bevegelse også er det når jeg ikke studerer lenger er det en måte å treffe venner og sosialisere.
- Intervjuer: mhm.
- Silje: Rett og slett.

Da informantene ble spurt om årsaken til at de føler en plikt, var en gjennomgående forklaring at de ikke ønsker å skuffe sine lagvenninner. Flere av jentene forteller at de ønsker å stille opp for de andre på laget og nevner at det får konsekvenser for andre dersom de ikke møter opp. Da Marianne ble spurt om hvorfor hun stiller opp når hun i utgangspunktet har lite lyst

forteller hun at det er hennes oppgave å delta på treningene og at hun ikke ønsker at det blir mangel på spillere:

Marianne: ”Nei fordi jeg er på en måte en del av et lag og jeg veit at hvis jeg ikke stiller opp så blir det manko på spillere ee kanskje ikke når jeg på en måte vi er så mange som vi er som akkurat nå men jeg vet at utover i sesongen hvor ee ee mange på en måte faller fra på grunn av tid så er det viktig for meg å stille opp å og jeg er en del av jeg driver med et lagspill og da har man en oppgave rett og slett og det er å stille opp på trening selv om man har en dårlig dag sjøl så kan jo håndballtreninga gjøre at man får en god avslutning på dagen da hvertfall som sakt at håndballtreninga har vi på kveldstid så da ja synes jeg ofte at det gir meg noe positivt in the end sånn sett.”

Utdragene overfor skaper et inntrykk av at jentene møter på håndballtrening til dels på bakgrunn av følelse av plikt overfor sine lagvenninner. Jentenes uttrykk for at de vil stille opp for de andre på laget og unngå å skape problemer ved å ikke møte opp, tyder på at de føler et ansvar for laget sitt. Videre kan det tenkes at dette skaper en følelse av plikt for å delta, og at denne følelsen er viktig for deltagelse på håndballtrening. Dette kan tolkes dit hen at sosiale momenter og lagånden i lagidrett frembringer en følelse av plikt og ansvar, som videre påvirker jentenes drivkraft eller engasjement for deltakelse.

5.1.2 Venner og et godt sosialt miljø.

Alle informantene beskriver det sosiale miljøet på håndballtrening som veldig bra, og gir uttrykk for at venner og det sosiale miljøet er en faktor som påvirket valget om å fortsette på håndball. Alle jentene uttrykker videre at de har utviklet mange nære relasjoner på trening, og at de har fått nære venner på håndballen. Elise forteller at det er mange nære hun møter på fritiden, men at hun ikke har en nær relasjon til alle. Hun beskriver jentene som åpne og at de ofte sitter å skravler før treningen starter. Videre poengterer hun at uten venner hadde hun ikke dratt dit. Lise forteller også at vennene er en av årsakene til at hun drar på trening, og at hun føler en trygghet siden det alltid er noen der som du kan snakke med.

Videre gir de utrykk for at håndballarenaen er et sted med åpne og imøtekommende jenter som har en felles interesse for håndball. Videre kommer det frem at de er en del av et miljø hvor de gir hverandre støtte, ros og skryt. Dette bringer positive følelser hos flere av informantene. Åse beskriver OSI som en sosial klubb, og forteller at det sosiale miljøet er en stor del av hvorfor hun valgte å fortsette:

Åse: Ja veldig det er jo en skikkelig sosial klubb da så det er ja det er sammenkomster fester det er lissom noe hele tiden alle skal med alle skal inkluderes og så det er jo det man er redd for nå man begynner å bli litt lei håndballen men så vil du ikke slutte fordi det der miljøet man har på trening og gleden man har ved all- alle andre da.

intervjuer: Mhm.

Åse: Det er den man nå er mest for så vidt ikke eller redd for å miste det er ikke håndballen.

Intervjuer: Mhm.

Åse: så det er det man lissom tenker på nå når jeg lissom har vurdert sånn hvor mange år skal jeg holde på så er det sånn ja men tenk det er greit å droppe den treningen men alt det der som skjer rundt laget.

Jentene forteller videre at det sosiale miljøet på trening skaper en følelse av å være en del av et fellesskap, og at det betyr mye for dem å ha noen å dele gledene med. Silje assosierer å være en del av et fellesskap med glede, mens Marianne understreker at mestring i fellesskap er større enn å prestere individuelt og at det betyr mye å dele gledene med noen. Åse beskriver å være en del av et fellesskap som det beste som finnes.

Informantene ble videre spurt om det sosiale miljøet i en studiesammenheng og ga utrykk for at det sosiale miljøet i klassen påvirket dem på ulike måter. Marianne beskriver klassen sin som et sosialt fyrverkeri, og forteller om en homogen gruppe idrettsinteresserte studenter som hun trives godt sammen med. Klassen hennes møtes mye på fritiden og drar blant annet på fester sammen. Da hun får spørsmål om dette bidrar til at hun gleder seg til å dra i forelesning fikk jeg til svar:

Marianne: mhm ja absolutt det er helt fantastisk det er eee ja ee dager man kan kjenne at det er tungt faglig messig så kommer man på skolen fordi man gleder seg sånn til å se gjengen så det ehm ja det er mange skjønne

mennesker der hehe.

Intervjuer: jaa.

Marianne: jah.

Intervjuer: Det er bra.

Marianne: Ja Så det er veldig bra på NIH der er det ja kan man gå å si hadet til andre klasser og andre trinn også så man lærer seg å kjenne gjennom aktiviteter på skolen ooo større sosiale e felles eller ja felles aktiviteter så deet og det er liten skole så det er veldig greit man får litt tilhørighet til mange fler enn jeg har gjort her på universitetet.

Intervjuer: Mhm.

Marianne: Jeg følte meg veldig ee som en blant mengden her på universitetet og deet litt upersonlig men der oppe er det veldig veldig tett miljø.

Mariannes uttrykk for at hun gleder seg til å møte på skolen fordi hun gleder seg til å møte vennene sine tyder på at klassekameratene er en viktig for hennes deltakelse i en studiesammenheng. Åse beskriver derimot et annerledes klassemiljø. Hun forteller at de ser lite til hverandre og forteller at hun muligens ville hatt en annen opplevelse av studietiden dersom miljøet var bedre. Hun beskriver et klassemiljø med få nære relasjoner, ettersom de fleste var bosatt ulike steder i landet og det var et stort alderssprik på studiet:

Åse: Noen bodde i Bergen, Trondheim de fløy jo inn til disse samlingene vi hadde ikke sant to uker av gangen så det var jo på en måte og det var det store sjokket for meg at når jeg lissom begynte å studere så skjønner jeg klasse og høyskolen da som lissom skal være litt mer enn universitetet på en måte.

Intervjuer: Mhm.

Åse: Men det ble aldri noe ikke noe fadderuke ikke sant det var jo ingenting for her var det jo mye eldre mennesker som skulle hjem til familier det var lissom det var ikke noe klassemiljø så så vi hverandre så lite og så det var lissom.

Intervjuer: Ja.

Åse: ja det var to tre stykker man holder kontakt med også hun ene selvfølgelig men hun kjente jeg jo fra før av så det var jo på en måte ja.

Intervjuer: Så du gikk på en måte ikke på skolen for å treffe venner da?

Åse: nei ikke på HioA det var for at du skulle være der.

Intervjuer: Ja.

Åse: At du måtte være der egentlig.

Utdraget over tyder på at Åse hadde forventninger om et bedre samhold når hun begynte på høyere utdanning, men ble skuffet over klassemiljøet. Det kommer videre frem at hun ikke dro på skolen for å møte vennene sine, i motsetning til Marianne. Lise forteller også om et sosialt miljø som ligner Åses oppfatning. Hun poengterer at de ikke hadde noen fadderuke hvor de ble ordentlig kjent med hverandre, og de bruker lite av fritiden sin sammen.

5.1.3 Forventninger.

Videre påpeker informantene at de stiller høye forventninger til egen prestasjon på håndballbanen. Flertallet nevner at de føler på en forventning fra andre, som informantene bør leve opp til på håndballbanen. Basert på den tematiske gjennomgangen av deres opplevelser fremstår kilden til informantenes høye forventninger til seg selv som noe uklart. Marianne forteller at hun skaper en forventning til seg selv når andre spillere på banen vet hva som bor i henne. Åse forteller om en mor som synes at det er gøy å se Åse spille, og at hun ikke vil skuffe bestefaren sin ettersom han har fulgt henne opp i løpet av sin håndballdebut. Hun opplever likevel ikke et direkte press fra de om å begynne å spille, eller prestere godt på håndballen forteller hun. Til tross for dette sier hun at hun har forventning til seg selv, som hun må leve opp til:

Intervjuer: mhm har du noen ganger følt noe press fra familien rundt eller fra andre kanter på det å prestere på håndballbanen?

Åse: Veldig lite familie egentlig.

Intervjuer: ja.

Åse: Litt i ... eh ja ikke noe sånn press men det er vel lissom det er mer det at jeg har følt på at jeg ikke vil skuffe sånn som bestefaren min da som har fulgt meg opp vært på alle kamper og som var brutalt ærlig.

Intervjuer: Mhm.

Åse: eeh og som jeg veit tror jeg ikke er så fan av at jeg gikk ned men han skjønner hvorfor.

Intervjuer: ja.

- Åse: Men så altså han har jo aldri sakt at nå må du ut å løpe nå må du gjøre det du må bli bedre på det han har aldri gjort det men han har sakt at i dag var ikke din beste kamp lissom.
- Intervjuer: Ja.
- Åse: Så det er ikke press men jeg føler at jeg at jeg har en liten forventning hvertfall til han da.
- Intervjuer: mhm.
- Åse: Mamma er litt sånn jaja.
- Intervjuer: (Ler lett)
- Åse: Selv om hun også er veldig sånn på at jeg skal eller på at hun at jeg lykkes da hun er veldig litt sånn synes det er veldig gøy menne.
- Intervjuer: Ja.
- Åse: ja .. f. ja ikke press men mer at man man føler at man må leve opp en forventning da på en måte.

Informantene ble også spurt om hvorfor de valgte å ta høyere utdanning. De fleste svarer at valget om høyere utdanning ble tatt basert på blant annet personlige interesser, tidligere jobberfaring og familiens utdanningsbakgrunn. Marianne forteller at det aldri var noe alternativ å ikke ta høyere utdanning og at hun vurderte flere ulike utdanningsretninger. Silje gir uttrykk for det samme og hadde tidlig ambisjoner om en solid utdannelse, og forteller at:

- Silje: Vi har veldig høye utdanninger i familien da pappa er tannlege og mamma er lektor også to brødre som er advokater og søsteren min er lege sååå.
- Intervjuer: Ja.
- Silje: Jeg kunne nok ikke ta ikke ta utdanning.
(Begge ler litt)
- Silje: Men jeg har aldri blitt presset til noen ting.
- Intervjuer: Nei.
- Silje: Men det bare falt naturlig.
- Intervjuer: Ja, mhm.
- Silje: Så vi er godt utdannet alle sammen.

Informantene gir inntrykk av at de stiller høye forventninger til seg selv, men ingen nevner at andre har presset dem til å spille håndball eller begynne på høyere utdanning. Til tross for at

informantene hevder at de ikke føler seg presset til verken høyere utdanning eller håndballtrening kan det stilles spørsmålstegn ved om familien er en indirekte kilde til påvirkning på begge arenaer. Det er ikke usannsynlig at reaksjonene til bestefaren til Åse påvirker hennes tanker om egen prestasjon, som over tid danner forventninger til egen prestasjon på håndballbanen. I likhet kan det tenkes at Silje opplever det som naturlig å ta høyere utdanning ettersom dette er noe alle i hennes nærmeste familie har. Dette kan videre tolkes som at jentenes egne forventninger om å prestere på håndballen, påvirker lyst, driv og grad av engasjement for å stille på trening og forbedre sine prestasjoner. I likhet synes dette å ha innvirkning på valget om å ta høyere utdanning.

5.1.4 Oppsummerende analyse.

Utdragene ovenfor skaper en antydning til at et positivt sosialt miljø påvirker jentenes lyst til å delta på håndballtrening og trivsel i studiesammenheng. På håndballarenaen forteller jentene om et bra sosialt miljø og påpeker at dette er en av årsakene til at de fortsetter å spille håndball. Funnene fra analysen indikerer at det sosiale miljøet er viktig for informantenes deltakelse/mangel på deltakelse i studiesammenheng. Eksempelvis gir Åse uttrykk for at hun muligens hadde hatt en annen opplevelse av å studere dersom miljøet var annerledes. Hun utdyper ikke hva som kunne vært annerledes men det kan virke som om en opplevelse av fellesskap kan ha påvirket hennes trivsel og deltakelse på skolen.

Lave og Wengers (1991) teoretiske perspektiv knytter det sosiale miljøet og kontekstuelle faktorer til læring, og understreker at aktivt deltakelse i et praksisfellesskap (eksempelvis håndballen) påvirker læringsutvikling. Ifølge Lave og Wenger kan læring ses på som en kollektiv prosess hvor relasjoner mellom mennesker påvirker hele gruppens engasjement og drivkraft. Basert på deres tankegang, kan det tenkes at venner, sosiale relasjoner og miljøet på trening skaper et engasjement hos jentene, som videre bidrar til et ønske om å delta og prestere på håndballtreningene. I likhet gir analysen antydning til at det sosiale miljøet også påvirker deltakelse, trivsel og engasjement i studiesammenheng.

Oppsummert kan det sies at utdragene over indikerer at forventninger fra andre, til dels påvirker informantenes deltakelse/engasjement for å stille på håndballtrening og valg om å ta høyere utdanning. Ifølge Sfard og Prusak (2005) bidrar forventninger fra andre og oss selv til at vi beveger oss mot en utpekt identitet, og formes ut ifra dette. I denne sammenheng kan det

tenkes at foreldrenes utdanningsvalg har påvirket jentene og at de skaper visse forventninger til seg selv, ettersom denne prosessen kan påvirkes av andre. Gjennom denne prosessen beveger jentene seg i en retning mot å bli en håndballspiller, og bidrar til å skape en personlighet som med tiden samsvarer med dette. Sfard og Prusak hevder at denne prosessen er kommunikativ og skjer gjennom dialog. Det er viktig å understreke at til tross for at foreldrene ikke gir et eksplisitt uttrykk for at de forventer noe av sine barn, er sannsynligheten til stede for at jentene skaper en form for utpekt identitet som de selv forteller videre til andre.

Funnene fra analysen indikerer videre at jentene gradvis utvikler verdiene som verdsettes i en praksiskultur (håndballen). Som følge av dette utvikles en indre drivkraft som bidrar til at jentene fortsetter over flere år dersom en legger Lave og Wengers (1991) teoretiske perspektiv til grunn. Videre forteller et par av informantene at de har et ønske om å prestere på håndballen, noe som kan indikere at de har internalisert verdiene i idretten og har et ønske om å bli mester. Dette påvirker videre kunnskapsutvikling og individets læringsprosess ifølge Lave og Wenger.

5.2 Læring gjennom observasjon og tilbakemeldinger.

Dette delkapittelet har som formål å illustrere hvilke aspekter ved en organisert lagidrett som beskrives som viktige for læringsprosessen. Innledningsvis presenteres utdrag fra informantenes beskrivelser sentrert rundt deres opplevelse av hvordan læring skjer på de ulike arenaene. Videre presenteres mine fortolkninger av dette, etterfulgt av en oppsummerende analyse. I den oppsummerende analysen vil jeg belyse mine funn i lys av teori innenfor det sosiokulturelle perspektivet.

Informantene gir uttrykk for at de utvikler nye ferdigheter i interaksjon med andre på laget, og de lærer mye om samspill gjennom dette på håndballtrening. I løpet av intervjuene forteller informantene mye om hvilke former for læring som de opplever som virksom i treningssammenheng og i en studiesammenheng. Silje fremhever at hun foretrekker at det er flyt i spillet og forteller at hun lærer best med flere spillere til stede:

Intervjuer: Når opplever du at du lærer best på trening? Kan du beskrive en slik situasjon?

Silje : ehm, når det er mest flyt i spillet.

Intervjuer: Ja.

Silje: Da tror jeg at jeg lærer best. Når det er mest fart. Ikke blir så stakato og en mot en. Vi må være litt flere sammen. For å lære best synes jeg.

Alle informantene gir uttrykk for at de lærer ulike ferdigheter av deres lagvenninner og gir utfyllende beskrivelser av læringen som skjer i en treningssituasjon. Det kommer frem fra analysen at mye av læringen skjer gjennom å observere andre. Eksempelvis gjennom å studere bevegelsene lagspillerne gjør eller se på en løpetrening de har. Lise trekker frem et konkret eksempel fra en situasjon der keeperne fikk i oppgave å observere hverandre mens de andre skyter, og kun ha fokus på hva keeperen gjorde:

Lise: eh ja vi hadde jo en situasjon her om dagen hvor jeg og hun andre keeperne på en måte skulle stå å se på hverandre.

Intervjuer: ja.

Lise: Og se hva mens de andre skøyt da.

Intervjuer: Ja.

Lise: Også skulle vi bare ha fokus på hva den andre gjorde.

Lises beskrivelser kan tolkes dit hen at observasjon er en form for læringsmetode som benyttes i en treningssammenheng. Hvilken læringseffekt jentene faktisk har av observasjonen er vanskelig å uttale seg om. Elise hevder at hun blir mer bevisst egne evner til å prestere samt hvordan en kan utføre en oppgave gjennom å observere andre. Dette skaper et inntrykk av at hun selv opplever observasjon som hensiktsmessig i en treningssammenheng. Marianne gir også uttrykk for at hun lærer gjennom å observere de andre spillerne. Da jeg spurte om hva hun føler bidrar til ferdighets- og læringsutvikling på håndballen fikk jeg til svar at hun liker å spille selv og se på andre spille:

Marianne: eeh (kort pause) ja si det det er litt blandet men det er vel kanskje mest når eee når vi får en god eller en god e sammensetning av e eller stort sett når alle spillerne er til stede og da føler jeg at jeg lærer best at jeg får spille med de spillerne som jeg stort sett spiller med i kamp at det er stort sett veldig sånn kamplikt også da en god blanding mellom det å se på andre og spille selv og se på.

Intervjuer: Mhm.

Marianne: At du på en måte får en sånn tredeling der.

Intervjuer: Ja.

Marianne: eeeh atte du ja eller det blir vel en todeling (Ler lett) atte du ser på de andre også spiller du selv atte du på en måte får en del tid til ååå observere og se hva andre gjør og se hva de gjør også gå inn å gjøre aksjonen selv.

Intervjuer: Ja.

Det er problematisk å si noe om det faktiske læringsutbytte til Marianne, men hun gir selv uttrykk for at interaksjon med andre oppleves som hensiktsmessig for henne. Videre legges det til at settingen er viktig og at det er fordelaktig at spillet er likt en kampsituasjon. Hun skaper videre et helhetlig inntrykk av at hun observerer andre i en treningssammenheng og opplever dette som en god måte å lære på.

Det var videre av interesse å innhente informasjon om hvilke former for læring jentene benytter seg av i en studiesammenheng. Her gir informantene ulike svar. Silje og Elise sier at de baserer seg mye på forelesninger. Lise understreker at hun fikk mye ut av forelesninger på masternivå sammenlignet med bachelor. Dette på bakgrunn av at hun kunne relatere stoffet til tidligere kunnskaper. Likevel understreker hun at det er begrenset med hvor mye hun husker fra forelesninger i løpet av de tidligere årene med studier. Marianne forteller derimot om at hun får lite ut av klasseromsundervisning med mindre foreleseren kommer godt forberedt:

Marianne : eehm det er vel litt sånn blanding men jeg liker veldig godt å lese for meg skjøl i perioder ee særlig inn mot eksamensoppgaver og eller eksamen og sånn så leser jeg stort sett for meg skjøl eh kan sitte å lese i samme rom som andre menne ja får mest inn når man leser for seg sjøl eeh sånn undervisningsmessig så synes jeg attee eeh klasseromsundervisning eller tradisjonell klasseromsundervisning ofte er veldig dødfødt til tider eee med mindre s-veilederen eller ikke veilederen men foreleseren har gjort en skikkelig grundig forarbeid og er forberedt på å gjøre ting veldig interessant så synes jeg det blir veldig mye timer hvor jeg sitter å ja dagdrømmer om mye annet fordi det er mye lissom traus undervisning da eee så det det synes jeg er litt uheldig fordi atte det kan egentlig bli et veldig godt diskusjonsforum det den-ee klasseromsundervisninga.

Marianne gir tydelig uttrykk for at hun ikke liker forelesning, og at hun har bedre nytte av å lese selv. Det kommer frem at hun lett mister konsentrasjonen gjennom denne formen for læring, ettersom det ofte ender opp med å dagdrømme under forelesningene. Åse forteller også at hun ikke har det beste utbytte av forelesninger, men foretrekker praktisk arbeid i form av lek og skuespill og valgfag (friluftsliv). Hun poengterer videre at de ikke hadde forelesninger hver dag ettersom hun studerer på deltid, men at disse foregikk i en periode på to uker av gangen.

Samlet gir utdragene ovenfor et helhetlig inntrykk av at jentene har nytte av å observere andre på trening. Funnene fra analysen antyder videre at å observere en foreleser i en undervisningssammenheng har en viss form for nytteverdi ifølge to av informantene. Det kommer likevel frem at det er delte meninger omkring denne tematikken. Lise og Silje understreker at dette er en undervisningsform som de til en viss grad anser som hensiktsmessig, i motsetning til Marianne og Åse. Basert på funnene fra analysen fremstår det som observasjonslæring er noe som benyttes i både treningssammenheng og i utdanningssammenheng. Det interessant å bemerke seg hvor forskjellig opplevelser informantene har av å observere en foreleser i studiesammenheng, sammenlignet med å observere lagkameratene sine på trening.

5.2.1 Læring gjennom tilbakemeldinger.

I tillegg til observasjon viser funnene fra analysen at konkrete tilbakemeldinger fra medspillere og dialog med treneren er viktig for læring på håndballarenaen. Eksempelvis gir Elise uttrykk for at jentene på laget gir tilbakemeldinger til hverandre dersom de ser at andre gjør feil:

- Elise: Joda det skjer jo stadig vekk egentlig vi er joo ja på de to lagene er vi vel seks på samme pers posisjon som meg og når vi spiller kamp eller er på trening så gir vi jo tilbakemelding stort sett både positivt og konstruktivt da (ler) så joda det skjer jo hver trening egentlig det.
- Intervjuer: Ja.
- Elise: vil kanskje ja for eksempel på kampen i går da vi spilte kamp da sååå var det for eksempel hvis jeg sto litt bredt i forsvar så fikk jeg jo beskjed om stå litt smalere for eksemp.. det er jo alltid såne ... hva

heter det korreksjoner? Nei Alltid sånn ja litt småretting da på ting man lærer jo av det.

Elise gir her uttrykk for at hun lærer av at andre som spiller samme posisjon korrigerer henne. Utdraget viser videre at tilbakemeldinger på trening og i en kampsituasjon er av nytteverdi for jentene. Det kan tenkes at tilbakemeldingene gjør jentene blir mer bevisst på sine feil, og lærer gjennom dette. For mange kan det oppleves som skremmende å få tilbakemeldinger, men Elises uttalelser tyder på at hun reagerer positivt på å bli korrigert av sine lagvenninner. Dette tyder på at håndballtrening er en læringsarena hvor det er trygt å gi tilbakemeldinger. Marianne understreker dette, og poengterer at de trygge omgivelsene på håndballen gjør det lettere å gi tilbakemeldinger til hverandre.

Informantene poengterer videre at tilbakemeldinger fra treneren er viktige for utvikling av ferdigheter på håndballbanen. Elise forteller at trenerens rolle blant annet innebærer å fortelle hvilke øvelser som skal gjøres og gi tilbakemeldinger underveis. Hun hevder at hun blir mer skjerpet når treneren er til stede. I likhet med Elise, gir Lise uttrykk for at trenerens individuelle tilbakemeldinger er viktige for hennes ferdighetsutvikling i en treningssammenheng:

- Lise: eeh jeg fikk nok mest ut av det treneren sa til meg da.
Intervjuer: Ja.
Lise: men det er ikke så ofte at de ser på mye på oss heller (ler litt).
Intervjuer: Ånei.
Lise: så han da akkurat da fulgte jo han nøye med på oss.
Intervjuer: Ja.
Lise: Og da kom han med tips og da var det sånn ja.
Intervjuer: ja.

Utdraget over indikerer at Lise har en oppfatning av at treneren sjeldent gir tilbakemeldinger, men hun anser feedback fra han/henne som verdifull. Det er ikke unaturlig å verdsette feedback fra en som i teorien har mer erfaring og besitter en autoritær posisjon. Samtidig er det interessant å bemerke seg at tilbakemeldinger fra spillere i samme posisjon også er til nytte. Samlet gir informantenes beskrivelser antydninger til at tilbakemeldinger og dialog i interaksjon med andre er viktig for læring på denne arenaen.

Det var videre av interesse å undersøke hvilke læringsmetoder som benyttes i en studiesammenheng. Når informantene blir spurt om hvordan de lærer var et gjennomgående svar diskusjon med medstudenter. Eksempelvis forteller Silje at hun liker å diskutere med sine medstudenter i lunsjpausene. I likhet med Silje, hevder Marianne at innspill fra andre elever er noe hun lærer mye av. Det kommer frem at dialog og diskusjon brukes hyppig når eksamensperioden nærmer seg, men informantene har ulike måter å tilnærme seg pensum på. Silje trekker blant annet frem at spørreunder er noe hun pleier å gjøre i forkant av eksamen:

Silje: eh, vi var veldig opptatt av vi hadde sånn der eh PDL eller sånn ukentlig oppsummering på slutten på mange av løpene så det var veldig viktig å komme i mål hver uke da med alt du skulle også ta det uke for uke også oppsummerer man til slutt.

Intervjuer: Ja.

Silje: Da hadde jeg ofte mye notater med fargekodet veldig (begge ler) veldig fargekodet så mye på notater brukte mye eh lagde spørsmål ut av notatene.

Intervjuere: Ja.

Silje: så jeg hadde mye spørreunder og da var det ofte mye tegning da på sånn tavle og viske ut og svare på de og løse mange eksamensoppgaver.

Utdraget over viser blant annet at Silje bruker spørreunder og dialog med andre medstudenter som forberedelse til eksamen. Samtidig som Silje gir uttrykk for at hun er opptatt av å fullføre sine målsettinger i løpet av hver uke, og bruker mye av tiden sin på å ferdigstille notater.

Dette antyder at Silje får tilbakemeldinger på sin kunnskap og ferdigheter av sine medstudenter i løpet av spørreunderne. Basert på hennes uttalelser kan det tenkes at dette er en viktig del av hvordan hun forbereder seg til eksamen mot slutten av et semester.

5.2.2 Oppsummerende analyse.

En form for læring på håndballtrening er ifølge informantene observasjon. Informantene gir uttrykk for at dette gjør dem bevisste på egne prestasjoner. Ut ifra dette kan det tenkes at observasjon i en treningssammenheng er en av aspektene ved en organisert lagidrett som beskrives som viktig for læring og utvikling av ferdigheter. Lave og Wenger (1991) anser observasjon en viktig del av læring i praksisfellesskap, og hevder dette er essensielt for å

bevege seg fra perifer til full deltaker. Gjennom å observere andre, samtidig som den lærende skal observeres av en mer erfaren deltaker, skjer det en utvikling med nykommeren i et praksisfellesskap. I denne sammenheng står altså informantene i en posisjon som nybegynner, men gjennom å observere erfarne spillere utvikles ifølge Lave og Wenger nye ferdigheter.

Informantenes beskrivelser ovenfor gir uttrykk for at de verdsetter tilbakemeldinger fra medspillere og trener i en situasjon når de skal lære nye ferdigheter, eller forbedre prestasjonen på håndballbanen. De gir uttrykk for at dette oppleves som nyttig i en læringssituasjon. Ifølge Vygotsky (1987) utvikles ferdigheter innenfor den proksimale utviklingssone. I denne sammenheng er det essensielt med støtte og veiledning fra en person med erfaring. Videre er det viktig at voksenpersonen/den mer erfarne også er aktivt deltakende (Säljo, 2001). Med dette som utgangspunkt kan det argumenteres for at veiledning og muntlig tilbakemeldinger er avgjørende for å skape mulighet for forbedring av prestasjoner på håndballbanen. Det kan tenkes at støtte fra trener og medspiller innenfor informantenes proksimale utviklingssone bidrar til kunnskap- og ferdighetsutvikling på håndballbanen. Likevel understreker informantene at det er sjelden treneren gir tilbakemeldinger i praksis, men de anser dette som verdifullt.

I likhet gir informantene uttrykk for at de setter pris på dialog og diskusjon med andre studenter i en utdanningssammenheng. Når de står ovenfor utfordringer eller øver til eksamen er dialog med andre studenter hensiktsmessig og av nytteverdi. Dette skaper en antydning til at dialog og talespråklige ferdigheter benyttes i en læringssammenheng på begge arenaer. Vygotsky (1978) er en av teoretikerne gjennom tidene som understreker språkets rolle, og knytter utvikling av kunnskap og problemløsning til denne komponenten. Basert på hans teori kan det tenkes at dialog er et gjennomgående verktøy for jentenes ferdighetsutvikling både i klasserommet og på håndballbanen. Dette indikerer at muntlige tilbakemeldinger er viktig for læring både i studie- og idrettssammenheng.

Likevel synes tilbakemeldingskulturen i høyere utdanning å skille seg fra dialogen og tilbakemeldingene som foregår på håndballbanen. På håndballbanen gir informantene uttrykk for at spillere i samme posisjon gir tilbakemeldinger, samt gjør de oppmerksom på eventuelle feil. Dette kan indikere at tilbakemeldinger på håndballen rettes mot å forbedre spillernes praktiske ferdigheter. I studiesammenheng er det i hovedsak foreleser som gir tilbakemeldinger og kommentarer på studentenes faglige prestasjoner. Informantene gir uttrykk for at dialogen og den muntlige interaksjonen i studiesammenheng i større grad er

rettet mot å utvikle en felles forståelse av et problem. Samtidig som de gir uttrykk for at dialogen med medstudenter fungerer som en måte å forberede seg til eksamen. På den ene siden kan det hevdes at dialog og muntlige tilbakemeldinger er viktig for læringsutvikling i begge sammenhenger. På den andre siden kan det argumenteres for at dialogen og tilbakemeldingene på de ulike arenaene er relativt ulike.

Oppsummert kan det sies at dialogiske prosesser i form av diskusjon og muntlig kommunikasjon er viktig i en organisert lagidrett som håndball og i en høyere utdanningssammenheng. Masteravhandlingen vil videre ta for seg hvilke erfaringer informantene har tatt med seg videre fra håndballen, og hvilke ferdigheter som har vært til nytte i andre sammenhenger.

5.3 Ferdigheter fra håndballen som har vært nyttig i andre situasjoner.

For å besvare forskningsspørsmålet: hvordan kan forholdet mellom læring på skolen og læring i lagidrett forstås, var det av interesse å undersøke om informantene bruker ferdigheter fra håndballen i andre situasjoner og i så fall hvilke. Analysefunnene viser at informantene har utviklet flere sosiale ferdigheter som for eksempel det å forholde seg til ulike personligheter, samarbeide og kommunisere. De gir videre uttrykk for at disse ferdighetene har vært nyttige i både jobb- og skolesammenheng. Elise understreker dette, og forteller at håndballen har hjulpet henne, blant annet i studiesammenheng. Dette delkapittelet vil videre gi en grundig beskrivelse av hvilke ferdigheter fra håndballen som informantene anser som nyttige i studiesammenheng.

5.3.1 Forholde seg til ulike personligheter og ta vare på andre

Flertallet av informantene fremhever sosiale ferdigheter når de blir spurt om hva de har tatt med seg fra håndballarenaen. Jentene forteller blant annet at de tør å oppsøke fremmede mennesker, skaffe seg venner, samtidig som de har funnet ut hvem de er i en gruppe. Marianne forteller at håndballen har hjulpet henne til å bli kjent med klassekamerater på studiet, samt at hun har lært seg å forholde seg til mange ulike personligheter:

- Marianne: ehm ja det er flere ting det er vel første og fremst det med på en måte at man har lært å ta å ta e hva skal jeg si bli kjent med masse ulike personligheter.
- Intervjuer: Mhm.
- Marianne: eh det har hjulpet meg både i det og bli kjent med klassekamerater på NIH eh det med å på en måte tørre å ta ee oppsøke fremmede mennesker og på en måte ja rett og slett ikke være redd for å (informant hoster) å prate med ukjente og eeh ikke minst da forholde seg til mange ulike personligheter da.
- Intervjuer: Mhm.
- Marianne: For det gjør man jo på et håndballag der tar man imot ee stort sett med åpne armer stort sett alle de som kommer og er en del av laget også er det jo kan man kjenne på at det er personer man ikke liker ee visse personlighetstrekk ved men det må man bare forholde seg til og det har jo lært meg at det det er sånn livet også er.
- Intervjuer: Ja.
- Marianne: På en måte ja så det har man jo lært gjennom håndballen fordi det er den plattformen man har vært mest sosial på.

Utdraget over indikerer at deltakelse i en organisert lagidrett ufarliggjør det å knytte nye bekjenskaper med andre. Videre kommer det frem at jentene lærer sosiale ferdigheter som er hensiktsmessig på andre arenaer, eksempelvis i en studiesammenheng. Marianne understreker videre at man tar imot andre med åpne armer selv om man ikke liker visse personlighetstrekkene hos alle på håndballen. Ifølge henne er dette noe hun har lært gjennom håndballen fordi det er den plattformen hun har vært mest sosial på. Hun forteller også at lagidrett handler om å ta vare på hverandre, og ifølge henne er dette noe hun tar med seg inn i hverdagen og i en klassesituasjon.

5.3.2 Kommunikasjon og dialog:

Videre skaper informantene et inntrykk av at de har lært å kommunisere på en rolig måte, og understreker at dette har vært nyttig i flere sammenhenger utenfor håndballen. Et gjennomgående svar var at dette har vært nyttig i arbeidslivet. Åse understreker eksempelvis

at spillerne på laget har en lett tone med hverandre på trening, og at kommunikasjon er noe hun er opptatt av i jobbsammenheng. Hun forteller at man ikke kan forvente at alle forstår språket ditt, og at håndballen har lært henne å kommunisere på en varsom måte.

I likhet forteller Lise at håndballen har lært henne evnen til å snakke rolig til andre, og at hun har tatt dette med seg videre men spesifiserer ikke i hvilken sammenheng. Silje fremmer et konkret eksempel fra håndballen. Hun sier videre at kommunikasjonen som skjer i forsvar har hjulpet henne i arbeidslivet, og at hun har lært litt om måten man snakker til hverandre på i en stresset situasjon:

Silje: mmmm.

Intervjuer: utenfor trening.

Silje: det er kommunikasjonen da.

Intervjuer: ja.

Silje: kommuniserer, vi kommuniserer godt i forsvar og daa det lærer man når man skal kommunisere videre i arbeidslivet også også egentlig litt måten man (let lett) eh, snakker til hverandre på i en stresset situasjon at noen ganger så bare kommer det litt fort ut også har man et oppvaskmøte og tenker at sånn skulle man ikke gjort det.

Intervjuer: ja.

Silje: så det er litt man tenker seg selv i en stresset situasjon rett og slett.

Intervjuer: ja.

Silje: Det har jeg lært . Det er det jeg sier på jobbintervju hvertfall!

Silje gir et helhetlig inntrykk at hun har lært seg å kommunisere på en behersket og rolig måte. Det er sannsynligheter for at dialog og kommunikasjon er ferdigheter som utvikles gjennom å delta i ballspill. Utdraget over indikerer at dette er noe hun anser som hensiktsmessig i arbeidslivet.

5.3.3 Samarbeid

Evnen til å samarbeide var også en av ferdighetene informantene hevder å ha tatt med seg fra håndballen. Informantene trekker også frem at de lærer mye om samhold gjennom å spille kamper og gleden av å gjøre noe sammen. Samtlige av informantene gir uttrykk for at evnen

til å samarbeide med gruppeoppgaver har vært hensiktsmessig i en studiesammenheng. Elise gir uttrykk for at hun anser det som en fordel når andre presterer bra, og at dette er en holdning som stammer fra deltakelse i lagidrett:

Elise: Man er jo et lag så det er jo (kort pause) det gagnar jo meg å at de gjør det bra på en måte.

Intervjuer: Ja er det noe som du tar med deg i gruppearbeid på skolen? At du....

Elise: Ja (kort pause) det er jo det.

Intervjuer: Mhm.

Elise: sånn ja jeg vil jo at de også skal gjøre det bra hvis vi har en gruppefremføring da så vil jeg ikke at jeg vil ikke at det jeg sier er kjempebra også skal de stå der å drite seg ut liksom.

Elises uttalelser antyder at tanken på å gjøre andre gode er noe hun tar med seg i en studiesammenheng. Dette kan tolkes dit hen at strukturer ved organisert lagidrett (altså evnen til å samarbeide) er nyttig i en studiesammenheng. Å innlede et gruppearbeid med en positiv innstilling og tanken på å gjøre hverandre gode kan bidra til å skape en positiv læringsopplevelse for hele gruppen. Åse gir derimot uttrykk for at hun tar med seg ferdigheter knyttet til samarbeid, men poengterer at gruppearbeid på studie var utfordrende:

Åse: Eh nei ikke noe annet enn samarbeid gruppeoppgaver så er det litt sånn jess.

Intervjuer: Mhm.

Åse: Mhm sånn det er vel det er vel det eneste som jeg på en måte kan sammenligne med da altså det å jobbe med andre mennesker og jobbe sammen for å nå mål eeh men det var mye vans det var mye vanskeligere å få til på skolen.

Åse gir her uttrykk for at evnen til å jobbe sammen med andre mennesker er noe hun har tatt med seg fra håndballen, men synes det var problematisk å samarbeide med klassekameratene sine. Dette er et viktig poeng å bemerke seg. Det tyder på at den spesifikke situasjonen hun befant seg i var avgjørende for utfallet og resultatet av situasjonen. Hun utdyper ikke dette noe nærmere, men en potensiell faktor kan være klassemiljøet på studie eller andre aspekter ved den høyere utdanningsinstitusjonen.

5.3.4 Oppsummerende analyse.

Informantene forteller at håndballen har bidratt til å utvikle ferdigheter knyttet til å forholde seg til andre mennesker og samarbeide i grupper. De understreker videre at dette er elementer som er nyttige i andre sammenhenger. Eksempelvis i studiehverdagen og i jobbsammenheng. Dette tydeliggjør først og fremst at deltakelse i et praksisfellesskap bidrar til å utvikle evner utover ballspillferdigheter. Individets rolle er i lys av et sosiokulturelt perspektiv knyttet til å velge hvilken kunnskap som er nyttig innenfor et praksisfellesskap. Utdragene over indikerer at ferdigheter som å forholde seg til andre mennesker og samarbeide i grupper er ferdigheter som informantene anser som hensiktsmessige innenfor ulike praksisfellesskap (Säljö, 2001). Rogland, Halling og Teng (2009) understreker hvordan deltakelse i et fellesskap bidrar til å utvikle spill-ferdigheter knyttet til idretten, men funn fra analysen i min studie understreker at det utvikles sosiale og medmenneskelige ferdigheter i tillegg. I lys av et sosiokulturelt perspektiv kan utviklingen av disse ferdighetene ses i sammenheng med deltakelse i en sosial praksis og interaksjonen som foregår mellom deltakerne i et fellesskap (Lave & Wenger, 1991; Wertsch, Rio & Alvarez, 1995). Utvikling av sosiale ferdigheter på håndballen ses på denne måten som en del av et større system. Læring utvikles i et samspill mellom aktiviteten, individet og interaksjonen med de andre på laget.

Videre uttrykker informantene at håndball er en arena som har bidratt til å forbedre og utvikle kommunikative ferdigheter. Det kommer frem fra analysen at informantene anser dialog som et viktig element i ulike sammenhenger. Informantene forteller at evnen til å formidle informasjon og gjøre seg forstått av andre er noe som utvikles over tid, og deltakelse på håndball har bidratt til å utvikle denne evnen. Åse gir eksempelvis uttrykk for at hun har utviklet en forståelse for at måten hun uttrykker seg på kan være vanskelig for andre å forstå. Håndballen er ifølge henne en arena hvor hun har lært å uttrykke seg på en varsom måte for å gjøre seg forstått av andre. Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv er språk og dialog et verktøy for læringsutvikling og en måte å videreføre sosiokulturelle ressurser (Vygotsky, 1978). Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at deltakelse på håndballen og evnen til å gjøre seg forstått på en bedre måte skaper et fundament for endring. Gjennom å uttrykke seg varsomt til andre skapes felles og dypere forståelse av ulike ferdigheter, som ifølge Säljö er vesentlig for læring og videreføring av sosiokulturelle ressurser.

Analysen vil videre omhandle håndball som en del av informantenes identitet. Fokuset rettes mot å forstå deltakelse/engasjement gjennom dette teoretiske begrepet.

5.4 Håndball som del av informantenes identitet.

Dette delkapittelet vil forsøke å besvare forskningsspørsmålet: hvordan bidrar lagidrett til å forme unges identitetsutvikling. Innledningsvis presenteres utdrag fra informantene og min tolkning av deres opplevelser. Deretter drøftes utdragene opp mot teori om identitet, samt hvordan identitet kan bidra til engasjement for læring på de ulike arenaene. Samlet viser en gjennomgang av det analysen at håndball er en viktig del av jentenes identitet, og det skimtes visse likheter mellom jentenes rolle som håndballspiller og som student. Både Marianne og Lise hevder at å være en lagspiller har vært en viktig del av hvem de er, og forteller at dette er en av årsakene til at de fortsatte med håndball etter ungdomsskole/videregående. Lise gir uttrykk for dette da hun på et tidspunkt følte at alle assosierte henne med håndball:

Lise: lissom at likevel alle s-tenkte på håndball.

Intervjuer: Ja.

Lise: Når de tenkte på meg så jeg følte at det var lissom så mye av min identitet at det ble litt vanskelig å slutte.

Intervjuer: Ja.

Lise: Selv om jeg var dritt lei.

Utdraget over kan tolkes som at å spille håndball har vært viktig for Lise, og at dette er en viktig del av hvem føler at hun er som person. Videre gir Lises beskrivelse et inntrykk av at hun muligens påvirkes av hva hun tror andre mener om henne. Som igjen legger føringer for hvem hun tror hun er og bidrar til å skape et bilde av hennes identitet.

Et annet funn fra analysen som skaper en indikasjon på at håndballspiller er en del av jentenes identitet, er at enkelte av dem introduserer seg selv som håndballspiller i en sosial setting. Silje forteller at hun fint kan gjøre dette, mens Elise bare nevner håndballen som en hobby. Dette kan likevel tolkes som at håndball er en del av Elises interesser, som på en måte er en del av hvem hun er. Åse forteller at håndball nevnes hvis noen spør hva hun driver med, men at hun gjorde dette i større grad da hun satset, og følte at hele livet gikk til håndballen. I likhet med Åse, sier Marianne at hun introduserte seg som håndballspiller da hun var hundre prosent

dedikert til håndballen, og resten av livet hennes ble sentrert rundt trening. Det hender likevel at hun gjør det nå i enkelte sammenhenger:

Marianne: menne ee jeg vet ikke jeg vil jo på en måte fortsette å introdusere meg som en håndballspiller fordi det er en stor del av meg da og jeg var jo veldig sånn i tvil nå i høst om jeg skulle fortsette eller ikke og ee fordi atte ja det er litt sånn e kvelder man kunne fått fri istedenfor å spille håndball.

Intervjuer: Ja.

Marianne: Men så kjenner jeg jo på at den gleden jeg som oftest får av å være på håndballtrening og spille kamp den vil jeg på en måte ikke slippe helt enda.

Intervjuer: Mhm.

Marianne: såehm ja så det er jo på en måte en del av id-identiteten min fortsatt det er jo den ee det å være en håndballspiller og det å være en lagspiller da.

Marianne gir her eksplisitt uttrykk for at å spille håndball eller det å være en lagspiller fremdeles er en del av hennes identitet. Hun påpeker videre at hun har den samme personligheten på banen og i et klasserom, og at hun viser et pågangsmot på håndballbanen som også er en del av henne i studenthverdagen. Skolearbeidet tar hun seriøst og anser seg selv som en student som leser jevnt gjennom hele semesteret. Dette antyder hun har utviklet visse personlighetstrekk relatert til det å være dedikert og at hun sjelden gir opp. Videre kan dette tolkes som at håndballen og det å anse seg selv som lagspiller har bidratt til å forme hvem hun er både på trening og i studiesammenheng. Flere av informantene uttrykker at de har visse personlighetstrekk som gjenspeiler seg på håndballen og i studenthverdagen, og til likheter mellom dem som håndballspiller og som student. Eksempelvis påpeker Lise at hun er strukturert og pliktoppfyllende på begge arenaer og understreker at hun møter opp på alt i begge sammenhenger:

Lise: Mmm ja jeg er jo strukturert og pliktoppfyllende.

(begge ler litt)

Intervjuer: Ja.

Lise: Og deet er nok likheten at jeg har struktur og orden og møter opp på alt som er.

Intervjuer: Ja.

- Lise: Men så er det jo også det at jeg er jo ikke den som tar ordet.
- Intervjuer: Nei.
- Lise: mest selv om jeg må ordne mye også så sanna så er jeg ikke den som snakker når man ikke må snakke og roper ut ting så ja.
- Intervjuer: Mhm.

Som utdraget over får frem, beskriver Lise seg som strukturert og pliktoppfyllende på begge arenaer. Dette gir et helhetlig inntrykk av at å være strukturert og pliktoppfyllende er deler av Lises identitet. Det er ikke usannsynlig at hun fra tidlig alder har lært å strukturere/planlegge hverdagen sin for å få tid til trening, lekser og andre hverdagslige aktiviteter. Dette kan fortolkes som at fritidsaktiviteter bidrar til å forme deler av jentenes identitet, eller til en viss grad forsterke personlighetstrekkene som ligger latent hos dem. Mariannes beskrivelser av hva hun har lært gjennom å spille håndball forsterker denne antagelsen. Hun forteller at etter flere år med håndball har hun lært å strukturere hverdagen sin og bli kynisk i forhold til tid. Håndballen har i følge henne hjulpet henne å utnytte tiden sin på en fornuftig måte.

5.4.1 Rollen som Lagspiller versus student.

Til tross for at informantenes beskrivelser gir antydning til at det er likheter mellom dem som student og håndballspiller, viser funnene fra analysen at de inntar ulike roller på håndballtrening sammenlignet med forelesninger. Lise gir eksempelvis uttrykk for at hun tar mer ansvar og har en større rolle på håndballen sammenlignet med forelesning. Hun beskriver seg selv som en morsfigur for de andre på laget. I likhet forteller Åse at hun tar rollen som kapteinstyrer på trening, men begge beskriver seg selv som mer anonyme i studiesammenheng. Informantene gir videre uttrykk for at de ikke stiller spørsmål, eller er aktivt mulig:

- Elise : eh, altså i forelesning så er jeg veldig anonym da gjør jeg ikke så mye utav meg i seminar så kan jeg ... mer bli den ... jeg er på håndballbanen da for eksempel hvor jeg tar litt plass (begge ler) men jeg vet egentlig ikke helt jeg liker ... jeg kan .. eller jeg er veldig utadvendt med folk jeg vet egentlig ikke helt et miljø jeg er trygg i men i forelesning så er det jo veldig mange veldig mange man ikke kjenner og mange man kanskje ser på som mye smartere enn seg selv så da er

det litt skummelt å spørre. Ehm, men ja nei når det er litt mindre grupper for i forelesningene våre så er det jo veldig mange.

Intervjuer: Ja.

Elise: sånn i seminar er det jo kanskje 30 og der ... så der kan jeg ta litt plass å tørre å spørre om ting og ... jeg vet ikke samme rollen som jeg er på laget kanskje.

Intervjuer: Ja.

Elise: Når jeg er i litt mindre grupper heheh.

Utdraget over viser at det er kontraster mellom rollen informantene inntar på håndballen sammenlignet med i en studiesammenheng. Elise antyder at en av årsakene til dette er miljøet, samt påpeker hun at det er lettere å utrykke seg i mindre grupper og trygge omgivelser. Det kan være ulike forklaringer på dette, men Åse påpeker i likhet med Elise at hun er mer tilbaketrukket i et klasserom fordi hun føler seg tryggere på håndballen. Hun trekker seg tilbake i diskusjoner fordi hun er usikker på egen kunnskap, men tar mer plass på håndballbanen og er mer opptatt av prestasjon i et miljø hvor hun føler seg trygg på egne ferdigheter. Dette kan tolkes i den retning av at miljøet og de kontekstuelle rammene rundt påvirker informantenes handlinger på håndballen og i en studiesammenheng. Videre kan det tenkes at rollene jentene inntar påvirker grad av deltakelse og engasjement på de ulike arenaene, ettersom de gir uttrykk for at det er lite deltakelse i forelesning sammenlignet med treningene.

Åse gir videre uttrykk for at hun har en annen innstilling til rollen som student sammenlignet med rollen på håndballarenaen. Hun beskriver seg selv som verdens verste student, og forteller at forskjellen mellom henne som student og håndballspiller er at hun har interesse av å være en håndballspiller og synes dette er gøy. Ifølge Åse blir studiet for teoretisk og poengterer at hun ikke blir et godt menneske å være rundt i eksamensperioden. Det kommer videre frem at hun ikke hadde interesse for skolearbeid og hevder at det var noe hun kom seg igjennom. Samlet gir informantene et inntrykk av at de inntar ulike roller i forelesning, sammenlignet med på håndballbanen. Å beskrive seg som anonym i forelesning og utadventt på håndballtrening viser at informantene viser ulike roller eller sider av seg selv på de ulike arenaene.

5.4.2 Oppsummerende analyse.

Flertallet av informantene gir inntrykk av at håndball er en del av deres personlige identitet. Dette er ifølge dem en av årsakene til at de fortsatte å spille etter endt ungdomsskole/videregående. Ifølge Gee (2001) er identitet relatert til gjenkjennelse, og kan defineres som å bli husket som en person i en spesifikk kontekst. Informantenes beskrivelse og identifisering av seg selv som håndballspiller kan ut ifra Gee`s perspektiv forklares gjennom at de på et tidspunkt ble gjenkjent av andre som en håndballspiller. Basert på dette kan det tenkes at deltakelse og prestasjoner på håndballen kan knyttes til identitet. Gee (2001) forklarer utvikling av identiteter i et fellesskap, og fremhever hvordan medlemmer av ulike ”affinity groups” påvirker denne prosessen. Håndballarenaen kan klassifiseres som en ”affinity group” hvor spillerne har en felles interesse for praksisen (for eksempel å prestere godt på håndballkamper eller utvikle gode spill ferdigheter som et lag). Informantenes beskrivelser av seg selv som håndballspiller kan i lys av dette perspektivet forklares som et ønske om å opprettholde en tilhørighet til denne gruppen. På denne måten kan informantenes identitet og ønske om å opprettholde tilhørigheten til laget potensielt bidra til engasjement og læringsutvikling.

Ifølge Lave og Wenger (1991) er identitet en viktig del av læring, og argumenterer for at læring skjer når det formes en identitet i et praksisfellesskap. Basert på Lave og Wengers perspektiv kan informantenes læringsutvikling ses i sammenheng med at de anser seg selv som en ”lagspiller/håndballspiller”. Wenger (1998) knytter i større grad identitet til praksisfellesskap, og ser på deltakelse/læring som en prosess der vi gjør oss opp en formening om en retning vi er på vei mot. Hvilke ferdigheter som er viktig å lære velges ut ifra retningen vi bestemmer oss for. Basert på Wengers argumentasjon, kan det hevdes at informantenes læringsprosess på de ulike arenaene påvirkes av identiteten sin gjennom det Wenger kaller *identity as negotiated experience*.

Videre viser funn fra analysen at informantene inntar ulike roller på de ulike arenaene. Dette kan fortolkes som at jentene endrer posisjon avhengig av situasjonen, og endres ut ifra tid og sted (Hermans, 2001). Informantene gir eksempelvis uttrykk for at de føler seg usikker i klasserommet sammenlignet med i en treningssituasjon, og enkelte inntar en anonym rolle i forelesning sammenlignet med håndballarenaen. De beskriver håndballen som en tryggere arena, og at de hevder at dette er en av årsakene til at de inntar en annen rolle i klasserommet. Informantenes rolleskifte kan omtales som «multiplicity of positions» (Hermans, 2001). En ny posisjon introduseres på denne måten som en konsekvens av en spesifikk hendelse, og den

nye posisjonen er ofte et resultat av den gamle. Ifølge Ligorio (2019) er denne av jeg- posisjoner viktig for en læringssammenheng. Basert på denne argumentasjonen kan det tenkes at utviklingen av ulike roller på de ulike arenaene har en innvirkning på læringsprosessen.

På en annen side viser funnene fra min studie at det eksisterer likheter mellom informantene som håndballspiller og som student. Eksempelvis beskriver Lise seg selv som en strukturert og pliktoppfyllende person både i håndball- og studiesammenheng. Basert på dette kan det tenkes at å være strukturert og pliktoppfyllende gjenspeiler en side av hennes identitet. I likhet beskriver Elise og Silje seg som konkurranseinnstilt på begge arenaer og gir uttrykk for at de ønsker å prestere på håndballen og få gode karakterer på skolen. Ifølge Hermans (2001) påvirker tidligere identitet/posisjoner hva som senere blir en del av en person. Basert på dette kan det tenkes at informantenes ”selv” er sammensatt av flere (Indre og ytre) posisjoner som påvirkes av hvem de tidligere har vært. Eksempelvis er det en sannsynlighet for at Lises oppfattelse av seg selv som pliktoppfyllende på håndballbanen påvirker hennes syn på sin rolle som student. På denne måten er det synliggjøres likhetene mellom deltakelse på håndballbanen og i studiesammenheng.

Basert på utdragene over kan det tenkes at Lise inntar en rolle som pliktoppfyllende lagspiller på håndballen, og Silje inntar en rolle som prestasjons- og målorientert på håndballbanen og i studiesammenheng. Rollen som pliktoppfyllende lagspiller, eller rollen som prestasjons- og målorientert kan knyttes til Hermans (2001) teori om indre og ytre identitet/posisjoner. Hermans (2001) vektlegger hvordan individers indre posisjonen påvirkes av den ytre posisjonen. Dette perspektivet kan benyttes for å forstå engasjement og deltakelse på håndballarenaen og i utdanningssammenheng. Eksempelvis kan det tenkes at Lises indre posisjon (pliktoppfyllende håndballspiller) påvirkes av ytre objekter i miljøet eller venninnene på laget som anses som viktig for henne (Jeg stiller opp på trening fordi det er viktig for meg å være til stede for mine lagvenninner og vinne en håndballkamp). Videre er det sannsynligheter for at Siljes indre posisjon (Jeg som prestasjons- og målorientert student) påvirkes av ytre objekter ved miljøet (Jeg stiller opp på trening fordi det er viktig for meg å få gode karakterer og prestere godt på studie). I lys av Hermans (2001) teori kan det dermed tenkes at informantenes indre og ytre identitet/posisjon påvirker deltakelse og engasjement på håndballbanen og i studiesammenheng.

6 Diskusjon

Analysen over la i hovedsak vekt på hvilke sosiale komponenter på håndballarenaen og i studiesammenheng som oppleves som engasjerende og viktig for læring. Den oppsummerende analysen fokuserte på å forstå engasjement, deltakelse og læring gjennom teoretiske begreper innenfor et sosiokulturelt perspektiv. I følgende kapittel vil jeg diskutere mine resultater mot forskningslitteratur som er relevant for engasjement, deltakelse og læring. Diskusjonen baseres på et sosiokulturelt perspektiv og sentreres i hovedsak rundt hvilke kontekstuelle faktorer som skaper engasjement og deltakelse på de ulike arenaene. Ved å analysere informantenes opplevelser av deres studietid og erfaringer med deltakelse i en organisert lagidrett (håndball) har jeg undersøkt følgende:

- *Hva skaper engasjement hos studenter i høyere utdanning og i lagidrett?*
- *Hvordan kan forholdet mellom læring i høyere utdanning og læring i lagidrett forståes?*

Disse underspørsmålene vil samlet belyse formålet med min studie. Formålet har vært å undersøke aspekter ved en organisert lagidrett som påvirker læring, engasjement og deltakelse blant studenter ved en høyere utdanningsinstitusjon, i lys av et sosiokulturelt perspektiv.

Innledningsvis vil jeg diskutere mine funn som indikerer at følelse av plikt, det sosiale miljøet og identitet påvirker engasjement og deltakelse på de ulike arenaene. Videre vil jeg diskutere i hvilken grad ferdigheter som utvikles på en idrettsarena tas i bruk på et høyere utdanningsnivå. Denne delen har som hensikt å besvare hvordan forholdet mellom læring i høyere utdanning og læring i lagidrett forståes. Forholdet mellom læring på de ulike arenaene vil forståes i lys av begrepet identitet. Dette introduseres for å få en bredere forståelse av læring i idretts- og utdanningssammenheng.

6.1 Hva skaper engasjement på de ulike arenaene?

Et av hovedfunnene fra analysen var at informantene opplever en følelse av plikt til å møte på håndballtrening. Dette kan fortolkes som at pliktfølelse påvirker deltakelse og engasjement på

håndballen. Silje spesifiserer ikke hvem hun føler en plikt ovenfor eller hvorfor. I motsetning til Silje gir Marianne og Elise utrykk for at plikten de føler er overfor sine lagvenninner. Lagvenninner synes altså å være en av årsakene til at Marianne og Elise deltar på håndballtrening. Dette er i samsvar med tidligere forskning. Som Marsh og Kleitman (2002) understreker er det mulighet for at deltakelse i ulike sportslige aktiviteter oppfostrer en følelse av plikt, og at informantene over tid identifiserer seg med aktiviteten de deltar i. Basert på denne argumentasjonen kan det hevdes at en potensiell kilde til deltakelse på håndballen er følelse av plikt. Jeg anser deltakelse og engasjement som to relativt nærliggende begreper, og tar utgangspunkt i at disse to elementene påvirker hverandre. Neste avsnitt vil se nærmere på i hvilken grad følelsen av plikt påvirker deltakelse og engasjement i studiesammenheng.

I likhet med på håndballarenaen, forteller Lise at plikt er en kilde til deltakelse også i studiesammenheng. Årsaken til at Lise stiller opp både i forelesning og på håndballtrening er ifølge henne at hun er pliktoppfyllende som person. Det er likevel viktig å understreke at det kan være flere kontekstuelle faktorer som spiller inn. Studien til Marsh og Kleitman (2002) antyder at det er strukturer ved idrett som oppfostrer til følelse av plikt som videre påvirker akademiske resultater. Rapporteringene fra deres studie viste blant annet at studenter som deltar aktivt i sport blant annet hadde høyere ambisjoner om en høyere utdanning, brukte mer tid på hjemmelekser og søkte flere universiteter sammenlignet med de som ikke deltar i sportslige aktiviteter. Tidligere funn viser også at elever føler seg forpliktet til å gjøre leksene sine og øve til en prøve (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011).

Basert på tidligere forskning er det ikke usannsynlig at pliktfølelse fører til at studenter utfører skolearbeid eller stiller opp i forelesning. På en annen side er det viktig å påpeke at følelsen av plikt ikke nødvendigvis påvirker deltakelse på en positiv måte. Følelse av plikt kan for mange skape stress og negative emosjoner for studenter, til tross for at de oppnår gode akademiske resultater. Mine informanter gir ikke utrykk for at følelsen av plikt påvirker de i en negativ retning, men det synes å være en faktor som påvirker deres deltakelse i studiesammenheng og på idrettsarenaen.

Et annet funn var at det sosiale miljøet og relasjonene innad i miljøet hadde en påvirkning på informantenes deltakelse/mangel på deltakelse på trening. Informantene gir eksempelvis utrykk for at de kommer på trening for å møte sine lagvenninner selv i stressende eksamensperioder. De hevder også at de møter opp de gangene de har lav motivasjon og liten treningslyst. Dette kan tolkes dit hen at det sosiale fellesskapet, venner og positive sosiale

opplevelser påvirker engasjement og deltakelse i en positiv retning. Disse funnene er i tråd med andre empiriske studier av hva som skaper deltakelse og engasjement på uformelle læringsarenaer (Denault & Poulin, 2015; Nasir & Hand, 2008). Studien til Nasir (2002) viser at det sosiale forholdet mellom lagspillerne hadde en innvirkning på spillernes engasjement på basketballbanen, og bidrar til aktiv deltakelse. Basert på tidligere funn kan det argumenteres for at den spesielle tilknytningen mellom spillerne reflekterte engasjementet på basketbanen (Nasir, 2002). Dette antyder at relasjoner mellom spillerne og det sosiale fellesskapet på trening har en innvirkning på deltakelse og engasjement på uformelle læringsarenaer. I likhet med på basketballbanen, er det sannsynligheter for at dette er tilfelle på håndballbanen.

Det var videre av interesse å undersøke betydningen av det sosiale miljøet også i studiesammenheng. Informantene gir her ulike svar. To av informantene i min studie oppfatter det sosiale miljøet på håndballen som ulikt fra det sosiale miljøet på studie. Åse og Lise forteller om en ulik erfaring enn Marianne og Silje. Marianne og Silje gir beskrivelser av et bra klassemiljø, og forteller om et sosialt fellesskap som skaper glede og lyst til å dra på skolen. I motsetning forteller Åse at hun stiller opp i forelesning av andre grunner enn å møte venner, og gir uttrykk for at de ikke har et nært forhold til hverandre i klassen. Hun antyder at skolens obligatoriske krav til oppmøte på undervisning er en av årsakene til at hun deltar. Dette utdypes ikke nærmere. Tidligere forskning viser at ungdom som deltar i sportslige aktiviteter opplever støtte fra andre og en trygghet i klasserommet (Martinez et al. 2016). Åses uttalelser står i kontrast til resultatene i denne studien som tilsier at deltakelse i idrett skaper et støttende og trygt klassemiljø. Som Åse indikerer selv, kan hennes manglende deltakelse i forelesning relateres til et dårlig klassemiljø og mangel på nære relasjoner.

Dette viser at det sosiale miljøet på studie og i en lagidrett påvirker i hvor stor grad informantene er aktivt deltakende og viser engasjement på de ulike læringsarenaene. Basert på det sosiokulturelle synet på læring kan det argumenteres for at det sosiale miljøet også påvirker læringsprosessen på de ulike arenaene. Den sosiale interaksjonen er ifølge denne tradisjonen vesentlig for læringsutvikling. Videre deltakelse et vesentlig moment for læring ifølge denne tradisjonen (Lave & Wenger, 1991). På denne måten kan det tenkes at Åses relasjoner i klasserommet og et mindre støttende læringsmiljø har en innvirkning på hennes ferdighetsutvikling i studiesammenheng.

Det er videre interessant å bemerke seg at Åse i større grad fremstår som engasjert på håndballen, sammenlignet med i en studiesammenheng. Dette samsvarer med tidligere

forskning som viser at klasserommet skaper mindre tilgang til momenter som skaper engasjement sammenlignet med i en organisert lagidrett (Nasir & Hand, 2008). Som påpekt ovenfor kan en potensiell forklaring på manglende engasjement/deltakelse på studie knyttes til det sosiale miljøet. På en annen side kan dette relateres til faktorer som manglende mestringsfølelse. Eksempelvis gir Åse uttrykk for at hun misliker det teoretiske aspektet ved å studere, og forteller at hun foretrekker praktiske arbeidsoppgaver. Hun klassifiserer seg selv likevel som en C student, men gir ingen antydning utover dette til at hun behersker eller mestrer det teoretiske godt. Studien til Nasir og Hand (2008) viser at engasjement på basketballbanen og i klasserommet påvirkes av mulighetene til å lære om praksisen som helhet, og at følelse av kompetanse og mestring påvirker grad av engasjement. Ut ifra dette kan det argumenteres for at Åses lavere engasjement i studiesammenheng kan ses i sammenheng med mangel på mestringsfølelse og det sosiale miljøet. Samlet indikerer funnene fra min studie at plikt, venner og sosiale relasjoner synes å påvirke deltakelse og engasjement. Det kan likevel argumenteres for at andre elementer påvirker dette fenomenet.

Mine funn kan også relateres til identitetsbegrepet, og forståes gjennom dette fenomenet (Lave & Wenger, 1991; Sfard & Prusak, 2005). Informantene gir blant annet uttrykk for at håndball er en del av hvem de er, og forteller at de bruker mellom fem til åtte timer i uka på håndballtrening. Marianne forteller om et tidspunkt hvor kosthold og hennes sosiale liv ble styrt ut ifra håndballen. Dette kommer tydelig frem da Åse gir uttrykk for at håndball nevnes i første rekke når hun blir spurt om fritidsinteresser i sosiale settinger. Dette samsvarer med tidligere resultater som viser at organisert lagidrett er karakterdannende, og har en innvirkning på deres personlige identitetsutvikling (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011). Ut ifra dette kan det videre stilles spørsmålstegn ved hvordan håndballen bidrar til å forme unge voksnes identitet. Dette er en kompleks og interessant tematikk som neste avsnitt vil sentreres rundt.

Gjennom analysen kommer det frem at informantene anser seg selv som omtenksomme, dedikerte, sosiale, snille, pliktoppfyllende og tillitsfulle mennesker. De trekker i tillegg frem at timeplanen er relativt full, men dette er noe de trives med. Det kan tenkes at deltakelse på håndballarenaen (i samspill med andre arenaer/livshendelser) har påvirket disse egenskapene/sidene ved informantene. En organisert lagidrett krever for eksempel at spillerne møter opp til et gitt tidspunkt, noe som over tid muligens former strukturerte og tillitsfulle individer. Håndballarenaen er i tillegg en sosial plattform hvor informantene er i kontinuerlig interaksjon med andre, og viser omtanke.

Forskning fra flere hold støtter dette, og understreker at deltakelse i idrett bidrar til å utvikle en rekke sosiale og emosjonelle trekk (MacPherson, Kerr & Stirling, 2016). På denne måten kan en gjennom et sosiokulturelt perspektiv peke på hvordan strukturen ved en organisert lagidrett bidrar til å utvikle visse personlighetstrekk som synes å påvirke deltakelse og engasjement. Dette er en interaksjonsprosess som bør få mer oppmerksomhet og undersøkes nærmere.

En måte å diskutere utvikling av engasjement og deltakelse er gjennom Bruners (2015) oppfatning av at medlemmene i et lag tror de er avhengige av hverandre for å prestere. Dette er ifølge han vesentlig for å forme deres sosiale identitet. Mine funn støtter dette poenget. Informantene gir inntrykk av at deres deltakelse og engasjement på håndballen påvirkes av et ønske om å stille opp for de andre. Marianne understreker at hennes mangel på deltakelse skaper manko på spillere. Hun uttrykker ikke hvilke negative konsekvenser dette får for laget, men det kan tenkes at mangel på spillere får negative konsekvenser for hele lagets prestasjoner. Hun forteller videre at det er hennes oppgave å stille på trening selv om man har en dårlig dag. Dette begrunnes med at hun er en del av et lagspill. Baser på dette kan det tenkes at informantene i min studie tror de er avhengige av hverandre for å prestere, og at deres sosiale identitet fores deretter. Det fremstår også som at dette er en potensiell forklaring på deltakelse.

Som påpekt over er det ulike måter å relatere identitetsbegrepet til engasjement og deltakelse på håndballarenaen. Basert på tidligere forskning og mine funn vil jeg argumentere for at emosjonelle trekk og den sosiale identiteten som formes i en lagidrett, bidrar til å fremme deltakelse og engasjement på håndballbanen. Å føle at en aktivitet er en del av din identitet og hvem du er kan medføre et ønske om å prestere. Silje forteller blant annet at hun ønsker å prestere både på håndballen og i studiesammenheng, og Marianne forteller at hun viser et pågangsmot på begge arenaer. Dette poengterer først og fremst at identifikasjon kan skape et ønske om å prestere. Med utgangspunkt i at prestasjon påvirker deltakelse og engasjement, kan det argumenteres for at dette er faktor som bidrar til å opprettholde engasjement og deltakelse på håndballbanen.

For det andre viser disse funnene at det er likhetstrekk mellom hvem informantene er på håndballen og i studiesammenheng. I likhet med Erikson (1971) påpeker Gee (2001) at vi har en kjerneidentitet som påvirker våre beslutninger på tvers av kontekst. Ut ifra dette kan det tenkes at informantenes identitet på håndballen også gjenspeiles i studiesammenheng. Det er

ikke usannsynlig at dette bidrar til å påvirke grad av deltakelse og engasjement også på den læringsarenaen. Slik kan deltakelse og engasjement på de ulike arenaene forstås gjennom begrepet identitet.

Analysen viser videre at informantene har ulike roller i forelesning og på håndballen, og at dette påvirket deres deltakelse og engasjement. Informantene hevder selv at de inntar en anonym rolle i klasserommet sammenlignet med på håndballen. Basert på Hermans (2001) argumentasjon kan dette forstås som et skifte av ”jeg-posisjoner”. Informantene mine inntar det Hermans beskriver som ulike ”jeg-posisjoner”, og ifølge han påvirkes de ulike posisjonene av kontekst, og nye posisjoner utvikles på bakgrunn av en spesifikk hendelse. Informantenes begrunnelser for rolleskiftet i studiesammenheng er at håndballen er en tryggere arena, hvor de ikke er redde for å utrykke seg eller ta for mye plass. Med dette som utgangspunkt, kan det tenkes at rollene som informantene inntok på studiet og på håndballen har påvirket deres grad av engasjement og deltakelse. Dette støttes av tidligere forskning på engasjement og deltakelse (Nasir & Hand, 2008).

Jeg vil videre argumentere for at rollene som informantene i min studie inntok på de ulike læringsarenaene påvirket deres deltakelse/manglende deltakelse i forelesninger. Studien til Nasir og Hand (2008) viser at roller (på basketballbanen) bidro til å opprettholde og utvikle engasjement for aktiviteten, og åpner for mulighet til å utrykke seg, samt føle seg unike. Forfatterne argumenterer for at dette bidrar til at informantene selv ser muligheter for utvikling. Dette skaper engasjement, og var essensielt for læringsutvikling på et individuelt nivå. Med utgangspunkt i at engasjement og deltakelse påvirker læring, kan det videre hevdes at utviklingen av roller eller ulike ”jeg-posisjoner” åpner for læring (Ligorio, 2010). Samlet antyder dette at roller påvirker engasjement og deltakelse, som videre er av betydning for læringsprosessen som i studiesammenheng og på håndballbanen.

Min masteravhandling kan ses på som et supplement til tidligere forskning på deltakelse og engasjement på en formell og uformell læringsarena. Funn fra min studie samsvarer med tidligere forskning. Samtidig kan det argumenteres for at min studie fremhever to nye elementer (kommunikasjon og forholde seg til ulike personligheter) som tas med fra en organisert lagidrett og benyttes i en klasseromssituasjon. Videre er det viktig å understreke at tidligere studier innenfor denne tematikken i høy grad baserer seg på kvantitative metoder. I motsetning har jeg valgt å fokusere på subjektive opplevelser fremfor å fokusere på områder som kan måles med eksperiment. Diskusjonens neste del vil sentreres rundt hvilke ferdigheter

fra håndballen som har vært nyttig i en høyere utdanningsinstitusjon, og diskutere hvordan forholdet mellom læring i idrett og studiesammenheng kan ses i lys av identitetsbegrepet.

6.2 Hvordan kan forholdet mellom læring på skolen og læring i lagidrett forstås?

Diskusjonen ovenfor har hatt som hensikt å presentere faktorer som skaper engasjement og deltakelse i en organisert lagidrett og i studiesammenheng I lys av et sosiokulturelt perspektiv med fokus begrepet identitet. Samlet kan det sies at faktorer som det sosiale miljøet og følelse av plikt synes å påvirke informantenes deltakelse/engasjement på begge arenaer. Dette skaper interesse for å undersøke forholdet mellom læring i studiesammenheng og læring i en organisert lagidrett. Forholdet mellom læring i skole og læring i en organisert lagidrett betyr i denne sammenheng hvilke ferdigheter fra håndballen som tas i bruk innenfor en høyere utdanningsinstitusjon. Dette har vært et sentralt moment i min studie. I dette delkapittelet vil jeg diskutere resultatene i studien mot tidligere forskning på feltet.

Resultatene fra analysen viste at informantene utviklet ferdigheter relatert til samarbeid i grupper gjennom å delta på håndballen. Først og fremst tyder dette på at evnen til å samarbeide forbedres gjennom å delta på en ikke-formell læringsarena som håndball. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser av deltakelse i fritidsaktiviteter. Forskning viser at ungdomsaktiviteter utenfor skolen var assosiert med utvikling av sosiale relasjoner og evnen til å samarbeide (Hanson, Larson & Dworkin, 2003). Informantene mine gir uttrykk for at de har forbedret sin evne til å samarbeide gjennom å være en del av en organisert lagidrett. Dette er likevel en indirekte læringsprosess basert på informantenes fortellinger. På håndballtreningene er det ikke noen spesifikke øvelser rettet mot samarbeid ifølge informantene, men de påpeker at dette er en naturlig del av et lagspill. Åse uttrykker eksempelvis at mangel på samarbeid er en mulig årsak til tap av kamper. Dette tydeliggjør hvordan håndballen har bidratt til å forbedre og utvikle informantenes evne til å samarbeide.

Informantene hevder selv å ha utviklet evne til å kommunisere, samarbeide og forholde seg til ulike personligheter gjennom å være en del av en organisert lagidrett (håndball). De påpeker videre at disse egenskapene tas i bruk i studiesammenheng, og tydeliggjør at evnen til å

samarbeide har vært til hjelp og av nytteverdi i studiesammenheng. De uttrykker ikke dette nærmere, og forteller ikke eksplisitt hvordan dette har vært til hjelp. Likevel er det ikke usannsynlig at gode evner til å samarbeide i grupper fører til et bedre sluttresultat dersom en oppgave skal løses i interaksjon med andre. Å finne en løsning på et problem gjennom kommunikasjon og respektere andres innspill kan være utfordrende både i studiesammenheng og senere arbeidsliv. Dette er en evne som kan være hensiktsmessig å tilegne seg, og kan være nyttig for å finne en kreativ løsning i et prosjektarbeid. Dette funnet støttes av Strandbu, Stefansen & Wiig (2017) hvor elever i niende klasse blant annet påpeker at evne til samarbeid og strukturere seg selv er ferdigheter som informantene tar med videre til andre settinger. De hevder eksempelvis at de lærer å jobbe sammen som et lag gjennom å delta i idrett. Videre påpekes det at fellesskapet som dannes i idretten kan bidra til å skape et bedre miljø i skolesammenheng. Som observasjonsdataene til Strandbu et al. (2017) viser, ønsket elevene i niende klasse å jobbe sammen med sine lagkamerater fra idretten i klasserommet. Resultatene fra denne studien indikerer at idrett skaper vennskapelige relasjoner som videreføres inn i klasserommet. I denne sammenheng kan det være aktuelt å bruke begrepet læringsoverføring, og argumentere for at det skjer en overføring /transfer mellom de ulike arenaene (De Corte 1999). Det er viktig å understreke at dette en kompleks tematikk som er problematisk å hevde noe om.

På en annen side kan det argumenteres for at begrepet overføring/transfer ikke nødvendigvis kan benyttes i denne sammenheng. Det kan ikke sies med sikkerhet at det skjer en overføring av kunnskaper fra håndballarenaen og inn i en høyere utdanningsinstitusjon. I min studie går ikke informantene på samme studie eller i klasse med sine lagvenninner fra håndballen. Dette synes å være tilfelle i studien til Strandbu et al. (2017). Mine funn tyder på at informantene tar i bruk sosiale ferdigheter de har lært på en annen måte i studiesammenheng. De samme bekjentskapene som informantene danner fra idretten overføres ikke til en ny setting, men de benytter tidligere kunnskap for å danne nye bekjentskaper. Basert på dette kan det argumenteres for at deltakelse i en organisert lagidrett oppfostrer sosiale ferdigheter og sosiale kunnskaper som er av nytteverdi i en annen kontekst. På denne måten unngås bruken av begrepet læringsoverføring, og det kan tenkes at deltakelse på en uformell arena påvirker flere aspekter ved læringsbegrepet. Eksempelvis utvikler informantene ferdigheter utover kun spill- og ball ferdigheter. Det er viktig å poengtere at sosiale ferdigheter sannsynligvis utvikles gjennom deltakelse på andre arenaer, men mitt fokusområde har vært på håndballarenaen.

Sammenlignet med resultatene til Strandbu, Stefansen & Wiig (2017) tilføyer funn fra min studie to nye elementer som har vært nyttig i studiesammenheng. I tillegg til samarbeidsevne forteller informantene at håndballbanen har bidratt til kunnskaper relatert til kommunikasjon, samt hvordan de skal forholde seg til ulike personligheter. Å forholde seg til ulike personligheter, samt dannelse av nye bekjenskaper er sosiale ferdigheter som kommer til nytte i en rekke situasjoner. Både innenfor arbeidslivet og i studiesammenheng. Marianne understreker at dette har vært nyttig i studiesammenheng. Dette tydeliggjør at å forholde seg til ulike personligheter og kommunikasjon er ferdigheter som Marianne har utviklet gjennom å spille håndball. Det er videre sannsynligheter for at disse ferdighetene benyttes i en studiesammenheng til tross for at dette ikke uttrykkes eksplisitt.

Til forskjell fra tidligere kvalitative studier som har undersøkt sammenhengen mellom læring skole og idrett (Strandbu et al. 2017), ligger mitt fokus på unge voksne i en høyere aldersgruppe. Mine informanter har tatt et valg om å fullføre en høyere utdanning og står i teorien i posisjon til å velge hvilken utdanningsretning de vil fullføre. Tidligere studier har ofte fokusert på en lavere aldersgruppe (mellom 13-16 år) som er en del av den obligatoriske opplæringen i Norge. Å undersøke subjektive opplevelser av hva som skaper engasjement i en høyere utdanningsinstitusjon og på en uformell læringsarena (organisert lagidrett) kan bidra til å øke kunnskapen rundt hva som skaper positive læringsopplevelser. Dette er viktig kunnskap som kan benyttes innenfor pedagogiske læringsvirksomheter.

Det er problematisk å stadfeste i hvilken grad det er et forhold mellom læring i skole og læring i idrett. Basert på tidligere forskning som viser statistiske sammenhenger mellom skoleprestasjoner og deltakelse i idrett kan det tenkes at det er et forhold mellom de ulike læringsarenaene (Sletten, Strandbu & Gilje, 2015) Dette er et kompleks fenomen som kan relateres til egenskaper ved individer, men også kontekstuelle faktorer (Lleras, 2008; Erstad & mette, 2017). Sletten et al. (2015) viser til faktorer som foreldres utdanningsnivå, og at barn med høyt utdannede foreldre ofte driver med organisert idrett og oppnår gode resultater i skolen. Ut ifra dette kan det argumenteres for at forholdet mellom skole og idrett kan forklares gjennom foreldrenes utdanningsnivå, og at de er i stand til å hjelpe til med skolearbeid dersom dette skulle være av nødvendighet.

På en annen side kan forholdet mellom læring i idrett og skole-sammenheng forståes gjennom begrepet identitet. Som det kommer frem fra analysen nevner et flertall av informantene at de anser seg selv som pliktoppfyllende, eller ønsker å prestere på begge arenaer. Det er ikke

utenkelig at mennesker som oppfatter seg selv som pliktoppfyllende på en arena, også stiller opp og er dedikert for å lære på andre arenaer. Dette er elementer som kan relateres til identitet, og bidra til å forklare hvorfor de deltar både i studie- og treningssammenheng. Sfard og Prusak (2005) deler identitet inn i underkategoriene «ekte» og «uekte» identitet. Det kan argumenteres for at informantene mine har formet en «utpekt»/ønsket identitet som god håndballspiller eller flink student, og handler i tråd med denne oppfatningen av seg selv. Marianne og Silje tydeliggjør dette poenget, når de understreker at de ønsker å prestere på begge arenaer. Lise forteller også at hun opplever samme følelse når hun får en god karakter eller presterer bra på håndballen.

Videre kan det tenkes at de ekte og uekte identitetene har blitt skapt gjennom narrativer og jentenes verbale kommunikasjon med andre. Informantene mine tydeliggjør at de anser seg selv som en håndballspiller og gir uttrykk for dette i interaksjon og dialog med andre. Sfard og Prusak (2005) poengterer i likhet med flere teoretikere viktigheten av identitet som en kommunikativ prosess, og understreker hvordan narrativer påvirker identitetsutvikling og ens selvoppfatning. Ut ifra dette kan det tenkes at forventningene til seg selv som uttrykkes gjennom dialogiske prosesser bidrar til å styre informantenes handlinger i en spesifikk retning. Informantenes deltakelse og engasjement på studie og i treningssammenheng kan på denne måten knyttes til begrepet identitet.

Sfard og Prusak (2005) understreker videre hvordan «utpekte» identiteter påvirkes av miljøet og uttalelser fra andre. Informantene mine gir uttrykk for at de føler en forventning fra andre om å spille håndball (enten fra lagvenninner eller nærmeste familie). Til tross for at informantene hevder at forventningene stammer fra dem selv, er det sannsynligheter for at familien har en indirekte påvirkningskraft på handlingene deres på begge arenaer. Informantene gir ikke eksplisitt uttrykk for at familien forventer/ presser de til å fullføre en høyere utdanning, men Silje nevner at hennes nærmeste familie er velutdannet, dermed var dette et naturlig valg for henne. Ut ifra dette kan det argumenteres for at informantenes valg og handlingsmønster indirekte påvirkes av andres oppfatninger og deres uttalelser om vedkommende. For enkelte av informantene, synes dette å være tilfelle på begge arenaer. Basert på dette vil jeg argumentere for at forholdet mellom læring i skole og idrett kan forstås gjennom at det utvikles en «utpekt» identitet, som jentene forventer at de skal leve opp til. Deres handlinger, innsats og arbeidsmengde på håndballarenaen og i studiesammenheng bør ses i sammenheng med dette.

Diskusjonen over har fremhevet hvilke ferdigheter fra en organisert lagidrett som tas i bruk i studiesammenheng. Dette kan tolkes dit hen at deltakelse i en organisert lagidrett forsterker utviklingen av ferdigheter som er til nytte i andre sammenhenger, eksempelvis i studiesammenheng. Likevel er det viktig å understreke at tidligere forskning viser at skolearbeid også nedprioriteres til fordel for trening og andre fritidsaktiviteter (Seippel et al. 2011). Det kommer eksempelvis frem at gutter føler en større forpliktelse for å trene eller holde seg i form og rettferdiggjør sin lave innsats på skolen. Dette indikerer at deltakelse i en organisert lagidrett synes å påvirke det akademiske arbeidet i en negativ retning.

På en annen side viser forskning at elever som deltar i idrett føler seg forpliktet til å øve til en prøve, eller gjøre leksene sine (Seippel et al. 2011). Dette er elever som strukturerer tiden sin og får tid til både lekser og fritidsaktiviteter. De presterer på trening eller i andre fritidsaktiviteter samtidig som de oppnår gode resultater i skolesammenheng. Min studie understreker dette poenget, og Marianne fremstår eksempelvis som en student som mestrer både i skolesammenheng og er aktivt deltakende på håndballarenaen. Dette understreker at fritidsaktiviteten/den organiserte lagidretten ikke nødvendigvis har en negativ innvirkning på skolearbeidet, og at Marianne viser god arbeidsmoral på begge arenaer.

Oppsummert kan det sies at forholdet mellom læring i utdanningssammenheng og idrett er et område som bør undersøkes nærmere. Det er behov for longitudinelle studier rundt denne tematikken. Mitt bidrag har undersøkt hvilke ferdigheter som utvikles på en ikke-formell arena som tas i bruk i en formell lærings situasjon. Jeg har vist at sosiale ferdigheter som utvikles i en organisert lagidrett er av nytteverdi for læring som skjer i høyere utdanning uten å bruke begrepet læringsoverføring. Neste kapittel vil sammenfatte den røde tråden i min masteravhandling og oppsummere mine viktigste funn. I det avsluttende kapittelet understrekes hva som har vært mitt bidrag til litteraturen.

7 Avsluttende refleksjoner og konklusjon.

Min masteravhandling har hatt som formål å undersøke hvilke aspekter ved en organisert lagidrett (håndball) som påvirker studenters engasjement og deltakelse på en formell og ikke-formell læringsarena. Jeg har undersøkt dette i lys av et sosiokulturelt perspektiv, og understreket viktigheten av å identifisere seg med aktiviteten som utføres. For å utvikle en bredere forståelse av denne tematikken er det viktig å anerkjenne verdiene innenfor et praksisfellesskap, og miljøets påvirkning på individets generelle læringsprosess (Lave og Wenger, 1991). Jeg valgte å benytte meg av en kvalitativ casestudie med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, og prinsipper fra den hermeneutiske tradisjonen. Datamateriale ble innhentet ved bruk av kvalitative metoder, i dette tilfelle intervju og observasjon.

For å belyse fenomenet læring i høyere utdanning og lagidrett var det av interesse å undersøke hva som anses som engasjerende ved de ulike læringsarenaene. I denne sammenheng ble det dermed lagt vekt på hvordan de ulike komponentene ved miljøet påvirket informantenes deltakelse på håndballen og i studiesammenheng.

Et av hovedfunnene fra analysen var at flertallet av informantene forteller om en følelse av plikt til å møte på håndballtrening. Lagvenninner synes altså å være en av årsakene til at informantene deltar på håndballtrening. Dette er funn som synes å være i samsvar med tidligere forskning. I likhet med på håndballarenaen, forteller Lise at plikt er en kilde til deltakelse også i studiesammenheng. Årsaken til at Lise stiller opp både i forelesning og på håndballtrening er ifølge henne at hun er pliktoppfylgende som person. Det kan være ulike faktorer som spiller inn på følelsen av plikt, og som tidligere studier antyder kan strukturen ved en organisert lagidrett bidra til å oppfostre følelse av plikt som kan ha innvirkning på skoleprestasjoner (Marsh & Kleitman, 2002). Basert på tidligere funn kan det dermed argumenteres for at pliktfølelse fører til at studenter utfører skolearbeid eller stiller opp i forelesning.

Et annet funn var at det sosiale miljøet og relasjonene innad i miljøet hadde en påvirkning på informantenes deltakelse/mangel på deltakelse på trening og i studiesammenheng.

Informantene gir i denne sammenheng ulike svar. Åse og Lise forteller om en ulik erfaring enn Marianne og Silje. Marianne og Silje gir beskrivelser av et bra klassemiljø, og forteller om et sosialt fellesskap som skaper glede og lyst til å dra på skolen. Det er videre interessant å

bemerke seg at Åse i større grad fremstår som engasjert på håndballen, sammenlignet med i en studiesammenheng. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at klasserommet skaper mindre tilgang til momenter som skaper engasjement sammenlignet med i en organisert lagidrett (Nasir & Hand, 2008). Samlet indikerer funnene fra min studie at plikt, venner og sosiale relasjoner synes å påvirke deltakelse og engasjement i idrett- og studiesammenheng. Samtidig som det synes å være ulikheter angående hva som skaper engasjement/deltakelse de ulike arenaene.

Resultatene fra min studie viste at informantene anser håndball som en del av deres identitet, og basert på tidligere forskning er det sannsynligheter for at dette påvirker grad av deltakelse i en organisert lagidrett. I diskusjonen ble begrepet identitet tatt i bruk for å forstå sammenhengen mellom læring i idrett og læring i høyere utdanning. I lys av Sfard og Prusaks (2005) teoretiske perspektiv har jeg argumentert for at informantene mine har formet en «utpekt»/ønsket identitet som god håndballspiller eller flink student, og handler i tråd med denne oppfatningen av seg selv. Dette er en kommunikativ prosess som påvirkes av dialogiske prosesser som igjen styrer handlinger i en spesifikk retning. Ut ifra dette har jeg forsøkt å belyse hva som er av betydning for informantenes deltakelse og engasjement på studie og i treningssammenheng.

Basert på mine funn kan det konkluderes med at ulike sosiale aspekter ved en organisert lagidrett påvirker studenters læringsprosess i en høyere utdanningsinstitusjon. Videre er det både forskjeller og likheter mellom hva som skaper engasjement og deltakelse på de ulike arenaene. For å belyse mitt andre forskningsspørsmål som omhandlet forholdet mellom læring i idrett- og høyere utdanning, ble det lagt vekt på hvilke ferdigheter fra håndballen som tas i bruk i studiesammenheng. Sammenlignet med resultatene til Strandbu, Stefansen & Wiig (2017) tilføyer funn fra min studie to nye elementer som har vært nyttig i studiesammenheng. I tillegg til samarbeidsevne forteller informantene at håndballbanen har bidratt til kunnskaper relatert til kommunikasjon, samt hvordan de skal forholde seg til ulike personligheter. Begrepet identitet videre tatt i bruk for å forstå læringsutviklingen som foregår på de ulike arenaene. Som det kommer frem fra analysen nevner et flertall av informantene at de anser seg selv som pliktoppfyllende, eller ønsker å prestere på begge arenaer. Det er ikke utenkelig at mennesker som oppfatter seg selv som pliktoppfyllende på en arena, også stiller opp og er dedikert for å lære på andre arenaer.

Kunnskaper om elementer ved miljøet som har en positiv innvirkning på studenters deltakelse og engasjement er en tematikk som trolig vil være aktuelt innenfor det pedagogiske fagfelt i lang tid. Å forske på deltakelse og engasjement i ulike læringskontekster kan gi en betydelig innsikt i hva som fremmer læringslyst, samt hvordan sosiokulturelle faktorer påvirker motivasjon for læring. Slike studier kan være av nytteverdi innenfor både arbeidslivspedagogikken og i en didaktisk sammenheng for å utvikle den formelle klasseromsundervisningen. Som nevnt innledningsvis er pedagogikk et fag som baserer seg på et samfunn i endring, og kunnskaper omkring læring og ferdighetsutvikling er relevant innenfor en rekke samfunnsaktører. Kunnskap har i de siste årene fått en større betydning noe som har skapt press på utdanningssystemer. Ut ifra dette kan det argumenteres for at kunnskaper om hvordan vi kan forbedre undervisningen og tilby god kvalitet på grunnskole- og universitetsnivå er relevant for dagens samfunn.

Jeg vil avslutningsvis understreke viktigheten av å undersøke de sosiale og individuelle aspektene ved deltakelse i en organisert lagidrett nærmere. Dette kan på flere måter bidra til kunnskap om læring og hva som motiverer/engasjerer studenter. Økt kunnskap om deltakelse og engasjement vil kunne bidra til å øke kunnskap om læring utenfor skolen, og hvordan dette påvirker læringsprosessen i en formell klasseromsundervisning. I denne sammenheng kunne det vært interessant å gå i dybden på begrepet læringsoverføring i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Som Singh et al. (2012) påpeker, er det behov for studier som fokuserer på den statistiske sammenhengen mellom gode akademiske prestasjoner og deltakelse i organisert lagidrett. Funnene fra min studie er begrenset til fem dybdeintervjuer. For å kunne konkludere utover dette materialet er det behov for å undersøke fenomenet med flere informanter. Videre ville det vært interessant å undersøke dette fenomenet nærmere med en kvantitativ tilnærming.

Litteraturliste

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21–37.
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. 20, 5-22.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX:University of Texas Press.
- Becker, H (1998) *Tricks of the trade: How to think about your Research while doing it*, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner (2015) Interdependence and social identity in youth sport Teams. *Journal of Applied Sport Psychology* Vol. 27 (3). P. 351-358
<https://doi.org/10.1080/10413200.2015.10.10661>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods (5th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, J. (1961) *The Adolescent Society*. New York.
- Connell, J. P., (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed), *the self in transition: Infancy to childhood (61-97)* University of Chicago Press.
- De Corte, E. (1999). On the road to transfer: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 555-559.
- Denault, A.S. & Poulin, F. (2015) What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology* (42) <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.11.004>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles J., S., & Barber, L., B. (1999) Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, Vol. 14 No. 1 Sage Publications, Inc.
<https://doi.org/10.1177%2F0743558499141003>
- Eccles, J, S.,, & Midgley, C. (1989), Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (eds.), *Research on motivation in education (Vol. 3, s. 139-181)*. New York: Academic Press.

- Erikson, Erik H.: Identitet. Ungdom og kriser. Hans Reitsels Forlag, 1971
- Erstad, O. (2011): The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38:1, s. 25-43.
- Erstad, O. & Smette, I. (2017) Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring I skole, hjem og fritid. Cappelen Damm Akademisk
- Frederick, J. A. & Eccles, J. S. (2006) Is Extracurricular Participation Associated with beneficial outcomes? Current and Longitudinal Relations. *The American Psychological Association* Vol 42. (4) p. 698-713. DOI: 10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol 74 No. 1, s. 59-109.
- Furrer, C., & Skinner, C. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gerabinis, P., Hatzigeorgiadis A., Theodoriakis Y., & Goudas M. (2018) Sport climate, Developmental Experiences and Motivational Outcomes in Youth Sport. *Journal of Education and Human Development*. Vol 7, No 3, pp. 58-65. DOI: 10.15640/jehd.v7n3a7
- Greeno, J.G., Collins, A.M. og Resnick, L.B. (1996). "Cognition and learning", I.N. D.C. Berliner & R.C. Calfee (red): *Handbook of Educational psychology*. (15-46). New York: Prentice Hall International.
- Hammersley, M og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Hanks, M. P & Eckland, B. K.(1976) Athletics and Social Participation in the Educational Attainment Process *Sociology of Education*, 49, Vol. 4, 271-94,
- Hansen, D.M., Larson, R. W., & Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>
- Holland, A. & Andre, T. (1987) Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What Is Known, What Needs to Be Known? *Review of Educational Research* Vol. 57, No. 4 pp. 437-466 DOI: 10.2307/1170431

- James, W.(1890). The principles of psychology (Vol 1). London: Macmillan.
- Krumsvik, R.J. (2014): Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S og Brinkman, S (2009) Det kvalitative forskningsintervjuet. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkman. 2015. Det kvalitative forskningsintervju. 3. utg. Gyldendal. Oslo.
- Ladyman, J. (2002). Understanding philosophy of science. London: Routledge
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ligorio, M, B. (2010) Dialogical Relationship between Identity and Learning. Culture & Psychology. SAGE publications. Vol16(1): 93-107
<https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. Social Science Research, 37, 888-902.
 DOI:10.1016/j.ssresearch.2008.03.004
- MacPherson, Kerr, Stirling (2016): The influence of peer groups in organized sport on female adolescents` identity development. Psychology of Sport and Exercise (23).
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.002>
- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D. Cohen, J., Thapa, A. (2016). Involvement in Extracurricular Activities: Identifying Differences in Perceptions of School Climate. Educational and Developmental Psychologist, 2016, Vol.33, p.ec
- Marsh, H. W. & Kleitman, S.(2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the nonlinear. Harvard Educational Review Vol 72. No. 4 Winter 2002. Harvard Collage.
- Mehus, I. (2016). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. I.Ø. Seippel, M, K. Sisjord & Å. Strandbu (red), Ungdom og idrett (s. 269-290). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moje, E, B., & Luke, A. (2009) Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. Reading Research Quarterly, vol.44 nr(4) p.15-437
<http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.44.4.7>
- Murnane, R. & Willett, J. (2011): Methods Matter: Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research. Oxford: Oxford University Press Kap. 1-8. 161 sider
- Nasir, N. S. (2002). Identity, goals and learning: Mathematics in cultural practice. Mathematical Thinking and Learning, 4(2/3), 213-248.

- Nasir, N. S. & Hand, V. (2008) From the Court to the Classroom: Opportunities for Engagement, Learning, and Identity in Basketball and Classroom Mathematics. *The Journal of the Learning Sciences*, 1 April, Vol.17(2), s.143-179
- NESH, red. 2016 Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo. NESH. (2016). Lastet ned fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61) hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
- Pindus, D. M., Davis, R. D. M., Hillman, C. H., Bandelow, S., Hogervorst, E., Biddle, S. J., & Sherar, L. B. (2015). The relationship of moderate-to-vigorous physical activity to cognitive processing in adolescents: findings from the ALSPAC birth cohort. *Psychological research*, 79(5),715-728.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive medicine*,52, S10-S20.
- Ronglan, L. T., Halling, A. & Teng, G. (2009) Ballspill over grenser- skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling. Akilles Forlag
- Rubin, Herbert J. & Irene S. Rubin 2012. *Qualitative interviewing – the Art of Hearing Data*. 3. Utg. Sage. Thousand Oaks, Calif.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *UWES–Utrecht Work Engagement Scale: test manual*. Utrecht: Utrecht University
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. DOI: 10.3102/0013189X034004014
- Silseth, K. & Arnseth, H, C. (2011) Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analyzing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, Vol.12(1) s. 65-80.
- Stray, J. & Wittek, L. (2014) *Pedagogikk- En grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring I praksis, et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Singh, Amika, Le`onie Uijt Dewilgen, Jos W. R., Twisk, Willem van Mechelen & Chinapaw, Mai J. M. (2012) Physical activity and Performance at School. A systematic review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 166(1).
- Silverman, D. (2005) *Doing Qualitative Research*. 2. Utg. Thousand Oaks. Calif.

- Silverman D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*. London: SAGE
- Sletten, M.A., Strandbu, Å. & Gilje, Ø. (2015). Idrett, dataspill og skole – konkurrerende eller “på lag”? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 334-350.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å. & Sletten, M.A. (2011). Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer. NOVA rapport 03/11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vislie, L. (2008). Lifelong learning - A new framework for education in an era of globalisation? *Nordic Studies in Education nr. 28(3)*, 161-170
- Vygotsk, L.S. (1978). *Mind in society – the development of higher order psychological processes*. Red. M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., del Río, P., & Alvarez, A. (Eds.). (1995). *Learning in New York*, NY, US: Cambridge University Press.
- Yin, K. R. (1989). *Case study research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage. Zemmahi, H., DelMastro, N., & Del Rhodes, F. A. (2015). *An Evaluation of the Urbana. School District’s Chromebook Initiative for Classroom*. University of Illinois UrbanaChampaign.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskait , & E. Grace (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vedlegg 1



Kenneth Silseth
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 12.07.2018

Vår ref: 61129 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 14.06.2018 for prosjektet:

<i>61129</i>	<i>Læring i skole og idrett</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kenneth Silseth</i>
<i>Student</i>	<i>Hege Nygård</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet i henhold til EUs personvernforordning. Vi minner imidlertid om at du må tilpasse samtykkeskjemaet (siste side i informasjonsskrivet) til ditt prosjekt, ved bl.a. å fylle inn din(e) metode(r) for datainnsamling, og fjerne de punktene som ikke er aktuelle (f.eks. behandling av personopplysninger utenfor EU, eller at du skal lagre personopplysninger etter prosjektslutt).

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2019. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2

Intervjuguide.

Bakgrunn.

Hvor gammel er du? Hvor kommer du fra?

Driver noen andre i familien din med håndball eller annen idrett?

Hvilken divisjon spiller du i?

Hvor lenge har du drevet med håndball?

Engasjement

Hvorfor begynte du å spille håndball?

Gleder du deg (som oftest) til å dra på håndballtrening? Hvorfor/hvorfor ikke?

Drar du på trening selv om du ikke har lyst? Hvorfor?

Hvorfor har du valgt å fortsette med håndball?

Identitet

Hvordan tror du andre vil beskrive deg som person?

Introduserer du deg som håndballspiller i sosiale settinger?

Hvorfor er håndball(trening) viktig for deg?

Hvor mange timer bruker du på trening i uka?

Læring

Kan du beskrive en situasjon på trening hvor du har lært noe av dine lagvenninner?

Hvordan kommuniserer dere med hverandre under en trening? Kan du gi et eksempel på dette?

Når opplever du at du lærer best (på trening)? Kan du beskrive en slik situasjon?

Kan du fortelle litt om trenerens rolle under trening?

Kan du fortelle om noe du har lært på trening som har vært nyttig i andre situasjoner?

Er det ok å gjøre feil?

Det sosiale fellesskapet på trening.

Har du mange venner på håndballen? Hvis ja, hvordan er forholdet deres? (Er dere nære venner? Hva snakker dere om? Møtes dere ofte på fritiden?)

Kan du beskrive det sosiale miljøet på trening? (Er de andre jentene åpne og imøtekommende? Drar du på trening for å møte venner?)

Opplever du at du er en del av et fellesskap?

Hvis ja; kan du beskrive hvordan du føler deg da?

Hvordan vil du beskrive din rolle i fellesskapet/hvilken posisjon har du i gruppa?

Hvordan påvirker dette deg?

Fokuserer dere mye på samarbeid? Kan du gi et eksempel på dette?

Utdanning.

Hva studerer du? Hvor langt er du kommet i studieløpet?

Hvorfor valgte du dette studiet?

Hvilken holdning har de andre jentene på håndballaget til høyere utdanning?

Påvirker dette dine holdninger?

Kan du fortelle litt om hvordan du forbereder deg til eksamen?

Bruker du kunnskaper du har fra før? Hvis ja, hvor har du disse kunnskapene fra?

Når opplever du at du lærer best i skolesammenheng?

Er det viktig for deg å få gode karakterer? Hvis ja, hvorfor?

Føler du et press for å få gode karakterer? Hvor kommer dette presset fra i så fall?

Opplever du at det er konkurranse mellom deg og dine klassekamerater?

Sammenligner du deg med andre eller fokuserer du mest på egne prestasjoner?

Er det ok å spørre om hjelp fra lærer?

Hvordan vil du beskrive din rolle i klasserommet? (Er du den som gjerne tar ordet eller mer tilbaketrukket?)

Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet i klassen? Påvirker dette deg på noen måte?

Finnes det likheter mellom deg som håndballspiller og deg som student?

Finnes det ulikheter mellom deg som håndballspiller og deg som student?

Avslutning:

Er det noe du ønsker å tilføye?

- Husk å takke for at vedkommende tok seg tid til å stille opp.

Vedlegg 3

Samtykke og informasjonsskriv til deltakelse i forskningsprosjektet ”Læring i skole og idrett”.

Mitt navn er Hege Nygård. Jeg tar mastergrad i pedagogikk på Universitetet i Oslo, ved det utdanningsvitenskapelige fakultet. I denne forbindelse ønsker jeg unge informanter som kan bidra til å berike mitt prosjekt. Jeg lurte på om dette er noe dine håndballjenter er interessert i å delta på.

Mitt prosjekt handler om formell og uformell læring. Prosjektet har som formål å undersøke forholdet mellom høyere utdanning og læring på idrettsarenaen. Den lagidretten jeg vil fokusere på er (dame)håndball. Jeg ønsker å være med på trening, og foreta noen enkle intervjuer. Formålet er å identifisere hvilke læringsprosesser ungdommene selv opplever å benytte seg av i en uformell læringskontekst. Fokuset vil være på det sosiale aspektet ved læring. Hovedmålgruppen vil være jenter mellom 20-25 år.

Det er viktig å understreke at personopplysninger vil bli anonymisert og elevene må gi et skriftlig samtykke til å delta. Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og man kan trekke seg underveis dersom dette er ønskelig. Personlige opplysninger som navn, bosted etc vil ikke bli publisert eller brukt. Navn vil bli anonymisert og byttes helt ut, og andre opplysninger vil slettes. Det er frivillig å delta, og det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til personidentifiserbare data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet vil foregå i tidsperioden August 2018 til Mai 2019. Planen er at prosjektet skal avsluttes 1. Mai 2019. Feltnotater og informasjon som kommer frem i intervjuene vil slettes. Informantene har rett til innsyn i personopplysninger som er registrerte, og har mulighet til å få en kopi av personopplysningene. Det er også muligheter for å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Opplysninger om deg vil bli behandlet basert på ditt samtykke. Prosjektdeltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller på idrettsarenaen.

Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Student: Hege Nygård. E-post: Hege_nyg@hotmail.com. Telefon: 99523948.

Veileder: Førsteamanuensis Kenneth Silseth. E-post: kenneth.silseth@iped.uio.no. Telefon: 22857637.

Vennlig hilsen

Hege Nygård

Svarslipp for (Navn student)

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har lest informasjonsskrivet om forskningsprosjektet ”Læring i skole og idrett” og samtykker til å være med i prosjektet. Jeg samtykker også til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato og underskrift.