



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

CHRISC som praksisfellesskap

En kvalitativ studie om legitim perifer deltakelse i en Østafrikansk kontekst

Kandidatnummer:

650

Veileder

Dr. art. Roar G. Fotland

*Bacheloroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet [2015, Vår]

TE2650: Prosjektarbeid i interkulturell kontekst med bacheloroppgave (30 ECTS)

Bachelor i kultur og samfunnsfag

[Antall ord: 10717]

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	3
1.1	Motivasjon.....	3
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Teori.....	4
1.4	Metode.....	4
1.5	Bakgrunn.....	5
1.6	Disposisjon.....	6
2.	Teori.....	7
2.1	Sosiokulturell læringsteori.....	7
2.2	Situert læring.....	8
2.2.1	Læring.....	9
2.2.2	Identitet.....	10
2.2.3	Fellesskap.....	10
3.	Metode.....	12
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	12
3.1.1	Semistrukturert intervju.....	13
3.1.2	Utvalg.....	14
3.1.3	Reliabilitet og validitet.....	14
4.	Presentasjon.....	16
4.1	Presentasjon av intervjuobjektene.....	16
4.2	Læring.....	17
4.3	Identitet.....	18
4.4	Praksisfellesskap.....	19
4.5	Andre funn.....	20
5.	Drøfting.....	22
5.1	Læring.....	22
5.2	Identitet.....	23
5.3	Praksisfellesskap.....	23
5.4	Andre funn.....	25
6.	Konklusjon.....	26
6.1	Resyme.....	26
6.2	Svar på forskningsspørsmålet.....	27
6.2.1	Underspørsmål.....	27
6.2.2	Forskningsspørsmålet.....	27
6.3	Anbefalinger.....	28
7.	Litteraturliste.....	29

1. Innledning

Denne oppgaven er et kvalitativt studie ved Menighetsfakultetet i Oslo, utført i Arusha, Tanzania. I innledningskapittelet vil jeg gi en oversikt over oppgaven som helhet. Først vil jeg nevne min grunn og motivasjon for å gjennomføre studie, etterfulgt av en begrunnelse av problemstillingen min med et forskningsspørsmål og to underspørsmål. Deretter vil jeg gi et innblikk i det teoretiske rammeverket jeg skal benytte meg av, forskningskontekst, samt metode for datainnsamlingen.

Før disposisjonen for resten av oppgaven skal bakgrunnen for forskningen beskrives med en innføring om Kristen Idrettskontakt (heretter forkortet som KRIK) og Christian Sport Contact (heretter forkortet som CHRISC) og hvilken rolle de har for oppgaven.

1.1 Motivasjon

Jeg er opprinnelig informatikkstudent ved Universitetet i Oslo der jeg studerer design, bruk og interaksjon. På grunn av min tverrfaglige bakgrunn i informatikk og pedagogikk fikk jeg mulighet til å bli med på dette studiet. Jeg har i mange år vært med i KRIK som instruktør på leir og lokallagstrener, samt CHRISC-giver som er bistandsprosjektet til KRIK, der pengene blant annet går til CHRISC Tanzania. Min personlige interesse og motivasjon ligger i at jeg er engasjert i KRIK og CHRISC, og er interessert i å se på dannelsen av identitet i kristne praksisfellesskap. I tillegg har jeg aldri vært utenfor Europa, så opplevelsen av en ny kultur er også en motivasjonsfaktor for meg.

Min faglige tyngde og motivasjon for denne oppgaven ligger i pedagogikken, og spesielt pedagogikk som tar for seg læring i samhandling med andre mennesker i forskjellige sosiale og kulturelle kontekster.

1.2 Problemstilling

Umiddelbart er det en rekke temaer jeg kan ta for meg og ikke minst må ta høyde for - ungdom, idrett, tro, utviklingsland, læring, lederskap, penger, identitet, fellesskap, etc. Jeg kommer til å forholde meg til situert læring, som gjennom teorien utformet av Lave og Wenger i 1991 omfatter læring, identitet og praksisfellesskap. Disse tre nøkkeltemaene står sentralt i teorien om situert læring og danner den tematiske inndelingen for oppgaven.

Problemstillingen for dette studiet lyder da som følger: Hvordan opplever medarbeiderne at læring foregår i CHRISC som et praksisfellesskap? Som hjelp for å besvare forskningsspørsmålet legger jeg til to underspørsmål: I hvilken grad er identitetsdannelse viktig for læring? Og: I hvilken grad er fellesskap viktig for å fremme frivillig arbeid?

1.3 Teori

Teorien jeg vil benytte meg av gjennom oppgaven stammer direkte fra Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring. Dette perspektivet har i de siste tiårene gjenoppstått som ulike teorier om læring i forskjellige sosiale og kulturelle kontekster. Blant disse har Jean Lave og Etienne Wenger blitt kjent for sin teori om situert læring. De har et perspektiv som er tett knyttet opp mot læring, identitet og praksisfellesskap.

Et perspektiv på læring som fokuserer på kollektive ferdigheter og samarbeid er spesielt interessant å forske på i en afrikansk kontekst der kulturen allerede bærer preg av kollektivism og mulighetene til å gjøre ting alene er begrenset. Riktignok deler de som er frivillige i CHRISC en praksis, men min forskning skiller seg fra forskningskonteksten fordi jeg skal undersøke en frivillig praksis, ikke en yrkespraksis som har sterke kulturelle røtter. Dette er interessant fordi det skiller seg fra den mest vanlige arbeidskulturen i Øst-Afrika.

Tidligere forskning innen sosiale læringsteorier gjennomført i Afrika har dreid seg i stor grad om hvordan tradisjonelle, praktiske yrker læres videre fra mester til elev, en én til én læringssituasjon, som trekkes frem som eksempel i Lave og Wengers tekster (1991, s. 63). I tillegg er det en velkjent praksis innenfor mitt eget fagområde, informatikk, der man som nyutdannet trer inn i et faglig fellesskap der man benytter sin egen kunnskap samtidig som man tilegner seg andres gjennom en høyst sosial praksis. Det finnes altså ikke tilstrekkelig med forskning som ser på situert læring i praksisfellesskap i land der den formelle utdannelsen er begrenset og de avhenger i stor grad av et kunnskapsdomene basert på deltakere i et fellesskap.

1.4 Metode

Et kvalitativt studie på bachelornivå utført i sosiale og kulturelle kontekster i utlandet krever høy empirisk detaljgrad. For å samle inn data til oppgaven vil jeg benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, som har som hensikt å gå i dybden i et tema, fremfor kvantitative. Dette er mest fordi jeg ikke er ute etter å generalisere funn, men gi en fremstilling fra for eksempel intervjuer. Det er heller ikke hensiktsmessig med tanke på tidsrammen til oppgaven å utføre statistisk analyse av kvantitativ data. Derfor har jeg i mitt studie gjennomført semistrukturerte intervjuer av seks lokale i Arusha som har tilknytning til CHRISC. Spørsmålene i intervjuene var rettet mot å avdekke hvordan læring foregår i aktivitetene til CHRISC.

Før man begir seg ut på et studie på et kontinent man aldri har vært på før i en kultur man aldri har opplevd følger det naturligvis en del bias. Forestillinger om hvordan menneskene der oppfører seg, hva de spiser, hvordan de kler seg, hvor de bor, hva og hvordan de lærer på skolen, hvilke sosiale verdier og familierelasjoner de har og hvilken trostilhørighet de har. Alle disse

forestillingene om forskjellige elementer av østafrikansk kultur har vært med å fargelegge et bilde jeg har av kulturen og menneskene uten å ha vært på kontinentet en gang. Og en av de største svakhetene med bias er at det ofte baserer seg på fordommer og holdninger som forankrer seg i myter eller halvsannheter fra invalide kilder. Kanskje har Afrika blitt utsatt for mer bias i forkant av forskning enn andre områder. Jeg vil uansett forsøke, som enhver god forsker, å unngå bias i forkant av selve forskningen. Og siden jeg aldri har vært i Afrika før, vil det kanskje være lettere for meg å skygge over de mest forutinntatte holdningene i stedet for å rette på empiriske inntrykk jeg kunne hatt.

1.5 Bakgrunn

Bakgrunnen for denne oppgaven ligger i at jeg har fått mulighet til å dra til Tanzania for å gjennomføre et studie om organisasjonen CHRISC i regi av KRIK og Menighetsfakultetet. KRIK er overordnet CHRISC, stiftet i Norge i 1981 av Kjell Markset med mål om å “bevare, inspirere og vinne idrettsfolk til kristent liv både i idrettslag og menighet”. Ut i fra dette har KRIK formulert seks hovedmål:

- Bevisstgjøre til kristent liv
- Vinne mennesker for Kristus
- Veilede omkring tro, etikk og idrett
- Skape idrettsglede
- Utfordre til å ta oppgaver og ansvar innen idrett og kirke
- Utvikle personkontakt og vennskap

(Om KRIK, 2015)

Etter mange år med vellykket og voksende ungdomsarbeid i Norge ble Kjell Markset i 1993 kontaktet av Strømmestiftelsen for å starte et initiativ i Øst-Afrika. Et internasjonalt, idrettsbasert bistandsprosjekt. Slik ble CHRISC grunnlagt, og i 2011 var rundt 20 000 ungdommer aktive fordelt på fire land i Øst-Afrika, i tillegg er de sentrale i arrangementen av East-African Cup hvert år i Moshi, Tanzania (Slik det hele startet, 2015).

CHRISC, som en søsterorganisasjon av KRIK, gjør det til sin oppgave å engasjere ungdom i idrett og tro internasjonalt, med samme hovedmål som KRIK. I Tanzania har de utbredt seg i fem distrikter med i snitt tretti lokale volontører i hvert distrikt som er tilgjengelige året rundt, i tillegg til “deltidsfrivillige” som bidrar hvis det trengs i forbindelse med større samlinger og aktiviteter som arrangeres av CHRISC (Administrasjonsansatt, 2015). CHRISC har et bredt idrettstilbud der de tilbyr fotball, volleyball og nettbull for gutter og jenter mellom åtte og atten år. I tillegg til idrett tilbyr de seminarer om kultur, miljø, rusmisbruk, HIV/AIDS og ledertrening.

Studieoppholdet mitt fant sted i den lille, relativt fortvoksede innlandsbyen Arusha som ligger i Nord-Tanzania, der CHRISC har vært aktive siden 1999. Jeg tilbrakte tre måneder i Arusha, der jeg var delaktig i prosjektene de lokale volontørene arrangerte.

1.6 Disposisjon

Jeg vil i neste kapittel legge et teoretisk grunnlag for oppgaven der jeg gjør rede for begrepet sosiokulturell læring og praksisfellesskap som en videreføring av det. Deretter, i kapittel 3 vil jeg gjøre rede for forskningsgrunnlaget, valg av metode for datainnsamling og populasjonen jeg skal ta for meg i forskningen. I kapittel 4 vil jeg tematisk fremlegge mine funn ut i fra nøkkelbegrepene jeg skal ta for meg. Deretter skal funnene drøftes ut i fra teorien i kapittel 5 og til slutt konkluderes i

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for et sosiokulturelt syn på læring med utgangspunkt i psykologen Lev Vygotsky sin utforming av det pedagogiske rammeverket. Etterfulgt av dette vil jeg se nærmere på situert læring som en videreføring av sosiokulturell læringsteori med fokus på begrepene læring, identitet og praksisfellesskap, siden jeg vil benytte disse begrepene senere i rapporten og drøftingen av denne oppgaven. Jeg vil fremlegge teorien om situert læring i lys av Lave og Wenger sin bok: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* fra 1991.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Den sovjetiske teoretikeren Lev Vygotsky (1896-1934) er mest kjent for sin forskning innenfor utviklingspsykologi og pedagogikk som har vært med å forme den moderne vestlige utdanningsvitenskapen, inkludert teorien om situert læring som jeg skal ta for meg. Han begrunnet teorien ut i fra tre hovedelementer: levekår, artefakter og fellesskap (Woolfolk, 2004, s. 64). Levekår bestemmes av hvor man er fra, hvilket miljø, sosiale og kulturelle rammer, økonomi, utdanning, familie, ting som direkte eller indirekte er resultat av hvor og hvordan man lever. Artefaktene kan beskrives som verktøy. Fysiske eller mentale verktøy, gjort tilgjengelige på grunnlag av levekårene med mål om å bedre levekårene. For eksempel har datamaskinen blitt en sentral artefakt i norsk undervisning, mens i deler av verden med andre levekår bruker de andre artefakter. Tanken om at fellesskap er sentralt kommer av potensialet menneskelig, sosial interaksjon har for læring gjennom å bruke artefakter, for å utvikle fellesskapet som helhet.

Ut i fra dette kom tanken om *zone of proximal development*, som oversettes til den “proksimale utviklingssonen” eller den “nærmeste utviklingssonen”. Denne tanken ser på utviklingen til elever, der man prøver å skille mellom det eleven kan fra før, og potensialet eleven har i å interagere med andre medelever eller lærere og bruke artefaktene gitt av levekårene. Eleven kan ikke oppnå samme utvikling alene, derfor må alltid læringen alltid legges opp til å gå utenfor det eleven kan fra før, den må foregå innenfor den proksimale utviklingssonen til eleven. Først når kunnskap er tilegnet innenfor den proksimale utviklingssonen vil eleven kunne gjennomføre det som ble lært alene, uten hjelp fra andre.

I samhandling med andre i et fellesskap vil språket være den viktigste artefaktet mennesket kan benytte seg av. Det er gjennom språket vi snakker, tenker og reflekterer og opparbeider seg en sosial og kulturell intelligens man ikke kan få av seg selv. Språket kan også være et sentralt redskap for å formidle kulturer på tvers av hverandre, i møte med og i samhandling med hverandre, for eksempel kan bruk av engelsk rundt om i verden være med på å senke et par kulturelle barrierer.

Arbeidet til Vygotsky har gitt et grunnlag for en rekke samtidsteorier innenfor rammene av sosiokulturell læring, ofte i form av videreføring der teorien utfordres og settes på prøve i moderne studier. Resten av dette kapittelet går nærmere inn på læring, identitet og fellesskap i lys av teorien om praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse.

2.2 Situert læring

Med bakgrunn i sosialantropologi og utdanningsvitenskap er Jean Lave og Etienne Wenger mest kjent for sitt samarbeid i utformingen av teorien om situert læring, der praksisfellesskap er et sentralt begrep. De beskriver en sosial kognitivismen der de setter praksis i sentrum av teorien der målet med praksisen er mestring og oppnåelse av identitet i et sosialt og kulturelt fellesskap. De utfordrer den individualistiske, didaktiske, institusjonaliserte og moderne utdanningsformen der man må håndtere store deler av det som skal læres alene.

Hver for seg tar de opp litt forskjellige temaer innenfor aktivitetsteorien, som var en videreføring av Vygotskys arbeid. Wenger ser på læring som en aktivitet som ikke er adskilt fra de andre aktivitetene i vår hverdag, men heller som en like naturlig del av livet som å sove eller spise, at mennesker har en naturlig evne til å lære, og at den evnen forsterkes i fellesskap (Wenger, 2009, s. 210). Lave tar opp problematikken rundt andre teoretikers dekontekstualisering av læring med hensikt om å generalisere læring, noe hun ser på som en selvmotsigelse fordi hun mener at konteksten er med på å bestemme utbytte for læringen. Sammen arbeidet de seg mot en teori som omtaler situert læring, og i 1991 ga de ut boken som de er mest kjent for: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Boka tar for seg fem empiriske kasusstudier, som ikke er utført av forfatterne selv, men som går grundig inn i andres arbeid for å trekke frem kjennetegn, forskjeller, styrker og svakheter ved situert læring i praksisfellesskap.

Konvensjonelle læringsteorier beskriver læring som internalisering av kunnskap, mens situert læring fokuserer mer på situasjonen læringen foregår i. I stedet for å se på hvilke kognitive prosesser som er iverksatt eller læringsstrukturer som foregår, ser de på hvilke sosiale forhold som skaper best mulig læringsforhold i et praksisfellesskap. Praksisfellesskap sier noe om at det er en gruppe mennesker som deler et yrke eller praksis, og at mennesker passivt eller aktivt deltar og bytter mellom et stort antall praksisfellesskap i alle stadier i livet vårt (Lave og Wenger, 1991, s.29).

Som en karakterisering av hvordan læring foregår situert har “legitim perifer deltakelse” (oversatt fra *legitimate peripheral participation*) i praksisfellesskap blitt et sentralt begrep i teorien (ibid.). Legitim sier noe om at situasjonen deltakelsen foregår i er “ekte”, en virkelig praksis eller kasus. Perifer sier noe om utgangspunktet for den som skal lære. Det starter ofte i utkanten av

praksisen, ute i periferien, rettet inn mot kjernen av praksisen, med mål om å bevege seg mot kjernen over en viss tid. Ofte brukes begrepet for å beskrive forholdet mellom nykommer og erfaren i en praksis, ofte sett på som synonymt med teorier om mesterlære, der forholdet mellom elev og mester bærer store preg av læringsbaner med mål om å bli lik sin mester som fungerer som kjernen i sin praksis. En nykommers oppgaver kjennetegnes ofte med at de er enkle og korte, det vil ikke koste dyrt om ting går galt og det ligger ikke mye ansvar i oppgaven. Gradvis vil nykommeren få større oppgaver med mer ansvar. Legitim perifer deltakelse går på tvers av de tre nøkkelbegrepene jeg tar for meg i oppgaven, og dets tilknytning med praksisfellesskap går jeg nærmere inn på i resten av kapittelet.

2.2.1 Læring

Naturligvis er læring et sentralt begrep i en pedagogisk teori, og i teorien om situert læring er det interessant å se hvilken posisjon læring har fått ut i fra Wenger og Lave sitt standpunkt. De baserer boka på erkjennelsen om at læring i praksis er ufattelig komplisert, og vil alltid variere ut i fra de sosiale og kulturelle rammene læringen foregår i. Og med tanken om at læring er kompleks og uatskillelig fra sosial praksis benytter Lave og Wenger seg av legitim perifer deltakelse som rammeverk for å ta høyde for kompleksiteten. Derfor karakteriseres læring som noe som skjer gjennom legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap noe jeg skal se nærmere på i kapittel 2.2.3 (Lave og Wenger, 1991, s 31).

Målet for læring er å kunne internalisere, absorbere eller tilegne seg kunnskapen som formidles. Læring sett i forbindelse med teorien om situert læring avhenger da sterkt av hvilken kontekst læringen foregår i og påvirker derfor også selve målet med læring (Lave og Wenger, 1991, s 47). Målet bestemmer hva som skal læres, men hvordan bestemmes av situasjonen. Situasjonen bestemmer utgangspunkt, fremgangsmåte, tid og fremdrift for læringen, derfor kan man si at situert læring tar høyde for kompleksiteten ved bruk av begrepet legitim perifer deltakelse sammen med erkjennelsen om at målet ikke er konstant. Det vil være rimelig å anta at ingen av nøkkelbegrepene kan stå alene, derfor er det vanskelig å redegjøre for hva læring er uten å redegjøre for de andre. For at jeg skal forsøke å holde temaene adskilt vil jeg nå gå videre og redegjøre for identitet, deretter praksisfellesskap.

2.2.2 Identitet

Når man skal redegjøre for en praktisk teori for et praksisfellesskap er enkelt å se bort i fra at det er et fellesskap bestående av en gruppe enkeltindivider, spesielt når man sikter etter å utvide den historiske teorien om én til én mesterlære. Likevel har Lave og Wenger et eksplisitt fokus på enkeltpersoner i et praksisfellesskap (1991, s 52). Enkeltpersoner med kunnskap, erfaringer, ferdigheter og identitet i relasjon og aktivitet med andre enkeltpersoner med ulikt grunnlag i de samme attributtene. Fokuset ligger i at læring skjer helhetlig gjennom personen, ikke isolert, men også gjennom relasjoner og aktiviteter i sosial praksis. De argumenterer for at læring skjer gjennom identitetsdannelse. Identitet blir i denne sammenhengen definert som et system med relasjoner som skaper mening for personen i “sentrum”, og at personen blir definert, så vel som at personen er med å definere relasjonene (ibid., s 53). Gjennom legitim perifer deltakelse der hvert steg i læringsbanene leder mot fullstendig deltakelse, oppnår man en identitet i den sosiale praksisen man er en del av.

Slik identitet er definert, er det noe som kan øke eller avta, rekonstrueres, skapes eller ødelegges, og tett knyttet opp mot motivasjon. Lave og Wenger tar for seg en studie om identitetsdannelse i “Anonyme Alkoholikere”, der nåværende alkoholikere oppsøker fellesskap med andre, tidligere alkoholikere. Endringen menn og kvinner oppnår gjennom å fullføre et såkalt “tolvstegs-program”, der de lærer å bli ikke-drikkende alkoholikere, kan være så omfattende at det blir en rekonstruksjon av identiteten til vedkommende. Nykommerne i et slikt fellesskap får høre mange historier fra andre medlemmer som allerede har sin identitet innad i fellesskapet, og ved utformingen av sin egen historie skaper nykommerne sin egen identitet, som er viktig for at de skal ta steg mot å bli fullstendige deltakere i fellesskapet.

Utvikling av identitet er fundamentalt for nykommere i et praksisfellesskap, og at dette skjer gjennom legitim perifer deltakelse, dermed argumenterer Lave og Wenger for at læring og identitetsdannelse er to deler av samme fenomen (1991, s 115). Det kommer frem i gjennomgangen av studiene de tar for seg at det kreves mye av fellesskapet for å legge mest mulig til rette for motivasjon, optimal læring og identitetsdannelse.

2.2.3 Praksisfellesskap

Som det siste av de tre nøkkelbegrepene, er praksisfellesskap et begrep som inneholder mye, og det er mye som bestemmes av hvordan praksisfellesskapet fungerer, blant annet hvilke kulturelle og sosiale verdier som eksisterer. Praksisfellesskap defineres her som en gruppe bestående av nye og gamle medlemmer som deler praksis og/eller yrke, ideer, artefakter og kunnskapsdomene, alt i sosiokulturelle rammer (Lave og Wenger, 1991, s 29). Ofte når det er snakk om *communities of*

practice, er det viktig å påpeke at det er praksisfellesskap i flertall. I det ligger en erkjennelse at mennesker er delaktig i et stort antall ulike praksisfellesskap i løpet av livet generelt, i perioder der man studerer eller er yrkesaktiv, eller fra dag til dag, og at man i større eller mindre grad lærer noe av å delta i et. Samtidig er det viktig for teorien om situert læring at man kan se på praksisfellesskap i entall, som én isolert arena for læring, med et system av nykommere og erfarne som ikke er påvirket av ytre krefter i sin praksis. Lave og Wenger fokuserer på konseptet med å lære som en del av et praksisfellesskap, og trekker frem viktige elementer som kreves av et fellesskap for å fremme læring, samtidig som de forsøker å ta høyde for at fellesskap er naturlig mangfoldig og komplekst (1991, s36).

Ved å legge til legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap som et element utvides modellen, som var tilsynelatende lik en historisk modell for mesterlære, en én til én praksis, til en mer omfattende og kompleks modell for læring. Dermed blir læring karakterisert som bare en del av den kognitive prosessen som foregår. Og prosessen der læring foregår skjer gjennom legitim perifer deltakelse, som i tillegg til å si noe om forholdet mellom nykommere og erfarne i et praksisfellesskap, sier noe om kunnskapsforholdet, og at dette er også noe som endrer seg over tid. Det er lett å se for seg en sentripetal modell for dette (noe som trekkes mot midten), der man har et bestemt ytterpunkt og en kjerne. Når det kommer til situert læringsteori er det viktig å få frem at det ikke finnes en gitt periferi (ytterpunkt). Ikke alle har samme utgangspunkt da de kommer inn i et praksisfellesskap, så for å ta høyde for kompleksiteten sier Lave og Wenger at det ikke finnes én periferi (1991, s 35). Det samme gjelder for kjernen i modellen. I et praksisfellesskap vil man ikke finne én kjerne som sier noe om nykommeres mål, dette er for å ta hensyn til det enkelte medlems mål, så Lave og Wenger beskriver “fullstendig deltakelse” som det legitim perifer deltakelse fører til.

Praksisfellesskapet regulerer legitimiteten, periferien og deltakelsen til dets nykommere, som på kort sikt påvirker læringsutbytte til nykommeren, men som på langsikt påvirker fellesskapets evne til å reprodusere eller transformere seg selv. Et godt fellesskap sikter mot å holde en kontinuitet, noe som innebærer å ha en periferi som er knyttet mot kjernen av praksisen, ekte oppgaver nykommerne kan engasjere seg i og ikke minst mulighet for deltakelse. Selv med et økt fokus på individet, er det fellesskapet som bestemmer hvordan praksisen skal foregå, hvilke insentiver som er i omløp, hvilke kulturelle og sosiale verdier som skal gjelde. Alt dette skal motivere nykommerne til å ta gradvis større del, og til slutt være fullstendig deltakende i praksisfellesskapet. Lave og Wenger trekker frem at kontinuitet og utviklingssykluser i fellesskap trenger bred forskning for å kunne trekke flere slutninger om situert læring som en integrert del av praksisen (1991, s122).

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode ut i fra hvilken kontekst dataene ble samlet inn og hvilke forutsetninger jeg har for oppgaven. Deretter skal jeg legge frem valget av populasjon og drøfte hvilke fordeler og utfordringer, muligheter og begrensninger dette satte for meg.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å besvare forskningsspørsmålet på en god måte må den innsamlede dataen til forskningen ha visse egenskaper ut i fra hvordan spørsmålet er formulert. Disse egenskapene er forgrenet i to metodiske kategorier. Den ene kategorien kan ta for seg enorme datasett som hovedsakelig består av tall og føre statistikk over disse, før forskningsresultatet drøftes og konkluderes gjennom å se på tallene. Denne metoden kalles kvantitativ forskning (Rogers et. al, 2011, 270). Den andre forskningsmetoden har hatt stor betydning innen samfunnsforskning, og er den metoden som fører forskeren som subjekt nærmere sin egen forskning. Den heter kvalitativ forskningsmetode og skal fungere som en utfyllende motsetning til kvantitative forskningsmetoder (Kleven, 2011, s18). Kvalitativ forskning kjennetegnes ofte med at den tar for seg mindre datasett enn ved kvantitativ, men at i stedet for å analysere tall, forsøker den å avdekke holdninger og funn som ikke nødvendigvis kan forstås gjennom kvantifisering. Det kreves også en høy grad av ferdigheter for å gjennomføre datainnsamlingen, og avhenger stort sett av forskerens evne til å utføre for eksempel et intervju (ibid. s19). Jeg kommer ikke til å gjennomføre noe kvantitativ forskning i min oppgave ettersom det ikke vil være hensiktsmessig for å besvare spørsmålet i forskningskonteksten jeg forholder meg til.

Forskningsspørsmålet mitt lyder som sagt: “Hvordan opplever medarbeiderne at læring foregår i CHRISC som et praksisfellesskap?”. Med dette spørsmålet så ønsker jeg å finne ut noe som ikke kan kvantifiseres, men noe som må lyttes til, skrives ned, presenteres og drøftes, noe som krever mer enn et kryss på en lapp for å si noe meningsfullt om. Fordelen med måten jeg har formulert spørsmålet på er at jeg slipper å definere opplevelse av læring, at det heller blir definert av intervjuobjektene og min jobb i etterkant av datainnsamlingen er å legge frem og drøfte deres syn. Innenfor kvalitative forskningsmetoder finnes det mange metoder for å samle inn data, noen med et mer kvantitativt preg, andre kan være helt åpne kilder av informasjon. Jeg har valgt å forholde meg til en metode som har hensikt å gi en balanse mellom åpne og lukkede spørsmål.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Et intervju kan bli sett på som “samtale med en hensikt” (Rogers et al, 2011, s. 228). Det at et intervju er “semistrukturert” sier først og fremst noe om hvem det er som styrer samtalen, og fungerer som et mellomledd mellom strukturert intervju og ustrukturert intervju. Strukturert intervju består av lukkede spørsmål, der forskeren har en viss forventning om hvilke svar han får ut i fra hvordan spørsmålene blir stilt. I motsatt ende har man ustrukturert intervju, som fungerer mer som en samtale rundt et bestemt tema, med fokus på å stille åpne spørsmål der man er ute etter å gå i dybden på samtaletemaet.

I midten står semistrukturert som en fleksibel løsning mellom de to andre. Forskeren kan selv planlegge på forhånd hvilke spørsmål som skal være åpne og lukkede, og kan når som helst velge å stille spørsmål for å fordype seg i det som blir sagt uten å gå utenfor intervjuplanen. Dermed veksler styringen av samtalen mellom forskeren og forskningsobjektet.

Valg av intervjumetode gjenspeiler også hvor mye som må jobbes før, under og i etterkant av et intervju. Planleggingen og utførelsen av et semistrukturert intervju krever ganske jevn arbeidsfordeling i hvert ledd, der forberedelsene er omtrent like viktig som å ha evnen til å stille spørsmål som ikke nødvendigvis står skrevet ned i en intervjuplan. Dette er metodens klareste største fordel, men det kan også være metodens største svakhet. Alt ettersom forskeren er våken i intervjusituasjonen, har evne og lyst til å gå i dybden i et tema kan ha store utfall for hvert enkelt intervju. En fare i en intervjusituasjon når forskeren skal bygge videre på et spørsmål er at han stiller ledende spørsmål for å bekrefte eller avkrefte sine mistanker om hvor samtalen leder hen, og tar en snarvei som ikke er bra for senere analyse, siden det kan virke som at forskeren har tatt slutninger for intervjuobjektet (Rogers et al, 2011, s. 233). I resten av delkapittelet skal jeg presentere min fremgangsmåte for å planlegge og gjennomføre intervju.

I utformingen av min intervjuplan har jeg valgt å ta utgangspunkt i de tre nøkkelbegrepene for oppgaven. Til en viss grad har jeg kategorisert spørsmålene med hensikt om å avdekke hvert tema for seg selv, selv om de i noen tilfeller går naturlig inn i hverandre. For eksempel når jeg ønsker å avdekke viktigheten av identitet, så er det ikke bare å stille spørsmål om identitet i seg selv, siden det kan være vanskelig å ta stilling til hva det betyr, men heller stille spørsmål rundt det jeg definerer som identitet uten å nevne ordet ”identitet”.

Strukturen på intervjuene har en enkel form. Intervjuobjektene fikk en slags oppvarming i første del der de fikk snakke om seg selv og sitt forhold til CHRISC, noe som kan være vesentlig for å senke en språklig barriere. I hoveddelen stilte jeg åpne spørsmål knyttet til hva og hvordan læring foregår, hvilke oppgaver de har fått gjennom sin tid, hva slags progresjon de har opplevd og og hva slags relasjoner de har med ledere eller andre volontører. Det siste spørsmålet i alle

intervjuene var om hvordan fremtiden i CHRISC så ut for vedkommende, noe som fungerte bra som en avslutning. Jeg benyttet en diktafon under alle intervjuene, deretter transkriberte jeg de.

3.1.2 Utvalg

Når man skal foreta et kvalitativt utvalg i en populasjon, må man først se om populasjonen lar seg skille fra resten av systemet med populasjoner. En populasjon kan defineres som alle personer som tilhører en gruppe man potensielt kan hente informasjon fra (Rogers et al., 2011, s. 223). I CHRISC finnes det tre populasjoner som skiller seg ut fra hverandre. Den minste gruppen er alle som er ansatt i CHRISC i Øst-Afrika. Den største gruppen er deltakere som går fast til treninger og arrangementer som holdes av CHRISC. Den siste populasjonen er alle de som arbeider frivillig i CHRISC, den er litt større enn de ansatte og betraktelig mindre enn deltakerne.

Når jeg skal velge populasjonen jeg skal forholde meg til må jeg ha målet for forskningen i bakhodet. Siden jeg skal avdekke funn knyttet til læring, identitet og praksisfellesskap, og CHRISC har et tydelig fokus på utvikling av unge i et frivillig engasjement, blir det naturlig å velge de frivillige som populasjon. Dette utvalget støttes av teorien fordi det er der den legitime perifere deltakelsen foregår mest tydelig.

For å bestemme utvalget fra populasjonen benyttet jeg meg av en *convenience sampling*, som lar seg oversette til bekvemmelig utvalg, et utvalg som av praktiske årsaker er mest gjennomførbart (Rogers et al, 2011, s. 224). I min forskning var språket en viktig faktor for å sikre gjennomførbarheten og forhindre feilkilder på grunn av feil tolking av spørsmålene. Jeg valgte ut i alt seks frivillige jeg ønsket å intervju, og gjennomførte fem av de i tillegg til et intervju av en administrasjonsansatt i CHRISC. Alle som stilte til intervju fikk vite retningslinjene for intervjuet og ble forsikret om at de ville forbli anonyme gjennom hele forskningen og at opptakene ville bli slettet etter endt studie. Under transkripsjonen fikk i tillegg hver enkelt et kodenavn med en ”P” etterfulgt av et nummer. I neste delkapittel skal jeg ta for meg konsekvensene av valgene jeg har gjort under utvalg og utførelse av intervjuer.

3.1.3 Validitet og reliabilitet

Validiteten til forskningen eller forskningsspørsmålet sier noe om overførbarheten til det som blir belyst, om resultatene kan være gyldige i flere kontekster eller om begrepene som har blitt brukt sier noe om det som kommer frem av resultatene (Kleven, 2011, s 86). Jeg skal ta for meg to sider ved validitet, den ene omhandler begrepsvaliditet og den andre omhandler ytre validitet.

Ut i fra måten forskningsspørsmålet er formulert, er ikke målet med forskningen å avdekke funn som skal gjelde for alle mulige praksisfellesskap i Øst-Afrika, heller ikke er det tilsiktet at det

skal gjelde for andre grupper som driver med idrettsbistand eller ungdomsarbeid i Tanzania. Det vil ikke si at ikke noe av det som blir avdekket ikke gjelder for disse praksisfellesskapene, men min forskning retter seg først og fremst mot de frivillige i CHRISC, og spesielt CHRISC i Arusha. I et bachelorstudium som strekker seg over tre måneder med empirisk forskning i et annet land det sterkt begrenset hvor stor ytre validitet man kan og ønsker å oppnå med tanke på tiden man skal disponere. Da er det mer viktig å fokusere på begrepsvaliditeten ved å se på hvordan begrepene i forskningen er operasjonalisert.

I pedagogisk forskning har man erkjent at begrepene man ønsker å forske på som regel ikke er direkte observerbare og at hvordan man operasjonaliserer begrepene bestemmer begrepsvaliditeten (Kleven, 2011, s 85). I min forskning gjelder dette for hvordan jeg har operasjonalisert ”opplevelse av læring” i intervjuene. Svarene jeg får er med på å bestemme begrepsvaliditeten og gjennom det kan jeg tolke om svarene faktisk sier noe om hvordan læring oppleves og jeg får vite om operasjonaliseringen var god fra min side. Det er ikke bare operasjonaliseringen av begrepene som kan true begrepsvaliditeten, derfor må jeg også stille spørsmål ved reliabiliteten til dataene jeg har fått og skal bearbeide.

Jeg vil trekke frem tre ting som jeg vurderer reliabiliteten til mine datakilder ut i fra (ibid., s90):

- I hvilken grad påvirkes svarene av dagshumøret til personen jeg intervjuet?
- I hvilken grad påvirkes svarene av hvordan intervjuobjektene tolker spørsmålene?
- I hvilken grad påvirkes resultatene av hvordan jeg tolker svarene?

Det første går på tilfeldige målefeil, noe som er spontant og umulig å kontrollere. Hvis intervjuobjektet har sterke følelser for CHRISC, på godt eller vondt, under intervjuet vil dette kanskje påvirke svarene og kan også ha utslag for det andre punktet hvis spørsmålet er åpent eller uklart, selv om det i utgangspunktet ikke er mest utsatt for tilfeldige feil. Både det andre og tredje punktet er opp til meg å ta høyde for. Spesielt med tanke på den språklige utfordringen er det viktig for meg å stille spørsmål som ikke åpner for feil tolkning. Det siste punktet gir utslag for hvordan jeg velger å tolke og presentere dataene, noe jeg skal gjøre i neste kapittel.

4. Presentasjon

I dette kapittelet skal jeg presentere og redegjøre funn gjort gjennom intervjuene av fem lokale volontører og én administrasjonsansatt i CHRISC. Heretter blir intervjuobjektene omtalt som ”Personer” med tilhørende kode for å skille de fra hverandre (P1... P6). For å sikre anonymiteten jeg lovte utvalget blir jeg nødt til å likestille alle under presentasjonen som personer, i tillegg blir ikke alderen til hver enkelt nevnt, men heller et aldersspenn.

Alt blir presentert og/eller parafrasert på norsk, oversatt fra transkripsjonen som er på engelsk. Jeg skal legge frem funnene tematisk der jeg skal trekke frem og samtidig skille mellom læring, identitet og praksisfellesskap. Deretter skal jeg presentere andre funn som kan være interessant å se nærmere på i en drøfting. Spørsmålene til den ansatte skiller seg stort sett fra spørsmålene jeg stilte volontørene, så funnene fra den ansatte har ikke samme hensikt, men skal heller fungere som supplerende eller som sett fra et annet perspektiv som er viktig for å få med bredden av praksisfellesskapet.

Først vil jeg presentere de som stilte til intervju med alder, hvor lenge de har vært med i CHRISC, hvordan de ble introdusert for CHRISC og eventuelt hvilken oppgave de har.

4.1 Presentasjon av intervjuobjektene

Aldersspenn: 19-34 år.

Person 1 (P1): Han har vært volontør i fem år. Han ble introdusert for CHRISC gjennom at fotballaget hans skulle spille en turnering arrangert av CHRISC, der han ble invitert på seminar i etterkant av turneringen. Har nå vært volleyballtrener i to år.

Person 2 (P2): Har vært volontør siden 2009 da han ble rekruttert gjennom et seminar han gikk til. Før dette spilte han fotball i CHRISC-liga uten å vite hva CHRISC var. Han har en stilling som utdanningsansvarlig for sitt distrikt og er prosjektleder.

Person 3 (P3): Han har bodd i Arusha de siste årene og vært aktiv i CHRISC i elleve år, volontør i åtte av disse. Han ble introdusert gjennom fotballtreninger. Er volontør på deltid ved siden av studiene.

Person 4 (P4): Volontør siden 2010 og den eneste kvinnelige som stilte til intervju. Ble med på et HIV/AIDS-seminar og rekruttert derfra. Er ansvarlig for de som er på utveksling gjennom CHRISC.

Person 5 (P5): Har vært aktiv i CHRISC siden de startet i Arusha i 1999 og har vært volontør i syv år. Han er prosjektleder sammen med P2 i et prosjekt for å øke bevissthet rundt miljø og problemer i samfunnet.

Person 6 (P6): Var aktiv i CHRISC Kenya mellom 2004 og 2008, ble deretter med i komiteen for East Africa Cup. I 2011 ble han med i CHRISC Arusha.

4.2 Læring

Læring fremgår som sagt som et sentralt begrep i enhver læringsteori, likeså i situert læring. Første spørsmålet i hoveddelen av intervjuet spurte jeg om volontørene kunne fortelle om det de hadde lært gjennom å delta i CHRISC, og hvis de ikke fortalte om hvordan læringen hadde foregått stilte jeg supplerende spørsmål rundt det også. Som det eneste av de tre hovedbegrepene er læring det alle hadde noe eksplisitt å fortelle om, alle skjønnte hva jeg mente, og de sa ikke bare at de hadde lært masse, men de fortalte om detaljerte hendelser, det første seminaret, hvordan de fikk høre om det og hvem som inkluderte de. Det som følger er utdrag fra alle intervjuene med volontørene der jeg presenterer deres syn på hvordan læring foregår i CHRISC.

P1: ”Jeg ser store endringer i livet mitt nå, både i forhold til meg selv og i møte med andre mennesker. Jeg har lært mye av CHRISC. Før hadde jeg mange negative tanker om meg selv og andre, jeg var som en bølge og tenkte at jeg burde drive med dop og alt det der. Men da jeg begynte i CHRISC og ble med på aktivitetene jeg ble tilbudt fikk jeg kunnskap om misbruk av narkotika og hvilke rettigheter man har som barn. Etter det så skjønnte jeg at det jeg hadde tenkt før var feil og at jeg burde fokusere på det som er bra i livet. Da ble jeg med i CHRISC.”

Her forteller P1 om utgangspunktet for å bli med i CHRISC ytterpunktet i hans læringsbane slik han ser tilbake på det. Han forteller videre:

”Jeg la igjen det som var dårlig i livet mitt på gata der jeg var før. Jeg hadde lært å skille godt fra ondt, viktig fra uviktig. Dette var det første CHRISC gjorde for meg. Jeg ble med på seminarer og lærte om hvordan man skal arrangere aktiviteter, førstehjelp og hvordan ta vare på seg selv.”

P2, som er litt eldre enn P1 og har vært med litt lenger som volontør forteller om sin bakgrunn at:

”Gjennom CHRISC fikk jeg mulighet til å dra på seminarer og kurs der jeg lærte om lederskap, hvordan lede treninger, kunnskap om miljøet og mye mer. For tiden er jeg utdanningsansvarlig for mitt distrikt, så jeg får lov til å gi kunnskapen jeg har fått av CHRISC videre(...). Jeg har ingen form for formell utdanning innen læring eller lederskap, alt har jeg lært gjennom CHRISC.”

P3 forteller at det var der han fikk lære om Gud og bibelen, lære å kunne snakke med folk om Gud, stå foran andre mennesker og fortelle sin troshistorie.

”Etter det arrangementet ble jeg med i CHRISC for å bli bedre kjent med Gud, men også lære mer om meg selv. Og jeg ble med i ”Kicking AIDS”-aktiviteter der jeg lærte om hvordan man unngår HIV/AIDS og hvordan møte og ta vare på mennesker som har fått HIV/AIDS.”

P4, som er den eneste kvinnelige voluntøren jeg intervjuet, fant ikke sin vei til voluntør gjennom idretten, men kun gjennom å gå på seminarer.

”I det første seminaret jeg gjennomførte hadde vi en prøve om hvordan å formidle kunnskap om HIV/AIDS til andre. Etter det seminaret skjønte jeg at jeg ville lære bort det jeg hadde lært. Jeg har lært meg å holde seminarer om HIV/AIDS, barns rettigheter og miljø. Jeg har lært å tro på meg selv og andre.”

P5 hadde problemer med å ramse opp alt han hadde lært, men kunne fortelle at: ”Det begynte med at jeg ble med på et seminar om HIV/AIDS. I løpet av noen år så lærte jeg mye om lederskap, trenerferdigheter, dømme fotballkamper, media(...) jeg kommer ikke på flere ting akkurat nå. Jeg har gått på skole i mange år, men det jeg kan som betyr noe for meg har jeg lært gjennom CHRISC.”

P6: ”Jeg har lært å være tålmodig i arbeidet. Jeg har skjont at det å se endringer i ungdom tar tid, og hvis man ikke er tålmodig, så kan det du har prøvd å oppnå være forgjeves.”

4.3 Identitet

Som nevnt i kapittel 3 er det min jobb å stille riktige spørsmål for å avdekke identiteten til voluntørene uten at voluntørene selv må ta stilling til hva det vil si å ha en identitet. Jeg stilte spørsmål rundt hva som motiverer de og hvilken tilknytning de har til arbeidsoppgavene sine med håp om å kunne presentere noe som sier noe om identiteten deres. Jeg definerer som sagt identitet som et system med relasjoner som skaper mening for personen i sentrum. Med det vil jeg presentere hva som fremstår som viktig, motiverende og oppbyggende for hver enkelt.

Først vil jeg trekke frem et likhetstrekk for alle voluntørene, og det er at i mitt siste spørsmål som omhandlet deres fremtid i CHRISC ytret samtlige, selv med bredt varierte oppgaver, at de ikke kunne se for seg en tilværelse uten CHRISC. P1 sa at han vil være med så lenge som praktisk mulig og at han aldri vil glemme hva CHRISC har gjort for han. P2 og P5 sier begge rett ut at de aldri ønsker å slutte. P2 sa: ”Jeg vil alltid jobbe med CHRISC, helt til jeg dør. CHRISC er som en familie for meg”. P3 ønsker å gjøre en karriere ut av å jobbe der, det samme ønsker P4.

I spørsmålet om hva som motiverer P1 til å arbeide med CHRISC, sier han at å jobbe med andre i idrett og at man slipper å gjøre ting alene er det mest oppbyggende. Han setter også pris på å kunne gi kunnskap videre gjennom å trene ungdom i volleyball. Han sier han ikke er redd for å gjøre feil fordi han vet han får god støtte og tilbakemelding hvis han gjør det, og da lærer han bedre

til neste gang. Derfor søker han også gode lederrelasjoner og gode forbilder med gode verdier som han kan tilpasse seg etter. Han beskriver det han forsøker å formilde seg selv som: ”Hva jeg har er også det CHRISC har”.

Som sagt beskriver P2 det fellesskapet han har i CHRISC som en familie for han. Han sier det har gitt han mulighet til å jobbe med ting som er viktig for han og ting han setter høyt. Han ytrer en glede i å kunne lære bort det han har fått, spesielt i stilling som utdanningsansvarlig, og at det hjelper både han og mennesker rundt han. Motivasjonen til P2 ligger i at han føler seg tilstrekkelig til å bidra. Han sier: ”Det har ikke noe å si om jeg har utdanning, hvor eller hvordan jeg lever, men jeg føler jeg kan hjelpe til”. Til spørsmålet om lederrelasjoner svarer han at han har fått tillit til å starte et nytt prosjekt og at det er med på å oppfylle hans potensiale som leder og skape bedre lederrelasjoner.

P3 innleder svaret på spørsmålet om motivasjon med: ”Før var jeg flau over å snakke med folk som er eldre enn meg. Men nå er jeg stolt over å kunne stå foran hvem som helst å snakke om bibelen og Gud, og dette er på grunn av CHRISC”. Han fortsetter med å si at hans motivasjon ligger i å kunne bygge sosiale relasjoner for seg selv, men også mellom andre mennesker. ”Jeg studerer HR (Ledelse av menneskelige ressurser) på skolen... så en gang i fremtiden håper jeg å kunne jobbe på CHRISC-kontoret som leder.”

P4 sier at hennes motivasjon ligger i å se mennesker forandre seg gjennom å delta på aktiviteter og seminarer som CHRISC arrangerer. Hun sier det er givende å holde seminarer, men hun erkjenner også at det er en utfordring å være et forbilde for unge jenter, men at hun får god støtte blant ledere. ”Min motivasjon ligger i å hjelpe folk ta riktige valg for seg selv og sitt samfunn. Det er vanskelig å få folk til å jobbe frivillig her i landet, men gjennom CHRISC har vi fått til noe bra for samfunnet.”

P5 sier han føler seg trygg i alle oppgaver han får av CHRISC og at det betyr mye for han å få støtte av de andre lederne i utførelsen av prosjektet, han legger til at: ”Det er noe jeg kan og vil bruke tiden min på, for alt CHRISC tilbyr er gratis, det eneste jeg trenger å gjøre er å gi dem tiden min.”

P6: ”Jeg finner motivasjon og stolthet i å se volontører ta gradvis større oppgaver, og at jeg kan delegere på en måte som gjør det mulig... Når vi ser volontørene leve opp til de utfordringene vi gir dem ser vi på det som en bekreftelse på at det vi gjør gir fremgang.”

4.4 Praksisfellesskap

Jeg ville vite til hvilken grad praksisfellesskapet kunne bli sett på som et resultat av legitim perifer deltakelse. For å avdekke funn knyttet til begrepet praksisfellesskap stilte jeg spørsmål rundt hvilke

oppgaver volontørene har nå, sammenlignet med oppgaver de hadde da de først begynte som volontører.

P1 sier at da han startet som volontør så fikk han en oppgave som han følte seg trygg i. Han fikk rollen som fotballtrener for barn. ”Men jeg hadde et ønske om å trene et volleyballag. Jeg visste ikke hvordan man skulle lære bort volleyball, så jeg lærte meg reglene og hvordan spille volleyball av en leder. I dag har jeg mitt eget lag som jeg er trener for.”

P2 forteller om da han først begynte i CHRISC: ”Jeg fikk ansvar for idrettsbanen. Jeg skulle passe på utstyr og føre resultater under turneringer. Etter det fikk jeg mulighet til å gå på seminar for å lære hvordan man lærer bort, der lederne ga tilbakemeldinger om at jeg kunne bli utdanningsansvarlig for mitt distrikt.”

P3: ”Før jeg ble leder gjorde jeg vanlige volontøroppgaver. Jeg hadde treninger i forskjellige idretter, dømte fotballkamper, arrangerte turneringer og lignende. Etter jeg ble leder fikk jeg ansvar for å holde kontakt med de nye volontørene, involvere de og gi de oppgaver. Etter hvert fikk jeg ansvar for Kicking AIDS Out-seminarene i forbindelse med fotballigaen i byen min.” P3 sier også at han ikke har noen spesifikk oppgave i CHRISC akkurat nå fordi han er midt i utdanningen, men han hjelper til der han trengs.

P4 beskriver ledernivåene litt mer utfyllende: ”Det finnes fire nivåer: Grunnleder, leder nivå 1, leder nivå 2 og mesterleder”. Hun fortsetter med: ”Som volontør så gjorde jeg små, enkle oppgaver. Da jeg ble grunnleder fikk jeg oppgave om å holde undervisning for barn. Nå er jeg leder nivå 2, og jeg kan undervise for grunnleder og leder nivå 1, i tillegg koordinerer jeg Kicking AIDS Out-aktiviteter.”

P5: ”Jeg er leder nivå 2, men jeg har ikke en spesifikk rolle i CHRISC akkurat nå. Jeg har gjort mange forskjellige ting siden jeg begynte, noen små, noen store oppgaver. Det er litt sånn enda, men nå lærer jeg mest bort til folk i samfunnet som ikke nødvendigvis har hørt om CHRISC eller vet hva det er.”

Til spørsmålet om hva CHRISC har å tilby sine volontører svarer P6: ”De tilbyr hovedsakelig kunnskap. De tilbyr aldri betaling til de frivillige, selv om det er vanskelig å få folk her til å jobbe uten betaling. Derfor forsøker de å passe på at oppgavene vi gir de passer den enkelte i forhold til ansvar og vanskelighetsgraden til oppgaven... Det som er viktig for meg er å se noen utvikle seg fra et nivå til et annet.”

4.5 Andre funn

Jeg har lyst til å trekke frem to funn som kom frem av spørsmålene som jeg ikke hadde sett for meg skulle komme frem. Det første har røtter i grunnteorien til situert læring og går på språk:

P3: ”Jeg liker å lære språk, spesielt engelsk. Folket her syns det er flaut å bruke det de kan av engelsk, men jeg bruker det for å kunne møte alle mennesker, spesielt de fra andre kulturer.”

P4 sier også: ”Jeg har lært å kunne interagere med folk fra andre kulturer.”

Det andre går ut på et fokus utad, som er et viktig punkt for praksisfellesskap, men ikke veldig teoretisk grunnet. Her er tre utdrag:

- P1: ”For eksempel hvis jeg er hos en venn som har begynt å være i feil miljø og gå en dårlig retning i livet sitt, så kan jeg bruke det jeg har lært hos CHRISC og lære det videre til han eller henne. Da kan det hende at de også får noe ut av det.”

- P3: ”Jeg kan møte folk utenfor CHRISC som har andre tanker enn meg, snakke og diskutere med de, komme frem til løsninger.”

- P5: ”CHRISC gjør den beste jobben for ungdom her i området, men hva med den andre siden av byen? Mitt fokus ligger i å endre folk der også.”

5. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg sette funnene jeg skrev om i forrige kapittel i lys av teorien beskrevet i kapittel 2. Oppbyggingen av drøftingen er lik forrige kapittel, der jeg skal ta for meg læring, identitet og praksisfellesskap, samt drøfte andre funn som oppstod under datainnsamlingen som er av relevans. Etter dette kapittelet følger konklusjonen som skal svare på forskningsspørsmålet.

5.1 Læring

Slik det fremstår hos alle intervjuobjektene virker det som at det faktisk foregår læring i praksisfellesskapet. Noen trekker frem personlighetstrekk de har lært seg mens andre snakker spesifikke ferdigheter de ikke hadde før, men har lært gjennom CHRISC. Holdningsendringer virker som et fokus ut i fra det P1 sier om hvordan han lærte å skille bra fra dårlig, viktig fra uviktig og legge fra seg den dårlige holdningen i det miljøet han var før. Fire av seks fikk høre om CHRISC gjennom idrett, og gjennom aktiviteten invitert til å ta en del av ulike seminarer. Det kommer frem at selve formidlingen og internaliseringen av kunnskapen syntes å begynne gjennom seminarer, deretter større involvering og tilbakemelding. P4 forteller at hun hadde en prøve i hvordan å formidle kunnskap om HIV/AIDS som en del av det første seminaret hun gikk til, så det kan tenkes at de andre som også har deltatt på HIV/AIDS seminar har lignende kunnskap. Det kan også tenkes at det samme gjelder de andre som har deltatt andre typer seminarer, som for eksempel trenerseminarer.

For å kunne formidle noe videre kreves det en høy grad av internalisert kunnskap om emnet. Det virker som at konteksten læringen foregår i CHRISC tillater en slik internalisering som først fokuserer på holdningsendringer, som kan føre til videre tilegnelse av kunnskapen, deretter videreformidling. Teorien om situert læring er ute etter å finne ut av hva som fremmer læring, hvilke situasjoner som gir best mulighet for å nå målene, hva og hvordan kunnskapen formidles og internaliseres. Konteksten kunnskapen formidles i er gjennom seminarer arrangert av CHRISC, der forholdet mellom formidlere og mottakere som regel er én til mange. Jeg vil si dette beskriver utgangspunktet for læringen i CHRISC, dette gjenspeiles også gjennom det intervjuobjektene sier.

Utfordringen er å si noe mer konkret om hvordan læringen foregår ettersom alt fra hvor mye tid som brukes på seminarene, hvordan de er lagt opp, hvordan tar deltakerne i mot det som blir formidlet, hvilken erfaring underviseren har, og andre uforutsigbare variabler alltid vil variere. På samme måte vil målene variere ut i fra hvem som har de og hvilken motivasjon de har for å oppsøke kunnskap gjennom CHRISC. Her kommer situert læring til rette med sin erkjennelse om at læring er en kompleks og helhetlig prosess som ikke kan generaliseres, og at man må se nærmere på målet.

Jeg vil si at målet med læring er tett knyttet opp mot identitetsdannelse, noe jeg nå skal gå videre inn på.

5.2 Identitet

Slik identitet har blitt definert, ser jeg en likhet mellom det og det intervjuobjektene sier om tilhørighet og motivasjon i tilknytning med relasjoner og tilhørighet. Under intervjuene kom det frem at det er en utbredt tilhørighet i CHRISC og oppgavene de hadde. Utvalget mitt viste seg å ha mellom fem og åtte år erfaring som volontører, og ingen av de uttrykte noe ønske om å slutte. Faktorer som var med på å øke motivasjon som gikk igjen hos mange var at de fikk mye ut av å se endringer i mennesker og samfunnet rundt seg gjennom arbeid de har utført i CHRISC. Samtidig var det i vidt forskjellige oppgaver hver enkelt fikk sin motivasjon. P1 gjennom idrett, P2 og P5 gjennom å være prosjektledere, P3 kunne dele sin tro og P4 med å holde seminarer. Jeg vil karakterisere det alle intervjuobjektene forteller om som identitetsdannende. P3 finner motivasjon å bygge relasjoner med de rundt seg og med Gud, med det vil jeg sammenligne P3 sin oppbyggelse av identitet, der han gikk fra å være flau over å snakke med folk som er eldre enn seg om Gud og bibelen til å få selvtilliten til å gjøre det, med forskningen Lave og Wenger tar for seg med de anonyme alkoholikerne som bygger sin identitet gjennom å bygge og dele sin historie med andre i sitt fellesskap.

En utfordring med situert læring er noe jeg velger å kalle et ”individualitetsparadoks”. At man i en læringsteori som omfatter praksisfellesskap, velger å fokusere på enkeltindivider og deres historier for å kunne si noe om et fellesskap, slik jeg også har gjort i min forskning. Er det da mulig å si noe om praksisfellesskapet? Igjen, så må jeg tenke på hva det er jeg vil si noe om. Lave og Wenger sier noe om at identitetsdannelse og læring er to deler av samme fenomen, som er legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap. Så da er kanskje økt fokus på individet ikke så rart når man i situert læringsteori ser læring som et resultat av legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap for å kunne si noe konkret om det.

5.3 Praksisfellesskap

I løpet av sine mellom fem til åtte år som volontører kan jeg se at samtlige har gått inn i roller og oppgaver som er mer avanserte og omfattende enn de oppgavene de fikk som nykommere i praksisfellesskapet. P4 forteller mer utfyllende om hvilke lederkvalifikasjoner hun har oppnådd som en del av opplæringen, som er den samme som P5. Hun forklarer opplæringen som fire nivåer: Grunnleder, leder nivå 1, leder nivå 2 og mesterleder, eller *master trainer* som hun sier i intervjuet. Før de gjennomfører lederkursene er det oppgaver tilsiktet nye volontører som utføres. P3 og P1

forteller at de fikk være med på å trene fotballag for barn og arrangere idrettsarrangementer sammen med andre volontører.

Ved å se på CHRISC som en isolert kontekst for læring som skal føre medlemmer mot kjernen av praksisen, finnes kjennetegnene som karakteriserer et praksisfellesskap ut i fra teorien om situert læring. De har et mangfold av medlemmer med ulik kunnskap, erfaring, evner og ambisjoner. Mitt utvalg for datainnsamlingen har vært medlemmer lenge, og vil bli karakterisert som erfarne, men hvordan de beskriver det å være nykommer passer inn i en modell som legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap, der nykommeren går fra å ha små oppgaver i lag med andre nykommere til gradvis mer omfattende oppgaver med større ansvar for gjennomførelsen. I situert læring kan en slik prosess bli beskrevet som å gå fra oppgaver med lav risiko til høy risiko. P6 nevner fokuset lederne har på å gi volontørene oppgaver som passer til deres ambisjoner og ønske om ansvar, og ut i fra det P1 sier i 4.3 om at han ikke er redd for å gjøre feil, virker det som at de har et sunt fokus rundt påleggelse av ansvar.

Bevisstheten rundt hvordan oppgavene fordeles og bredden i praksisfellesskapet er med på å sikre legitimiteten til nykommere i praksisfellesskapet. Her er også periferien viktig for å kunne ta stilling til hvor langt ut i periferien av praksisfellesskapet man kommer før en oppgave ikke er legitim lenger. Lave og Wenger sier at det ikke er én bestemt periferi som skal si noe om utgangspunktet for en nykommer i et praksisfellesskap, nettopp på grunn av dens naturlige kompleksitet. Likeså finnes ikke én bestemt praksis, som for eksempel å dømme fotballkamper, i CHRISC. Dermed finnes det heller ikke ett mål som gjelder for alle medlemmer. CHRISC har mange oppgaver som kan fylles som skal være tilknyttet praksisen, som igjennom læringsbaner skal føre medlemmene nærmere sentrum, læringsbanene kan for eksempel bli sett på som de forskjellige nivåene i lederutviklingen, men siden det i følge teorien ikke finnes ett sentrum blir modellen ytterligere komplisert.

Et nøkkelord for hvordan medlemmer føres frem i læringsbanene i CHRISC er deltakelse. P6 sier at det eneste insentivet CHRISC tilbyr sine volontører er kunnskap, og at det eneste CHRISC krever av sine volontører for å gi de kunnskap, er tiden deres. Gjennom deltakelse over tid skal de etter hvert nærme seg det som kalles fullstendig deltaker, som er et bedre begrep for å beskrive "kjernen" av praksisen.

Utfordringen med fullstendig deltakelse er å bestemme hvem som er fullstendige deltakere. Kan alle jeg intervjuet bli karakterisert som fullstendige deltakere, eller er ingen av de? Er de ansatte fullstendige deltakere, eller bare de med nivå 2 lederkurs?

5.4 Andre funn

Det første funnet jeg tok for meg i kapittel 4.5 som ikke har en sentral viktighet i teorien om situert læring er viktigheten av språk som artefakt. Språket har fått posisjon som den viktigste artefaktet i sosiokulturell læringsteori, men står ikke like sentralt i situert læring, kanskje fordi evnen til å kommunisere blir sett på som en selvfølge for i det hele tatt å fungere i et praksisfellesskap. Uansett er det interessant at P3 og P4 skulle trekke frem språk som et viktig læringsmål for de uten at dette nødvendigvis er et fokus fra CHRISC sin side. Spesielt i Tanzania, der engelsk blir stadig viktigere i arbeidslivet.

Det andre funnet går på at et praksisfellesskap kan være utadrettet. Om dette er et resultat av praksisen til CHRISC eller om det er en uventet side når man ser på et praksisfellesskap i en isolert kontekst er vanskelig å ta stilling til, men jeg tenker at det bryter med den sentripetale modellen for læring.

6. Konklusjon

I dette kapittelet skal jeg gi et kort resyme av foregående kapiteler og temaer jeg har skrevet om. Deretter skal jeg svare på forskningsspørsmålet og ved hjelp av underspørsmålene utlede en konklusjon for oppgaven. Til slutt skal jeg gi noen anbefalinger til CHRISC på grunnlag av min erfaring med de.

6.1 Resyme

Denne oppgaven ble til gjennom et samarbeid mellom Menighetsfakultetet og KRIK ved å tilby et utenlandsstudie til Arusha i Tanzania for å delta i prosjektarbeid med CHRISC, som er den internasjonale søsterorganisasjonen til KRIK. Jeg, som er informatikkstudent ved Universitetet i Oslo, har min pedagogiske interesse og faglig bakgrunn som motivasjon for å gjennomføre studiet.

Mitt forskningsspørsmål har vært: Hvordan opplever medarbeiderne at læring foregår i CHRISC som et praksisfellesskap? Med underspørsmål: I hvilken grad er identitetsdannelse viktig for læring? Og: I hvilken grad er fellesskap viktig for å fremme frivillig arbeid?

For å utlede teorien som skal belyse forskningsspørsmålet har jeg brukt teorien om situert læring slik den ble utformet av Lave og Wenger i 1991, som stammer fra Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på læring. Jeg har benyttet begrepene læring, identitet og praksisfellesskap som tematiske nøkkelbegreper gjennom store deler av oppgaven.

Min forskning har basert seg på kvalitative forskningsmetoder, der jeg har planlagt og gjennomført semistrukturerte intervjuer for å belyse forskningsspørsmålet mitt. Utvalget for forskningen ble valgt på grunn av tilgjengelighet, språk og vilje til å stille til intervju. Jeg stilte utvalget mitt spørsmål rundt hva og hvordan de har lært i CHRISC, hva som motiverer de, hvilke oppgaver de har fått som frivillige og hvordan oppgavene har forandret seg. Funnene som kom frem av intervjuene ble presentert tematisk ut i fra nøkkelbegrepene.

I drøftingen har jeg satt funnene fra datainnsamlingen opp mot teorien om situert læring. Funnene ble drøftet tematisk, der jeg sammenligner likheter og ulikheter mellom funn og teori, eventuelle svakheter eller styrker og til slutt andre funn som ikke kan settes opp mot teorien, men som likevel er interessant for funnenes egen del. utfordringer rundt drøftingen ligger i å ta hensyn til kompleksiteten rundt læring med tanke på alle de uforutsigbare variablene, fokuset på et individ i et praksisfellesskap og ikke minst hva det vil si å være en fullstendig deltaker i et praksisfellesskap.

6.2 Svar på forskningsspørsmålet

6.2.1 Underspørsmål

Jeg vil først fokusere på underspørsmålene jeg har tatt for meg før jeg besvarer hovedproblemstillingen. Dette er for å belyse noen viktige elementer som er nødvendig for å kunne redegjøre for besvarelsen. Det første spørsmålet er: I hvilken grad er identitetsdannelse viktig for læring?

I teorien om situert læring blir identitet og læring sett på som en del av det samme fenomenet. Noe som antyder at læring skjer best der den lærende har sin tilhørighet, sin identitet. De som opplever en identitetsdannelse i praksisfellesskapet de befinner seg i, sier mye om hvordan det spesifikke praksisfellesskapet fungerer, noe som er vesentlig for å kunne si noe om læringsbaner og læringsutbytte. Jeg vil besvare underspørsmålet, som er tett knyttet opp mot konteksten jeg drev forskningen min i, med at identitetsdannelse er i høyst grad viktig for læring. En økende identitet, slik jeg vil si utvalget mitt hadde, påvirker hvordan man lærer i fellesskap, relasjoner med nye og gamle medlemmer og hvilke roller man føler seg komfortabel i. Hvis CHRISC ikke hadde hatt en så tett relasjon med alle volontørene jeg intervjuet og de jeg møtte, hadde kanskje svaret på spørsmålet om hvor lenge de tenker å jobbe med CHRISC vært annerledes. De hadde antakeligvis ikke ytret lignende entusiasme og beskrevet relasjonene med de andre som familie. Jeg antar de heller ikke hadde jobbet frivillig, som fører meg til neste underspørsmål: I hvilken grad er praksisfellesskap viktig for å fremme frivillig arbeid?

I en kontekst der det er vanskelig å fremme frivillig arbeid har CHRISC til enhver tid et stort antall frivillige volontører som jobber for og med de. Noen av de jeg intervjuet ytret glede av å kunne være en del av det, fordi det eneste det kostet dem var tiden deres. Og gjennom kunnskap, vennskap og identitetsdannelse som skjer i CHRISC har praksisfellesskapet en vesentlig rolle, og fenomenet som knytter alt sammen er legitim perifer deltakelse.

6.2.2 Forskningsspørsmålet

For å besvare forskningsspørsmålet: "Hvordan opplever medarbeiderne at læring foregår i CHRISC som et praksisfellesskap?" vil jeg bruke et begrep som jeg har brukt gjennom oppgaven som en modell for hvordan situert læring foregår, nemlig legitim perifer deltakelse. Det er et begrep som går på tvers av de tre nøkkelbegrepene, og sett i lys av det jeg fikk vite av de jeg intervjuet vil jeg konkludere med at fenomenet legitim perifer deltakelse knytter læring og identitet sammen, og praksisfellesskapet er konteksten det skjer i. Rammen for praksisfellesskapet er CHRISC som helhet, men all den praksisen de gjør og alt de står for. Innenfor rammen skjer legitim perifer

deltakelse, som beskriver hvor medlemmer er i sine læringsbaner i forhold til periferien og kjernen, enten om de er nye eller erfarne. Hvis jeg skal si noe om hva som er kjernen og hva som er periferien i praksisfellesskapet vil jeg først påpeke at CHRISC utøver en bred praksis som er åpen for alle, og som stiller lave krav for hva som kreves av en nykommer. Dermed strekker periferien seg langt ut i det som er konteksten for læring, noe som også gjør at CHRISC har en stor kjerne i praksisfellesskapet. Som en sentripetal modell er målet at alle skal trekkes mot midten, og gradvis oppleve en endring i kunnskap og identitet underveis mot å bli en fullstendig deltaker av praksisfellesskapet.

6.3 Anbefalinger

Som en avslutning på oppgaven vil jeg komme med kommentarer og anbefalinger til CHRISC ut i fra helhetsinntrykket mitt etter tre måneder.

Først vil jeg kommentere hvor viktig det er å nå og treffe ungdom der de er i et land som Tanzania, at ungdommene får et tilbud som gir de noe å gjøre og som holder de borte fra gata. Dette er noe som CHRISC får til. Ungdommene kommer for idrett, men blir for noe mer enn selve idretten. Man kan kritisere de som driver idrettsbistand for at de har et mer kvalitativt syn på bistand enn andre organisasjoner, men jeg forstod de jeg snakket med om en slik problemstilling var at de ble utrustet til å bære kunnskapen videre og treffe andre ungdommer, for det er begrenset hvor mange CHRISC alene kan treffe og ta til seg på en gang. Takket være et utrettet fokus, slik det er beskrevet i 4.5 kan de bære med seg det de lærer ut til andre.

Min beste opplevelse under oppholdet var å oppleve prosjektet som P2 og P5 står for. Prosjektet heter *Mimi na mtaa* og betyr ”Meg og min gate”. Målet med prosjektet er å dra ut til små distrikter og hjelpe de rydde opp, lære de om miljø og fortelle om hva CHRISC er. Vi var en gjeng med volontører som en søndag formiddag dro for å rydde søppel fra en elv som var en drikkevannskilde for lokalbefolkningen. Vi startet om morgenen som seks volontører, men da klokken passerte tolv var vi nesten førti ungdommer og unge voksne som ryddet elva. Etter vi hadde ryddet nesten tohundre meter, hadde vi en samling der de som hjalp til fikk høre om CHRISC og om prosjektet og hvorfor det var viktig å holde elva ren.

Mimi na mtaa er et helt nyoppstartet prosjekt av to erfarne volontører i CHRISC som, slik jeg ser det, kan være neste steget for CHRISC. Prosjektet er litt i en prøvefase, og virker ikke helt samkjørt med de ansatte i CHRISC, så min anbefaling vil være at man forsøker å inkludere hele fellesskapet og la det bli en viktig del av CHRISC sitt arbeid.

7. Litteraturliste

Administrasjonsansatt (2015). Intervju med administrasjonsansatt i CHRISC Tanzania. In E. Lillejordet (Eds.). Arusha.

Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. og Tveit, K., (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Om KRIK.

<http://krik.no/nasjonalt/side.php?id=9> (lest 30.04.15)

Rogers, Y., Sharp, H. Og Preece, J.(2011) *Interaction Design: beyond human-computer interaction*. 3rd Edition. Chinchester: John Wiley & Sons Ltd.

Slik det hele startet.

<http://www.krik.no/internasjonalt/side.php?id=61> (lest 30.04.15)

Wenger, E. (2009) ”A social theory of learning” i, Illeris, K. (red.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in their own words*. Oxford: Ruthledge. s.214-233.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.