

IDRETT SOM PEDAGOGISK VERKTØY I HIV/AIDS-ARBEID



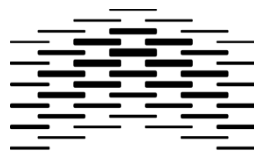
«Hvordan blir idrett benyttet som pedagogisk verktøy i kenyanske og zambiske idrettsorganisasjoner tilknyttet Kicking AIDS Out?»

**Masteroppgave i grunnskoleidaktikk
med fordypning i idrett, friluftsliv og kroppsøving**

Ingvild Berg

Mai 2012

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie med problemstillingen: «*Hvordan blir idrett benyttet som pedagogisk verktøy i kenyanske og zambiske idrettsorganisasjoner tilknyttet Kicking AIDS Out?*». Læringsteorier som *situert læring*, *peer learning* og *learning by doing* har vært teoretiske perspektiver for oppgaven. Empirien som har blitt presentert har kommet fram gjennom deltagende observasjon (Fangen, 2010), semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2009) og dokumentanalyse (Duedahl & Jacobsen, 2010). Feltarbeidet kjennetegnes som et *multi-sited fieldwork* (Marcus, 1995), og har foregått over seks uker i Nairobi og Lusaka. Samtlige organisasjoner som har blitt besøkt er tilknyttet Kicking AIDS Out (KAO). KAO er et konsept som handler om å bruke sport som et virkemiddel for utvikling, og et internasjonalt nettverk av organisasjoner som arbeider ved å bruke sport og fysisk aktivitet for å øke bevisstheten rundt HIV/AIDS og for å motivere til holdningsendringer (Chipande, 2010).

Fremstillingen av resultatene er todelt. Første del er basert på observasjoner og viser hvordan KAO drives i ulike fellesskap og organisasjoner. Her blir fem ulike *case* presentert. Hver case representerer en meningskategori (Kvale & Brinkmann, 2009) og viser ulike måter KAO blir brukt som en del av fysisk aktivitet og idrett. Andre del er hovedsakelig basert på intervju med ledere utdannet gjennom KAOs lederstige og er knyttet til idealer og holdninger om hvordan informantene mener KAO skal drives. Intervjuene har blitt meningsstrukturert gjennom narrativer (idib) og er så sydd sammen til to ulike profiler.

Resultatene viser at det er en rekke ulike måter man kan bruke idrett og fysisk aktivitet som et pedagogisk verktøy for å fremme kunnskaper og holdninger rundt HIV/AIDS. Linken som knytter idrett opp mot disse kunnskapene og holdningene er ofte samlet i begrepet *life skills*. Begrepet betegner personlige ferdigheter KAO mener man kan tilegne seg under idrettsaktivitet og senere bruke utenfor idrettsarenaen i kampen mot HIV/AIDS. Det er mange utfordringer knyttet til læringsprosessen som er forventet under KAO-aktiviteter. Mangel på en tydelig sammenheng mellom den fysiske aktiviteten og det ønskede læringsutfallet, praksisfellesskap uten kontinuitet og lav inkludering er blant utfordringene som blir beskrevet i oppgaven. Gjennom kontinuitet i praksisfellesskapet, inkludering av legitime perifere

deltakere og ved å utdanne kompetente instruktører har man likevel mulighet til å utnytte potensialet som ligger i KAO-aktivitetene i forhold til læring av kunnskaper som kan minimere risikoen for HIV-smitte blant barn og unge.

De fleste informantene er overbevist om at idrett er et egnet verktøy for å øke kunnskaper og holdninger rundt HIV/AIDS. De mener at idrettens tiltrekningskraft gir et godt utgangspunkt til å samle barn og unge, og at KAO-aktivitetene kombinerer idrett og tillæring av kunnskap på en hensiktsmessig måte. Til tross for at majoriteten av informantene deler denne oppfatningen mener en av informantene at fokuset på HIV/AIDS burde fjernes fra idrettsarenaen. Han mener at KAO tar læringsinnholdet ut av idretten ved å fokusere på HIV/AIDS fremfor temaer som kan knyttes direkte til idretten. Hans syn er at KAO i all hovedsak burde bistå medlemsorganisasjonene i å bygge opp stabile seriesystemer.

Feltarbeidet, empirien som har kommet fram og de tilgjengelige materialene har gitt meg innsikt i KAOs arbeid og en større forståelse av hvordan idrett blir brukt som et pedagogisk verktøy i HIV/AIDS-arbeid i Afrika sør for Sahara. Denne innsikten mener jeg at også er overførbart til det norske skolevesenet.

Forord

Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært interessant og på grensen til morsom. Det har vært frustrerende og ikke minst tidkrevende. Jeg har lært mye, kanskje mest om meg selv. Jeg har forstått at absolutt ingenting kommer av seg selv, men at det hjelper å ha et bra nettverk når man bestemmer seg for å bli unaturlig oppslukt i et ganske snevert tema.

Jeg vil derfor starte med å takke klassen min. Takk til Anders og Espen som har benyttet hver ledige anledning til å ramponere inspirasjonsbildet mitt av Halvdan Sivertsen. Takk til Leif-Arne, pulverkaffepausen vi har startet dagen med har vært av stor betydning. Takk til Carl-Emil for å være den beste maskinen jeg vet om. Takk til Henriette, jeg hadde krepert om du ikke hadde vært her og trukket opp kvinneandelen i klassen.

Når vi først er inne på folk ved Høgskolen i Oslo og Akershus er det vel på sin plass å hedre samtlige ansatte ved kroppsøvingsavdelingen. Dere har vært som en perifer familie i snart fem år og jeg kommer utvilsomt til å savne dere i årene som kommer. Spesielt vil jeg takke min veileder, Kristin Walseth. Hadde jeg vært en fisker, hadde du vært min fyrlykt – og jeg er sikker på at du også ville fungert som redningsskøyte hvis det hadde vært et behov. Knut Løndal fortjener også å få navnet sitt svart på hvitt. Der andre bruker en dag på å svare en mail, bruker du maks ti minutter. Det setter jeg og mange andre stor pris på.

Feltarbeidet mitt hadde ikke vært mulig uten økonomisk støtte. Jeg ønsker derfor å takke Norges Idrettsforbunds Avdeling for utviklingssamarbeid og Statens Lånkasse. Under feltarbeidet mitt har det vært utrolig mange viktige bidragsytere. Jeg vil spesielt takke George Nange ved Kicking AIDS Out-sekretariatet i Cape Town, Dancan «Moi» Otieno, Angela Nabwire, James Waithaka, Dinah Mattakah og Noah Mabutwe for å gjøre oppholdet mitt i Nairobi og Lusaka perfekt. Organisasjonene jeg besøkte – MYSA, CHRISC, EDUSPORT og SPORT IN ACTION – fortjener også oppmerksomhet for å lagt til rette for feltarbeidet.

Da var det dags for slekt og venner. Takk til mamma og pappa. Jeg er takknemlig for sjømannsblodet jeg har arvet fra dere og all hjelpen dere har gitt meg opp gjennom årene. Takk, Torunn. Du gir meg inspirasjon, mat, hvile og søsterlig oppdragelse. Takk til resten av slekta; ingen nevnt, ingen glemt.

Takk, flotteste Ingeborg. *«Hvis du vil ha mæ når hverdagen kommer og ser mæ i vårlys når høsten e her. Så e æ din både vinter og sommer, og hardt ska æ hold dæ når natta e nær».*

Takk, Ida. Hvis jeg er buksa – er du skjorta. I dager hvor alt har vært trått har en tekstmelding fra deg forandret sinnsstemningen totalt. Helgeturene på Senja og i Kåfjord var balsam for sjelen og jeg gleder meg til alle gangene vi i fremtiden skal rusle på fjellet mens vi synger nordnorske sanger i tostemt dur.

Takk, Vidda Babes. En etter en blir vi kastet ut fra høgskolen og sprer oss utover Norgeskartet. Likevel er jeg sikker på at vi kommer til å holde turtradisjonene ved like til vi får hofter av galvanisert stål.

Tusen takk, Marianne. Du er en helt og jeg er stolt over å være en del av din støtteaksjon; Langpasning til Afrika (www.langpasningtilafrika.no).

Her kunne jeg avsluttet med å skrive noe rørende om Afrika, men det er ikke det Afrika trenger så det gidder jeg ikke.

Ingvild Berg

Oslo, 2.mai 2012

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
Forkortelser og begrepsavklaringer	vii
Kart, bilder og figurer	viii
1.0 Innledning	1
Tema og problemstilling	1
Oppgavens relevans i forhold til skoleverket	2
2.0 Bakgrunn	3
2.1 HIV/AIDS i Afrika sør for Sahara	3
2.2 Idrettsbistand – sport plus/plus sport	9
2.3 Kicking AIDS Out!	14
3.0 Teoretiske perspektiver på læring	23
3.1 Lave og Wengers perspektiv på læring – situert læring	23
3.2 Peer learning	26
3.3 Deweys perspektiv på læring	27
3.4 De aktuelle læringsteorier benyttet i forskning på idrett og læring	29
4.0 Feltet	31
4.1 Makazi duni	32
4.2 Kenya	35
4.3 Zambia	42
5.0 Metode	46
5.1 Feltarbeid	46
5.2 Utvalg	48
5.3 Innsamlingsmetoder	49
5.4 Språk	54
5.5 Kultursensitivitet	55

5.6 Etikk.....	56
5.7 Analyse.....	61
5.8 Troverdighet.....	62
6.0 Resultater og diskusjon.....	64
Del 1.....	64
Case 1 «Tradisjonell lek».....	64
Case 2 «Capture the moment».....	66
Case 3 «Life skill».....	68
Case 4 «Instruktørens rolle».....	70
Case 5 «Inkludering».....	74
Del 2.....	76
Hovedprofilen.....	76
Alternativ profil – «David».....	80
7.0 Avsluttende diskusjon.....	84
Litteraturliste.....	92
Kartreferanser.....	104
Vedlegg.....	I
Vedlegg nr. 1: Intervjuguide.....	I
Vedlegg nr.2: Observasjonsguide.....	III
Vedlegg nr.3: Informasjonsskriv.....	V
Vedlegg nr.4: NSD-godkjenning.....	VI

Forkortelser og begrepsavklaringer

HIV: Human Immunodeficiency Virus

AIDS: Acquired Immune Deficiency Syndrome

HIV er en menneskelig immunsviktvirus. Når viruset kommer inn i kroppen, bryter det ned deler av forsvaret kroppen har mot bakterier, virus og sopp. AIDS er en ervervet immunsviktsyndrom og et samlebegrep for en rekke sykdommer som har det til felles at de skyldes et nedsatt immunforsvar som følge av HIV. Overgangen fra HIV-infeksjon til fullt utviklet AIDS er glidende og går over tid, men som regel må én stor eller flere små infeksjoner til for at diagnosen skal stilles (HIV Norge, 2012).

NORAD: Direktoratet for utviklingssamarbeid

NIF: Norges Idrettsforbund

NFF: Norges Fotballforbund

KAO: Kicking AIDS Out

NGO: Non-Governmental Organization

CHRISC: Christian Sports Contact

MYSA: Mathare Youth Sports Association

SIA: Sport in Action

Kart, bilder og figurer

Forsidebilde	Fotballturnering i Githogoro. Foto: Ingvild Berg
Kart I	Kart over Kenya (CIA, 2011)
Kart II	Kart over Zambia (CIA, 2011)
Bilde I	Billboard i Lusaka. Foto: Ingvild Berg
Bilde II	Del av Mathare. Foto: Ingvild Berg
Figur I	Kicking AIDS Out logo
Figur II	Eksempel på KAO movement games
Figur III	Oversikt over life skills
Figur IV	Oversikt over MYSAs soner
Figur V	Oversikt over utvalg
Figur VI	Wadels modell over ulike former for deltakende observasjon

1.0 Innledning

Tema og problemstilling

Det har i den senere tid dukket opp flere norske idrettsbistandsprosjekter. Prosjektene er basert på tanken om at idrett kan ha positiv innvirkning på livet til både individer og hele grupper. Det blir også lagt vekt på at idrett er en enkel, billig og effektiv metode å nærme seg et bredt spekter av utviklingsmål (Massao & Straume, 2011). Blant idrettsprosjektene det fra norsk side blir brukt mest ressurser på finner vi nettverket og konseptet Kicking AIDS Out. Etter at Norad strammet inn sine krav om monitorering og evaluering av prosjekter som er støttet med direktoratets penger har man nå en bredere oversikt over hva pengene nettverket mottar blir brukt på. Kicking AIDS Out og Norges Idrettsforbund må jevnlig rapportere tall som skal vise eventuell progresjon og utvikling gjennom flere år. Likevel vet man lite om hva som skjer på grasrotnivå i de ulike medlemsorganisasjonene til nettverket. Som kroppsøvlingslærer var jeg først og fremst interessert i aktivitetene og læringsprosessene som blir brukt til å «sparke AIDS bort». Problemstillingen for denne oppgaven er derfor:

«Hvordan blir idrett benyttet som pedagogisk verktøy i kenyanske og zambiske idrettsorganisasjoner tilknyttet Kicking AIDS Out?»

Problemstillingen jeg har jobbet med har hele tiden vært generell og har kun fungert som et slags bakteppe for feltarbeidet mitt. Denne tilnærmingen har gitt meg muligheten til å utforske flere områder (Fangen, 2011) og tilegne meg kunnskap om et felt det per dags dato ikke finnes så mye tilgjengelig kunnskap om. Jeg har stadig tenkt at snart, snart skal jeg avgrense problemstillingen til noe mer presist. Nå, når oppgaven snart skal trykkes har jeg kommet fram til en erkjennelse om at det er nettopp denne generelle problemstillingen som beskriver oppgaven min. Det er utrolig mange måter å bruke idrett på og det er kun fantasien og didaktiske ferdigheter som setter stopper for når idrett kan benyttes som et pedagogisk verktøy i forebyggende HIV/AIDS-arbeid.

Oppgavens relevans i forhold til skoleverket

Jeg håper denne oppgaven ikke bare er av interesse for personer som jobber med eller ønsker å vite mer om idrettsbistand, og da spesielt prosjekter støttet av norske donorer. I norsk kroppsøving blir «helseargumentet» benyttet for å legitimere faget. Dette setter faget i fare for å miste sin status som et læringsfag (Ommundsen, 2008). Det er derfor viktig å vise ulike egenskaper idretten og kroppsøvingsfaget har i forhold til læringsprosesser. I like stor grad som i sørlige Afrika har idretten i Norge en unik mulighet til å samle barn og unge, engasjere barn og unge, og ikke minst gi barn og unge noe utover selve idrettsopplevelsen. Dette kan for eksempel være kunnskaper og holdninger som gjør barn og unge rustet til å møte ulike utfordringer på en hensiktsmessig måte.

Slik jeg ser det kan idrett benyttes som et pedagogisk verktøy for å spre kunnskaper og holdninger både i og utenfor kroppsøvingsundervisningen. I kroppsøvingsfagets læreplan står det at «*Kroppsøving som allmenndannende fag skal medverke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen*» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Nyere undersøkelser viser at svært mange barn og unge i kroppsøvingsundervisningen opplever et negativt press knyttet til testing, karakterjag og prestasjoner (Fuglehaug & Tessem, 2011).

Kroppsøvingsfaget formål blir derfor satt i skyggen av barn og unges opplevelse av faget. Fagets verdi blir forringet, både fra kroppsøvingslærerens og elevens perspektiv. For å opprettholde fagets verdi i den norske skolen vil det derfor være viktig å fremheve fagets unike egenskap som læringsarena. HIV/AIDS er ikke en epidemi i Norge, men antallet smittende øker jevnt og det høye antallet unge som bærer på ulike kjønns sykdommer vitner om at problematikken rundt smitte ved seksuell aktivitet også er tilstedeværende i Norge (Folkehelseinstituttet, 2010a; 2010b). Seksualopplysning i det norske skoleverket har gjennom flere år blitt kritisert for å være mangelfull og i en undersøkelse Redd Barna gjennomførte med støtte fra Barne- og familiedepartementet svarte ungdommene som var informanter at de anså seksualundervisningen de hadde fått gjennom skolen som håpløs og av for teknisk art (Redd Barna, 2005). I kroppsøvingsfagets læreplan står det ingenting om integrering av seksualopplysning, men faget står i en særstilling i forhold til utgangspunktet for å lære i, om og gjennom kroppen om temaer tilknyttet til kroppen (Ommundsen, 2008). Jeg håper derfor denne oppgaven kan være et innspill til alternative metoder for å øke barn og unges bevissthet rundt temaer tilknyttet seksuell aktivitet.

2.0 Bakgrunn

2.1 HIV/AIDS i Afrika sør for Sahara

Aktuelle tall og fakta

I Afrika sør for Sahara bor det i dag omtrent 22,5 millioner mennesker som er smittet av HIV-viruset (UNAIDS, 2010a). I 2009 var 41 % av nye smittetilfeller blant ungdommer i alderen 15-24 år (UNAIDS, 2011). Blant de mest utsatte gruppene nevnes unge kvinner, sexarbeidere, menn som har sex med menn og rusmisbrukere. Til tross for skremmende tall, er HIV-epidemien avtagende i flere av de mest utsatte landene i sørlige Afrika. Dette skyldes blant annet at et økende antall får medisinsk behandling (WHO et. al 2011).

HIV/AIDS i Kenya

Kenya er hardt rammet av epidemien. I 2009 var det 1,4 millioner smittede og insidensen var på 138 000 nye smittede hvert år (UNAIDS, 2009a). Omtrent 70 % av de smittede bor i rurale områder, men prosentvis er antall smittede høyere i de urbane områdene (UNGASS, 2010). Dette skyldes at 75 % av Kenyas innbyggere bor i rurale områder. Forekomsten av HIV/AIDS varierer både i forhold til alder og kjønn. Høyest er den blant kvinner i alderen 30-34 år med 13,3 %, mens den er høyest for menn i alderen 40-44 år med 10,2 %. Dette reflekterer også historiske smitemønstre og tradisjonen med sex mellom eldre menn og yngre damer (UNAIDS, 2009a).

Kenyaniske myndigheter har startet flere kampanjer for å redusere antall nye smittede og HIV-relaterte dødsfall. Metoden de har benyttet har vært å drastisk øke tilgangen på behandling og testing. I kampanjen «Know your status» testet de i 2008 700 000 mennesker i løpet av en uke, og i 2009 testet de 1,2 millioner i løpet av tre uker (UNGASS, 2010). Kenya er kjent for å være et typisk bistandsland, og Nairobi blir av noen betegnet som «nødhjelpshovedstaden» (Opseth, 2011). I 2009 var det registrert 8000 NGOs som hadde registrert at de arbeidet mot HIV/AIDS. Det nasjonale HIV-budsjettet er også avhengig av eksterne ressurser (UNAIDS, 2009a).

HIV/AIDS i Zambia

Zambias første HIV-smittede ble registrert i 1984 (WHO, 2005). I starten av 90-tallet var det anslått at en av fem var smittet av HIV-viruset (Nyamu, 2003). I 2009 var prevalensen blant befolkningen 14,3 % og det bor i dag omtrent en million HIV-smittede i landet. Jenter i alderen 15-19 er fire ganger mer utsatt for HIV enn jevnaldrende gutter. Kun 13 % av den voksne befolkningen i Zambia har testet seg for HIV og vet sin status. Hvert år dør det omtrent 90 000 mennesker som en følge av AIDS (UNAIDS, 2008). I følge UNAIDS (2010b) årlige globale rapport vedrørende HIV/AIDS er Zambia et av landene hvor nedgangen i nye tilfeller av epidemien blant unge kvinner og menn har vært størst.

I Zambia er det beregnet at minst 60 %, og kanskje så mye som 90 %, av all heteroseksuell nysmitte skjer blant gifte eller samboende par (Dunkle et al., 2008).

Epidemien i en kulturell kontekst

HIV/AIDS arter seg ulikt i Afrika sør for Sahara, sammenlignet med resten av verden. Mens det i Øst-Europa, Vesten og Asia er deling av urene nåler, sex mellom homofile og ubeskyttet sex med prostituerte den vanligste smittemåten, er heteroseksuelt samleie den vanligste smittemåten i land som er situert i sørlige Afrika (UN, 2007).

Det har blitt gjennomført mye forskning på HIV/AIDS, men det finnes lite forskningsmateriale om *hvordan* barn og ungdom lærer om epidemien og *hvordan* denne kunnskapen blir reproduisert blant de unge. Ved å se på utdanningsmateriale vet man mye om *hva* barn og ungdom lærer om HIV/AIDS i skolen og gjennom andre kampanjer, men lite om denne kunnskapen er overførbar til den kulturelle konteksten barn og ungdom lever i (Baxen & Breidlid, 2009).

«Trailersjåfører bruker det narkotiske middelet Khat Miraa for å kunne kjøre lange distanser uten å ta pause. I tillegg til at Khat Miraa holder deg våken gir det deg en enorm sex-appetitt og trailersjåføren har derfor sex ved hver eneste bensinstasjon. Av å ha sex med ulike sexpartnere får han HIV og dør. Før han dør smitter han kona med

HIV. Kona dør også. Da ender barna på barnehjem og blir mottakelige mot narkotika. Det ender opp med at de begynner å bruke narkotika, og blir smittet av HIV».

Denne historien ble fortalt av representanter fra Zambia Drug Enforcement Commission (ZDEC) under en workshop jeg deltok på. Målgruppen på workshopen var ungdommer i alderen 15-20. I historien er det faren i familien som på grunn av narkotikamisbruk sender hele familien utfor stupet. En liknende historie ble dramatisert av dramagruppen Haba na Haba på et skolebesøk i Nairobi. Her er det utroskap som blir fokusert på som en årsak til HIV-smitte:

«I sketsjen møter vi flere viktige personer i nærmiljøet. Legen, læreren, presten og deres koner. Gjennom historien ser vi hvordan de en etter en er utro mot ektefellen med hverandre. Presten med legekona. Lærerinnen med legen. Sekretæren med sønnen til legen. Når den første tar en HIV-test og det viser seg at hun er positiv ler de andre av henne. Etter hvert som sketsjen skrider frem viser det seg at samtlige er smittet».

Disse to eksemplene forklarer ikke hvorfor så mange blir smittet av HIV hvert år, men ved å se hva myndighetene (ZDEC) og lokale organisasjoner (Haba na Haba) fokuserer på når de møter barn og ungdom kan man få et visst inntrykk av hvor de mener at skoen trykker i forhold til kunnskap og holdninger som kan relateres til HIV/AIDS.

Til tross for mye informasjon og høyt kunnskapsnivå blant ungdommer, er det mange utfordringer som fører til økt risiko for smitte. Blant årsakene til dette nevnes det en mentalitet hvor ungdom tenker at ”dette skjer ikke med meg”, en kultur hvor den hegemoniske maskulinitet i stor grad avgjør seksuell aktivitet, religiøse ledere som ikke vil anbefale ungdom å bruke kondom og lærere som skammer seg over å prate om seksuelt overførbare sykdommer (Baxen & Breidlid, 2009).

Flere studier gjort i Sør-Afrika (Netswera, 2002 og Simbayi et al, 2005) viser at til tross for at landets ungdom har tilegnet seg et relativt høyt kunnskapsnivå om HIV/AIDS, er deres holdninger og atferd uendret. Informantene i undersøkelsene viste ikke redsel for å få viruset

og praktisere såkalt risiko-atferd. Atferd som er sett på som risikofylt er blant annet sex mellom eldre menn og yngre kvinner og det å ha flere partnere samtidig (Piot et al., 2008). Andre rapporter viser til lavt kunnskapsnivå blant ungdom i u-land. I en undersøkelse var det kun 24 % av unge kvinner og 36 % av unge menn som svarte korrekt da de ble stilt fem spørsmål om hvordan man forebygger HIV-smitte og ulike myter om hvordan HIV smitter (UNAIDS, 2011).

Hegemonisk maskulinitet

Maskulinitet er et sett med sosial praksis og kulturell representasjon som er assosiert med det å være mann (Connel, 1995). Jeg vil nå forklare konseptet med hegemonisk maskulinitet, samt knytte det til tanker rundt rase og idrett.

Det finnes flere måter å være maskulin på og maskulinitetsforskeren Connel har utviklet et kjønns hierarki som plasserer de ulike maskuline og feminine væremåtene i en rangorden. I kjønns hierarkiet er maskulinitet plassert høyere enn femininitet, og øverst finner vi hegemonisk maskulinitet (Connel, 1995; 2000). Hegemonisk maskulinitet viser til det som blir sett på som naturlig og allment akseptert i den gitte kulturen, og er derfor kontekstuell. Teorien hadde utgangspunkt i vestlig kultur og tilknyttet den vestlige hegemoniske maskuliniteten finner vi blant annet faktorer som penger, muskler og gode ferdigheter i anerkjente mannsdominerte idretter. At han er heterofil er også en selvfølge (idib).

Hegemonisk maskulinitet har også i den senere tid blitt hyppig benyttet i sørlige Afrika (eks. Dover, 2005; Bhana, 2005). Afrikanske menn blir av mange i den vestlige verden assosiert med enorm seksuell kapasitet og fysiske fortrinn (Coakley, 2007), og det er også dette som hovedsakelig faller inn under den hegemoniske maskuliniteten blant afrikanske menn. Det finnes flere kritikere til denne kategoriseringen. Robert Morell (1998) sier at til tross for at den afrikanske maskuliniteten fremstilles som ensartet i forhold til den vestlige maskuliniteten, finnes det innenfor denne grove kategoriseringen et bredt spekter av ulike former for maskulinitet, preget av generasjonskløft og andre kulturelle delinger. Hvordan den afrikanske hegemoniske maskuliniteten forandrer seg etter konteksten blir også klarlagt i et studie i Mozambique. Her blir fattigdom en påvirkende faktor til at unge menn knytter den hegemoniske maskuliniteten til fysiske egenskaper, og viser den gjennom vold og seksuelle overgrep mot kvinner. Menn som ikke er like fattige viser til motsetning sin hegemoniske

maskulinitet gjennom å brødfø familien og ha en jobb (Groes-Green, 2009). Dette viser hvor viktig det er å ta konteksten og sosioøkonomisk klasse i betraktning når man ser på hva som er en hegemonisk maskulinitet.

Pettersen (2009) har kartlagt hvordan den hegemoniske maskuliniteten påvirker seksuell aktivitet og smitte av HIV-viruset i kulturer sør for Sahara – i dette tilfellet Sør-Afrika. Blant annet er kvinner plassert i en undertrykkende relasjon til menn, som gjør at de finner det vanskelig å praktisere risikoreduerende handlinger som for eksempel kondombruk. Sitatet under er hentet fra en ung kvinnelig informant i Pettersens undersøkelse:

Mostly, the men make the decision in a relationship. The girl most of the time let them do so, and often you can't do nothing about it. They say that if you love him, you will obey his rules. Guys believe that it's supposed to be that way. We must do things according to their way, and it will be hard to convince them otherwise.

(Pettersen, 2009, s.106).

En kontekst som historisk sett har vært arenaen for hegemoniske maskuliniteter er idretten. Som beskrevet ovenfor, plasserer den hegemoniske maskuliniteten seg øverst i et kjønns hierarki. Feminine væremåter blir plassert under, men det blir likevel forventet at det er nettopp feminine kvinner skal opptre. Når kvinner inntar idrettsarenaen og rokker ved denne kjønnsforståelsen utfordrer de kjønnsnormer og mulighetene kvinner og menn har til å forme sin identitet (Coakley, 2007). Det er derfor ikke uproblematisk for jenter å bli en del av et idrettslag og de møter stadig motstand ved alle former for deltakelse. Man kan også tenke seg at menn føler at deres maskulinitet blir truet av «sterke» kvinner, og at de derfor utvikler en ny «mer macho» hegemonisk maskulinitet for å opprettholde avstanden ned til andre kjønnsroller.

Hvis den hegemoniske maskuliniteten påvirker seksuell aktivitet – og da fortrinnsvis heteroseksuell aktivitet - kan man forstå at den hegemoniske maskuliniteten er en av årsakene til det heterofile smittemønsteret av HIV som er særegent i Afrika. Da kan det heller ikke være feilaktig å tenke seg at å jobbe med den hegemoniske maskuliniteten kan bidra til å redusere risikoen for HIV-smitte gjennom sex blant heteroseksuelle.

Sårbare jenter

I Afrika sør for Sahara har unge kvinner minst dobbelt så stor sjanse som unge menn for å få HIV-viruset (UNAIDS, 2004). Svært mange jenter blir i ungdomstiden utsatt for tidlig og påtvunget seksuell debut (Brady, 1998), noe som øker risikoen for smitte.



Bilde 1: Billboard i Lusaka, Zambia.

En undersøkelse gjennomført i Tanzania bekreftet også store kjønnsforskjeller når det kom til kunnskaper om HIV/AIDS. Jenter visste mindre om epidemien, hadde dårligere holdninger i forhold til kondombruk og det å ha «eksklusive» sexpartnere (Maro, 2008). Årsakene til at jenter har mindre kunnskaper om HIV/AIDS forklares blant annet med at svært mye av informasjonen om seksuelt overførbare sykdommer, prevensjon og seksuell atferd ikke er tilgjengelig for skoleelever før de når ungdomsskolealder. I denne alderen har mange allerede debutert seksuelt, samtidig som mange jenter har falt ut av utdanningssystemet (Brady, 1998; Baxen & Breidlid, 2009).

Voksne kvinner er også mer utsatt for og påvirket av de sosiale konsekvensene av HIV/AIDS. Det er flere kvinner enn menn som både lever med HIV og tar vare på andre HIV-smittede (UNAIDS, 2009b). Nettopp det at kvinner ofte må ta vare på andre enn seg selv er også en av årsakene til at kvinner setter seg selv i risiko ved å ha usikker sex. Når den eneste muligheten til å skaffe penger til mat er gjennom prostitusjon utsetter mange kvinner seg for potensiell HIV-smitte. Under en hungersnød oppga kvinner, som hadde kunnskaper om viruset, at de heller ville dø av AIDS enn å dø av hunger (Natrass, 2004). Unge skolejenter oppga i en annen undersøkelse at de var mer redde for å bli gravide enn å få AIDS eller andre seksuelt overførbare sykdommer (Nupen & Wangenge-Ouma, 2009).

Kondomer og andre forebyggende tiltak

Globalt sett er unge gutter flinkere enn unge jenter til å bruke kondom, men UNAIDS (2011) etterlyser hyppigere bruk av kondomer blant både gutter og jenter (*female condom*). Nettopp kondombruk nevnes som den viktigste forebyggende handlingen for å unngå HIV-smitte gjennom sex og forkortelsen ABC er ofte benyttet for å sette fokus på hvordan man forebygger HIV-smitte gjennom sex (UNAIDS, 2004). I denne sammenhengen står A for *abstinence* ved å unngå sex samt avvente sex-debut. B står for *being safe* ved å være trofast til en partner og unngå et høyt antall sexpartnere. C står for *correct and consistent condom use* ved å bruke kondom til en hver tid når man har sex med mennesker som kan ha vært utsatt for HIV-smitte.

2.2 Idrettsbistand – sport plus/plus sport

Sport has the power to change the world. It has the power to inspire in a way that little else does. It speaks to youth in a language they understand. Sport can create hope, where once there was despair. It is more powerful than governments in breaking down barriers. It laughs in the face of discrimination.

Nelson Mandela (The Guardian, 2004)

Hva mener man egentlig når man sier *idrett som bistand*? Solveig Straume (2005) fokuserer på skillet mellom utvikling av idretten og idretten som middel til utvikling. I det

internasjonale bistandsspråket brukes begrepene *sport plus* og *plus sport* (Levermore & Beacom, 2009). Førstnevnte vil si å bruke idrettens egenverdi og idretten i seg selv som utgangspunktet for å fremme utviklingsmål. Eksempel på sport plus-prosjekters handlinger er å utvikle bærekraftige idrettsorganisasjoner og seriesystem. Sistnevnte vil si at idrettens nytteverdi er utgangspunktet og at idrettsarenaen blir ansett som en hensiktsmessig arena og et middel til å nå utviklingspolitiske mål som for eksempel økt kunnskap om HIV/AIDS. Disse to kan i mange tilfeller gå tett sammen, men som følge av FNs anerkjenning av idrett som et viktig virkemiddel for utvikling og fred har stadig flere idrettsbistandsaktører beveget seg i retning *plus sport* (Coalter, 2009; Hasselgård & Straume, 2009). Flere forskere som har sett på idrettsbistandsprosjekter og NGOer påpeker at mange tar effekten idretten kan ha for gitt, og jobber derfor uten en klar og nyansert forståelse av utvikling, samtidig som de bruker mye tid på å bevise at idretten bidrar til å innfri utviklingsmål (Darnell & Black, 2011).

Norsk idrettsbistand i et historisk perspektiv

Det norske idrettsbistandsarbeidet ble startet av Norges Idrettsforbund (NIF) i Tanzanias hovedstad, Dar Es Salaam, januar 1984 (Straume, 2005). Prosjektet ble kalt *Sport for All* og varte fram til 1990. Den finansielle støtten kom først og fremst fra Direktoratet for utviklingssamarbeid (Norad). I tråd med samtidens verdier hadde Sport for All som mål å komme alle i samfunnet til gode, men spesielt kvinner, barn og funksjonshemmede. NIF var med andre ord pionerer innenfor norsk idrettsbistand, men har i takt med tilveksten av nye aktører endret rolle og er ikke lenger premissleverandøren for norsk idrettsbistand. 1990-årene var preget av økende interesse for bistandsarbeid, og da Johann Olav Koss ble frontfigur for *Olympic Aid* (senere kalt *Right to Play*) etter OL på Lillehammer i 1994, hadde NIF virkelig fått en konkurrent med tanke på inntekter fra både det offentlige og det private (Hasselgård & Straume, 2009).

I tillegg har en av NIFs underorganisasjoner, Norges Fotballforbund (NFF), engasjert seg innenfor flere prosjekter de senere årene. NFFs arbeid har hatt fokus på breddefotball for barn og unge, men kanskje spesielt mot økt jentedeltakelse i fotball. Mye av aktiviteten NFF driver er rettet mot utviklingen av kvinnefotballen i hovedsakelig Midtøsten og kan betegnes som et sport plus-tiltak. Eksempelvis arrangerer de årlig en stor jentefotballfestival i Jordan og NFF

har arrangert trenerkurs i Syria (NFF, 2011). Et interessant aspekt her er det manglende samarbeidet mellom NIF og NFF (Hasselgård & Straume, 2009).

I dag er norsk idrettsbistand relativt uoversiktlig. Dette er symptomatisk med den internasjonale idrettsbistanden som av Bruce Kidd (2008) betegnes som ukoordinert, uregulert og uprioritert i forhold til økonomiske midler. I Norge er de aller største bistandsorganisasjonene preget av sin støtte fra Norad, som i 2008 presenterte nye prinsipper for utdeling av støtte til bistandsaktører. De som ikke presterer bra nok vil miste eller få redusert sin støtte fra Norad. Prestasjon blir i slike tilfeller målt gjennom et monitorerings – og evalueringssystem, som skal gi indikasjoner på hvilke resultater Norads bistandspenger har bidratt til (Hasselgård & Straume, 2009). Per dags dato gir Norad bred støtte til blant annet Norway Cup, Right to Play, Kicking AIDS Out og Idrettsfredskorpset (Norad, 2011).

I forhold til det norske skoleverket er det først og fremst folkehøgskolene som peker seg ut med tanke på idrettsbistand. Svært mange folkehøgskoler er involvert i bistandsarbeid, spesielt i Afrika og gjerne gjennom idrett. Flere toppfotballklubber har også hatt ulike samarbeidsprosjekter med fotballklubber i utviklingsland. Flere av disse prosjektene har vært kritisert for å være i en gråsoner mellom bistand og talentjakt (Ødegård, Torége & Selliaas, 2008). Det finnes også private aktører som utmerker seg med egne prosjekter, som den tidligere fotballspilleren Tommy Nilsen som startet fotballprosjektet *Karanba* i Rio de Janeiro.

Empowerment i bistandssammenheng

Begrepet er ofte brukt i bistandssammenheng, men er likevel vanskelig å gripe fatt i. Det kan skyldes at det er flerdimensjonalt, løst definert og bærer av ulike meninger i ulike felt (Zimmerman, 2000). Empowerment-begrepet er derfor avhengig av konteksten den blir brukt i. Noen kjennetegn finner vi likevel som en fellesnevner i de fleste definisjonene. Blant annet at empowerment både er en prosess og et resultat, og at det kan forekomme på individuelt-, organisatorisk- og samfunnsnivå (Harris & Veinot, s.3, 2004). I forhold til konteksten denne oppgaven forholder seg til vil Page og Czubas (1999) brede definisjon være nyttig. De skriver at empowerment er en prosess som utfordrer våre antagelser om hvordan ting er og kan bli, og at dette utfordrer våre førforståelser om makt, hjelp, gjennomføring og suksess. Begrepet kan

bli sett på som en prosess som fremmer makt i mennesker, som de kan bruke i deres eget liv og i samfunnet de lever i, ved å jobbe med temaer som de finner viktige. Friedman (1992) sier også at empowerment-prosessen fører til sosial transformasjon med utjevning av makt og rettigheter til ekskluderte grupper som resultat.

I likhet med andre bistandsprosjekter blir empowerment trukket frem som et hovedmål i de fleste idrettsbistandsprosjekter. Gjennom idrett er målet at flest mulig skal ta kontroll over sitt eget liv og forflytte seg ut av fattigdom. En av hypotesene rundt hvorfor idrett er et egnet virkemiddel er nettopp muligheten for å øke persepsjon av empowerment gjennom deltakelse i fysisk aktivitet sammen med andre jevnaldrende (Mwaanga, 2010). Det er flere muligheter man kan se for seg, hvor idrett kan bidra til empowerment. Unge afrikanske fotballspillere som hentet av store fotballklubber, og dermed kan flytte seg selv og familien ut av fattigdom. Kvinner som gjennom deltakelse i fotballag får tilgang på mikrofinans, og dermed kan tjene penger selv. Barn som gjennom idrettslaget får støtte til skolepenger og på den måten kan gå lengre på skolen. I disse eksemplene blir idretten en indirekte kilde til empowerment.

Som nevnt ovenfor er empowerment-begrepet vanskelig å definere, og det er derfor utfordrende å avgjøre når og hvordan idrett fører til empowerment. *Sports empowerment should never be promoted only as a matter of feelings (or perceptions) of inner strength at the expense of addressing how groups can increase access to resources that in turn increase control of aspects that matter in their lives, such as addressing poverty* (Mwaanga, 2010, s.64). Mwaanga peker her på viktigheten av diferansen mellom empowerment som en *følelse* og empowerment som en prosess som gir ulike grupper *tilgang på ressurser* som gir de økt kontroll over sitt eget liv.

Tidligere forskning på feltet

The scope of sports and physical education experiences for adolescents in the developing world appears to be significant, yet to date, it remains essentially undocumented (Brady, 1998, s.82).

Økningen i idrettsbistandsprosjekter har også ført til en jevn økning på tilgjengelig forskning innenfor feltet (Massao & Straume, 2011). Til tross for at det eksisterer idrettsbistandsprosjekter over hele verden, er det hovedsakelig i Afrika forskningen i u-land har vært situert. Forskningen er oftest evaluerende og oppdragsbasert (Cronin, 2011). I likhet med prosjekter som bruker idrett som et virkemiddel i bistandssammenheng (Kidd, 2008), er også forskningen på disse prosjektene relativt uoversiktlige. Svært mange tar for seg et aktuelt prosjekt og måler effekten ved hjelp av ulike måleverktøy, som ikke alltid kan relateres til verktøyene for monitorering og evaluering som bistandsprosjektet benytter seg av (Levermore, 2008). Det er derfor vanskelig å avdekke enkelte internasjonale forskningsprosjekter som skiller seg ut.

Det har i den senere tid dukket opp en del norsk forskningsmateriale som tar for seg idrettsbistand. Flere hovedfags- og masterstudenter har skrevet om temaet. Blant de første finner vi Sendeu Titus Tenga (1994) og Anne Birgitte Leseth (1995). Tengas oppgave *The Norwegian Sport for All project in Dar es Salaam, Tanzania 1984-90* er en evaluering av det norske idrettsbistandsprosjektet som fant sted i Dar es Salam fra 1984 til 1990. Tenga konkluderer med at prosjektet mislykkes i å innfri målsettingene om å etablere en kroppsøvningsavdeling ved Dar TC (universitet) og et holdbart kroppsøvningsprogram ved barneskoler i Dar es Salaam. Leseths oppgave har en annen innfallsvinkel, men setter også fokus på Sports for All. I *Bevegelseskultur: et antropologisk perspektiv på kroppslig bevegelse i Dar es Salaam, Tanzania* prøver Leseth blant annet å forklare hvorfor Sports for All mislyktes og konkluderer blant annet med at kroppslig bevegelse representerer et tregt kulturelt felt.

Andre bidragsytere til forskning på dette feltet er Arvid Tollisen (2003) som har skrevet om Mathare Sports Youth Association og eksterne aktørers involvering i *Idrett og bistand: en liten ny hvit elefant?* og Solveig Straume (2005) som har kartlagt norsk idrettsbistand i et historisk perspektiv i *Norsk idrett som bistand: kva låg til grunn for den norske idrettsbistanden fram til oppstarten i Tanzania i 1983?*

Effekten av å bruke *peer coaches* for å øke kunnskaper om HIV-relaterte kunnskaper er kartlagt i et doktorgradsstudie gjort i Tanzania av Cyprian Maro (Maro, 2008; Maro et. al

2009). I det kvantitative studiet ble fire grupper sammenlignet før og etter en åtte ukers intervensjon hvor to av gruppene fikk fotballtrening ledet av utdannede peer coaches kombinert med Kicking AIDS Out-aktiviteter. Den ene kontrollgruppen var barn som fikk HIV/AIDS-opplysning gjennom tradisjonell skolegang, mens den andre kontrollgruppen besto av barn som var utenfor skolesystemet. Alle deltakerne måtte svare på et spørreskjema som undersøkte informantenes kunnskaper og holdninger til HIV/AIDS og relaterte emner. Funnene viser at bruk av peer coaches og pedagogiske idrettsaktiviteter var mer effektivt enn tradisjonell HIV/AIDS-opplysning, spesielt for jenter som betegnes som spesielt sårbare (Maro et. al, 2009). Maro forklarer dette ved fotballens tiltrekningskraft og idrettsarenaens trygge miljø, jevnaldrenes påvirkning på hverandre og manglende effektiv HIV/AIDS-opplysning i det tanzaniske skolesystemet.

2.3 Kicking AIDS Out!

Bruce Kidd (2008) beskriver idrettsbistandsprosjekter som en jungel av ulike prosjekter og organisasjoner. I denne jungelen er det små og store aktører. Kicking AIDS Out samler over tyve ulike prosjekter fra femten forskjellige land i et internasjonalt nettverk og er derfor et interessant utgangspunkt for å se hvordan idrett blir brukt i bistandssammenheng og spesielt som et pedagogisk verktøy.



Figur 1

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere det øverste organisatoriske feltet mitt, nemlig konseptet og nettverket Kicking AIDS Out (KAO). Jeg vil legge fram KAOs historie i korte

trekk, vise hvilke verktøy KAO benytter seg av og gi leseren et innblikk i nettverkets lederstige.

Hva er Kicking AIDS Out?

KAO er som nevnt både et konsept og et nettverk. Konseptet handler om å bruke sport som et virkemiddel for utvikling. Sport og fysisk aktivitet blir brukt for å bygge bevissthet rundt HIV/AIDS gjennom «educational games» og aktiviteter som oppmuntrer barn og ungdom til å diskutere temaer som påvirker deres liv og deres lokalsamfunn (Chipande, 2010). KAO er også et internasjonalt nettverk av organisasjoner som arbeider ved å bruke sport og fysisk aktivitet for å øke bevisstheten rundt HIV/AIDS og for å motivere til holdningsendringer (ibid).

KAOs formålsparagraf lyder som følgende: *To empower youth to positively influence their lives and the lives of others, by actively enhancing life skills through sport* (KAO, 2011a). Her er ikke HIV/AIDS nevnt spesifikt, men begrepet *life skills* blir benyttet som egnede ferdigheter man tilegner seg gjennom idrettsaktivitet. Life skills vil bli ytterligere utdypet senere i dette kapittelet.

Kicking AIDS Outs oppstart og visjon

KAO er et afrikansk initiativ, startet av Edusports (NGO situert i Lusaka, Zambia) tidligere leder Oscar Mwaanga. Mwaanga demonstrerte aktiviteter kalt *Kicking AIDS Out movement games* for elever og ansatte ved Norges Idrettshøgskole i 1998, mens han studerte ved skolen. Ideen om idrett som et virkemiddel i kampen mot HIV/AIDS var allerede da benyttet av Mathare Youth Sports Association (MYSA). Konseptet ved *movement games* ble senere introdusert av Mwaanga på et møte Norges Idrettsforbund (NIF) arrangerte under Norway Cup i 2000. På møtet var det blant annet representanter fra MYSA (Kenya), Edusport (Zambia) og Sport Recreation Commission of Zimbabwe. I 2001 ble KAO-initiativet et prosjekt NORAD valgte å støtte gjennom NIF. Dette medførte at KAO fikk finansiell og organisatorisk støtte (Chipande, 2010).

Nettverket ble formelt stiftet under Norway Cup 2002 med deltakere fra Zambia, Nigeria, Zimbabwe, Kenya, Tanzania og Norge. Styre og leder ble valgt, og NIF fikk i oppgave å finansiere og støtte nettverket med kompetanse. Det var fra starten av klart at KAO skulle være et nettverk – ikke en organisasjon. Dette innebærer at KAOs rolle er å samle ulike organisasjoner som bruker idrett og fysisk aktivitet som en del av sitt arbeid rundt HIV/AIDS og andre helserelaterte områder (KAO, 2011a).

KAOs nettverkspartnere har ulike former for deltakelse i nettverket. Benevnelsene *partners*, *members* og *associates* ble tidligere brukt for å skille disse (KAO, 2011a). Under KAOs ekstraordinære møte som ble holdt i august 2011 ble det vedtatt at nettverkspartnerne skulle være av følgende tre kategorier; *funding members*, *implementing members*, *associate members* (KAO, 2011b). Funding members består av firmaer og donorer som bidrar med teknisk og finansiell assistanse. Her finner vi blant annet NIF og UK Sport. Implementing members innebærer organisasjoner som ønsker å bruke materialet og retningslinjene til KAO i sitt arbeid. Implementing members får støtte i form av økonomiske bidrag og kompetanse fra KAO. NGOs som Edusport og MYSA er implementing members. Associate members er uavhengige organisasjoner som er forventet å bidra med kompetanse som er relevant for KAO, i mot at de får lisens til å bruke KAOs logoer (idib). Blant associate members finner vi blant annet NOWSPAR, en zambisk organisasjon som jobber for økt likestilling blant kvinner og jenter innenfor allerede etablerte idrettsorganisasjoner.

Nettverket er koordinert og styrt av et sekretariat. Dette sekretariatet befinner seg i Cape Town, Sør-Afrika, og er finansiert av NIF. Sekretariatet har siden startet i 2002 gått gjennom flere endringer. Blant annet ble sekretariatet flyttet til Norge i 2005 og NIF fikk en mer sentral rolle enn først planlagt. Årsaken var, i følge leder for Avdeling for Utviklingssamarbeid ved NIF, Bjørn Omar Evju, intern kranling som førte til at beslutninger ikke ble tatt (Chipande, 2010). Sekretariatet ble i Norge fram til 2008. Da ble det flyttet til nåværende plassering; Cape Town. Per dags dato har sekretariatet to faste ansatte; Linda Torége, som er NIFs representant, og George James Otieno Nange (KAO, 2011a). Nange har tidligere jobbet i MYSA (Kenya) og var med å starte opp idrettsprosjektet SEYDEL i Botswana (Chipande, 2010).

Siden oppstarten har flere organisasjoner sluttet seg til nettverket, og man finner nå medlemsorganisasjoner i Afrika, Asia, Stillehavet og Karibien (Chipande, 2010). Under et globalt møte i London september 2005 ble KAOs mål, delmål og handlingsplan vedtatt. Målet er at *Kicking Aids Out skal være et internasjonalt nettverk som bruker sport og fysisk aktivitet for å øke bevisstheten rundt HIV/AIDS og andre helserelaterte temaer*. Delmålene er at KAO skal a) etablere og opprettholde et virksomt, effektivt og innflytelsesrikt nettverk, b) styrke nettverksmedlemmers kapasitet til å bruke KAO-programmer aktivt og c) utvikle og opprettholde gode overleveringsmetoder, materialer og standarder for nettverket (fritt oversatt fra engelsk, Kruse, 2006).

I rapporten “*Review of Kicking AIDS Out. Is Sport and Effective Tool in the Fight Against HIV/AIDS?*” fra 2006 konkluderer Stein-Erik Kruse blant annet med at KAO som nettverk er avhengig av finansiell støtte fra NIF for å i det hele tatt eksistere. Det ble også påpekt at KAO hadde få og svake verktøy for *monitoring and evaluating* (M&E). Kruse savnet en klarere forståelse av hvilke mål KAO ville oppnå, og hva de forventet at utfallet av måloppnåelsen ville være (Kruse, 2006). Konsekvensen av dette ble at KAO i 2008 dannet en gruppe av representanter fra medlemsorganisasjonene, som sammen utviklet verktøy for M&E som blant annet måler *leadership capacity, quality of sport program og female participation* (KAO, 2010). KAO-sekretariatet startet også å besøke medlemsorganisasjoner jevnlig (Chipande, 2010).

Hvorfor idrett?

På KAOs hjemmeside har de begrunnet hvorfor de ønsker å bruke idrett som et verktøy for effektiv HIV/AIDS-opplæring.

Sport can be used in different ways as an effective tool in the fight against HIV and AIDS. Not only is it a fun and exciting way to bring people together, but it also provides opportunities to influence knowledge and behavior through the creation of meaningful mentoring relationships between participants and coaches. At the same time, there is the potential to affect the experiences of the participants by placing emphasis on enhancing the life skill learning that is already inherently learned through participation in sport (KAO, 2011a).

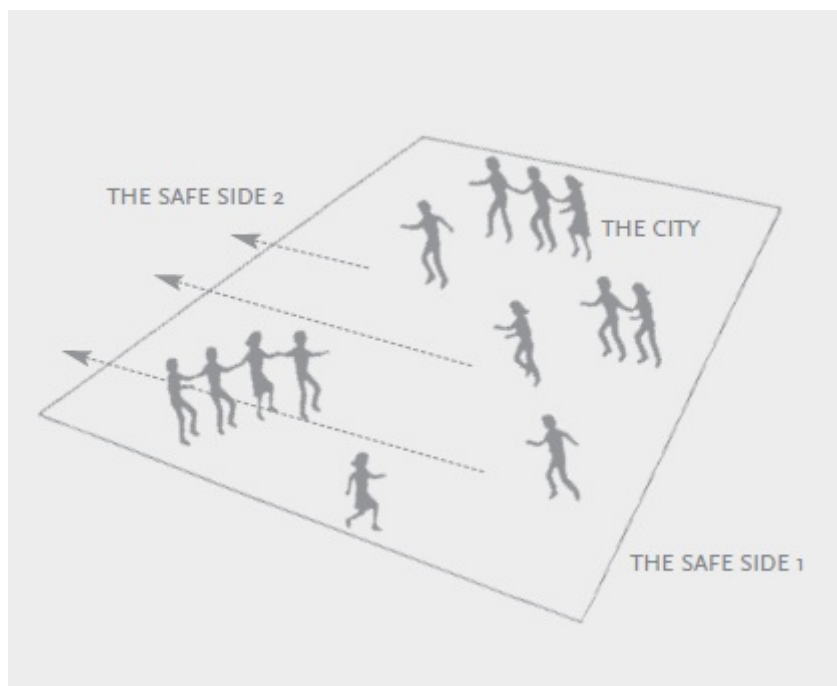
Av dette kan man lese at KAO ikke bare vektlegger idrettens egenskap i å samle mennesker sammen, men også kunnskapen og atferden som kan bli påvirket ved en meningsfull relasjon mellom trener og deltakere. Det er derfor to dimensjoner som i følge KAO gjør idrett til et egnet verktøy; idrettens tiltrekningskraft og idrettens potensial til å skape individuell utvikling gjennom meningsfulle relasjoner.

KAO skriver videre at de ønsker å bruke idretten til å skape en trygg plattform hvor barn og unge kan diskutere åpent om HIV/AIDS med jevnaldrende. Ferdighetene deltakerne tilegner seg under idrettsaktiviteten - som kommunikasjon, beslutningstaking og fair play - ønsker KAO å forsterke og knytte opp mot life skills som er med på å bekjempe HIV/AIDS. Ved å trene opp unge ledere ønsker KAO å stimulere til læring gjennom jevnaldrende i en sportslig kontekst. De henviser også til FNs barnekonvensjon som har stadfestet at alle barn har rett til å leke (Barne- og familiedepartementet, 2003, s.24).

KAO movement games

Den praktiske delen av konseptet KAO handler om å utvikle kunnskap gjennom idrett. Aktivitetene som blir benyttet har utgangspunkt i tradisjonelle leker og idretter som er populære i sørlige Afrika, og er samlet inn gjennom medlemsorganisasjonene (KAO, 2006). I de aller fleste tilfeller går disse aktivitetene under samlebetegnelsen *movement games* og i mangel på et tilsvarende norsk ord har jeg valgt å bruke denne benevnelsen i oppgaven.

I KAO-grunnlegger Oscar Mwaangas introduksjonshefte nevner han når og hvor det er passende å bruke *movement games*. Her blir det anbefalt å bruke aktivitetene som en oppvarming eller nedtrapping før eller etter en idrettsspesifikk trening. Det er nok å bruke ti minutter på selve aktiviteten, pluss noen minutter på en avsluttende diskusjon rundt et spesifikt tema (Mwaanga, 2002). Mwaanga vektlegger også viktigheten av å gi deltakerne muligheten til å skape egne regler og tilpasse aktivitetene inn i den lokale konteksten. Dette for å gi økt eierskap til KAO og kontinuitet i bruk av aktiviteter.



Figur II (Mwaanga, 2002, s.22).

Eksempel på KAO movement games. Denne aktiviteten kalles «Sugar Daddy», og er svært lik den tradisjonelle norske aktiviteten «hauk og due». I aktiviteten skal deltakerne unngå Sugar Daddyen som forsøker å lokke de til seg og komme seg til den trygge delen av byen.

Aktiviteten skal i følge Mwaanga (idib) lære barna refusal skills.

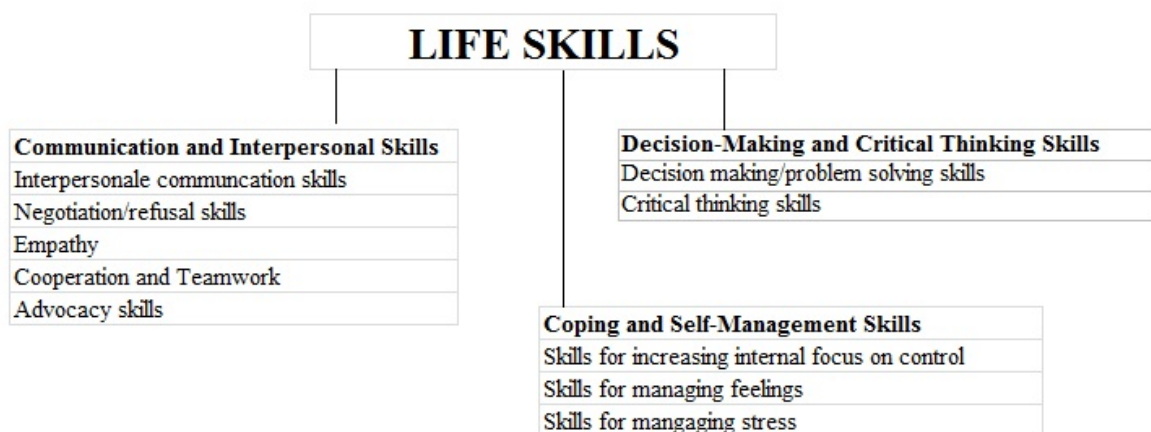
I det nevnte introduksjonsheftet blir eksempler på egnede movement games fremstilt. Her finner vi ulike aktiviteter som også er alderstilpasset deltakergruppen. Hver aktivitet er tilknyttet ulike ferdigheter. En aktivitet kan ha mange idrettsrelaterte ferdigheter, men skal kun ha en *life skill* (idib). Mwaanga skriver også at man ikke må ta den positive effekten movement games kan ha for gitt. Man risikerer å feilinformere eller bygge opp under uønsket atferd, men at skyggesidene ved bruk av movement games ikke burde overskygge de positive effektene (idib, s.21).

Life skills

Well delivered sports activities conducted by qualified coaches can enhance potential for the participants to learn and develop important skills that are vital tools in the fight against HIV and AIDS (KAO, 2011). Kicking AIDS Out is all about linking sport with life skills (KAO, 2009).

KAO nevner her viktige *skills* eller personlige ferdigheter som er viktige i kampen mot HIV og AIDS. *Life skills* blir brukt om disse ferdighetene og KAO nevner blant annet konflikthåndtering, kommunikasjon, samarbeid, målsetting, fysisk trening, beslutningstaking og sunt kosthold som ferdigheter man kan lære gjennom idretten og senere bruke utenfor idrettsarenaen (KAO, 2011a). Det er av KAOs dokumenter uklart å se hvordan de mener at de ulike life skillsene skal minimere risikoen for HIV/AIDS, men implisitt kan man forstå at life skills er relevante i kampen mot HIV/AIDS.

FNs barnefond, UNICEF, bruker også betegnelsen life skills og beskriver det som psykososiale og mellommenneskelige ferdigheter som er ansett som viktige (UNICEF, 2004). Life skills-utdanning har som mål å gi barn og ungdom muligheten til å ta kontroll i utfordrende situasjoner, og på den måten unngå blant annet HIV/AIDS, vold og kjønnsdiskriminering (UNICEF, 2006). Av dette kan man forstå at UNICEF mener at life skills kan føre til empowerment blant barn og ungdom. I følge Page og Czupas (1999) er empowerment nettopp en prosess som fremmer makt i mennesker og som de kan bruke i deres eget liv.



Figur III. Oversikt over life skills (UNICEF, 2006).

Network Training & Leadership Pathway

KAO har utviklet en intern lederstige i nettverket. Denne ble ferdigstilt i 2010 (Chipande, 2010). Målet med lederstige var å utvikle en progressiv kursplan for å:

- 1) Unngå å trene et stort antall ledere uten noe formål.
- 2) For å utvikle et støttesystem for utdannede ledere.
- 3) For å utvikle og promotere en mentor-modell.
- 4) For å sikre kvalitet i utdanningsprosessen.

Trinnene består av Peer Leader, Leader Level 1, Leader Level 2 og Master Trainer. Det er et overordnet mål at kjønnsbalansen skal være 50/50 på alle stadier.

Peer Leader

Peer Leader (PL) er benevnelsen på det første lederkurset man tar i KAO. Fra KAOs kompendium kan man lese at en PL er *en person med god forståelse av HIV/AIDS, som kan opptre som en positiv rollemodell for sine jevnaldrende og som kan lede KAO-aktiviteter for jevnaldrende og medspillere* (fritt oversatt fra engelsk, KAO, 2006). Ungdommene som tar PL-kurs blir lært fundamentale HIV/AIDS-kunnskaper som de senere skal integrere i en spesifikk idrettsgren eller KAO-aktivitet (Chipande, 2010). PL-kurs blir gjennomført internt i hver organisasjon og gjerne innenfor et geografisk område.

Leader Level 1

Utvalgte ungdommer fortsetter lederstigen og blir tatt ut til kurs for å bli *Leader Level 1* (LL1). Her blir man introdusert for mer avanserte ferdigheter, og som LL1 blir du brukt som kursholder for PL, og har generelt sett en overordnet leder-rolle i lokalmiljøet. LL1 har også ansvaret for å ta initiativ til samtaler om sensitive temaer innenfor områder som sex, seksualitet og HIV/AIDS, og det forventes at man har utvidede kunnskaper om disse emnene (Chipande, 2010). Det forventes blant annet at LL1 kan avkrefte myter rundt HIV/AIDS. Eksempler på slike myter er blant annet at ”HIV smitter hvis du nyser på noen”, ”sex med yngre barn kurerer AIDS” og ”det er farlig å berøre et menneske med AIDS” (KAO, 2006). LL1-kurs blir ofte gjennomført internt i organisasjonen, men kursene inkluderer ofte deltakere fra ulike byer og distrikter.

Leader Level 2

Eldre og mer kompetente trenere får etter hvert muligheten til å bli *Leader Level 2 (LL2)*. Som LL2 har du et overordnet ansvar for å trene og veilede LL1-kandidater. Man har også en mer strategisk rolle i forhold til å administrere KAO-aktiviteter og treningsplaner i organisasjonen man tilhører. For KAO er det en prioritet å utdanne flere til å bli LL2 (Chipande, 2010). LL2-kurs samler deltakere fra flere land og organisasjoner. De siste årene har LL2 blitt gjennomført i Sør-Afrika og Tanzania med deltakere fra samtlige medlemsorganisasjoner i Afrika. LL2 har lenge vært det høyeste ledertrinnet man kan oppnå i KAO-sammenheng.

Master Trainer

Master Trainer (MT) er det øverste nivået, og MT er de mest kvalifiserte trenerne i nettverket. Som MT er man med på å styre utviklingen i KAO og man bidrar i ulike arbeidsgrupper som jobber med temaer som utvikling av pensum, observering, evaluering og markedsarbeid (Chipande, 2010). Per dags dato er det ingen autoriserte MT i KAO, men det første seminaret for MT ble avholdt i Lusaka i desember 2011. Jeg var med under seminaret som observatør og deltaker. Dette vil bli videre beskrevet i metodekapitlet.

3.0 Teoretiske perspektiver på læring

Menneskers læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv, og kunnskap lever først i samspill mellom mennesker (Säljo, 2001, s.9). Læringsteoriene som vil bli presentert er alle naturlige å knytte til læringsprosessene som har potensiale til å skje gjennom fysisk aktivitet. Lave og Wenger viser hvordan læring er situert i konteksten den foregår i, teorien om *peer learning* viser jevnaldrenes innflytelse på hverandres læring og Deweys «learning by doing» fokuserer på hvordan utprøvende handlinger gjør kunnskap forståelig.

3.1 Lave og Wengers perspektiv på læring – situert læring

Jean Lave og Etienne Wenger har utviklet en læringsteori basert på antropologiske studier av *mesterlære* i en rekke ulike miljø og kontekster. De ønsker å fokusere på hvordan den sosiale settingen skaper og konstituerer læring for individet (Lave & Wenger, 1991) Mesterlære forbindes vanligvis med praktiske fag, som blant annet tømreryrket, men praktiseres i dag innenfor mange ulike kategorier (Ronglan, 2009). I boken *Situated learning* fra 1991 blir det argumentert for at læring ikke er noe som skjer individuelt og isolert, men mellom mennesker. All aktivitet er situert og ved å lære gjennom en gitt prosess tilegner man seg ferdigheter som ikke bare er abstrakt, men praktisk rettet. Som en forlengelse av den praksisorienterte læringstradisjonen, som blant annet mesterlære er en del av, utviklet Jean Lave og Etienne Wenger en sosial læringsteori – *situert læring*. De mener at læring er situert ved at den involverer *legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap* (Lave & Wenger, 1991, s.31).

Jeg vil nå presentere de mest sentrale aspektene og nøkkelbegrepene ved situert læring - samt knytte det til nærliggende teorier om *peer learning* og *learning by doing* - før jeg til slutt viser hvordan teorien blir brukt i en idretts- og kroppsøvingskontekst.

Praksisfellesskapet

What does look promising are inventive ways of engaging students in meaningful practices, of providing access to resources that enhance their participation, of opening

their horizons so they can put themselves on learning trajectories they can identify with, and of involving them in actions, discussions, and reflections that make a difference to the community that they value.(Wenger, 1998, s.10).

Praksisfellesskapet blir i teorien om situert læring en felles plattform for læring. Til tross for at praksisfellesskapet har en sentral plass i Lave og Wengers teori er ikke fellesskapet klart definert. Kirk og Macdonald (1998) forstår det slik at praksisfellesskapet er et kollektiv eller en gruppe som sammen bidrar mot et felles mål i en særskilt sfære av livet. Et eksempel på et praksisfellesskap kan være lærere. I tillegg til å besitte et eget praksisfellesskap, er lærere også en del av et større fellesskap som inkluderer studenter, administrasjon og ledelse (ibid, s.380). Praksisfellesskapet tilbyr deltakerne rammer for å finne mening sine omgivelser, og er den sosiale og kulturelle konteksten hvor aktiviteter og handlinger har en signifikant påvirkning på hva som læres og hvordan læringen skjer (ibid).

Deltakelse i praksisfellesskapet angår hele mennesket, og flere hevder at læring gjennom et praksisfellesskap også innebærer en gradvis tilegnelse av identitet(Lave & Wenger, 1991; Stelter, 2005). Praksisfellesskapet blir en integrert del av vårt daglige liv, og læringen kan derfor ikke anses som en separat aktivitet (Wenger, 1998). Fra å være nykommer blir man en del av fellesskapet og utvikler i takt med ny kunnskap og ferdigheter en identitet tilknyttet fellesskapet. Denne utviklingen av identiteten vil gjøre at deltakelsen fremstår som meningsfullt og vil dermed ha en motiverende effekt på deltakeren (Lave & Wenger, 1991, s.122). Hvis læring handler om å øke muligheten til å handle, vil måten å maksimere læringen på være å handle, fremfor å snakke om det (Hank i Lave & Wenger, 1991) og det praktiske aspektet ved læring er viktig.

Legitim perifer deltakelse

Med *legitim* menes det at deltakeren har en nytteverdi i fellesskapet, *perifer* beskriver deltakerens plassering i en *deltakerbane* som var forventet å føre til full deltakelse, *deltakelse* peker på viktigheten av praksis gjennom interaksjon med andre (Kirk & Kinchin, 2003). Enkeltpersonens engasjement er avgjørende for å bli en del av praksisfellesskapet (Ronglan, 2009). Lave og Wenger (1991) viser til en genuin deltakelse som både er meningsfull for individet og for praksisfellesskapet.

Fra å fokusere på meningen med læring som å øke kognitive evner ønsker Lave & Wenger (1991) å vise hvordan meningsdimensjonen med læring handler om å bli en del av et praksisfellesskap. Fra å kun være en *perifer deltaker*, hvor deltakeren observerer og utfører enklere arbeidsoppgaver, blir deltakeren gradvis en del av de problemløsningsprosesser og forhandlinger som foregår (Ronglan, 2009). *Legitim perifer deltakelse* beskriver deltakelse i sosial praksis som involverer integrert læring. Selve begrepet speiler også spekteret i deltakerrollen. Det er mange ulike måter man kan være plassert i fellesskapet og ved å skifte *deltakerbaner* spiller man ulike roller i fellesskapet. Praksisfellesskapet er ikke et homogent område, men et felt preget av varierte egenskaper (Lave & Wenger, 1991, s.56).

Det er ikke dermed sagt at all legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap er av positiv karakter. Læringen i praksisfellesskapet er avhengig av strukturen innad i gruppen. Pre-eksisterende strukturer kan være med på å bestemme tenkning, læring eller handling. I et fotballag kan for eksempel lagfellesskapet både stimulere og hemme læringen (Ronglan, 2009). Et inkluderende fellesskap kan fremme ferdigheter hos samtlige medlemmer, mens et ekskluderende fellesskap kan føre til redusert ferdighetsutvikling hos ekskluderte deltakere.

Deltakerbaner

Kirk og Macdonald (1998) sier at en av fordelene ved å anerkjenne praksisfellesskap er at det lar oss identifisere den særskilte sosiale konteksten og aktivitetene som skaper deltakerbanene for individet (s.380).

Individets deltakelse i praksisfellesskapet er ikke statisk, og de individuelle deltakerbanene viser til hvordan individer beger seg innenfor det enkelte fellesskap og mellom flere fellesskap over tid (s.36, Ronglan, 2009). Deltakerbanene representerer de ulike posisjonene og perspektivene man som deltaker i et praksisfellesskap kan forflytte seg langs. Gjennom forflytninger i deltakerbanen erfarer deltakerne den sosiale verden de er en del av (Lave & Wenger, 1991, s.121). Noen deltakerbaner leder ikke til full deltakelse i praksisfellesskapet, mens andre deltakerbaner gir tilgang til et fellesskap og en praksis som er med på å forme deltakerens identitet (Wenger, 1998, s.154).

Et fellesskap som åpner for tilgang, vil også åpne for at deltakere kan følge deltakerbaner som forflytter seg ut av fellesskapet. Det er heller ikke uvanlig at det oppstår barrierer som hindrer individet i å oppnå full deltakelse (Kirk & Macdonald, 1998). Slike hinder i deltakerbanen kan for eksempel være manglende utstyr og område for aktiviteter tilknyttet praksisfellesskapet.

3.2 Peer learning

Forskning innenfor utdanning har viet stadig mer interesse i hvordan samhandling mellom jevnaldrende påvirker læring. Det er påvist at barn kan ha sterk påvirkningskraft på hverandres intellektuelle utvikling (Damon, 1984) og at de kan fungere som ressurspersoner for hverandre i innlæring av motoriske ferdigheter (Standal & Jespersen, 2008).

Læring sammen og gjennom jevnaldrende kalles som oftest *peer learning*. Peer learning kan deles i to kategorier. *Peer tutoring* og *peer collaboration*. Peer tutoring skjer når en av deltakerne er ekspert og fungerer som en instruktør for den eller de andre jevnaldrende. I peer collaboration samarbeider deltakerne for å løse en utfordring, uten at en av deltakerne utpeker seg som en ekspert på området (Phelps & Damon, 1991). I praksis kan det virke som at skillet mellom peer tutoring og peer collaboration er uklart, men det blir vektlagt at hver av læringsformene har sitt unike potensiale. Peer tutoring for overføring av informasjon og øvelse i spesifikke ferdigheter; peer collaboration for å legge til rette for intellektuell utvikling og tilegnelse av basiskunnskap (Damon, 1984, s.331).

Argumentene for barn og unges positive egenskaper som bidragsyttere til hverandres læring er flere. I artikkelen *Peer Education: The Untapped Potential*, forfattet av William Damon, kommer det frem at barn og unge snakker til hverandre på et nivå de lett kan forstå. De snakker direkte til hverandre uten unødvendige ord og uttrykk. De tar tilbakemeldingene de får fra hverandre alvorlig og er sterkt motivert til å forsone seg med uenigheter mellom dem selv og andre. I tillegg blir det påpekt at den uformelle kommunikasjonen mellom jevnaldrende barn og unge ofte er mindre skremmende enn korrigerende råd fra en voksen (1984, s.332).

Når jevnaldrende er uenige med hverandre, møter de både en sosial og en kognitiv konflikt. Denne erfaringen leder i følge nevnte Damon (1984, s.333) til flere viktige realitetsforståelser. De blir klar over at det finnes andre meninger enn deres egen og lærer at de må rettferdiggjøre deres ståsted og kommunisere dette tydelig til andre slik at det blir akseptert som troverdig.

3.3 Deweys perspektiv på læring

John Dewey (1859-1952) er en velkjent personlighet innenfor lærerutdanningen og representerer en gjennomtenkt pedagogikk som omhandler skole og undervisning (Aasen, 2008). Hans velkjente «Learning by doing» har og blir brukt i utallige settinger. Men hva var egentlig Deweys pedagogiske syn og hva mente han med «Learning by doing»?

Dewey mente at læring besto av flere faktorer. Innhenting og gjennomtenking av data var nødvendig, men i tillegg var den utprøvende handlinger – «doing» - viktig for å forstå kunnskapen (Aasen, 2008, s.67). *Mennesket må gjøre noe for å forstå hvordan saker og ting henger sammen* (Dewey, 1916). Kunnskap gjennom «learning by doing» blir av Dewey oppsummert i fem trinn;

1. En utfordring som oppleves som blant annet engasjerende og viktig å løse.
2. Man får en oversikt over tilgjengelig fagkunnskap som kan bidra til å klargjøre og avgrense utfordringen.
3. Man bruker fantasien til å tenke seg gjennom mulige løsninger.
4. Man finner en hypotese som er presis og tar hensyn til tilgjengelige fakta.
5. Man prøver ut hypotesen i handling for å se om man får resultatet man ventet seg, og beholder eller forkaster den.

(Aasen, 2008, s.70).

Av dette kan man lese at Dewey så på kunnskap som et møte mellom teori og praksis, hvor begge parter måtte være tilstede for å få et optimalt læringsutbytte. I hans bok *Democracy and Education* (1916) vektlegger han behovet for bruk av kroppen i en aktiv handling, for å unngå at det man lærer ikke bare blir noe som blir memorert og reproduisert på kommando.

When education (...) fails to recognize that primary or initial subject matter always exists as a matter of an active doing, involving the use of the body and the handling of material, the subject matter of instruction is isolated from the needs and purposes of the learner, and so becomes just a something to be memorized and reproduced upon demand. Recognition of the natural course of development, on the contrary, always sets out with situations which involve learning by doing (s.185, Dewey, 1916).

Dewey plasserer her mennesket i verden og i en sosial kontekst som krever samhandling med omgivelsene. Mennesket - og menneskets undring, tenking og handling - er en del av en verden som stadig omskaper seg selv. Det var viktig for Dewey at utprøvingen var knyttet til gjennomtenkte planer og at man gjennom utprøvingen erobret verden ved å lære gjennom egne erfaringer (Aasen, 2008, s.150). Dewey så på den tradisjonelle skolen som en tvangspreget institusjon – tappet for allsidige gjøremål, mening og personkontakt. Samarbeid mellom elever ble ikke tillatt og fjerne læringsmål pasifiserte elevene (Dewey, 1916).

Et av Deweys praktiske eksempler på hans syn på utdanning var skolen han og kona var med på å drifte. «The Laboratory School» var en forsøksskole underlagt universitet i Chicago og ble startet i 1896. Deweys pedagogikk ble satt ut i live og nye læringsformer ble prøvd ut. Læringsformene skulle være knyttet til ulike praktiske gjøremål – «doing». I tillegg fikk enkelte studenter og nyutdannede lærere praktisk-pedagogisk trening. Et annet viktig aspekt ved skolen var antall elever per lærer, som i forhold til datidens og nåtidens skolestruktur skilte seg ut ved å ha få elever fordelt på hver lærer (Aasen, 2008, s.151-153).

I følge Dewey var elevenes interesse en avgjørende faktor for engasjement i undervisningssituasjonen og påfølgende fortsatt utvikling. Lærerens oppgave ble derfor å bruke fagkunnskap som allerede eksisterte sammen med elevenes egne erfaringer. Ved å ta utgangspunkt i elevene mente Dewey at læreren ville kunne gjøre fagstoff begripelig. Han vektla viktigheten av de vitenskapelige fagene – såkalt fagstoff, men var opptatt av at lærerne måtte følge barnets kognitive utvikling. Utviklingen delte han opp i tre stadier (Aasen, 2008, s.166-169). Det første stadiet preges av barnets utviklende mestring av egen kropp og *tingene*. Ved å gjøre inngrep med ting i omgivelsen lærer barnet – «learning by doing». I det andre

stadiet blir barnet introdusert for skolen, men utfordringene er hovedsakelig av sosialt art. Barnet får mulighet til å lære i samspill med andre og gjennom sosiale prosesser vinner barnet sin identitet (Dewey, 1916). Det er først på det tredje trinnet vitenskapsfagene som matte og fysikk kommer inn i læringen. I tillegg til å følge den kognitive utviklingen i de tre overnevnte stadiene er det i følge Dewey viktig at læreren er en god rollemodell, sørger for nødvendig ledelse, stiller krav og setter grenser for elevene (Aasen, 2008, s.176).

Dewey nevner aldri kroppsøvningsfaget spesifikt, men er opptatt av at de estetiske fagenes plass i skolen. Blant annet mener han at heimkunnskapsfaget gir praktisk kunnskap og kan brukes som en introduksjon til mer teoretisk kunnskap ved å stille spørsmål som er knyttet til mat og matlagingsprosessen (Aasen, 2008). Han mener også at barns disiplinproblemer er en konsekvens av undertrykking av barns kroppslige liv (idib) og framhever på den måten viktigheten av fysisk aktivitet.

3.4 De aktuelle læringsteorier benyttet i forskning på idrett og læring

At sport kan være en legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap er vektlagt av internasjonale forskere med fokus på kroppsøving og idrett, og spesielt innenfor *sport education* (Kirk & Kinchin, 2003; Kirk & Macdonald, 1998). Sport education er et tilskudd til tradisjonell kroppsøvningsundervisning og kjennetegnes ved lengre perioder med fokus på hver idrett og faste lag som bygger opp en egen identitet ved bruk av lagnavn og logoer (Kirk & Kinching, 2003). I ulike studier har det blant annet kommet fram at det å ha kontinuitet i praksisfellesskapet ved å ha faste lag i idrettsundervisning har flere fordeler, både fysiske og psyko-sosiale. En sterkere følelse av tilknytning (Carlson and Hastie, 1997), mer toleranse ovenfor svakere elever (Kinchin, 2001) og positive lærere (Alexander and Luckman, 2001) er blant resultatene som nevnes som en konsekvens av å jobbe mot legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap i kroppsundervisningen.

I en studie gjort av Øyvind Standal og Ejgil Jespersen ble det undersøkt hvordan læring tar plass når mennesker med funksjonshemninger er sammen i en rehabiliteringskontekst. Under rehabiliteringen lærte informantene både rullestolferdigheter og ble fortrolig med fysisk aktivitet. Resultatene i studiet ble diskutert i en situert læring-kontekst, og indikerer at *peer*

learning lærte deltakerne ferdigheter og teknikker, samt bidro til å gi mening til deres tilværelse som rullestolbrukere (Standal & Jespersen, 2008).

Lars Tore Ronglan har studert det norske kvinnelandslaget i håndball og har avdekket hvordan laget jobber for å utnytte praksisfellesskapets ressurser. Blant landslagets arbeidsformer finner man at spillere som bekler samme posisjon arbeider sammen på trening. Disse teamene utviklet hverandres ferdigheter ved å fungere som hverandres mestere i treningsvirksomheten (Ronglan, 2009). Det ble også laget andre grupperinger med bakgrunn i spesifikke ferdigheter som straffekastteam, kapteinsteam og humorsteam. Gjennom observasjon og intervjuer med spillerne kom det fram indikasjoner på at denne arbeidsformen fremmet inklusjon, aktiv deltakelse og skiftende posisjonering i spillergruppa (Ronglan, 2004).

4.0 Feltet

Materialet i denne oppgaven er basert på feltarbeid i to afrikanske hovedsteder. Ved å besøke to land fikk jeg bredere innsikt i KAOs arbeid i flere land. For å få en bredere forståelse har jeg innenfor disse to byene også besøkt flere organisasjoner, som igjen dekker ulike geografiske og sosiokulturelle områder i disse byene. Jeg har som forsker beveget meg med temaet jeg studerer og hadde på forhånd ikke satt noen begrensninger på hvor mange områder – eller *sites* – jeg ville besøke i løpet av feltarbeidet. Jeg ønsket å se flest mulig KAO-aktiviteter arrangert av representanter fra flere organisasjoner og det ble derfor naturlig å besøke mange områder for å innhente nok materiale. En slik form for feltarbeid blir av George Marcus (1995) betegnet som *multi-sited fieldwork*, og er en arbeidsform som blir stadig mer benyttet av forskere på feltarbeid. Ada Engebriksen (2002, s.243) sier at *flersituert* er en av flere nødvendige metodiske innfallsvinkler for å beholde antropologiens kritiske funksjon.

I dette kapittelet vil jeg presentere konteksten og feltene som ble besøkt i løpet av feltarbeidet. For å kunne gi leseren en fornemmelse av områdene materialet mitt er hentet fra har jeg valgt å starte dette kapittelet med en generell beskrivelse av en fiktiv slum. Jeg ønsker å gi leserne et tydelig inntrykk av hvilke forhold de fleste KAO-deltakerne lever under. Å beskrive hvert område ville vært det mest nøyaktige, men er også for omfattende. Beskrivelsen under er inspirert av Kvale og Brinkmanns (2009) analysemetode *meningsstrukturering gjennom narrativer*. Den fiktive slummen Makazin Duni er laget ved hjelp av feltnotater, egne erfaringer, kunnskap innhentet gjennom samtaler med beboere i områder slummen er inspirert av.

I tillegg til å gi leseren en generalisert versjon av virkeligheten, vil de to besøkte landene – Kenya og Zambia – og deres hovedsteder – Nairobi og Lusaka – bli viet plass. Herunder vil også de aktuelle organisasjonene og områdene de jobber i bli presentert.

4.1 Makazi duni

Makazi duni betyr slum på swahili. Å beskrive en slum er vanskelig. Å beskrive flere slummer viste seg å være enda mer krevende. En slum er ikke seg selv lik. Noen slummer består kun av blikkskur, mens andre kan ha solide murhus. I noen slummer møtes ulike stammer uten at det skjer noe dramatisk, i andre slummer blir møtene så voldsomt at slummen får navnet «Balkan». Noen slummer er godkjent av myndighetene, noen slummer er ikke det og innbyggerne risikerer å bli kastet ut av huset sitt uten forvarsel fordi en vei skal bygges. Narrativet om Makazi Duni er derfor en generalisering av de ulike slumområdene jeg besøkte under feltarbeidet.



Bilde II: Nabolaget Balkan i Mathareslummen.

Tett i tett ligger blikkskurene. De ligger så tett at alle vet at ved brann er det ikke bare et skur som blir ødelagt. Og brann blir det ofte. Kerosene-apparatene som brukes til matlaging, de ulovlige elektriske ledningene som strekker seg over takene, pappen som brukes som isolasjon i de tynne veggene. Det er mange grunner til at mennesker mister hjemmene sine og i verste fall brenner inne. I regntiden er det likevel ikke brann som er den største bekymringen for innbyggerne. Vannet som kommer brått og kraftig gjør bakken om til et gjørmebad, og den lille elven som både brukes til

dobesøk, klesvask og ølbrygging stiger opp mot de nærmeste husene. Vannet tar med seg søppelet noen har kastet så det ender opp et helt annet sted.

De tungt trafikerte veiene som omfavner slummen er dekorert fra myndighetenes side. Sammen med reklameplansjer for såpe og banklån finner du også materiale fra den eviggående kampanjen som skal bidra med HIV/AIDS-opplysning til byens befolkning. For besøkende blir de fargerike og fengende plakatene lagt merke til, men av de som ser "propaganden" hver dag blir den bare en del av hverdagens bakgrunnsstøy.

Det er fort gjort å bli syk i Makazi duni. Søppelet flyter over alt. "Flying toilet" er et eget begrep som beskriver hva som skjer når noen har vært på do. Fordi det er så få toaletter – og de i tillegg koster penger å bruke – gjør de fleste fra seg i plastposer. Posen blir så knyttet stramt igjen og kastet over hustaket. I tillegg flyr malariamyggen mellom menneskene som ikke sover under myggnett. Sår gror ikke på grunn av det humide og bakteriefylte miljøet og utvikler seg til alvorlige betennelser.

Det er mange barn i Makazi duni. Noen går i barnehagen, mange går på skolen, noen gjør ingen av delene. De fleste har en mor, noen ganger også en far. De fleste er mer sulten enn de er mett, og mange er også mer glade enn de er triste. Foreldrene deres livnærer seg på ulikt vis. Noen selger godteri i små boder, noen brygger øl som de selger, noen selger kroppen sin for å få råd til middag. Noen er lærere, bussjåfører eller industriarbeidere. De fleste har mer enn en jobb, mange har ingen jobb.

Om kvelden blir det mørkt og det er som om noen legger en svart plastpose over himmelen. Da er det bare de modigste som våger seg ut. Menn som har drukket øl hele dagen finner ofte ut at de ønsker å ha sex, og som jente eller dame er det ikke trygt å være ute og alene. I skumringstimen ser du derfor mengder med kvinner – og menn – som haster hjemover i frykt for å bli ranet eller i verste fall voldtatt.

Idrett er viktig for barna i Makazi duni. Fotball er viktigst. Når barna ikke er på skolen eller hjemme er de aller helst på fotballbanen. Der imiterer de idolene sine og

drømmer om at de en dag skal bli like god som Didier Drogba og Patrice Evra.

4.2 Kenya



Kart 1

Kenya er et land i Øst-Afrika. Det grenser til Somalia, Etiopia, Sør-Sudan, Uganda og Tanzania. Det bor i følge UN data anslagsvis 40 millioner mennesker i landet, hvor av det er meldt at 3,3 millioner bor i hovedstaden Nairobi (UN, 2012). Drøye 40 % av befolkningen er under fjorten år gamle. Engelsk og swahili er offisielle språk, i tillegg snakkes det utallige stammespråk. Det er 42 stammer i Kenya, hvor av Kikuyu (22 %), Luhya (14 %) og Luo (13 %) er de største. Majoriteten av landets innbyggere er kristne, men det er også en betydelig andel av befolkningen som er muslimer eller tilhører tradisjonelle trosretninger (CIA, 2012).

Kenya var fram til 1963 en britisk kolonistat. Landets første president etter frigjøringen var Jomo Kenyatta. Den tidligere presidenten deler fortsatt navn med Nairobis internasjonale flyplass og det prestisjetunge Kenyatta University. I den senere tid har landet vært preget av politiske uroligheter som toppet seg etter at Mwai Kibaki ble president for andre gang i 2007. Påstander om valgfusk startet to måneder med blodige sammenstøt og 1500 drepte (idib). I

2010 ble det dannet en ny grunnlov. Grunnloven er i følge UD (2011) et stort skritt mot et mer ansvarlig og demokratisk styresett i Kenya. Neste valg skulle i utgangspunktet foregå i 2012, men har blitt flyttet til mars 2013 for å unngå logistikkproblemer i valggjennomføringen (NTB, 2012).

Nairobi

Som andre kolonialbyer er Nairobi et produkt av britisk kolonialisering. I utgangspunktet ble byen bygd som en hvilestasjon under konstruksjonen av Uganda Railway, en togrute som går mellom Lake Victoria i nord og Mombasa i sør. Nairobi ble skapt som en by for hvite kolonister, og har fra sin begynnelse vært preget av segregasjon mellom ulike etnisiteter (Charton-Bigot, 2010).

Fram til andre verdenskrig var det ingen offentlige strategier eller departementer for afrikanere i hovedstaden. Koloniherrne fryktet at de ved å opprette dette ville legitimere og akseptere afrikanernes tilstedeværelse i Nairobi. Dette førte til at det ikke ble tilrettelagt områder for beboelse. Afrikanere som migrerte inn til hovedstaden for å jobbe i statlige og private foretak bosatte seg i uoffisielle og ulovlige områder.

Man kan med enkelthet dele Nairobi i to regioner Eastlands og Westlands (Médard, 2010). Skillet går ved Tom Mboya Street. Westlands er karakteristisk med store kjøpesentre med trygge parkeringsmuligheter, rike nabolag og lav befolkningstetthet. Eastlands strekker seg fra togsjakkene i sør til Mathare River i nord. Der Westlands er preget av grøntområder og fine veier, kan man i Eastlands både finne solide boligkomplekser ment for middelklassen og slumbebyggelse hvor det sies at 50 % av Nairobis innbyggere holder til (Sheehan, 2005).

Boforholdene for mange har ikke forandret seg så mye i forhold til hvordan det var i kolonitiden. Store deler av befolkningen bor fortsatt i uoffisielle områder. I noen tilfeller har flere generasjoner bodd i samme ulovlig og usikre forhold (Charton-Bigot, 2010).

Disse menneskene har ulike utgangspunkt, etnisitet og stammetilhørighet. Man finner etterkommere av indiske og pakistanske innvandrere fra kolonitiden, tidligere muslimske

soldater og jernbanearbeidere. Dette gir byen en unik framtoning, og har gitt de ulike bosetningene en sterk identitet. Det er likevel multi-identitet som først og fremst er slående når man besøker de ulike bosetningene i Nairobi (Sheehan, 2005).

Den enkleste og desidert billigste måten å komme seg rundt i Nairobi er ved å sitte på en av de mange *matatoene* som frakter byens befolkning i små fullpakkede minibusser. Det som først kan virke som et komplett kaos er organisert med ulike ruter, som går relativt regelmessig fra tidlig på morgenen til sent på kvelden. Konduktøren henger med minst halve kroppen ut av bilen mens han roper ut endestasjon og lokker passasjerer mot sin matato. I matatoen er det ingen krav til verken intimsoner eller lydnivå, men som hvit får man gjerne privilegiet der å sitte fremst ved sjåføren.

I Nairobi ble to organisasjoner tilknyttet Kicking AIDS Out besøkt. Det vil nå komme en beskrivelse av de to organisasjonene, deres arbeid, prosjekter og områder.

CHRISC Kenya

CHRISC er den norske organisasjonen KRIKs internasjonale engasjement. KRIK står for Kristen Idrettskontakt og navnebror CHRISC har organisasjoner i henholdsvis Rwanda, Uganda, Tanzania og Kenya (KRIK, 2011).

CHRISC Kenya ble stiftet i 2004 som en ungdomsorganisasjon. Formålet er å tilby muligheter for sport og lek for underprivilegerte usysselsatte ungdommer i Kenya. Sport blir integrert sammen med life skills, HIV/AIDS og *girls empowerment* (Sportanddev.org, 2011). Engasjementet i Kenya er hovedsakelig situert i Nairobi og de to mindre byene Voi og Eldoret.

CHRISC Kenyas prosjekter innebærer blant annet et prosjekt spesielt rettet mot jenter. Gjennom jenteprosjektet Fahari ønsker CHRISC Kenya å være en positiv faktor i jenters liv, og blant annet styrke deres muligheter til sosial interaksjon gjennom samtalegrupper og idrettsaktiviteter. I Nairobi startet organisasjonen prosjektet Fanaka i 2006. Prosjektet retter seg mot gatebarn, og har som mål å gi muligheter og omsorg gjennom aktivitet, samtale,

leksehjelp og samvær med trygge voksenpersoner. Det siste store prosjektet CHRISC Kenya driver er School Outreach, som er et prosjekt hvor de ved å integrere lek og fysisk aktivitet i skolehverdagen ønsker å beholde barn lenger i utdanningssystemet, samtidig som at barna får aktivisert seg i gjennom skoledagen (KRIK, 2011).

Amani Conference Center

Hele veien fra Nairobi sentrum til industribyen Thika går Thika Road. Tar man matato tar det omtrent tyve minutter østover langs den meget trafikkerte hovedåren for å komme til Amani Conference Center hvor blant annet CHRISC har sitt kontor. Inn en rolig sidegate fra Thika Road er kontoret lett tilgjengelig for de ansatte som hovedsakelig bor i de fattige områdene i Eastlands. På området er det også en katolsk kirke og et gjestehus hvor svært mange norske folkehøgskoleklasser overnatter når de besøker Nairobi. Kontoret består av et rom med fire datamaskiner og utstilling av pokaler og vimpler fra inn- og utland. Her samles både fast ansatte og frivillige.

Githogoro

På grunn av det CHRISCs ansatte betegner som en områdekonflikt med MYSA, har CHRISC valgt å flytte seg ut av det nærmeste slumområdet, Mathare. Da CHRISC startet organisasjonen i Kenya var de også situert i Mathare, men MYSA mente at de hadde førsterett på området og CHRISC ble tvunget til å flytte aktivitetene sine til et annet område. CHRISC har nå majoriteten av sine aktiviteter i Githogoro.

Githogoro er et lite slumområde med omtrent 1500 innbyggere. Befolkningen består både av kristne og muslimske familier. Som i resten av de fattige områdene i Nairobi er arbeidsløsheten stor, men de som har jobb er gjerne ansatt hos den rike befolkningen i Runda. I Runda bor det parlamentsmedlemmer og andre høytstående medlemmer av det kenyanske samfunnet. Fra slumområdet til Githogoro er det omtrent femti meter til nærmeste herskapelige hus, som er godt beskyttet av høye murer. Like ved utkanten av slummen ligger et stort idrettsområde med fotballmål og volleyballnett. I motsetning til mange andre idrettsområder tilknyttet fattige områder er dette området kjøpt av et forsikringsselskap og deretter donert til lokalbefolkningen. Faren for at banen skal bli erstattet med bebyggelse er derfor borte. På idrettsområdet arrangeres det hver helg serierunder hvor aldersbestemte lag

spiller kamper i fotball og volleyball. Hvert år arrangeres det også en CHRISC/Høgtun-turnering hvor den norske folkehøgskolen Høgtun bidrar med økonomiske midler til å lage en turnering hvor lag fra Høgtun, Githogoro og andre ressursvake områder i Nairobi møtes. Jenteprojektet Fahari holder også til i skolene i nrområdet tilknyttet Runda og Githogoro.

Gateguttprosjektet Fanaka

Gateguttprosjektet Fanaka kan av naturlige årsaker ikke være i Githogoro. Gateguttene trekker mot Nairobi sentrum, og distansen til Githogoro gjør at guttene ikke ville hatt mulighet til å oppsøke aktiviteter hvis de hadde vært gjennomført der. CHRISC henvender seg til ulike gjenger med gategutter. Gruppen jeg observerte og spilte fotball sammen med møttes på et treningsfelt like ved sentrum av hovedstaden. Området heter Desai Ground i Mgava. Du finner banen hvis du vet hvor den er. Den ligger bak en bensinstasjon og for å komme til banen må du smyge deg forbi utdaterte lastebiler som er tett parkert foran inngangen. Banen er stor nok til å spille 11-erfotball, men under regntiden blir banen til et basseng, hvor kun små deler av siden kan brukes til aktivitet. Instruktøren fra CHRISC som var med meg når jeg oppsøkte området forklarte at CHRISC ikke kunne gjøre noe for å drenere banen, fordi de da ville gjort myndighetene oppmerksomme på at de brukte banen og at dette ville føre til leiekostnader de ikke kunne håndtere.

Mathare Youth Sports Association

Mathare Youth Sports Association (MYSA) er den andre organisasjonen jeg besøkt i Nairobi. Organisasjonen ble stiftet i 1987 av canadieren Bob Munro, som jobbet som FN-utsending i Nairobi (MYSA, 2011). Sammen med innbyggere i Mathare startet han et lite prosjekt hvor målet var å knytte sportslige deltakelse opp mot søppelplukking og annet miljøforbedrende arbeid i Mathare-slummen. Munro er fortsatt formann i MYSAs styre. MYSA har siden starten vært tidlig ute i forhold til å bruke idrett i utviklingsarbeid. De var de første som organiserte selvdrevne fotballigaer i slummen, de første i Afrika som organisert Jenter 12-lag i fotball og de første i Afrika som sendte aldersbestemte lag til Norway Cup (Atkins, 2003).

I dag har MYSA omtrent 20 000 medlemmer og er den største idrettsorganisasjonen som er tuftet på selvhjelp i Afrika. Organisasjonen har mange og varierte prosjekter. I tillegg til fotball, kan barn og ungdommer i MYSA blant annet delta i aktiviteter som inkluderer dans,

musikk og kunst. Organisasjonen har også engasjert seg i forhold til å øke sikkerheten for barn som blir satt i ungdomsfengsel (MYSA, 2011).

Strømmestiftelsen fra Norge har lenge vært blant MYSAs viktigste donor. I desember 2011 vedtok Strømmestiftelsen at de med umiddelbar virkning stoppet utbetalinger til MYSA. Årsaken skal være varslinger om mulige uregelmessigheter og en undersøkelseskommissjon har blitt nedsatt for å undersøke påstandene (Blystad, 2012, Ringodd, 2011). Kommisjonen kom med en rapport i mars 2012. Her kommer det frem at 70 % av informantene mener det eksisterer seksuell trakassering i klubben. Mistanker om korrupsjon og aldersforfalskning blir også mer eller mindre bekreftet (Opseth & Speed, 2012). Da MYSA er svært avhengig av eksterne donorer for å drifte organisasjonen (Tollisen, 2003) vil det være interessant å se hvordan MYSAs arbeid vil bli påvirket av en eventuell vedvarende stopp av midler fra Strømmestiftelsen. Det er allerede bekreftet at MYSA ikke vil ha deltakende lag i Norway Cup 2012 (Blystad, 2012).

Mathare

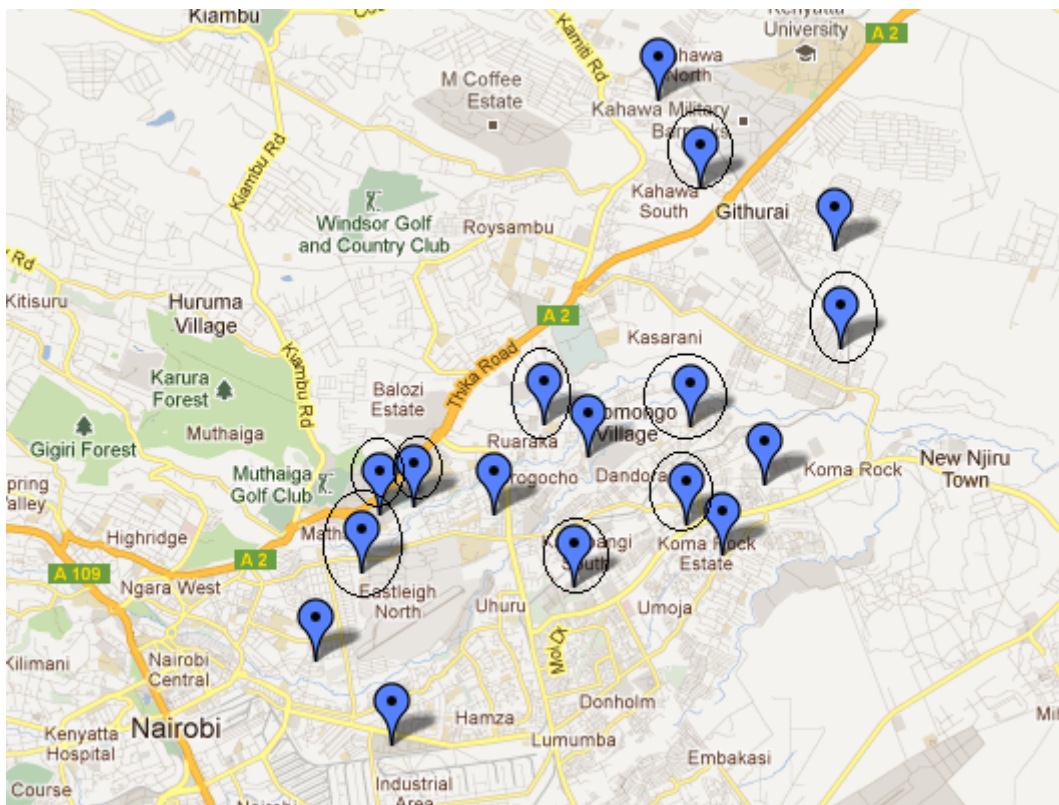
Når det ikke er trafikkork i Nairobi tar det omtrent femten minutter å ta bussen fra sentrum av hovedstaden og ut til Mathare. Navnet som stammer fra den en gang så grønne Matharedalen blir brukt som en samlebetegnelse for flere slummer i dette området (Gettleman, 2006).

Matharedalen er den eldste slummen i Nairobi, og slått sammen med de tilknyttede slumområdene anslåes det at folketallet er opp mot en million. Innbyggerne kommer fra ulike stammer, noe som sies å være årsaken til flere av de voldelige konfliktene som stadig preger området.

Fordi det ikke eksisterer noe offentlig ordning for håndtering av søppel kommer man ikke unna søppelet som flyter overalt. Fordi Mathare omfavner et så stort område varierer bostandarden. De fattigste bor nærmest elva. I regnperioden risikerer de at husene blir tatt av gjørmevannet som kommer strømmende nedover mot den skitne elva. På den andre skalaen finner man relativt solide blokker som ble bygget da utleierne skjønnte at det kunne lønne seg å bygge i høyden for å få plass til flere mennesker på et lite område. Disse blokkene gir bedre sikkerhet i forhold til uvedkommende og med tanke på vannmengdene som preger slummen

under regntiden. Likevel er leiekostnadene så pass dyre at det kun er et mindretall som har råd til å bo slik.

MYSA har delt opp Mathare i 16 ulike distrikter hvor hvert distrikt har egne frivillige og egne fotballag som spiller i MYSA-ligaen. I tillegg har de et hovedkontor i bydelen Koma Rock, som må betegnes for å være et middelklassestrøk. Figuren under viser de ulike områdene og utstrekningen av MYSAs aktiviteter.



Figur IV.

*De blå markeringene er samtlige av MYSAs distrikter.
Områdene markert med sirkel ble besøkt under feltarbeidet.*

4.3 Zambia



Kart II

Zambia er en innlandsstat i det sydlige Afrika som grenser til Tanzania, Malawi, Mozambique, Zimbabwe, Botswana, Namibia, Angola og den demokratiske republikken Kongo. Fram til 1964 het landet Nord-Rhodesia og var en engelsk koloni (CIA, 2011). Det bor nesten 14 millioner mennesker i landet (UD, 2011) og nesten 50 % av innbyggerne er i aldersgruppen 0-14 år. I hovedstaden Lusaka bor det 1,4 millioner mennesker. Den dominerende religionen er kristendom, men det er også praktiserende muslimer, hinduister og et fåtall som fortsatt er tilknyttet de tradisjonelle trosretningene. Sammen med de lokale stammespråkene bemba, nyanja, tonga, lozi, lunda, kaonde og luvale er engelsk offisielle språk (CIA, 2011).

50 % av befolkningen lever under fattigdomsgrensen og 40 % av arbeidsfør befolkning er arbeidsløse (CIA, 2011). På bygda er fattigdommen dypere og mer rådende, men det er i

urbane strøk den øker mest. Den viktigste årsaken til fattigdom er i følge Mulenga (2003) den lave tilgangen til «formell» jobb.

Lusaka

I Zambias hovedstad, Lusaka, bor det ca. 1,5 millioner mennesker. Lusaka ligger sør i landet, 1300 meter over havet. Lusaka var en relativt liten by fram til 1931, da byen ble utpekt til å være Nord-Rhodesias administrative senter. Byplanleggerne så aldri for seg at Lusaka skulle bli en stor by, og i utgangspunktet var byarealet på kun 2,6 km² (Mulenga, 2003).

De fattiges bosetninger i Lusaka består av to ulike bebyggelser. Den ene typen bebyggelse kalles «*early self-help housing*» og har fra starten av vært godkjent og støttet av myndighetene. Bosetningene har lav standard, men tilgang til rennende vann og offentlige tjenester. I tillegg finnes det flere slumområder med «*unauthorised settlements*». Slike områder startet gjerne med at hvite landeiere leide ut land til arbeidere fra bygda. Til tross for at landeierne mottok store beløp for å leie ut landet til leietakere, manglet disse slummene både skole, helsefasiliteter, vann, elektrisitet og veier (Mulenga, 2003). Det er fortsatt et skille mellom de fattige som bor i *early self-help housing*, og de enda fattigere som bor i *unauthorised settlements*.

Å leve i fattigdom fører lett til en følelse av maktesløshet. Denne følelsen av maktesløshet nevnes som en av årsakene til et økende narkotikaproblem i Zambia. Tidligere har landet vært en transitnasjon, men har nå også blitt en forbrukernasjon av ulike narkotiske stoffer (Smith, 2011).

Kabwata – et område, to organisasjoner

Med 50 meters avstand finner du kontorene til to av de største idrettsorganisasjonene i Lusaka, Sport in Action og Edusport. Organisasjonene deler ikke bare samme busstopp, men også flere donorer. De arrangerer også aktiviteter i mange av de samme områdene. Tonen er likevel lett mellom organisasjonene. «*Vi har jo samme mål og ønsker, derfor samarbeider vi. Likevel er det viktig å være best*» (en av Edusports ansatte om forholdet mellom Sport in Action og Edusport).

Sport In Action

Sport In Action (SIA) ble stiftet i 1999 og titulerer seg selv som Zambias første sports-NGO. SIA har som mål å øke menneskers livskvalitet gjennom idrett og fritidsaktiviteter.

Organisasjonen har syv fast ansatte og en rekke frivillige. SIA jobber i 24 distrikter i hele Zambia, men har sitt hovedkontor i Lusaka. SIA skriver på sin hjemmeside (SIA, 2012) at de anstrenger seg for å bruke sport og fritidsaktiviteter som et verktøy for å øke livskvaliteten til barn. De ønsker å tilby et program som bidrar til motivasjon, selvutvikling, barnevern og selvstendighet gjennom sosial og økonomisk *empowerment*. SIA har fem uttalte grupper de jobber mer. Disse gruppene er foreldreløse og sårbare barn, funksjonshemmede barn, jenter og kvinner, gatebarn og mennesker som lever med HIV/AIDS.

Fountain of Hope Orphanage and Basic School

Ikke langt fra Kabwata og hovedkontorene til Edusport og SIA ligger barnehjemmet og skolen Fountain of Hope. Inngjerdet av solide murvegger finner man et område med skolebygninger, kontor og en sovesal for tidligere gategutter. Barnehjemmet er kun for gutter, mens skolen også tilbyr undervisning til jenter fra nærområdet. På området er det også et helsesenter og et større samlingsrom som blir benyttet til blant annet kurs- og menighetsvirksomhet. Foran bygningene er det et stort idrettsområde, som både er åpent for elevene på skolen, beboerne på barnehjemmet og for folk fra nærområdet. Det er en asfaltert basketball/netballbane i full størrelse og grus til å spille fotball på ved siden av. Banen er bygget av SIA ved hjelp fra Durham University.

Chipata Community School

Chipata er et av Lusakas bosetninger som er godkjent av myndighetene. Til tross for myndighetenes anerkjennelse av området er det ingen struktur på bebyggelsen og mangel på offentlige toaletter betegnes som et alvorlig problem. Chipata Community School ligger i enden av den store markedsvegen som går gjennom området. Skolen har et stort idrettsområde med baner for fotball, volleyball, netball og basketball. Basketballbanen er det mest imponerende med asfaltert dekke og solide kurvstativ. Det er SIA som også har bidratt til denne banen.

Edusport

Edusport ble i likhet med SIA grunnlagt i 1999 av zambiske initiativtakere, deriblant KAOs grunnlegger Oscar Mwaanga. Navnet Edusport kommer fra *Education through sport* og organisasjonen sier i sin formålserklæring at de ønsker å bruke sport, fritidsaktiviteter og andre fysiske aktiviteter som metode for å oppnå *empowerment*, utdanning, helse og andre utviklingsmål i områder med lav sosioøkonomisk standard i Zambia (Edusport, 2012).

Organisasjonen har programmer i seks av ni zambiske provinser og er med dette den største NGO som bruker sport som virkemiddel. Edusport tilbyr deltakelse i fotball, volleyball, basketball og netball. De har egne prosjekter for å øke jentenes deltakelse og påvirkning innenfor idretten og samfunnet generelt. Blant områdene i Lusaka Edusport har aktiviteter finner vi Kalingalinga og Chawama.

Kalingalinga

Kalingalinga ble bygd opp som et spleiselag mellom zambiske myndigheter, en tysk bank og lokalbefolkningen (Nchito, 2007) og huser i dag X innbyggere. Idrettsområdet Edusports frivillige i Kalingalinga bruker ligger tett inntil Kalingalinga Primary School. I tillegg til å arrangere idrettsaktiviteter på ettermiddagen har også Edusports frivillige kroppsøving for elevene ved skolen på dagtid. Idrettsområdet består av en stor grusbane og en asfaltert netballbane. Det er også et område tilegnet volleyball.

Chawama

20 minutter med buss sørover fra Lusaka sentrum finner man Chawama. Det bor over 15 000 i området, som hovedsakelig består av små murhus tett i tett. På idrettsplassen finner man netball-, fotball- og volleyballbane. Banen er svært dårlig drenert og kan ikke brukes under store deler av regntiden. Når det regner som mest er banen fullstendig dekket av vann og når vannet tørker opp skapes det enorme ujevnheter som må jevnes ut før man igjen kan benytte området.

5.0 Metode

Denne masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning kjennetegnes blant annet ved at man forsøker å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Jeg valgte kvalitativ metode fordi jeg er interessert i å få en forståelse av hvordan KAO-aktiviteter oppleves, gjennomføres og formidler informasjon til deltakerne på.

5.1 Feltarbeid

Geografisk felt

Feltarbeidet foregikk over seks uker i november og desember 2011. Tre uker i Kenyas hovedstad, Nairobi, og tre uker i Zambias hovedstad, Lusaka. Organisasjonene som ble besøkt var CHRISC (Kenya), MYSA (Kenya), Edusport (Zambia) og Sport in Action (Zambia). I Zambia var jeg også i Choma og Livingstone, hvor det ble gjennomført intervju med Edusport-ansatte tilhørende i Lusaka.

I utgangspunktet var planen kun å gjennomføre feltarbeid i Lusaka, men på grunn av usikkerhet i forhold til å få nok data forandret jeg flybilletten og forlenget mitt allerede planlagte ferieopphold i Nairobi. Usikkerheten bunnet i mangel på klare svar i forhold til de zambiske organisasjonenes planer for tidsrommet jeg skulle besøke de. Etter endeløs purring på mail bestemte jeg meg for å utvide feltet for å være sikker på å få nok materiale. Ved hjelp fra KAO-sekretariatet kom jeg i kontakt med to organisasjoner i Nairobi, som til tross for kort tidsfrist var svært velvillig til å hjelpe meg med innsamling av informasjon.

Førforståelse og forberedelse til feltarbeid

Før jeg bestemte for å skrive oppgave om idrettsbistand, var jeg allerede engasjert i en støtteaksjon for et fotballag i Mathareslummen. Laget er ikke tilknyttet KAO eller NIF, men gjennom mitt arbeid med prosjektet og et besøk i Nairobi i januar 2011 hadde jeg allerede et visst inntrykk av konteksten KAO-organisasjoner jobber i og en interesse for hvordan idrettsbistand er bygd opp og fungerer i praksis. Det var likevel mange åpne hull i min førforståelse.

For å dekke noen av disse hullene hadde jeg i perioden før jeg dro til Kenya og Zambia god kontakt med *Training and Development Officer* i KAO-sekretariatet i Cape Town, George James Nange Otieno. Jeg sendte spørsmål om ulike forhold jeg lurte på og han svarte fortløpende, og ga meg også relevant KAO-materiale. Jeg hadde også, under hennes besøk i Oslo, et møte med Linda Torége som er NIFs utsendte ved KAO-sekretariatet. Møtet var en god forberedelse på hva som kom til å møte meg under feltarbeidet og jeg fikk en del praktiske tips som var gode å ha med seg i forberedelsesfasen til feltarbeidet. Kontakten med Otieno og Torége samt gjennomlesing av skriftlig materiale om KAO ga meg et inntrykk av et større nettverk i stadig utvikling og fornying.

Fangen (2011) sier at en ulempe ved å snakke for mye med folk som kjenner feltet er at man kan risikere å låse seg fast i andres forestillinger i stede for å møte feltet med åpent sinn. Samtidig er det umulig å ikke ha noen fordommer og forforståelser før man møter noe ukjent. For min egen del hadde jeg mange inntrykk og tanker fra mitt første besøk i Kenya, og fra dokumenter og samtaler med mennesker som jobber innenfor bransjen. Dette gjorde at jeg både var forberedt på hva som kom til å møte meg under feltarbeidet og at jeg i noen tilfeller innså at min forforståelse ikke stemte med virkeligheten slik jeg møtte den under feltarbeidet.

Portvakter

Portvakter er mennesker som har mulighet til å påvirke din tilgang på feltet (Fangen, 2011). I forhold til oppstarten av prosjektet var NIF og KAO-sekretariatet viktige portvakter for meg. De introduserte meg for organisasjonene i Kenya og Zambia, og ga meg kontaktdetaljer til direktørene slik at jeg før min ankomst hadde informert om feltarbeidet mitt og hva jeg var interessert i å lære mer om.

Da jeg kom nedover var det likevel ikke direktørene som var de viktigste døråpnerne for meg. Både fordi den delen av organisasjonen jeg var interessert i – deres idrettsaktiviteter ute i felten - ikke var et område direktørene beveget seg så mye ut i og derfor henviste meg til andre, og fordi jeg ønsket å få et mer reelt inntrykk av organisasjonens bruk av KAO-aktiviteter enn det direktørene kanskje ville vise meg. For å unngå å kun tilegne seg et visst

inntrykk av en organisasjon sier Fangen (2011) at det også er viktig å prate med deltakere lenger nede i hierarkiet.

I noen organisasjoner ble jeg tildelt en portvakt i form av en guide som fulgte meg gjennom hele mitt besøk hos denne organisasjonen, mens jeg i andre organisasjoner selv fant mennesker som hadde autoritet til å kunne ta meg med til ulike steder og aktiviteter. Samtlige av portvaktene var utdannet gjennom KAO og var alt fra *peer leader* til *leader level 2*. I de tilfellene jeg fikk tildelt en portvakt var dette frivillige som hadde lang fartstid i organisasjonen og som hadde sine arbeidsoppgaver innenfor organisasjonens HIV/AIDS-arbeid. I de andre organisasjonene var portvakter medlemmer som jobbet som frivillige. De hadde også lang fartstid og engasjement innenfor *movement games* og tok meg med til de områdene hvor de hadde et trener-ansvar. På denne måten dro jeg både til områder som organisasjonen planlagte at jeg skulle dra til, og til områder jeg selv tok initiativ til.

Som oftest var det portvaktene som introduserte meg for informantene, noe jeg opplevde som mer tillitsvekkende enn når jeg selv introduserte meg. Mer om mitt møte med informantene er beskrevet under kapitlet om innsamlingsmetoder.

5.2 Utvalg

Å foreta et utvalg i deltakende observasjonsstudier følger ikke samme prinsipper som utvelgelse i kvantitative studier. Man vil aldri kunne oppnå et representativt utvalg i statistisk forstand, og et tilfeldig utvalg er derfor uhensiktsmessig. Utvalget blir da strategisk, avhengig av hva du ønsker å finne ut (Fangen, 2011). Under feltarbeidet benyttet jeg meg ikke av noen fast prosedyre i forhold til utvalg av informanter. Valget av sosial enhet – organisasjonene tilknyttet KAO – påvirket valget av de geografiske områdene jeg besøkte og det var stort sett i disse områdene jeg fant informantene.

Når det kom til deltakere i ulike idrettsaktiviteter varierte disse i forhold til kjønn, alder og sosioøkonomisk bakgrunn. Jeg dro til ulike steder for å observere ulike aktiviteter og det eneste premisset jeg stilte var at aktiviteten hadde grobunn i KAO. Dette ga de ulike aktivitetslederne muligheten til å vise hva de mente var en KAO-aktivitet og gjorde at jeg fikk

observert svært mange og ulike KAO-aktiviteter med blant annet gategutter fra Nairobi, 12-år gamle netballspillere fra et middelklassestrøk i Lusaka og semiprofesjonelle herrelag i fotball.

I forhold til intervjuobjekter var det viktig for meg at informanten hadde gjennomgått et eller flere KAO-kurs og at jeg fikk intervjuet informanter som befant seg på ulike steder i KAOs lederstige. Jeg forsøkte også å få en nogen lunde jevn fordeling mellom kjønnene, og i forhold til grad av involvering i KAO. Totalt ble elleve ulike instruktører observert en eller flere ganger mens de hadde KAO-aktiviteter. Av disse ble åtte senere intervjuet. I tillegg ble ni stykker som ikke hadde blitt observert intervjuet. Det ble også observert to *peer leader workshops* og et *master trainer seminar*. Mer om utvalget vil komme under beskrivelsen av de ulike innsamlingsmetodene.

	PL	LL1	LL2	Deltakere på MT workshop	Deltakere på PL workshop	TOTALT
Observasjon	2	0	1	9	30	42
Observasjon og intervju	1	3	4	1		9
Intervju	3	4	4			11
TOTALT	6	7	9	10	30	62

PL = Peer Leader. LL1 = Leader Level 1. LL2 = Leader Level 2. MT = Master Trainer.

Figur V

5.3 Innsamlingsmetoder

Som forskningsmetode har jeg benyttet meg av tre ulike kvalitative innsamlingsmetoder for å øke min forståelse. Metodene har vært deltakende observasjon, intervju og dokumentanalyse. Å bruke mer enn en metode kalles gjerne triangulering (Fangen, 2010, s.171). Hver av de overnevnte metodene var avgjørende for å få et mest fullstendig grunnlag for analyse av datamaterialet.

Deltagende observasjon

Katrine Fangen (2010, s.12) sier at deltagende observasjon gir en unik mulighet til å studere samhandling og språkbruk, uten at forskeren påvirker utfallet i like stor grad som ved for

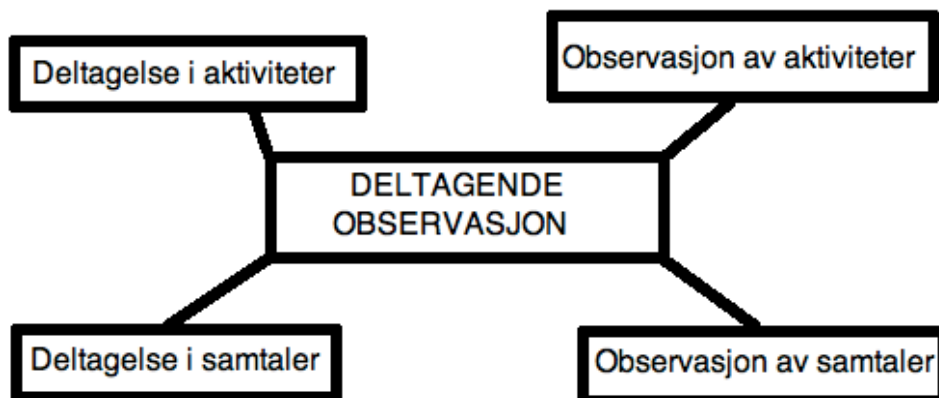
eksempel intervju. Man får muligheten til å fange opp flere sider ved et fenomen, som igjen kan føre til et bredere utgangspunkt for tolkninger. Observasjon gir grunnlag for bedre forståelse når andre kvalitative metoder skal benyttes.

I løpet av de seks ukene feltarbeidet varte rakk jeg å observere mange ulike aktiviteter ledet av KAO-utdannede ledere. Blant annet skolebesøk, treninger i henholdsvis fotball, netball, dans og basketball, turneringer, ligakamper, to workshops for *peer leaders* og *KAO 10th Anniversary* i Lusaka.

I Lusaka fikk jeg også muligheten til å delta på KAOs første workshop for fremtidige *master trainers*. Seminaret kalt *Kicking AIDS Out Master Trainer Pilot Programme* hadde deltakere fra Zambia, Kenya, Rwanda, Botswana og Namibia, samt en kursholder fra Sør-Afrika. Gjennom en uke tilbrakte jeg tid sammen med deltakerne som regnes som å være de mest lovende LL2 i landene de tilhørte. Dette ga meg en dypere innsikt i KAOs *pathway* for lederutvikling og hvordan KAO blir praktisert i ulike land.

Gjennom mange besøk i slummen sammen med frivillige fra de overnevnte organisasjonene skaffet jeg meg en bredere forståelse av konteksten jeg er nødt til å vurdere aktivitetene ut i fra. Organisasjonene var også opptatt av å vise andre deler av deres arbeid enn det som hovedsakelig var relevant for min problemstilling, og jeg fikk gjennom dette et innblikk i det allsidige arbeidet organisasjonene driver med og fikk en forståelse av at KAO kun er en del av dette arbeidet.

I følge Fangen (2011) er ordet deltagende observasjon mer beskrivende om forskerens arbeidsmetode enn betegnelsen feltarbeid. Deltagende observasjon viser til den komplekse balansen mellom det å være blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som man er der for å studere og observere dem (ibid., s. 38). Som Wadels (1991) modell under viser er ikke deltagende observasjon en statisk observasjonsmetode, men at den både kan være hovedsakelig observerende og deltagende.



Figur VI.

Wadels (1991) modell for deltagende observasjon.

I løpet av feltarbeidet var jeg både deltaker og observatør. Jeg hadde det Watts (2010) betegner som *dual identity*. Noen ganger deltok jeg som fullverdig medlem i aktiviteter som for eksempel fotballtreninger med implementering av life skills. På denne måten plasserte jeg meg selv i en situasjon mer lik deltakernes og fikk muligheten til å samhandle med deltakerne uten å måtte avbryte aktiviteten de var en del av. Denne metoden ble hovedsakelig benyttet når deltakergruppen enten var eldre ungdom eller voksne, men jeg var også delaktig under aktiviteter med barn.

Andre ganger plasserte jeg meg på utsiden mens jeg observerte lignende aktiviteter. Når jeg gjorde dette fikk jeg et ”trener-perspektiv” på aktiviteten og hadde bedre mulighet til å observere de store samhandlingsmønstrene, aktivitetsnivået, kvaliteten på aktiviteten og ikke minst koblingen mellom aktivitet og life skills.

Min kommunikasjon med informantene var avhengig av flere faktorer. Noen av aktivitetslederne hadde jeg kontakt med over flere uker, mens andre møtte jeg kun i anledning aktiviteten jeg skulle observere. Det var også noen som visste mer interesse og ønske om å bli kjent med meg, og disse var det av den grunn lettere å ta kontakt med. Refleksjoner rundt min relasjon med informantene er beskrevet nærmere i etikk-kapittelet.

Feltnotater er primærgrunnlaget når det kommer til dokumentasjon av antropologisk forskning (Nielsen, 1996). For meg ble notatskriving en fast rutine under feltoppholdet. Før aktiviteten jeg skulle observere begynte noterte jeg en beskrivelse av omgivelsene og utstyret som var til rådighet. Under observasjon noterte jeg stikkord, usammenhengende setninger og spørsmål jeg ønsket å stille etter at aktiviteten var gjennomført. Jeg tegnet også opp øvelser og prøvde å telle det som kunne telles. Sistnevnte teknikk fant jeg svært nyttig i starten da jeg skulle komme i gang med observasjonen og fortsatt var litt usikker i forhold til hva jeg skulle fokusere på. På kvelden ble dagens notater transkribert til fulltekst. I tillegg hadde jeg en feltdagbok hvor jeg skrev om hendelser og tanker som ikke var direkte relatert til selve observasjonen, men som hadde gjort inntrykk i løpet av dagen. Naturlig nok ble innleggene i feltdagboken færre og færre ettersom feltarbeidet skred fram og de største inntrykkene ble degradert til dagligdagse hendelser.

Hvis feltarbeidet er en tekopp mot feltens Niagara, er feltnotatene ikke engang et fingerbøl (Nielsen, s.118, 1996).

For å enklere vite hva jeg skulle se etter under observasjon hadde jeg i forkant av feltarbeidet laget en observasjonsguide (se vedlegg nr. 2). Fordi observasjonsguiden ble laget før jeg trådte inn i feltet og fordi hver aktivitet var ulik den forrige kunne jeg ikke lene meg på guiden, men måtte til stadighet vie oppmerksomhet til nye faktorer som dukket opp.

Intervju og uformelle samtaler

I tillegg til å observere gjennomførte jeg en rekke intervjuer under feltarbeidet. Informantene var ledere som var utdannet gjennom KAOs *pathway*. Det ble intervjuet *peer leaders*, *leader level 1* og *leader level 2*. Intervjuobjektene kom fra CHRISC Kenya, MYSA, Edusport og Sport in Action. I tillegg ble en informant fra en annen organisasjon tilknyttet KAO intervjuet under *master trainer*-seminaret. Det var både informanter som var ansatt i organisasjonen de tilhørte og frivillige som jobbet uten lønn.

Intervjuene var semistrukturerte og ble som oftest gjennomført på området hvor en aktivitet tok plass eller i tilknytning til organisasjonen informanten tilhørte. Et semistrukturert intervju

har en overordnet intervjuguide, men man kan variere mellom spørsmål, temaer og rekkefølge (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg hadde forberedt en intervjuguide (se vedlegg nr.1) før jeg dro nedover, men denne ble endret en del etter at jeg fikk testet den mer ut. Noen spørsmål ble tatt bort, noen ble omformulert og det kom noen nye spørsmål til.

De fleste informantene ble intervjuet alene, men jeg opplevde to ganger at det ble forventet at jeg skulle intervju flere informanter samtidig. I de tilfellene gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju. Under fokusgruppeintervjuene tok jeg utgangspunkt i noen av spørsmålene i intervjuguiden. Informantene var jevnaldrende og kjente hverandre godt. Fortroligheten gjorde at praten gikk lett, men bidro også til at de ikke var så store ytterpunkter i det som ble sagt. Sammen ga deltakerne i fokusgruppen en bredere mening til emnet som ble snakket om (Wibeck, 2011) og jeg opplevde at deltakerne påvirket hverandre til å svare mer utfyllende enn de kanskje ville gjort i en ordinær intervjusituasjon. Det er ikke uproblematisk å gjennomføre fokusgruppeintervju. Dataene som kommer ut av intervjuet kan være farget av enkelte dominerende medlemmer av fokusgruppen. Samspillet mellom deltakerne kan avgjøre om alt som «ligger i luften» blir sagt eller om det er «politisk korrekte meninger» som farger intervjuet (Smithson, 2000). For å gi alle deltakerne en mulighet til å si noe startet jeg med å la hvert spørsmål gå en «runde» rundt bordet, før temaet eventuelt ble snakket mer om i en løsere diskusjon. I denne runden fikk alle mulighet til å si noe når det var deres tur.

Intervjuene tok alt fra 30 minutter til en og en halv time. De lengste intervjuene var stort sett med informanter som hadde vært i KAO-systemet over lengre tid. Alle intervjuene foregikk på engelsk. Samtlige av informantene snakket språket godt, men jeg opplevde å måtte omformulere enkelte spørsmål for å gjøre de mer forståelige. Under intervjuene noterte jeg med penn og papir. Jeg valgte dette fremfor båndopptaker for å lage en mest naturlig stemning under intervjuene og av rene praktiske årsaker. Intervjunotatene ble bearbeidet til fulltekst i løpet av samme dag. Dette for å unngå å glemme viktige detaljer.

Dokumentanalyse

For å få bakgrunnsinformasjon til feltet jeg har studert har jeg inkludert dokumentanalyse blant innsamlingsmetodene som har blitt benyttet. Det er flere styrker med å inkludere dokumenter i et kvalitativt studie. Dokumenter har mulighet til å dekke et langt tidsperspektiv

og har en styrke i at de ikke er skapt for studiets skyld (Yin, 2009). Det er likevel en ulempe ved at man ikke vet hvor troverdige dokumentene er. De fleste tekster blir ikke bare produsert for deres egen skyld, men som oftest også er bestilt av noen og derfor er mer eller mindre verdiladet (s.63, Duedahl & Jacobsen, 2010).

Gjennom min kontakt med Avdeling for utviklingssamarbeid i NIF og ansatte i KAO-sekretariatet har jeg fått tak i mye materiale – både skrevet av og om KAO. Dette materialet ga meg før feltoppholdet et visst innblikk i hva slags kursing jeg kunne anta at lederne jeg kom i kontakt med hadde og noen av aktivitetene KAO bruker for å lære life skills til barn og ungdom. I forhold til rene praktiske idrettsaktiviteter har *Kicking AIDS Out Training Manual* vært en nyttig ressurs, samtidig som jeg under feltoppholdet innså at mange av KAO-aktivitetene som blir benyttet er lokalt forankret eller er rene idrettsspesifikke øvelser som senere er tilpasset et eller flere temaer.

Internett har også vært en sentral kilde i dokumentanalysen. Spesielt har KAOs hjemmeside, de ulike organisasjonenes hjemmesider og artikler skrevet om idrettsbistand vært til stor hjelp.

5.4 Språk

I både Kenya og Zambia er engelsk et offisielt språk (UDs landsider, 2011). Jeg hadde under feltoppholdet ingen problemer med å gjøre meg forstått eller forstå informantene jeg pratet med. Samtlige informanter som ble intervjuet var fortrolige med å snakke engelsk og hadde et godt ordforråd som gjorde at intervjuet verken ble preget av enstavelserord eller stotring.

Under idrettsaktiviteter ble det både brukt engelsk og lokale språk (hovedsakelig swahili i Kenya og nyanja i Zambia). Fordi jeg observerte eller deltok i aktiviteten og på den måten lærte meg regler til øvelsene, var det ikke alltid nødvendig for meg å oversette enkle instruksjoner fra det lokale språket og til engelsk. Under diskusjonsdelen hvor ulike life skills ble tatt opp ble det både brukt engelsk og lokale språk. I en del av tilfellene fikk jeg oversatt innholdet av diskusjonen etter at den var ferdig, mens jeg i andre tilfeller hadde med meg en person som kunne oversette i takt med samtalen. I de tilfellene jeg fikk oversatt innholdet i etterkant kan jeg anta at jeg ikke ordrett har fått med meg alt som ble sagt. I disse tilfellene

var det viktig for meg å fokusere på *hvem* som sa noe og interaksjonen deltakerne seg i mellom og mellom deltakerne og instruktøren.

5.5 Kultursensitivitet

Det å ha feltarbeid i en fremmed kultur kan være svært utfordrende og det er mange faktorer man må ta hensyn til. Kultursensitivitet er derfor et begrep jeg vil gå nærmere inn på. Det afrikanske kontinentet har siden imperialismen vært historisk underlegen i forhold til Vesten og denne følelsen kan forsterkes når besøkende ikke oppfører seg på vertenes premisser (Tollisen, 2003). Kultursensitivitet og åpenhet er viktige faktorer ved besøk, og kanskje spesielt når man besøker mennesker som fra tidligere assosierer hvite mennesker med undertrykkelse.

Å tilpasse seg kulturelle koder som gjelder i en gitt sosial setting fungerer tillitsvekkende for informantene (Fangen, 2011). I tillegg til å være tillitsvekkende viser man respekt for menneskene man møter, noe som ofte medfører at de i større grad ønsker å vise frem mer av deres hverdag. I fattige bopsetninger jeg besøkte var den forventede klesstilen ofte mer konservativ enn i de mer ressurssterke områdene, og dette reflekterte jeg over både før og under feltoppholdet. Uten å ta bort min personlige klesstil unngikk jeg bevisst å blotte knær og skuldre. Jeg prøvde også å unngå «å vifte med penger», men der det var forventet at jeg dekket transport- og matutgifter for andre enn meg selv var dette til tider vanskelig å unngå.

Små handlinger, som å spise det man blir servert, kan være svært essensielt for å opprette en god relasjon med informanter og jeg bestemte meg tidlig for å droppe enkelte formaninger om å holde meg unna mat fra lokale spisesteder i slummen. Dette ga meg utrolig mange spennende og flotte matopplevelser, som inkluderte lunsjbesøk hos venner av portvakter og en fyldig oversikt over maten som blir servert fra de bittesmå skurene i slummen.

I Vesten er tiden ofte en linje vi følger etter (Nielsen, 1996) og på den måten noe som forsvinner når vi har passert den. Under mitt feltarbeid opplevde jeg ofte at informantene mine hadde en oppfatning av at tiden var noe som kom. Fordi det alltid kom mer tid, var det ikke alltid stress å få gjennomført alt man hadde planlagt med en gang. Ulike kulturelle

oppfatninger av *tid* gjøre at man må kunne klare å være fleksibel i forhold til gjennomføring av planer under feltoppholdet. Det at jeg hadde erfaring fra samarbeid med et lokalt idrettslag i Nairobi ser jeg på som en fordel, men til tross for dette var det flere ganger jeg følte at jeg stanget i en vegg når jeg måtte sitte i timesvis og vente på medhjelpere, informater eller venner.

5.6 Etikk

I starten av prosjektet ble det sendt søknad om tillatelse til å gjennomføre datainnsamling hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Søknaden ble godkjent før jeg dro på feltarbeidet (se vedlegg nr.4).

Under min innhenting av informasjon forsøkte jeg gjennomgående å møte etiske utfordringer med hensiktsmessige løsninger. Noen utfordringer passerer uten at man reflekterer over det før etterpå, mens andre utfordringer gjør at du aktivt må gå inn i situasjonen og ta et valg.

Anonymitet og informert samtykke

Før jeg dro på feltarbeid hadde jeg i forkant sendt et informasjonsskriv med informasjon om prosjektet mitt og bilde av meg (se vedlegg nr.3) til lederne i samtlige organisasjoner. Dette informasjonsskrivet ba jeg om at de hang opp på et sted hvor det var tydelig for både ansatte og frivillige. I flertallet av organisasjonene jeg besøkte hadde de også gjort dette.

Å kunne garantere informantens anonymitet når det kommer til identifiserbare opplysninger er viktig i et etisk aspekt (Ehn & Öberg, 2011). Før hvert intervju ble informanten opplyst om deres anonymitet og at de kunne trekke seg fra forskningen både før, under og etter intervjuet. Informert samtykke innebærer også å informere de du skal studere om prosjektets formål (Fangen, 2010). Før intervjuene startet informerte jeg om hvem jeg var og om mitt formål med forskningen. Denne informasjonen kom ikke alltid like tydelig frem under observasjon av aktivitet, men det ble informert om at jeg var en student som holdt på med feltarbeid. Etter hvert intervju forklarte jeg at de kunne kontakte meg hvis de kom på noe de ønsket å si eller om de hadde en uttalelse de ønsket å endre. Det burde nevnes at ingen av mine informanter har kontaktet meg i ettertid.

Kjønn, alder og interesse

I perioden feltarbeidet foregikk var jeg 24 år. Når mennesker jeg ble kjent med under feltoppholdet skulle gjette alderen min endte de ofte opp et sted mellom 18 og 22. Jeg har rødt hår og en hud som ikke er velsignet med alt for mange pigmenter. Ser jeg en fotball begynner jeg å trikse med den. Jeg er en jente. Påvirket dette mitt forhold til informantene og min tilgang på data?

På en backpackers i Livingstone møter jeg en svenske. Han sukker mens han forteller; «Det er så lett for dere jenter. For meg som gutt er det umulig å få kontakt med lokalbefolkningen. De lokale guttene oppfatter meg som truende og er ikke interessert i kontakt. De lokale jentene virker redde for meg. Jeg blir jo ikke kjent med noen!?»

Det er tilfeller hvor det er lettere å være kvinnelig feltarbeider, enn mannlig. Kvinner oppfattes ikke som truende, det er lettere for kvinner å være fortrolige med andre kvinner og det forventes i de fleste lag at menn skal være høflige og imøtekommende mot kvinner (Fangen, 2010). Dette opplevde jeg også, samtidig som det i andre tilfeller føltes som at ledelsen i noen av organisasjonene jeg besøkte ikke anstrengte seg like hardt for å hjelpe meg som de gjorde for en mannlig nordmann som var på et liknende feltarbeid i samme tidsperiode.

Fangen (2010, s.155) sier at kjønn kan spille inn på mange ulike måter i en deltakende observasjonsstudie. Selv følte jeg ikke at mitt kjønn kom i veien for min relasjon med informantene. Likevel opplevde jeg i flere tilfeller at jeg fikk bedre kontakt med mannlige informanter enn kvinnelige. Fordi jeg er vant til at jeg ofte har bedre kontakt med det mannlige kjønn, oppfattet jeg ikke dette som unaturlig. Den tradisjonelle afrikanske kulturen er av mange sett på som mannsdominert (Morell & Ouzgane, 2005). Likevel ga ikke de kvinnelige informantene jeg var i kontakt med uttrykk over å være undertrykte, men heller stolte bidragsyttere til et arbeidsmiljø som fremmet likestilling.

En ung forsker vil i mange tilfeller virke mindre formell og truende enn en voksenperson. Dette gjelder spesielt i tilfeller hvor informantene er unge (Fangen, 2010). Det at jeg og informantene mine var i samme aldersgruppe oppfattet jeg som utelukkende positivt. Hadde jeg vært vesentlig eldre enn informantene mine ville det vært nærliggende å tro at informantene oftere kunne forveksle meg med en potensiell donor og derfor gitt svar som hadde vært mer forenelig med en donors ønske.

En mzungu på den andre siden

«Mzungu, mzungu!». Småbarna roper mens de løper mot deg. Jeg føler meg som en kjendis uten noen meritter. «Ey, mzungu. You look beautiful. I like you». Jeg føler meg som et ufrivillig blikkfang for mennene i gata. «Pass the ball to the mzungu!». Jentene på fotballaget jeg trener med kjenner navnet mitt, men i kampsituasjoner er det lett å glemme.

Det er flere etiske dilemmaer ved å gjennomføre feltarbeid i en fremmed kultur. Både i innhenting av informasjon og i bearbeiding av denne er det viktig å «gå over til den andre siden» for å kontekstualisere resultatene (Stephens i Hammett & Wedgwood, 2005). Konkrete etiske problemstillinger ved å benytte seg av metoden deltakende observasjon kan være at forskeren etter hvert blir «usynlig» i feltet (Watts, 2010). For meg var det vanskelig å bli helt usynlig. Likevel var det ikke alltid min rolle som forsker kom like tydelig frem. Det at jeg er *mzungu* – altså hvit – gjorde at jeg ikke kunne *go native* i spesielt stor grad.

Særskilt blant yngre deltakere i aktiviteter jeg observerte var det tydelig at jeg var en som kom utenfra. Jeg ble et blikkfang og forårsaket mye fnising. Dette merket jeg likevel best før aktiviteten kom i gang. Når treningen startet var konsentrasjonen på ballen og treneren, og jeg kunne observere uten at fokuset var på meg. Blant eldre deltakere opplevde jeg i større grad at grensen mellom meg som utenforstående og bekjent ble delvis visket ut. Det å ha venner i feltet minsker følelsen av fremmedhet, men kan føre til at det blir problematisk å bruke vedkommende som forskningsobjekt (Fangen, 2011).

Religion

Før treninger, før måltider, før workshops. I feltet jeg besøkte var det alltid tid for en bønn. På grunn av mitt forrige besøk i Nairobi kom ikke den offentlige utøvelsen av religion så overaskende på meg. Samtidig var det i begynnelsen av feltarbeidet vanskelig å forholde seg til min rolle i denne utøvelsen. Jeg skjønnte at det var forventet at jeg skulle folde hendene og bøye hodet. Likevel var det med en viss bismak jeg utførte disse bevegelsene jeg ikke følte tilhørte meg. Jeg ble dratt i to ulike retninger og tankeganger. Den ene tanken var at jeg burde «praktisere» religion der det var naturlig for å skape tillit og konformitet. Den andre tanken mente at det var uetisk å late som at jeg var noe jeg ikke var. At jeg som ikke hadde noen rett til å drive et skuespill som gikk på akkord med mitt eget livssyn.

Det endte med at jeg valgte den enkleste og for meg mest respektfulle måten. Jeg foldet hendene der det var naturlig og unngikk de fleste samtaler om tro og livssyn. Til tross for min forsiktighet med å snakke om religion og min mangel på en gudstro klarte jeg å provosere noen mennesker jeg i forkant antok var mer tolerant ovenfor ulike kulturelle oppfatninger i forhold til religion. Under en workshop snakket jeg med en gruppe ansatte i Drug Enforcement Commission of Zambia. Etter at vi hadde snakket om narkotika og forskjellene i narkotikapolitikk mellom Norge og Zambia ønsket de å vite mer om livet i Norge. Vi kom inn på religion, og jeg antok at disse menneskene var komfortabel med tanken på at noen mennesker ikke var tilknyttet noen religion. Etter at jeg hadde «sluppet bomben» om at jeg var ikke-troende og fått kritikk haglende over meg skjønnte jeg at det mest fornuftige var å holde slike opplysninger helt og holdent for meg selv.

Vennskap med og uten økonomiske forpliktelser

Nielsen (1996) sier at man ikke kan regne med at informantene legger det samme i et vennskap som man selv gjør. Et vennskap kan også oppstå når informantene er interessert i mer enn kun vennskapet i seg selv. Som *mzungu* var jeg for noen kun en metafor for penger eller gaver. Det var relativt enkelt å luke ut de som åpenbart kun ønsket at jeg skulle gi fra meg buksa jeg hadde på meg eller betale strømregninga deres, men jeg opplevde at det var ubehagelig å prate bort et åpenbart ønske om noe fra meg fordi jeg skulle være med denne personen resten av dagen. Anne Birgithe Leseth kaller i sin doktoravhandling *Culture of Movement* dette vennskapet for *friendship with economic obligations* (2004, s.51). En opplevelse som for meg

føltet vanskelig var da jeg og guiden Dancan dro til sentrum av Nairobi for å kjøpe billetter til en landskamp.

Kenya skulle spille mot Seychellene og siden billetten kostet tilsvarende 30 norske kroner så jeg på det som en fin ting å gjøre sammen med Dancan. Tidligere på dagen hadde jeg gått gjennom Mathareslummen sammen med han og en annen frivillig fra MYSA. Da jeg og Dancan skulle dra til byen, ble hun stående sammen med oss. Hun gikk inn i matatoen sammen med oss, og da matatao-konduktøren skulle ha penger skjønte jeg at det var forventet at jeg betalte for alle. Da vi kom til sentrum ble vi gående rundt i omtrent en halv time for å finne traileren de solgte billetter fra. Jenta fulgte etter oss, men sa ingenting om at hun også ønsket å være med på kampen. Da vi kom til traileren skulle Dancan bestille billetter for oss. Jeg ga han penger og så ansiktsuttrykket hennes da jeg først bestilte det planlagte antallet billetter. Tretti kroner er ingenting, og det var ikke derfor jeg kviet meg for å kjøpe billetter til henne. Tanken på alle andre mennesker som hadde gjort små og store ting for meg, og som også hadde satt pris på å være med fotballkamp gjorde det vanskelig å forsvare at jeg skulle kjøpe en billett til akkurat henne.

I denne situasjonen endte det opp med at jeg kjøpte en ekstra billett. Det var for ubehagelig å utelate henne, samtidig som jeg ikke klarte å forsvare ovenfor meg selv at jeg ikke hadde kjøpt billetter til andre gode hjelpere og derfor kjøpte billetten med en viss bismak.

Til tross for at jeg opplevde tilfeller med uventede forventninger til mitt vennskap ser jeg mange positivt aspekter ved å utvikle gode forbindelser til menneskene man møtte under feltarbeidet. Ved å være oppriktig interessert i å oppleve Nairobi og Lusaka fra en innbyggers perspektiv fikk jeg tilgang på informasjon jeg aldri hadde fått hvis jeg ikke hadde utviklet en relasjon til informantene. Jeg fikk muligheten til å ta bussen med byens innbyggere hver dag, jeg gikk timelange turer i områder hvor jeg ikke kunne ha beveget meg alene, jeg spiste lunsj med slumbefolkningen og jeg ble ved flere anledninger invitert hjem til folk.

«Se», hvisket Dancan. Han nikker mot en politimann som har stoppet en matato. «Nå kommer konduktøren til å komme ut av bussen og gi politimannen 50 KS, mens det ser ut som at de håndhilser på hverandre». Jeg stopper opp og ser mot bussen. Hendelsesforløpet Dancan har beskrevet skjer.

Senere så jeg dette hver dag, men hvis ikke Dancan hadde gjort meg oppmerksom på det ville jeg aldri lagt merke til småskala-korrupsjonen som var en del av dagliglivet til alle busskonduktører i Nairobi.

5.7 Analyse

Da jeg kom tilbake til Norge like før jul hadde jeg hodet og harddisken fullt av observasjoner, intervjuer, tanker og ideer. Analysen av innsamlet materiale pågikk kontinuerlig også under feltarbeidet og er derfor ikke en isolert handling som starter i det alt materialet er samlet inn (Fangen, 2010, s.208). Kveldene jeg satt under myggnettet mens jeg skrev observasjonsnotater, intervjusammendrag og feltdagbok utgjorde grobunn for analysearbeidet som fortsatte da jeg kom tilbake til lesesalsplassen i Oslo.

Tilbake i Oslo begynte jeg å lage korte sammendrag av samtlige intervjuer og observasjoner. I denne perioden holdt jeg meg til førstegradsfortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009) av materialet. Hovedoppgaven var å finne gode situasjoner som viste hvordan idrett ble brukt som et pedagogisk verktøy i KAO. Jeg ønsket også å sammenfatte hva mine informanter i KAO mente om bruken av idrett. I tillegg gikk jeg gjennom KAOs publiserte materiale om hvordan og hvorfor de ønsker å bruke idrett som pedagogisk verktøy.

På grunn av den store mengden data var det viktig å finne en oversiktlig måte å presentere resultatene mine på. Jeg valgte derfor å gjøre et metodisk skille mellom intervju- og observasjonsmaterialet. Etter at intervjudataene ble gjennomgått skjønte jeg at det ville være viktig å velge en fremstilling som klarte å vise de generelle hovedtrekkene av materialet, men også de meningene som skilte seg vesentlig ut. Etter å ha sortert intervjudataene ble de sydd sammen til to profiler som hver for seg presenterer to ulike syn på KAOs bruk av idrett som et pedagogisk verktøy. Observasjonsdataene ble så meningskategorisert (Kvale og Brinkmann,

2009) og fem ulike *case* ble valgt ut for å representere ulike måter KAO blir brukt som en del av fysisk aktivitet og idrett.

5.8 Troverdighet

Når man velger kvalitativ forskning som forskningsmetode må man også være klar over at denne metoden ikke kan vurderes ut fra samme krav som kvantitativ forskning (Fangen, s.236, 2010). Likevel kan man i følge Kvale og Brinkmann (2009, s.241-265) benytte seg av de samme begrepene – reliabilitet og validitet – som benyttes i kvantitativ forskning, men tilpasse dette til kvalitativ forskning. Jeg har valgt å bruke de overnevnte begrepene i min vurdering av studiets troverdighet fremfor å introdusere andre måleenheter, men ser begrepenes svakhet i et kvalitativt studie som mitt.

Validitet kan defineres som «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984, s.48). For å sikre seg at informantene føler seg forstått og til en viss grad teste forskningens validitet anbefaler Nielsen (1996) og Fangen (2010) at man presenterer tolkningene sine for informantene slik at de kan delta i analysen. Dette har jeg av praktiske årsaker valgt å ikke gjøre. Fordi jeg har besøkt utallige forskjellige områder i to ulike afrikanske land er det for det første vanskelig å komme i kontakt med samtlige som har blitt observert eller intervjuet. Å oversette teksten tilbake til engelsk, swahili eller nyanja ville også vært svært tidkrevende.

Reliabilitet handler om forskningsresultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Ville en uavhengig observatør sett det samme som meg og nådd de samme konklusjonene? Vanskelig å si. Å foreta en reliabilitetsvurdering på et prosjekt som er tuftet på deltakende observasjon er så og si umulig (Fangen, 2010). Min bakgrunn, mine interesser og mine forkunnskaper preger oppdagelsene jeg har gjort og en annen forsker ville kommet fram til andre oppdagelser og resultater av samme grunn. For å likevel gi leseren mulighet til å kunne vurdere studiets reliabilitet og ha størst mulig forutsetning for å følge analyseprosessen har jeg vektlagt å inkludere observasjonsmateriale og intervjudata i resultatkapittelet.

6.0 Resultater og diskusjon

Resultatkapittelet er todelt. Første del viser hvordan KAO drives i ulike praksisfellesskap og er knyttet til ulike meningskategorier ved KAO *movement games*. Andre del er knyttet til idealer og holdninger om hvordan informantene mener KAO skal drives.

Del 1

Første del av resultatfremstillingen er basert på observasjoner av ulike gjennomføringer av idrettsaktiviteter med implementering av life skills og HIV/AIDS-opplysninger for deltakere. Observasjonene er hentet fra flere ulike organisasjoners aktiviteter i Nairobi og Lusaka. Hver case representerer en meningskategori (Kvale & Brinkmann, 2009) som har kommet fram under analysen av observasjonsmaterialet. En slik kategorisering skjer ut i fra materialets premisser og er empiridrevet. De fem kategoriene er *tradisjonell lek*, *capture the moment*, *life skill*, *instruktørens rolle* og *inkludering*.

Case 1 «Tradisjonell lek»

Vi er på en skole litt utenfor Nairobi sentrum. Omtrent femten jenter i tolvårsalderen samler seg rundt organisasjonens utsendte mannlige *peer leader* for å bli aktivisert etter at skoledagen er ferdig. Dagens første aktivitet er *Common Tag Game*, eller det vi i Norge kaller «Doktorsisten». En har sisten, og når man gir den videre må den som ”har den” ha en hånd på stedet hvor man ble tatt.

Skolejentene lurer på om jeg vil være med å leke og jeg blir fort en del av aktiviteten. Vi løper rundt på den lille idrettsbanen nedenfor skolen. Det er høyt aktivitetsnivå og alle gir uttrykk for at de morer seg. Litt vanskelig å si hvor mange som har den til en hver tid, men ingen henger seg opp i det. Når treneren samler oss er alle andpustne.

Etter leken blir jentene bedt om å forklare aktiviteten for meg. De forteller at den handler om HIV. Hvis man får den (les: sisten) har man viruset. Treneren spør

hvordan man kan unngå å få HIV. ”*Abstinence*”, svarer en. En annen jente fullfører setningen og sier ”*from sex*”. Alle jentene fniser og jenta som sa sistnevnte blir tydelig veldig ubekvem. Treneren formaner jentene om å slutte å le, og sier at det var helt rett. Jenta som sa ”*sex*” går og kommer ikke tilbake. En annen jente sier ”man burde holde seg unna gutter”. Dette får hun beskjed om at er feil, men at ideen ikke er dum. Jenta blir tydelig skuffet over at hun har svart feil. Treneren forklarer at man for eksempel burde holde seg unna *bad boys*, men at vanlige gutter er mennesker og er like som ”oss andre”. Treneren er komfortabel når han snakker med jentene og sett bort fra jenta som ble ubekvem og går viser de lite sjenanse ovenfor han. Samtalen varer ikke lenge og kort tid etter er vi i gang med en ny aktivitet.

Jentene som var med på aktiviteten var jevnaldrende og klassevenninner – det Damon (1984) identifiserer som *peers*. Praksisfellesskapet de var tilknyttet til var ikke et idrettslag, men en skole. Det er derfor vanskelig å avgjøre hvor mye kontinuitet det var i dette fellesskapet, men man kan uansett slå fast at de ikke er fremmede for hverandre. De tilhører en felles plattform for læring (Lave & Wenger, 1991), men har i denne situasjonen flyttet ut av den tradisjonelle læringstradisjonen de er vant til i klasserommet. De leker en tradisjonell lek, som de sannsynligvis har lekt mange ganger før. Mange av KAOs *movement games* er nettopp tradisjonelle leker, som senere har blitt knyttet til life skills eller HIV/AIDS-opplysning (KAO, 2006).

Selve gjennomføringen av aktiviteten er god og inkluderende. Den er alderstilpasset og morsom, noe KAO (2011a) vektlegger som en av årsakene til at idrett er en egnet arena. Det er også tydelig at leken også tidligere har blitt knyttet til HIV/AIDS. Jentene var ikke i tvil om at leken handlet om hvordan HIV-viruset smitter, uten at det blir forklart at HIV ikke smitter ved at man tar på hverandre slik som i leken. Til tross for at jentene vet hva leken handler om blir budskapet hengende litt i lufta etter at jentene har forklart at man unngår HIV med «*abstinence from sex*». For hvordan kan man være avholden? Er det noe man bare er, eller trengte unge jenter hjelp til å gjenkjenne konkrete situasjoner hvor man er ekstra utsatt for seksuell debut eller seksuelle overgrep?

Treneren sier også at jentene må holde seg unna «*bad boys*». Det er ikke unaturlig å tro at det for jentene og treneren er opplysende hva en *bad boy* er. Til tross for at det er opplysende for begge parter kan det hende at de har ulike forståelse av hva og hvem *han* er. Jenter i tolvårsalderen og en gutt i tyveårsalderen har ulike livserfaringer og derfor sannsynligvis ulik bakgrunn som ligger til grunn for deres forståelse av begrepet. I dette tilfellet kan det være hensiktsmessig av trenere å være klar i språket. Er for eksempel en *bad boy* en gutt som har HIV og vil dette virke stigmatiserende og negativt? Vil jentene gjenkjenne en *bad boy*, eller vil de være sjarmert hvis de møter han?

KAO skriver at de ønsker å bruke idretten til å skape en trygg plattform hvor barn og unge kan diskutere åpent om HIV/AIDS med jevnaldrende (KAO, 2011a). I denne casen er det tydelig at plattformen ikke er trygg nok for alle. Jenta som sa «*sex*» blir tydelig brydd av hennes jevnaldrende klassevenninner som ler av henne. Hun bestemmer seg for å gå. I et praksisfellesskap er deltakelsen avhengig av hvilken posisjon individet har i deltakerbanen (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998). Kirk & Macdonald (1998) beskriver barrierer som hindrer individet i å oppnå full deltakelse. I situasjoner hvor treneren ikke klarer å skape en plattform hvor man kan komme med innspill og samtidig være trygg på at man ikke mister sin posisjon i fellesskapet blir dette en barriere.

Case 2 «Capture the moment»

Vi er på organisasjonens hovedområde i Nairobi. På en liten kunstgressbane med vegger rundt (kalt «*binge*» i Norge) er en større gruppe med omtrent førti gutter i tolvårsalderen samlet for fotballtrening. Organisasjonen ønsker å introdusere KAO *movement games* for meg og en kvinnelig *leader level 1* er instruktør. Ti gutter blir valgt ut til å delta i aktiviteten ”*All penalty*”. Spillet foregår på halve fotballbanen, med små mål laget av kjepler på hver kortside. Reglene er enkle; hver eneste feil fører til straffe for laget som ikke utførte feilen. Slike feil kan for eksempel være innkast, corner eller stygge taklinger.

Guttene spiller med mye ballbesittelse og gjør få feil. De er konsentrerte og det er tydelig at det er viktig å vinne. Plutselig blir spillet stoppet av instruktøren. Denne teknikken blir kalt ”*Capture the moment*”. Gutten som hadde ballen sentret ikke til en

medspiller i god posisjon og blir spurt hva han kunne gjort annerledes. Gutten svarer at han skulle ha sentret og instruktøren prøver å få spillerne til å se etter medspillere i gode posisjoner fremfor å være egoistiske. Guttene fortsetter å spille. Spillet stoppes igjen når alle spillerne står i en klynge. Instruktøren sier at de må spre seg for å komme i gode posisjoner. Siste stopp i spillet er en instruks om at spillerne ikke får lov til å prate mens de spiller. Hver gang noen sier noe er det straffe til det andre laget. Guttene viser tydelig at de morer seg, og ler når de glemmer at de ikke kan prate. Spillet blir avsluttet og instruktøren samler gruppa i en sirkel. Alle setter seg ned.

Instruktøren (I): - Hvordan følte spillet og hva lærte dere?

Deltakere (D): - Vi måtte konsentrere oss og se de andre medspillerne våre.

I: - Hvordan kan vi integrere ferdighetene vi lærte i dette spillet til dagliglivet?

D: - Vi måtte konsentrere oss for å unngå feil. Vi må også konsentrere oss i klasserommet.

D: - På banen må vi respektere medspillere. I dagliglivet må vi også respektere andre.

D: - Vi må ta i mot råd fra andre.

D: - Hjelp foreldre.

Øvelsen tok totalt ti minutter. Syv minutter med spill, deretter tre minutter med samtale. Denne tidseffektiviteten gjorde at deltakerne ikke viste tegn til å kjede seg før aktiviteten var over. Området og ressursene var blant annet en av årsakene til at aktiviteten kunne være så effektiv. Instruktøren hadde kjegler, vester og baller tilgjengelig – i tillegg til en bane som det ikke finnes lik i Kenya. Med andre ord var det få materielle barrierer (Kirk & Macdonald, 1998). Instruktøren organiserte godt og valgte ut et passende antall deltakere til aktiviteten, til tross for at majoriteten ble utelatt. Under samtalen etter øvelsen satte hun seg ned sammen med deltakerne. Dette, forklarte hun, var for at deltakerne skulle føle at de hadde frihet til å si og spørre om hva som helst, og for at hun som instruktør ikke skulle bli oppfattet som en tradisjonell lærer.

Instruktøren benyttet seg av en didaktisk teknikk kalt «*capture the moment*». Flere ganger i løpet av øvelsen ble spillet stoppet og hun forklarte meg etter aktiviteten at disse øyeblikkene kunne være med på å trigge diskusjonen etter øvelsen. Denne teknikken var også meget nyttig

rent idrettsteknisk, da den gjorde øvelsen bedre og ble brukt til å gi nyttige beskjeder til deltakerne. I diskusjonen etter øvelsen brukte hun ikke noen av «*capture the moment*»-situasjonene, men det vil ikke være urealistisk å tro at noen av tankene deltakerne hadde til øvelsen var knyttet til situasjonene hvor «*capture the moment*» ble brukt.

I starten av samtalen etter aktiviteten stilte instruktøren et spørsmål om øvelsen hvor de idrettsrelaterte ferdighetene ble trukket fram. Deretter forsøker hun å vri ferdighetene deltakerne mente de hadde tilegnet seg under øvelser til hverdagslivet, KAO (2006) kaller disse ferdighetene *life skills*. Deltakerne var komfortable med denne spørsmålsteknikken og var svært villige til å komme med svar. Det at instruktøren stilte spørsmål, men ikke ga noen svar gjorde at deltakerne ble til vesentlige bidragsyttere til læringsutbyttet. De komplementerte hverandre og bedrev med en form for *peer collaboration* (Phelps & Damon, 1991). I motsetning til *peer tutoring* kjennetegnes *peer collaboration* ved at ingen av deltakerne utpekes som ekspert. Etter at deltakerne hadde kommet med sine bidrag, ville det vært hensiktsmessig om instruktøren hadde tatt rollen som ekspert. Ved å stille mer ledende spørsmål kunne man klart å knytte deltakernes svar tydeligere inn mot *life skills* og HIV-opplysning.

Case 3 «Life skill»

Det er fotballtrening for et guttelag i fotball. Laget holder til i et av de ressursvake områdene situert rundt Lusaka sentrum. Guttene er i tolvårsalderen og trener hver dag på den ujevne grusbanen som ligger vegg i vegg med skolen i det fattige boligfeltet. Guttene har varmet opp og er klar for å spille fotball. Før spillet starter snakker treneren – som gjennom KAO er utdannet *leader level 1* - om dagens *life skill*. I dag handler det om *space*, rom. Han forteller guttene at det på banen er viktig å lage rom for seg selv for å kunne få med seg ballen. Når man mottar ballen skal man ved å bruke et retningsbestemt mottak ta den med seg i rom. I livet er det også viktig å lage rom for seg selv. Ved å lage rom for seg selv kan man flytte seg ut av problemer. Guttene følger med, men sier ingenting og de blir heller ikke spurt om noe.

Treningen starter med vanlig spill. Det skal være en turnering i helga, og det er viktig for treneren å se hvem som skal bli tatt ut på laget. Guttene spiller med stort

engasjement. Noen med sko – de fleste uten. Under aktiviteten sier treneren ingenting, men står og ser utover banen. Han forteller meg at han er stresset fordi han har to lag til han må trene i løpet av ettermiddagen. Til tross for at det er flere som har deltatt på KAOs lederkurs fra området hans, er han den eneste som tar trenerjobben seriøst.

Etter at spillingen er ferdig blir guttene samlet i en ring. Treneren sier til guttene at det er viktig å være seriøs under trening, og at hvis de vil bli bedre i framtida må de høre på hva treneren sier. For å få god kvalitet i livet må de finne rom for seg selv. Guttene følger med og svarer ”coach” til alt som blir sagt, men sier ingenting og blir heller ikke stilt noen spørsmål.

Etter kort tid blir samtalen brutt opp og de fortsetter med en ny fotballøvelse. Denne øvelsen handler også om å skape rom for seg selv og medspillere innenfor et avgrenset område. Treneren viser hvordan de skal bevege seg langs en avgrenset firkant for å hele tiden være i god posisjon for medspillere. Etter at øvelsen har gått seg til må han gå fordi et annet lag venter på at han skal komme for å trene dem. Han gir ansvaret til en av guttene på laget og går over idrettsarenaen til netballaget som venter på den andre siden.

Laget som hadde trening var et klassisk eksempel på et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). De var en gruppe bestående av jevnaldrende som sammen jobbet mot samme mål (Ronglan, 2009) – hvor det kortsiktige målet var deltakelse i en fotballturnering. Treneren var kurset gjennom KAO, men var først og fremst lagets trener. Øvelsene som ble tilknyttet life skills var idrettsspesifikke og hadde som hensikt å forbedre fotballrelaterte ferdigheter. Dagens tema var rom og mer spesifikt å ta ballen ut i rom, noe som ikke er et ukjent treningsfokus for fotballspillere. Blant UNICEFs (2006) liste over life skills kan man tenke seg at rom passer inn under *skills for managing feelings/stress*. Det var derfor interessant å se hvordan instruktøren knyttet temaet til personlige ferdigheter spillerne kunne ha nytte av i hverdagslivet.

Treneren fortalte meg før økta at han så på atferd som den største utfordringen blant de unge som bodde i området hans. Han fortalte om gjenger som rekrutterte svært unge gutter og han mente det viktigste var å gi barna et alternativt til gjengene som var preget av kriminalitet og rusmidler. Til spillerne sier han at de man må ha rom for å flytte seg ut av problemer, noe man kan knytte mot gjengproblematikken uten at dette blir sagt eksplisitt. Han beskriver heller ikke hva som kjennetegner å ha «rom i livet» og stiller ingen spørsmål til deltakerne. Spillerne blir dermed ikke delaktige i læringsutbyttet som blir forsøkt skapt og kan neppe betegnes som legitime perifere deltakere i det spesifikke praksisfellesskapet som omhandler læring rundt life skills (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Det er tydelig at treneren nyter stor respekt og spillerne svarer «coach» på alt som blir sagt. Til tross for at spillerne signaliserer at de lytter til trenerens utspill, klarer ikke treneren å inkludere spillerne til å komme med egne meninger, idéer og tanker. Respekten spillerne viser for treneren kan være hensiktsmessig med tanke på atferdsproblematikken som blir beskrevet, men er også et tegn på at trener-rollen er lik den tradisjonelle lærer-rollen som KAO ønsker å utfordre ved å skape plattformer hvor barn og unge kan diskutere åpent (KAO, 2011a).

Treneren var stresset og bar preg at han ikke kunne gi treningen og spillerne like mye oppmerksomhet som han ønsket. Han fortalte at han hadde hatt mange deltakere på KAO-kurs, men at svært få bidro som trenere etter å ha gjennomført kurset. Nettopp dette kan virke som å være en av KAOs nettverksorganisasjoners største utfordring; å holde på unge ledere etter at de har gjennomgått kurs. Lederstigen KAO har utviklet har som mål å utdanne nye ledere, samtidig som at de som har vært lengst i systemet følger opp de ferskeste. På denne måten er målet å gi unge trenere kompetanse til å utvikle seg til trenere og ledere i lokalmiljøet og medlemsorganisasjonen (KAO, 2006; Chipande, 2010). Når det – som i dette tilfellet – er én trener som står igjen etter at en gruppe på omtrent femten personer har blitt kurset kan det virke som at KAO ikke lykkes i å skolere nok kvalifiserte og motiverte trenere.

Case 4 «Instruktørens rolle»

Det er sluttspill for de eldste fotballagene som har deltatt i MYSA-serien. Kampene foregår på en etter forholdene velholdt grusbane i området Baba Dogo i Mathareslummen. Spillerne er fra 16 år og oppover, og svært mange tilskuere bruker

søndagen sin til å følge favorittlagene fra området. Før hver sluttspillkamp må de lagene som skal spille ha en KAO-aktivitet som oppvarming. Dette er fast politikk for alle lag – aldersbestemte og senior – som deltar i MYSAserien. Aktivitetene blir drevet av instruktører fra et HIV/AIDS-forebyggende team som hver helg arrangerer KAO-aktiviteter for lag som deltar i seriespillet. Instruktørene har med en mengde baller, kjebler og vester og har satt opp øvelsene slik at lagene bare kan komme innom mens de varmer opp til kamp.

Instruktøren for denne aktiviteten er en ung kvinne. Hun er *leader level 2* og blir sett på som en av KAOs mest lovende unge ledere. Deltakerne er voksne menn og det kan se ut som at de fleste nærmer seg, eller har passert tredvetallet.

Etter å ha brukt en god del tid på å samle sammen spillerne blir de delt opp i tre lag. Det er til en hver tid to lag på banen, som i motsetning til en vanlig fotballbane har fire mål. Hvert lag forsvarer to mål, og etter hvert scorede mål må taperen bytte med det ventende laget. Ballen er i spill hele tiden. I begynnelsen er det en del misforståelser rundt hvilket mål man kan score i, men dette går seg fort til. Spillerne er høylytte og det er mye latter. Intensiteten og tempoet er høyt. Dette skyldes blant annet at instruktøren har tilgang på flere fotballer. Hver gang en ball blir spilt ut av banen blir en ny sparket inn, og tilskuere som står rundt og bivåner aktiviteten løper for å hente den utspilte ballen slik at den alltid er klar til å bli spilt inn. Lagene løper inn og ut av banen avhengig av hvem som scorer og stemningen er god.

Etter at øvelsen er ferdig samles deltakerne i en sirkel rundt instruktøren. Samtlige er omtrent to hoder høyere enn den kvinnelige instruktøren, men det er likevel instruktøren som er i fokus.

Instruktør (I): - Hva synes dere om øvelsen?

Spillere (S): - Den var bra.

I: - Når føles det bra i livet?

S: - Når man har en kone og en elsker når man arbeider hardt og får betalt for det. Når man har mat.

I: - Hva er det som føles bra med å ha kone og elsker?

S: - Man kan gi litt til elskeren og alt til kona. Det er godt å ha noe annerledes.

I: - Hva kan skje hvis du har en elsker?

S: - Man kan bli HIV-positiv og ta med dette inn i familien sin. Man kan også få kjønnssykdommer.

I: - Hva med å bruke kondom?

S: - Noen ganger kan man se at jenta er frisk. Noen ganger har man ikke kondom.

I: - Hvordan kan man unngå å bli smittet av noe?

S: - Unngå utroskap.

I: - Vi pleier å snakke om *abstinence*, men dette er et valg og en mulighet. For dere er det kanskje irrelevant. Det som er viktig er da å være trofast og vite statusen til de du har sex med. Bruk kondom og bruk det rett.

S: - Noen ganger har man hastverk. Da rekker man ikke å ta på seg kondomet. Kanskje fordi man prøver å gjøre det i skjul for kona (høy latter).

Samtalen daler litt, men noen av deltakerne har flere spørsmål til tross for at tiden er ute og lagets trener venter utålmodig. Spørsmålene er blant annet «får jenter utløsning?», «hvorfor kommer gutter fortere enn jenter?» og «hvorfor er feite jenter så våte?». Instruktøren er tålmodig og svarer saklig og utfyllende på alle spørsmålene. Til slutt prøver hun å komme med en siste beskjed før treneren henter laget som skal gjøre seg klar til kamp: «I forhold til å bruke kondom er det viktig at dere gjør det ordentlig til tross for at dere har dårlig tid. Ikke åpne opp pakningen med negler eller tenner. Dette kan gjøre at dere lager hull i kondomet. Bruk heller ikke to stykker».

Denne casen var for meg fascinerende på flere vis. Det var den unge kvinnelige instruktøren som på en helt naturlig måte ledet en gruppe voksne og vesentlige eldre menn i en idrett som historisk sett alltid har vært mennenes domene. Det var en god fotballaktivitet som varmet opp spillerne, gjorde de klar til kamp og utfordret fotballrelaterte ferdigheter som oversikt og omstilling. Sist og ikke minst var det en samtale etter aktiviteten som vitnet om hvorfor HIV smitter – uavhengig av hvor mye opplysning som blir gitt ut. I Nairobi kan du ikke gå langt uten å bli møtt av ulike former for informasjon om HIV, men som denne casen viser har denne informasjonen nødvendigvis ikke noen effekt.

Selve aktiviteten var – sett med en fotballspiller og kroppsøvingslærers øyne – svært god. Den viktigste årsaken til den høye intensiteten, som varte så lenge aktiviteten varte, var utstyret som var tilgjengelig. To fotballer gjorde at det aldri ble pause i spillet. Dette gjorde aktiviteten effektiv, men også attraktiv, noe som nok er viktigere jo lengre opp i aldersgruppene man arrangerer KAO-aktiviteter.

Alle lag som deltar i MYSAs seriespill må før hver kamp ha en KAO-aktivitet som oppvarming. Slik obligatorisk deltakelse bidrar til kontinuitet og den sosiale konteksten blir en trygg arena. Man kan se for seg at deltakere som kanskje i starten ikke er konform med å snakke om sensitive temaer, etter hvert vil bli sosialisert inn i et miljø hvor det er naturlig å snakke om temaer som tidligere har blitt oppfattet som tabu. Obligatorisk deltakelse kan på denne måten føre til flere legitime perifere deltakere (Lave & Wenger, 1991) fordi deltakerne blir vant til læringsformen og derfor tør å delta i større grad. Deltakere som er komfortable med å snakke vil kanskje føre til større åpenhet rundt sensitive temaer.

Laget som er beskrevet ovenfor besto av voksne menn og tilhørte derfor ikke KAOs målgruppe som er barn og unge (KAO, 2006). Det er dermed ikke sagt at de ikke hadde nytte av KAO-aktivitetene. HIV-opplysning var ikke en del av det kenyanske skolepensumet da disse fotballspillerne var i skolealder, og samtalen etter fotballaktiviteten vitner om at spillerne både har en del misforståelser og undringer tilknyttet seksuell aktivitet. I følge UNAIDS (2009c) oppstår 44,1 % av nye smittetilfeller blant mennesker som er i ekteskap eller fast forhold. Samtalen som er beskrevet ovenfor er et vitne om at dette er tall man lett kan knytte til realiteten. Den hegemoniske maskuliniteten man kan anta at spillerne mer eller mindre tilhørte har også et særlig behov for informasjon. Fordi de er ansett som «ledere» i konteksten de tilhører er det ikke naturlig at andre gir informasjon om HIV/AIDS eller irttesetter de i forhold til misforståelser. Deres plassering i samfunnet motvirker at de søker informasjon, og beskytter seg selv og sine seksualpartnere mot HIV (Pettersen, 2009, s.109).

Instruktøren dro i gang samtalen etter aktiviteten, men lot deltakerne komme med sine tanker og bidrag. Denne inkluderingen førte til et engasjement som i følge Ronglan (2009) er avgjørende for individets plass i praksisfellesskapet. I følge Ronglan må man som leder også stimulere til *kompetanseutveksling*, og det er kanskje nettopp i situasjoner hvor kompetansen i

samtalen er på et lavt nivå at instruktøren burde grepet inn. En mann sier for eksempel at *man kan se at jenta er frisk*. Dette er - i likhet med myten om at sex med en jomfru kan reversere utvikling av HIV – galt, og instruktøren hadde her en mulighet til å gripe inn for å rettlede deltakergruppen.

Til tross for at deltakerne som mannlige heterofile fotballspillere representerer en typisk hegemonisk maskulinitet viser det at de ønsker å prate med den unge kvinnelige instruktøren. Samtidig klarer de ikke å holde seg helt seriøse under samtalen og et av de avsluttende spørsmålene om «*hvorfor er feite jenter så våte?*» kan både oppfattes respektløst og et forsøk på å tulle bort et viktig tema. Likevel klarer instruktøren å holde seg saklig og forklarer hvordan en våt skjede under seksuell aktivitet er positivt både for kvinnen og mannen.

Case 5 «Inkludering»

Det er nettballedtrening for jenter i alderen 12-15 i et av Lusakas forsteder. På en flott asfaltbelagt netball- og basketballbane kommer jenter fra nabolaget flere ganger i uka for å trene. Jentene har mye utstyr tilgjengelig. Flere netballer, kjebler og to kurvstativer.

Dette er egentlig en ordinær trening, men treneren – en ung gutt som gjennom KAO er utdannet *peer leader* - forteller meg at han alltid prøver å implementere en life skill i treningen. Dagens tema er *decision making*, beslutningstaking. Etter oppvarmingen starter en spillrelatert aktivitet hvor jentene spiller mot en kurv. Etter litt spill samler treneren jentene og snakker kort om beslutningstaking. Han snakker om hvordan jentene må ta valg på banen og knytter dette opp mot spillsituasjonen. Jentene blir bedt om å ha øyekontakt med personen de skal sentre til, fremfor å rope. Han beskriver også hvordan de må være på tærne og ikke på hælene. Mens han forklarer viser han gode øvingseksempler og det er tydelig at han har både teoretisk og kroppslig kompetanse innenfor netball.

Under hele treningen er treneren engasjert. Han roser når noe er bra og kommenterer hvis noe ikke er like bra. Jentene er ivrige og viser stor glede ved å bedrive aktiviteten. Treneren roper «*decision making, remember?*» for å minne spillerne om dagens tema.

Treningen fortsetter med ulike spillvarianter. Når treningen er slutt samles spillerne i en sirkel, stående rundt treneren. Han spør hver og en av jentene hva de ønsker å bli. De svarer. Lærer, lege, pilot, sykepleier osv. Treneren forklarer at det er viktig at de tar beslutninger som gjør at de kan bli det de ønsker å bli. At de må unngå å bli gravid og gifte seg i ung alder. Hvis de blir gravide vil ikke foreldrene hjelpe dem med å studere. Treneren, som er en tidligere gategutt, bruker seg selv og sin oppvekst på gata som eksempel på hvordan man kan lykkes til tross for at man har et vanskelig utgangspunkt. Bortsett fra å svare på hva de ønsker å bli sier ikke jentene noe. Etter en stund merker man at de mister konsentrasjonen og har blikket festet på guttene som spiller fotball i bakgrunnen.

Jentene på dette laget er jevnaldrende – *peers* – og spiller sammen jevnlig. De er i et praksisfellesskap hvor alt ligger til rette for muligheten til å lære fra hverandre. Under treningen har de øvelser som både er gode for å utvikle idrettsferdigheter og som kan relateres til en life skill som blant annet er anerkjent av UNICEF (2006) – nemlig *decision making*. KAO (2011) sier at man ved å bruke idrett har potensial til å forsterke life skills som allerede er en del av idretten. Under treningen kommer treneren stadig tilbake til dagens tema og klarer dermed å relatere det til ulike deler av spillet som pasninger og bevegelsesmønster.

Etter at den fysiske biten av treningen er ferdig blir jentene samlet. De setter seg ikke ned, men blir stående i en sirkel. Treneren forsøker i starten å inkludere jentene. De må fortelle hva de ønske å bli når de blir eldre. Alle svarer og for instruktøren er det mange forskjellige yrkesveier å ta tak i ved en eventuell viderekobling av samtalen mot dagens life skill. Treneren begynner lovende med å fortelle om viktigheten av å ta beslutninger for å bli det de ønsker. Deretter forsvinner jentenes bidrag i det som etter hvert utvikler seg til en monolog fra trenerens side. Til tross for at det er et viktig budskap han kommer med klarer han ikke å engasjere jentene og de mister konsentrasjonen etter kort tid. Det lovende praksisfellesskapet

blir ikke utnyttet og deltakerne blir ikke en del av en problemløsningsprosess som ville ført til legitim perifer deltakelse i læringskonteksten (Ronglan, 2009).

Instruktøren er en tidligere gategutt som utmerker seg ved å være en dyktig netballtrener. Denne idretten – som er en slags moderat versjon av basketball – er en typisk jenteidrett og har få mannlige utøvere. KAO har som uttalt mål at de ønsker å ha like mange kvinnelige som mannlige ledere, noe de per dags dato er et stykke fra, likevel må det betegnes som positivt og styrkende for likestilling at gutter blir involvert i typiske jenteidretter. Til tross for at det mest dominerende fokuset vanligvis ligger på hvor krevende det er for kvinner å innta en arena som «tilhører» den hegemoniske maskuliniteten, kan det være minst like utfordrende som mann å innta kvinnenens arena. Netball er et spill som i sin tid ble konstruert for å passe til jenter, og er derfor ikke en idrett det er naturlige for heterofile unge menn å delta i. Denne treneren underbygger derfor Morells (2007) konklusjon om at det eksisterer en rekke ulike maskuliniteter – også i Afrika.

Del 2

Som beskrevet i metodekapittelet ble det under feltarbeidet gjennomført atten intervjuer med representanter fra organisasjoner tilknyttet KAO. Intervjuene har blitt meningsstrukturert gjennom narrativer. De mange historiene som kom fram under intervjuene har blitt rekonstruert i form av «typiske» profiler som er mer rikholdig, fortettet og sammenhengende enn spredte historier i enkeltintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s.229). For å kunne presentere et helhetlig bilde hvor flere stemmer kommer fram har jeg valgt å presentere og diskutere to ulike profiler. En hovedprofil og en alternativ profil. Hovedprofilen er basert på intervju og samtaler med sytten informanter som i all hovedsak kan beskrives som samstemte, mens den alternative profilen er basert på intervju med en informant som skiller seg ut fra hovedinntrykket man får av majoriteten av informantene i forhold til tanker rundt KAOs fokus på HIV/AIDS innenfor idrettsaktiviteter.

Hovedprofilen

Personene som passer inn i hovedprofilen er tilsynelatende fornøyd med hvordan KAO velger å bruke idrett som et hjelpemiddel. De har deltatt på minst et - men oftest flere - workshops i regi av KAO og har gode minner fra disse. De er svært positive til

workshopene hvor de har fått muligheten til å møte deltakere fra andre organisasjoner og land. De kunne en del om HIV/AIDS før de var med på tiltak i regi av KAO, men sier at de lærte å integrere sport og HIV-opplysning under tiltakene. De fleste har erfaring fra å være instruktør på workshops.

Når personene i hovedprofilen skal forklare hvorfor akkurat idrett er et godt virkemiddel er svarene mange. De mener at idrett er en nyttig måte å bringe jevnaldrende sammen på og at det er en fin måte å introdusere et tema på. De trekker også fram verdien av en god relasjon mellom leder og deltakere. Noen trekker fram det kognitive aspektet ved fysisk aktivitet og mener at fysisk aktivitet åpner tankegangen. De bruker gjerne eksempler som viser hvordan KAO-aktiviteter er annerledes enn den tradisjonelle lærings situasjonen fra skolen.

De har tro på at movement games er meningsfulle aktiviteter og en hensiktsmessig metode for å oppnå økte kunnskaper om HIV/AIDS og i forhold til tilegnelse av life skills. Likevel stiller de krav til hvordan movement games burde gjennomføres for å ha effekt. Blant annet blir det vektlagt at deltakerne skal sitte mens man prater om HIV/AIDS, at man gjør det før hovedaktiviteten fordi ingen er konsentrert etter at de er ferdige med dette, at man bruker gode idrettsspesifikke øvelser og at man ikke forklarer alt, men gir deltakerne mulighet til å delta med sine tanker og ideer. Tidsbruken er også viktig. Det skal helst ikke ta mer enn fem minutter, og innholdet skal være konkret og forståelig. Hovedprofilen ser også utfordringer ved å utføre movement games. De vanligste utfordringene er mangel på utstyr, men improvisasjon og bruk av alternativt utstyr blir nevnt som en løsning på dette problemet. Ellers er det noen grupper som ikke er like lett å engasjere i movement games. For å få flest mulig til å delta i aktivitetene praktiserer noen av organisasjonene med obligatorisk deltakelse i movement games som en del av turneringer og seriespill.

De synes ikke det er anstrengende å snakke om sensitive temaer, men forteller at det var vanskelig i starten. De er opptatt av at informasjonen de gir skal være tilpasset alderen til deltakerne. I forhold til kondombruk er de som er tilknyttet en kristen organisasjon litt mer avholden i forhold til å snakke om bruk av kondom.

Personene i hovedprofilens argumenter for hvorfor KAO fungerer kan deles i fire meningskategorier. *Idrettens tiltrekningskraft, meningsfulle fellesskap, motsats til tradisjonell læring og life skills*. Dette samsvarer med KAOs (2011) uttalte årsaksforklaringer for hvorfor idrett er et egnet virkemiddel. Idrettens tiltrekningskraft, muligheten for meningsfulle fellesskap og en annen form for læring er egenskaper som ikke direkte kan knyttes til økte kunnskaper om HIV/AIDS, men som ligger til grunn for at idrettsarenaen er egnet for bruk av KAO-aktiviteter. Life skills kan derimot enklere knyttes mot tilegnelse av ny kunnskap.

Idrettens- og spesielt fotballens tiltrekningskraft blir forklart som en av de viktigste årsakene til at barn og unge ønsker å delta i KAO-aktiviteter. «*Det er lett å lære gruppa nye aktiviteter og du trenger ikke å anstrenge deg for å aktivisere folk, fordi det er fotball. Folk vil lære øvelsene og synes det er interessant*». Idrettens tiltrekningskraft er udiskuterbar, og valget av idrettsarenaen som en møteplass for sammenkoblingen av idrettsaktiviteter og pedagogisk aktivitet er utvilsomt fornuftig. På idrettsarenaen møtes barn og unge, og i likhet med teorien om praksisfellesskapet innenfor situert læring skapes det noe som et produkt av samhandling mellom mennesker (Lave & Wenger, 1991) – ikke individuelt og isolert. Det som kan stilles spørsmål ved er om idrettsarenaen først og fremst er guttenes arena og derfor kan virke ekskluderende for unge jenter, som allerede er mest utsatt for seksuelle overgrep og HIV-smitte. Flere av organisasjonene jeg besøkte hadde egne jenteprosjekter, og det kan se ut som at dette er veien å gå for å gi jentene rom og plass til å bebo idrettsarenaen.

I KAO blir den meningsfulle relasjonen mellom trener og deltaker vektlagt. «*Vi er sammen og lærer sammen*», sier en av informantene for å beskrive hvordan det er å ha aktiviteter for yngre deltakere. Samtidig som at man ønsker å inkludere deltakerne i læringssituasjonen er det også viktig at man som instruktør sitter inne med den nødvendige kunnskapen. «*Folk søker råd hos deg, så du må sitte inne med kunnskapen*». Meningsfulle fellesskap med en trygg relasjon mellom deltakere og instruktører er avhengig av flere faktorer og deltakere som kjenner hverandre godt vil ha lettere for å prate om sensitive temaer. Et fotballag som trener sammen hver dag blir i denne konteksten et tydeligere eksempel på et praksisfellesskap (Wenger, 1998) enn en gruppe med jevnaldrende som blir samlet for å gjennomføre en enkel treningsøkt. Målet med å delta i et praksisfellesskap kan sies å være å bli en legitim perifer

deltaker. For å oppnå dette er man avhengig av kontinuitet med tanke på deltakelsen i praksisfellesskapet. Det vil derfor være hensiktsmessig for KAO å jobbe mot at organisasjonen som arrangerer KAO-aktiviteter gjør dette i allerede eksisterende praksisfellesskap hvor deltakerne har mulighet til å lære gjennom langvarig interaksjon med andre.

KAO-aktiviteter skiller seg ut fra den tradisjonelle overføringsmetoden av kunnskap man finner i skolesammenheng. «*Barn forstår ikke når de leser en bok eller sitter stille i klasserommet*». Det å sitte stille blir likevel vektlagt som fornuftig for å få oppmerksomhet og konsentrasjon fra deltakerne. Hvilke aktiviteter som blir brukt som KAO movement games varierer i de ulike organisasjonene og i forhold til alderen på deltakergruppa. «*Man kan finne på leker hvis man ønsker det, men man må passe på at noe kommer ut av det*».

Mange av informantene trekker fram movement games som en motsats til tradisjonell læring. Læringen er ikke situert til skolen, men til en arena barna naturlig trekker mot. Ferdighetene lærer de gjennom handling og samtaler tilknyttet idrettsaktiviteten. Mange av KAO-aktivitetene er tradisjonelle leker som senere har blitt tilpasset et spesifikt læringsinnhold og fått fokus på særskilte life skills. At lekene er tradisjonelle blir trukket fram som en av grunnene til at barna tilegner seg kunnskap og holdninger «*Dette er leker vi har lekt hele livet. De husker lekene og derfor husker de hva de lærte*». Med dette i bakhodet er det spennende å se på hvordan instruktørene ønsker å koble lekene mot life skills. Denne koblingen er som oftest den påfølgende diskusjonsdelen, hvor det ideelt sett skal foregå en samtale mellom instruktøren og deltakerne. Det finnes ulike meninger om når det passer å snakke om life skills, men alle er enige om at man helst burde gjøre det i tilknytning til oppvarmingen eller under pauser i økta. «*Man burde gjøre det under aktivitet, for eksempel når de skifter eller har drikkepause*». Instruktørene forteller at de ikke ønsker å bruke mye tid på diskusjonsdelen tilknyttet aktiviteten og er opptatt av å strukturere innholdet i samtalen. «*Jeg snakker heller fem minutter, hvor jeg fokuserer på et par faktorer, enn en lang økt med mye informasjon*».

Noen life skills kan det være vanskelig for enkelte instruktører å forholde seg til. Nå er ikke kondombruk direkte en life skill, men definitivt en sentral bidragsyter til redusert HIV-smitte. Av UNICEFs (2006) tidligere presenterte liste over life skills kan man med letthet plassere

kondombruk under blant annet *critical thinking skills, negotiation skills* og *skills for increasing internal focus on control*. Informantene som tilhører en kristen organisasjon har ulike måter å forholde seg til kondombruk på. Noen velger å gå bort fra organisasjonens syn og snakker åpent om kondomer med deltakere, mens andre ønsker å unngå det. En beskriver sitt forhold til kondomer på denne måten: «*Det finnes måter å forklare kondombruk på. Vi bruker det som et alternativ, men sier også at kondombruk ikke er bibelsk bra*». Flere av KAO-aktivitetene som ble observert i løpet av feltarbeidet hadde med seg huskeregelen ABC. A står for *abstinence* og B står for *being faithful*. C står for *consistent condom use*. I den kristne organisasjonen som ble observert hadde de byttet ut C-ens innhold til å bety *christian values*. Hva disse kristne verdiene innebærer ble ikke beskrevet, men man kan anta at det blant annet er et syn på at sex før ekteskapet ikke skal skje.

Læring tilpasset deltakernes alder blir også vektlagt av informantene, men det kan virke som at det er opp til instruktøren å avgjøre om når deltakerne for eksempel er gamle nok til å snakke om seksuell debut. En utfordring blir da å avgjøre om man skal snakke om slike temaer i god tid før deltakerne sannsynligvis debutterer og på den måten «ødelegge uskylden» til barna, eller vente til deltakerne er mer modne og kanskje allerede seksuelt aktivt? Det er jo nettopp dette Baxen & Breidlid (2009) beskriver som et problem med at seksualundervisningen kommer inn i skolepensumet når elevene allerede er seksuelt aktive. Her er det vanskelig å finne ut hva KAO mener annet enn at man burde «*select topics and activities that meet the interests and needs of your different age groups*» (KAO, 2011c).

Alternativ profil – «David»

David skiller seg ut i mengden av KAO-representanter. Han kommer ikke fra Kenya eller Zambia, men fra et annet afrikansk land. David har høyere utdanning og en viktig rolle i sin organisasjon. Han har hatt mange ulike stillinger i organisasjonen, men er nå blant lederne. Det er litt tilfeldig at David endte opp i en organisasjon tilknyttet KAO. Han var med i et utvekslingsprogram og måtte jobbe to måneder som frivillig i organisasjonen når han kom hjem. Etter hvert ble han ansatt som trener. Nå er arbeidsoppgavene mer rettet mot administrativt arbeid. Til tross for at David er åpen om at han er skeptisk til kombinasjonen idrett og HIV/AIDS-opplysning er han en av

de mest brukte foredragsholdere og en betrodd mann av KAO-sekretariatet. Han har gått gjennom hele lederstigen KAO tilbyr og har gode erfaringer fra dette.

David er frustrert over hvordan KAO blir brukt i organisasjonene tilknyttet nettverket. Han er kritisk til hvordan KAO tar læringsinnholdet ut av idretten. Med dette mener han at fokuset på andre ting enn idretten blir for altomfattende. Han mener man burde bruke KAO på steder hvor det allerede er naturlig at man prater og trekker fram *pep-talks* og pauseprat som tidspunkt hvor det er passende. David mener at KAO og samfunnet generelt har for stor fokus på hva barn og unge *ikke* burde gjøre. Han mener at man i større grad burde fokusere på life skills, fremfor HIV/AIDS-kunnskap. Han mener at barn må få muligheten til å bli introdusert for positive *livsstilsvalg* når de er barn, slik at de gjør gode valg som tenåringer. Han beskriver ikke disse livsstilsvalgene ytterligere, men man kan anta at de ligger i hans forståelse av begrepet life skills.

David ser at implementeringen av KAO kan variere fra land til land – og fra organisasjon til organisasjon. Utfordringer som er til stede i hans organisasjon er nødvendigvis ikke like aktuelle i andre organisasjoner. I hans organisasjon og land har de ikke et ordentlig seriesystem i verken fotball eller netball, og David mener at det er langt viktigere å utvikle et seriesystem som barn og unge kan delta i enn å bruke energi og ressurser på å ha kortvarige KAO-aktiviteter som ikke er knyttet til lag eller et større fellesskap.

David er komfortabel med å snakke om sensitive temaer som HIV og seksualitet, men mener at det er skolens ansvar å lære barn om disse temaene. Han ser at det kan være vanskelig for barn og unge å oppsøke lærere, men mener at trenere i idrettsorganisasjonene ikke innehar de ferdighetene som er nødvendig for å kunne snakke om sensitive temaer og eventuelt videresende barn til andre instanser.

David er hovedsakelig opptatt av hvordan hans egen organisasjon benytter KAO og er kritisk til aktiviteter som ikke er idrettsspesifikke, men løsrevet fra idretten: «*Jeg har sett det mye i*

min egen organisasjon. De tar aktiviteten ut av idretten». Han mener at idrettens egenart burde bli vektlagt og trekker fram deltakernes motiv til å drive på med fysisk aktivitet i organisasjonen: *«Deltakerne er tiltrukket av idretten og vi burde bruke idretten»*. David er kritisk til hvordan KAO tar læringsinnholdet ut av idretten. Han ser på det som unaturlig å prate om HIV/AIDS samtidig som man varmer opp til fotballkamp. Man kan forstå det slik at han ikke ser på innholdet i KAO som situert i idretten. En av årsakene til at han er kritisk til gjennomføringen av KAO viser seg å være at hans land og hans organisasjon ikke har et fungerende seriesystem for barn og unge. Kirk og Kinchin (2003) sier at man ved å ha faste lag som deltar i en form for seriesystem bidrar til kontinuitet og mulighet for å utvikle legitime perifere deltakere i praksisfellesskapet.

David er ikke negativ til tanken på å bruke idretten som en arena for tilegnelse av life skills, men er opptatt av at tilegnelsen skal være implisitt i aktiviteten: *«Man må velge situasjoner som allerede er en naturlig del av idretten. Man har spilt kamp og tapt. På den første treningen etter kampen - når spillerne har fått tid til å tenke - kan man diskutere. La oss se på hva som skjedde under kampen. Hva kan vi lære av dette? Hva må vi endre før neste kamp? Og så kan du stoppe der. Jeg mener at en av de viktigste life skills man kan ha er å lære av feilene sine»*. Davids tanker sammenfaller med Deweys *«learning by doing»* og hvordan man tilegner kunnskap gjennom fem trinn (Aasen, 2008, s.67);

1. En utfordring som oppleves som viktig å løse – her et tap i en kamp.
2. Oversikt over tilgjengelig kunnskap – hva skjedde under kampen?
3. Bruk av fantasien til å tenke seg gjennom mulige løsninger – hva må vi endre før neste kamp? Burde vi legge oss tettere i forsvar eller tørre å angripe med backene?
4. Man finner en presis hypotese – som lag blir man enige om taktikken før neste kamp.
5. Man prøver ut hypotesen – i neste kamp forsøker man som lag å løse utfordringen ved å prøve endringene man har kommet fram til.

Til tross for at David egentlig ikke ønsker å prate om HIV-relaterte temaer med barn og unge, er han opptatt av å kunne svare de som henvender seg til han: *«I am sick and tired of talking about HIV. I try to avoid it, but if someone ask I try to give them a good answer»*. David ser at trenere i idrettslag kan være gode personer å forholde seg til for barn og unge som trenger å

snakke om sensitive temaer, men mener også at trenerne som oftest ikke har den nødvendige kompetansen. Det kan virke som at David ikke tror at kompetansen KAO overfører til sine unge ledere ikke er tilstrekkelig til å kunne behandle situasjoner hvor barn trenger en trygg voksenperson.

Davids ønske om at KAO hovedsakelig skal bidra til å utvikle forholdene som må ligge til rette for idrettsdeltakelse – som faste lag og seriesystemer med kontinuitet – fremfor å implementere HIV/AIDS-kunnskap i idrettsaktiviteter barn og unge deltar i, vil plassere KAO i sport plus-kategorien. Sport-plus betegner prosjekter hvor man bruker idrettens egenverdi og idretten i seg selv som utgangspunktet for å fremme utviklingsmål (Hasselgård & Straume, 2009). Uavhengig av implementeringen av HIV/AIDS-kunnskap vil faste lag som deltar i godt organiserte seriesystemer bidra til kontinuitet i det aktuelle praksisfellesskapet, og det kan derfor være et hensiktsmessig sted å starte. Davids tanker rundt KAO har utgangspunkt i hans egen organisasjon, og er en implikator på at KAO ikke må ta for gitt at forholdene for å benytte seg av KAO-aktiviteter er like i alle organisasjoner. KAO vektlegger at aktivitetene deres er kontekstuelle og alderstilpasset (KAO, 2011a), men kanskje er det like viktig å i større grad ta hensyn til ulike organisasjoners behov.

7.0 Avsluttende diskusjon

Problemstillingen for denne oppgaven er «*Hvordan blir idrett benyttet som pedagogisk verktøy i kenyanske og zambiske idrettsorganisasjoner tilknyttet Kicking AIDS Out?*».

Oppgaven tegner et bilde av ulike perspektiver og framgangsmåter i forhold til KAOs bruk av idrett som et pedagogisk verktøy. Empirien kommer fra KAOs dokumenter, informantenes meninger og observasjonene av ulike KAO-aktiviteter. Blant resultatene som er presentert vil jeg diskutere noen temaer dypere. Disse temaene er *idrettens tiltrekningskraft*, en tro blant informantene om at man lærer gjennom kroppslige erfaringer – *What I do, I don't forget, praksisfellesskapet som læringsarena* og det praktiske forholdet mellom idrettsaktivitet og HIV/AIDS-kunnskap - *life skills*. Til slutt vil jeg trekke fram KAOs plassering i forhold til *sport plus/plus sport*.

Idrettens tiltrekningskraft

At idrettsarenaen er et populært samlingspunkt for barn og unge har kommet fram både gjennom KAOs dokumenter, intervju og observasjoner. Uansett hvor jeg var under feltarbeidet så jeg barn og unge som drev på med uorganisert ballidrett. Om ballen var laget av plastposer eller lær hadde ingenting å si for aktivitetsnivået og gleden de viste. Med andre ord trenger man ikke å anstrenge seg for å skape fengende aktiviteter når man bruker idrettsarenaen som samlingspunkt. Det virket som at iveren og gleden eksisterte uavhengig av hvordan aktivitetene fremsto og ble organisert. Når forholdene allerede ligger til rette for at barna er motivert for fysisk aktivitet vil instruktørens kompetanse være avgjørende for hvor stort læringsutbyttet blir.

Til tross for idrettens egenskap i å samle og tiltrekke barn og ungdom, besitter den også en del «skyggesider» (Fasting, 2011). I idrettsorganisasjoner tilknyttet KAO kan dette være å jukse med alderen for å få delta på turneringer som Norway Cup og seksuell trakassering av unge jenter (Opseth & Speed, 2012). I forhold til seksuell trakassering av unge jenter var det mange av informantene som snakket om viktigheten av å fokusere på «de sårbare jentene», men det er vanskelig å se når og hvordan dette kommer fram i møtet med deltakerne og jentene selv. Er det nok å gi jentene et idrettstilbud og er det *empowerment*? KAOs grunnlegger Oscar

Mwaanga stadfester at empowerment ikke bare innebærer en følelse, men en reell mulighet til å ta kontroll over eget liv (Mwaanga, 2010). Å bruke idrett som kilde til jenters egenkontroll har paradoksalt nok blitt kritisert fordi enkelte mener at man ved å bruke idrett som middel til utvikling plasserer jenter i et mannsdominert miljø der de uansett må bøye seg for menns makt (Levermore & Beacom, 2009). Blant mine kvinnelige informanter var det ingen som ga uttrykk for at de følte seg undertrykket av menn i organisasjonen, men det var tydelig at det blant yngre jenter var langt færre som deltok i idrettsaktiviteter enn blant jevnaldrende gutter. Noen forklarte dette med at foreldrene ønsket at jentene skulle holde seg hjemme, mens andre forklarte det med at foreldrene ikke ønsket at døtrene skulle bli misbrukt av menn i idrettslaget. Uansett årsak til at jentene ikke deltar i like stor grad, indikerer dette at idretten per dags dato har sterkere tiltrekningskraft blant gutter enn blant jenter. Flere organisasjoner – blant annet Edusport og CHRISC – har tatt dette til etterretning og startet egne jenteprosjekter for å øke jenters deltakelse.

Det kan være et poeng at kvinner må bøye seg for menns makt og dominans i idretten, men å finne en arena hvor kvinner ikke må det - og samtidig har en mulighet til å flytte seg ut av den tradisjonelle kjønnsrollen som blir forventet – er en utfordring i seg selv. KAO har flere eksempler som viser at de makter å plassere unge kvinner i en mannsdominert kontekst, og gir de tro på egne ferdigheter. En kvinnelig *leader level 2* fortalte meg at «*det viktigste KAO gjorde for meg var å få fram administratoren i meg. Jeg ble kjent med meg selv og skjønnte at jeg er god innenfor administrative oppgaver*». Av dette kan vi se at KAO ikke bare plasserer kvinnene i en sportslig kontekst, men gir de kompetanse til å beherske oppgaver som er avgjørende for å drifte blant annet et idrettslag. Life skills blir da ikke bare ferdigheter man finner hos de yngre deltakerne, men også egenskaper som kommer fram hos instruktørene. Ser man dette i lys av Lave & Wengers (1991) teori om situert læring blir den gitte organisasjonens den kvinnelige informantens praksisfellesskap, og hun kommer gjennom KAO inn i en deltakerbane som styres mot legitim perifer deltakelse i organisasjonen i form av administrativt ansvar.

What I do, I don't forget

En av informantene forklarer hvordan KAO-aktiviteter er forskjellige fra tradisjonelle læringstradisjoner med «*what I do, I don't forget*» og det er nettopp *doing* Dewey trekker

fram som en avgjørende faktor for å forstå ny kunnskap (Aasen, 2008). For å forstå hvordan ting henger sammen må mennesket gjøre noe (Dewey, 1916). *Doing* er noe den alternative profilen også er opptatt av – handlinger i en relevant kontekst som skal føre til erfaringer og læring. Et eksempel han bruker er samtale som man naturlig har i en trenings- og kampsituasjon, og som omhandler temaer relatert til idretten som blir utøvd. Gjennomgang av en kamp kan være en slik samtale. Den vesentlige forskjellen mellom hovedprofilen og David finner man da i *når* den erfaringsbaserte læringen skal finne sted, og *hva* læringsinnholdet skal bestå av. Hovedprofilen vil helst at læringen rundt HIV/AIDS og life skills skal komme som en del av aktiviteten, og at man som instruktør selv er nødt til å finne koblingen aktiviteten kan ha til ulike life skills. Et eksempel på dette er ”Doktorsisten”, som tidligere er beskrevet. Koblingen mellom sisten og HIV/AIDS er hvordan sisten og epidemien smitter – noe som i beste fall blir en svært forenklet versjon av virkeligheten. Aktiviteten kan være en hensiktsmessig innfallsvinkel til en samtale rundt hvordan HIV smitter, men i de tilfeller man ikke går nærmere inn på dette vil læringsprosessen også stoppe ved opplysningen om at HIV smitter like lett som ved sisten – altså ved en håndberøring. Når man vet at det fortsatt lever myter som forteller at man ikke kan ta på HIV-smittede mennesker, er det viktig å arbeide mot slike fordommer og i dette tilfellet kan det være hensiktsmessig å eksplisitt forklare hvordan HIV smitter.

Barn og unge lærer idrettsferdigheter gjennom å utføre de gjentatte ganger, men vil koblingen mellom idrett og HIV/AIDS-kunnskaper bli sterkere på grunn av at de tilegner seg ferdigheter gjennom fysisk aktivitet? Argumentene om at deltakerne kommer til å ha positive referanser til en aktivitet og derfor vil huske budskapet som kom pakket inn i aktiviteten, viser til en tro på at kroppslige erfaringer øker kognitive prosesser. Man er avhengig av mer forskning for å kartlegge hvor barn og unge får HIV/AIDS-kunnskapen sin i fra, og hvorfor de eventuelt husker et budskap de har lært gjennom fysisk aktivitet. Uansett er aktivitetene KAO arrangerer i langt større grad enn skolen plassert i en selvvalgt kontekst, og knyttet til en arena barn og unge kommer til for å få positive opplevelser. Læringen er situert i en sosial setting barn og unge tiltrekkes mot og er avhengig av egen deltakelse i en eller annen form. Overføringen av læring vil derfor sannsynligvis være lettere å gripe, men det krever fortsatt et didaktisk fundament som blir skapt av trenere og deltakere i fellesskap. Trenerens oppgave blir da å muliggjøre legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s.31).

Praksisfellesskapet som læringsarena

Det kommer fram fra både observasjonene og spesielt gjennom den alternative profilen at KAO fungerer best når det blir brukt på faste lag som tilhører et organisert seriesystem. KAO (2011a) skriver på sin nettside at «*One thing that is fundamental to the Kicking AIDS Out network is that a strong sports structure and program must be in place in order for the life skills training curriculum and the approach to make an impact on youth in a respective program*». Av dette kan man forstå at KAO og alternative profilen i utgangspunktet er enige om viktigheten av kontinuitet i praksisfellesskapet for at life skills-trening skal ha betydning for deltakeren. Likevel har ikke alle medlemsorganisasjonene tilrettelagt et strukturert system KAO kan implementeres inn i. En enkeltstående turnering hvor hvert lag må gjennom en KAO-aktivitet vil miste noe av sin hensikt, hvis det bare blir med den ene gangen. Det er sannsynlig å tro at deltakere som ikke er vant til å kombinere fysisk aktivitet med samtaler om sensitive og tabubelagte temaer vil ha vanskelig for å prate om dette hvis de bare gjør det én gang. Det er også sannsynlig at den samme deltakergruppen ved gjentatte deltakelse i KAO-aktiviteter vil bli komfortable med tilnærmingen til life skills og HIV/AIDS og på den måten bli aktive deltakere i læringsprosessen. Med tanke på Wengers (1998) definisjon av praksisfellesskapet, vil en treningsgruppe ha et sterkere fellesskap enn en tilfeldig gruppe deltakere og for KAO kan det være fornuftig å jobbe mot mer kontinuitet i implementering på det "laveste" nivået, nemlig den daglige treningsarenaen.

Praksisfellesskapet egnethet som læringsarena er beskrevet, men hvor finner vi praksisfellesskapet innenfor KAO? Et praksisfellesskap er nødvendigvis ikke en fast størrelse, men kan bestå av flere mindre fellesskap eller tilhøre et større fellesskap (jmf. Kirk & Macdonald, 1998). På denne måten kan både nettverket KAO og et netballag fra Lusaka være et praksisfellesskap. Aktiviteten i nettverket, beslutninger som blir tatt på styremøter og økonomisk støtte påvirker hva KAO består av og vil bestå av i fremtiden, og har derfor en viktig funksjon. Jeg vil likevel slå fast at det er hva som skjer i det sistnevnte praksisfellesskap – eksempelvis netballaget i Lusaka - som er avgjørende for læringsprosessen hos individet og den legitime perifere deltakers plassering i praksisfellesskapet (Wenger, 1998). Det er dermed denne aktiviteten som vil være den viktigste bidragsyteren til læring av life skills som igjen kan bidra til redusert risiko for HIV-smitte.

For at deltakerne i et praksisfellesskap skal bli legitime perifere deltakere, må de ha en nytteverdi i fellesskapet (Kirk & Kinchin, 2003). Det er med andre ord ikke nok å være tilknyttet et fellesskap. Både deltakeren og fellesskapet må få noe ut av relasjonen som oppstår. Denne nytteverdien krever aktiv deltakelse, og i forhold til KAO-aktiviteter er inkludering en form for aktiv deltakelse som ikke bare handler om fysisk deltakelse, men også muntlig deltakelse i samtalene som er tilknyttet aktivitetene. I KAO-aktivitetene hvor samtalen etter aktiviteten la til rette for at deltakerne kunne lære bort kunnskaper til hverandre, kan det se ut som at deltakernes påvirkning på læringsprosessen økte. Slik læring, kalt *peer tutoring* eller *peer collaboration* (Damon, 1984), er avhengig av tilrettelegging for deltaker-inkludering fra instruktørens side. Det kan virke som at nettopp inkludering er den mest utfordrende oppgaven for KAO-utdannede ledere. Til tross for at flere informanter forteller om dialogen mellom instruktør og deltakerne som en viktig faktor for læringsutbyttet, var dette noe som svært mange ikke klarte å gjennomføre i praksis. Sekvenser hvor instruktøren pratet uten stopp i over fem minutter og episoder hvor deltakernes innspill ikke ble bearbeidet av instruktøren var tydelige eksempler på at man ikke ukritisk kan kategorisere deltakerne som legitime perifere deltakere i et helhetlig praksisfellesskap (Wenger, 1998) hvor deltakernes påvirkning på læringsutbyttet er tatt i betraktning. Idrettens potensielle verdioverføringer som blant annet sosiale ferdigheter (McGee et al, 2006) er avhengig av et gruppedynamisk klima (Ryan & Deci, 2000). Et gruppedynamisk klima kjennetegnes ved stimulering av de unges behov for mestring, selvbestemmelse og inkludering (Ommundsen, 2009). Dette klimaet som er med på å prege et funksjonelt praksisfellesskap kjennetegnes ved å ha trenere som gir utøverne sine medbestemmelse og utøvere som føler de har medvirkningskraft. KAO befinner seg allerede på en arena som barn og unge selv bestemmer å oppsøke, og har derfor et godt utgangspunkt for å gjøre KAO-aktivitetene til en kontekst hvor deltakerne har høy påvirkningskraft på læringsprosessen.

Life skills

Forholdet mellom idrett og HIV/AIDS-kunnskap er ikke alltid like klar, men er forsøkt ivare tatt gjennom konseptet om life skills. Life skills er benevnelsen på personlige ferdigheter som blant annet er viktige i bekjempelsen av HIV/AIDS (KAO, 2011a). Blant KAOs eksempler på slike life skills finner vi konflikthåndtering, kommunikasjon, samarbeid og målsetting. KAO mener at man gjennom idretten har man mulighet til å fremheve ferdigheter

– life skills - som ved bearbeidelse gjennom samtale og refleksjon kan ha innflytelse på barn og unges holdninger. Det man kan være undrende til er hvorvidt KAO klarer å bruke denne linken effektivt og hensiktsmessig i forhold til HIV/AIDS-arbeid. KAO skriver «*at the same time, there is the potential to affect the experiences of the participants by placing emphasis on enhancing the life skill learning that is already inherently learned through participation in sport*» (KAO, 2011a). Av dette kan man lese at KAO har en tro på at idrettsdeltakelse uansett gir tillæring av life skills. At idretten kan benyttes til å lære seg egenskaper som fair play, kommunikasjon og sosiale ferdigheter er dokumentert (Larson, 2000; Dworkin et al., 2003; McGee et al, 2006), men å ta for gitt at disse egenskapene er life skills som vil bidra til å redusere tilfeller av HIV-smitte kan virke noe naivt. I den ene casen, som er beskrevet tidligere, ble *space* eller rom brukt som en gjennomgående life skill under fotballtreningen. Man kan utvikle en forståelse for at det å ha rom i livet kan bidra til å unngå HIV-smitte, men denne forståelsen ligger ikke implisitt i idrettsøvelsene og er avhengig av at treneren gir deltakerne muligheten til å se og snakke om relasjonen rom har til forhold som påvirker HIV-smitte.

Det kan også være interessant å se på hvilke life skills som er relevante i forhold til utfordringene KAO ønsker å løse. Inntrykket man fikk av mange av informantene var at det flotte med KAO-aktiviteter var at det var uendelige mange muligheter og life skills man kunne knytte til idrettsøvelsene. Den store valgfriheten i forhold til valg av idrettsaktiviteter, life skills og tilnærming til læring er positiv fordi det gir instruktørene sjansen til å bruke aktiviteter og life skills som er kontekstuel passende for deltakergruppen og idrettsgrenen som ligger til grunn for aktiviteten. Det utfordrende kan være at fokusområdet - og valg av life skills - blir så bredt at man ikke klarer å jobbe mot et sammenfattet og langsiktig mål. Hvis instruktørens mål for en deltakergruppe er at de skal kunne gjenkjenne situasjoner hvor det er risiko for HIV/AIDS-smitte er det viktig at det er life skills som nettopp bidrar til dette som blir brukt i KAO-aktivitetene. Læring i praksisfellesskapet krever kontinuitet og burde ikke sees på som en separat aktivitet (Wenger, 1998). For mange life skills og fokusområder vil hemme kontinuiteten i praksisfellesskapet, men også i forhold til læringsinnholdet. Skal man bli god til å slå pasninger må man gjøre det ofte. Slik er det også hvis man skal utvikle kunnskap og holdninger til for eksempel kondombruk. Å lage en oversikt over utvalgte life skills - tilpasset tema, aktivitet og aldersgruppe - ville sannsynligvis vært et nyttig hjelpemiddel for instruktører som bruker KAO-aktiviteter i sin organisasjon.

Kicking AIDS Out: Sport plus eller plus sport?

Teoriene rundt idrettsbistand, og spesielt den skisserte forskjellen mellom *sport plus* og *plus sport*, er en populær måte å kategorisere og avgrense idrettsbistandsprosjekter på (Coalter, 2009). Det vil være naturlig å se på hvor man kan plassere KAO i denne sammenhengen. Bare navnet - Kicking AIDS Out - tilsier at konseptet og nettverket er et plus sport-tiltak. Slike tiltak kjennetegnes ved at målgruppen er barn og unge, og at idrettsaktiviteten blir et trekkplaster for å nå ut til disse gruppene (idib). Gjennom feltarbeidet opplevde jeg likevel en draging mot å mene at mye av det KAO bidrar med også kan plasseres innenfor sport plus, hvor det primære utgangspunktet er at idretten i seg selv kan fremme utviklingsmål (idib). Aktører innenfor denne kategorien jobber gjerne med utvikling av bærekraftige idrettsorganisasjoner og utdanning av idrettsledere (Hasselgård & Straume, 2009). Ved at KAO utdanner unge trenere og senere plasserer de inn i en trenerkontekst i lokalmiljøet styrker dette idretten i seg selv – med eller uten implementering av life skills. Hasselgård & Straume betegner balansegangen mellom å være en sport plus- og en plus sport-aktør som utfordrende og denne utfordringen kan man få en forståelse av at KAO også møter i sitt arbeid. Deres hovedgjefte blir til tider verken å informere om life skills og HIV/AIDS-kunnskap, eller å bygge opp bærekraftige arenaer for idrettsutøvelse i organisasjonene. HIV/AIDS-fokuset er ikke alltid målrettet og blir da bare en del av den massive HIV/AIDS-propagandaen som allerede eksisterer og opprettholdes av både statlige og private organer. Gjennomføringen av KAO-aktiviteter mangler noe av det Wenger (1998) karakteriserer som viktig ved et velfungerende praksisfellesskap – som blant annet mangel på inkludering av deltakere. Det kan se ut som at fokuset på selve idretten blir mangelfullt når KAO-aktivitetene blir satt inn i en ramme hvor det til tider ikke eksisterer organiserte seriesystemer eller kontinuitet i deltakergruppa.

Problemstillingen for denne oppgaven var «*Hvordan blir idrett benyttet som pedagogisk verktøy i kenyanske og zambiske idrettsorganisasjoner tilknyttet Kicking AIDS Out?*». Jeg har valgt å vise ulike former for gjennomføring av KAO-aktiviteter, og trukket frem informantenes syn på hvordan idrett burde bli benyttet som et pedagogisk verktøy i HIV/AIDS-arbeid. Intervju med en rekke informanter tilhørende organisasjoner i KAO-nettverket viser at informantene stort sett er fornøyd med KAO og har en iboende tro på at idrett er et egnet virkemiddel for å gi barn og unge både fysiske utfordringer og nyttige

HIV/AIDS-kunnskaper. Observasjon av KAO-aktiviteter har vist at en av KAOs styrker er at læringsfokuset kan implementeres i utallige ulike fysiske aktiviteter, og at det bare er instruktørens og deltakergruppens fantasi som setter grenser for hvor og hvordan KAO kan implementeres. Det som da avgjør læringsutbyttet i KAO-aktiviteten er deltakernes involvering, instruktørens vilje til å inkludere deltakerne til å bli legitime perifere deltakere i praksisfellesskapet, og hvorvidt linken mellom idrettsaktiviteten og HIV/AIDS-kunnskap oppleves som meningsfull. Med andre ord er det mye som er opp til vedkommende som har gjennomgått KAOs lederutdanning og praktiserer KAO-aktiviteter blant barn og unge. KAOs grunnlegger Oscar Mwaanga viser også denne forståelsen når han – åtte år etter at KAO ble offisielt stiftet – skriver:

«...an essential point to recognize as we explore the limited capacity of sport as a tool for addressing HIV/AIDS is that the power of sport does not lie in sport per se but in the people involved in sport, especially the leaders » (Mwaanga, 2010, s.65).

Litteraturliste

Aasen, J. (2008)

Dewey. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Alexander, K. & Luckmann, J. (2001)

'Australian Teachers Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model'. *European Physical Education Review* 7:3, 243-267.

Atkins, H. (2003)

Mathare United: A model CECAFA club. Inspiring Kenya`s youth.

Hentet 25.10.2011:

http://www.toolkitsportdevelopment.org/html/topic_82D8DC91-ED55-4A8F-9A38-BBE4CB1113DA_7ECAD8D3-A57F-4F75-B183-1EAC83538E5A_3.htm

Banda, D. & Lindsey, I. (2010)

'Sport and the fight against HIV/AIDS in Zambia: A 'partnership approach'? *International Review for the Sociology of Sport* 46: 90-107. London: SAGE Publications Ltd.

Barne- og familiedepartementet (2003)

FNs konvensjon om barns rettigheter. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Baxen, J. & Breidlid, A. (red.) (2009)

HIV/AIDS in Sub-Saharan Africa: understanding the implications of culture & context. New York: United Nations University Press.

Bhana, D. (2005)

'Violence and the Gendered Negotiation of Masculinity Among Young Black School Boys in South Africa'. Lahouzzine Ouzgane & Robert Morrell (red.), *African masculinities*, pp. 205-220. New York: Palgrave Macmillan.

Blystad, S.Ø. (2012)

'Pengeutbetalinger til hjelpeorganisasjon frosset'. *Vårt Land*. Hentet 16.02.2012:
<http://www.vl.no/samfunn/pengeutbetalinger-til-hjelpeorganisasjon-frosset/>

Brady, M. (1998)

'Laying the Foundation for Girls' Healthy Futures: Can Sport Play a Role?'
Studies in Family Planning 29: 1, 79-82.

Carlson, T.B. & Hastie, P.A. (1997)

'The Student Social System within Sport Education.'

Charton-Bigot, H. (2010)

'Preface.' Charton-Bigot, H. & Rodriguez-Torres, D. (red.). *Nairobi Today. The Paradox of a Fragmented City*. Dar es Salam: Mkuki na Nyota Publishers.

Chipande, B. (2010)

The Kicking AIDS Out Network 2001-2010. A Historical Overview.

Hentet 23.11.2011:

<http://kickingaidsout.net/news/Documents/The%20Kicking%20AIDS%20Out%20Network%202001-2011.pdf>

CIA (23.08.2011)

The World Factbook. Africa: Zambia. Hentet 04.01.2012:

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/za.html>

CIA (17.01.2012)

The World Factbook. Africa: Kenya. Hentet 04.01.2012:

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ke.html>

Coakley, J. (2007)

Sports in Society: Issues and Controversies.

New York: McGraw-Hill

Coalter, F. (2009)

'Sport-in-development: Accountability or Development'. I Levermore, R. & Beacom, A. (red.). *Sport and International Development* (s.55-75).

New York: Palgrave Macmillan.

Connel, R.W. (1995)

Masculinities. Cambridge: Polity Press.

Connel, R.W. (2000)

The Men and the Boys. Cambridge: Polity Press.

Cronin, Ó. (2011)

Comic Relief Review: Mapping the research on the impact of Sport and Development interventions. Manchester: Comic Relief.

Damon, W. (1984)

'Peer education: The untapped potential'.

Journal of Applied Developmental Psychology, 5:4, 331 – 343.

Darnell, S. & Black, D. (2011)

'Mainstreaming Sport into International Development Studies'.
Third World Quarterly, 32:3, 367 – 378. London: Routledge.

Dover, P. (2005)

'Expectations of Manliness in a Zambian Village'. I: Lahouazine Ouzgane & Robert Morrell (red.), *African masculinities*, s. 173–187. New York: Palgrave Macmillan.

Duedahl, P. & Jacobsen, M.H. (2010)

Introduktion til dokumentanalyse. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dunkle KL, Stephenson R, Karita E et al. (2008)

'New heterosexually transmitted HIV infections in married or cohabiting couples in urban Zambia and Rwanda: an analysis of survey and clinical data'.

The Lancet, 371: 21, s. 83 – 91.

Dworkin, J.B., Larson, R. & Hansen, D. (2003)

'Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities'.

Journal of Youth and Adolescence, 32, s.17-26.

Edusport (2012)

Edusport. Hentet 23.01.2012: <http://www.edusport.org.zm/>

Ehn, B. & Öberg, P. (2011)

'Biografisk intervju metode'. I Fangen, K. & Sællerberg A-M (red.).

Mange ulike metoder. Oslo: Gyldendal.

Engebrigtsen, A. (2002)

Kraftfeltet mellom barken og veden. Feltarbeidet som intervensjon.

Norsk Antropologisk Tidsskrift 13:4, s.235-245.

Fangen, K. (2010)

Deltagende observasjon. Bergen: Fagbokforlaget.

Fangen, K. (2011)

'Deltagende observasjon'. I Fangen, K. & Sællerberg A-M (red.).

Mange ulike metoder. Oslo: Gyldendal.

Fasting, K. (2011)

'Seksuell trakassering og overgrep i idretten : forekomst og forebygging'. I Hanstad, D. (red.).
Norsk idrett: indre spenning og ytre press. Oslo: Akilles.

Folkehelseinstituttet (2010a)

Genitale chlamydiainfeksjoner i Norge 2009. Hentet 04.04.12:
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=Area_5626&MainArea_5661=5618:0:15,1327:1:0:0::0:0&MainLeft_5618=5626:84463::1:5624:1::0:0&Area_5626=5544:84495::1:5628:1::0:0

Folkehelseinstituttet (2010b)

Hiv-situasjonen i Norge per 31. desember 2009. Hentet 04.04.12:

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5619&MainArea_5661=5619:0:15,5074:1:0:0:::0:0&MainLeft_5619=5544:83119::1:5625:1:::0:0

Friedman, J.(1992)

Empowerment: The politics of alternative development. Cambridge: Blackwell.

Fuglehaug, W. & Tessem, L.B. (2011)

‘- Fikser ikke gympresset’. *Aftenposten*. Hentet 04.04.2012:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/-Fikser-ikke-gympresset-5115771.html>

Gettleman, J. (2006)

‘Chased by Gang Violence, Residents Flee Kenyan Slum’.

The New York Times, 10.11.2006. Hentet 23.01.2012:

<http://www.nytimes.com/2006/11/10/world/africa/10kenya.html>

Groes-Green, C. (2009)

‘Hegemonic and Subordinated Masculinities: Class, Violence and Sexual Performance Among Young Mozambican Men’. *Nordic Journal of African Studies* 18:4, s. 286–304.

Hammet, D. & Wedgwood, R. (2005)

The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa. Edinburgh: Centre of African Studies.

Harris, R. & Veinot, T. (2004)

The Empowerment Model and Using E-Health to Distribute Information, Action for Health (working paper).

Vancouver: The University of Western Ontario.

Hentet 31.01.2012: <http://www.sfu.ca/act4hlth/pub/working/Empowerment.pdf>

Hasselgård, A. & Straume, S. (2009)

‘Utvikling til idrett eller idrett til utvikling’. I Enjolras, B., Seippel, Ø. & Holmen, R. *Norsk Idrett*, s. 371 - 387. Oslo: Akilles.

HIV Norge (2012)

Hentet 27.03.2012: <http://www.hivnorge.no/>

Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010)

Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt Forlag.

KAO (2006) Kicking AIDS Out Secretariat (red.)

Kicking AIDS Out Training Manuals. Oslo: Norges Idrettsforbund.

KAO (2009)

Kicking AIDS Out: A guide to linking sports and life skills (draft).

KAO (2010)

The M&E process 2008 and numbers submitted 2008-2010.

KAO (2011a)

<http://www.kickingaidsout.net>

KAO (2011b)

Meeting minutes for the Kicking AIDS Out! Extraordinary meeting 23.-26. August 2011 (møtereferat).

KAO (2011c)

Sexual Health: Curriculum Guidelines. Cape Town: Kicking AIDS Out.

Kidd, B. (2008)

‘A new social movement: Sport for Development and Peace’.

Sports in Society 11:4, s.370-380.

Kinchin, G. (2001)

‘A High Skilled Pupil’s Experiences of Sport Education’.

ACHPER Healthy Lifestyles Journal 47, s.3-4.

Kirk, D. & Kinchin, G. (2003)

‘Situated learning as a theoretical framework for sport education’.

European Physical Education Review 9:3, s.221-235.

Kirk, D. & Macdonald, D. (1998)

‘Situated Learning in Physical Education’.

Journal of Teaching Physical Education 17, s.376-387.

KRIK (2011)

Krik Internasjonalt. Hentet 25.10.2011

<http://www.krik.no/internasjonalt/>

Kruse, S-E. (2006)

Review of Kicking AIDS Out. Is Sport an Effective Tool in the Fight Against HIV/AIDS? A report to NORAD. Oslo: Centre for Health and Social Development.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009)

Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal.

Larson, R. (2000)

'Towards a psychology of positive youth development'.
American Psychologist, 55, s.170-183.

Lave, J. & Wenger, E. (1991)

Situated learning: legitimate peripheral participation.
Cambridge: Cambridge University Press

Levermore, R. (2008)

'Sport: A new engine of development?' *Progress in development studies*, 8:2, s.183-190.

Levermore, R. & Beacom, A. (2009)

Sport and International Development. New York: Palgrave Macmillan.

Leseth, A.B. (1995)

Bevegelseskultur: et antropologisk perspektiv på kroppslig bevegelse i Dar-es-Salaam, Tanzania (hovedfagsoppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.

Leseth, A.B. (2004)

Culture of Movement: Walkers, Workers and Fitness Performers in Dar Es Salaam (PhD-avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Mandela, N. (2004)

The penny is dropped. The Guardian (21.08.2004).

Marcus, G.H. (1995)

'Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography'.
The Sociology of Sports Journal 12:4, s.424-453.

Maro, C. N. (2008)

Using Sport to Promote HIV/AIDS Education for at-risk Youths: An Intervention using Peer Coaches (PhD-avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Maro, C.N., Roberts, G.C. & Sørensen, M. (2009)

'Using Sport to Promote HIV/AIDS Education for at-risk Youths: An Intervention using Peer Coaches'.
Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 19, s.129-141.

Massao, P.B. & Straume, S. (2011)

Urban Youth and Sport for Development. Summary of Study Report. Nairobi: UN-HABITAT.

McGee, R., Williams, S., Howdn-Chapman, P., Martin, J. & Kawachi, I. (2006)

'Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effect on attachment and self-esteem'.
Journal of Adolescence, 29, s.1-17.

Médard, C. (2010)

'City planning in Nairobi'. I Charton-Bigot, H. & Rodriguez-Torres, D. (red.). *Nairobi Today. The Paradox of a Fragmented City*. Dar es Salam: Mkuki na Nyota Publishers.

Morell, R. (1998)

‘Of boys and men: masculinity and gender in Southern African studies’.
Journal of Southern African Studies, 24:4, s.605-630.

Morell, R. & Ouzgane, L. (2005)

‘African Masculinities: An Introduktion’. I: Lahouzzine Ouzgane & Robert Morrell (red.). *African masculinities*, s. 1 – 20. New York: Palgrave Macmillan.

MYSA (2011)

Mathare Youth Sport Association. Hentet 25.10.2011: www.mysakenya.org

Mwaanga, O. (2002)

Kicking AIDS Out. Through movement games and sport activities. Oslo: NORAD.

Mwaanga, O. (2010)

‘Sport for Addressing HIV/AIDS: Explaining our Convictions’. *LSA Newsletter*, 85, s.61-67.

Natrass, N. (2004)

The Moral Economy of AIDS in South Africa.
Cambridge: Cambridge University Press.

Nchito, W.S. (2007)

‘Flood risk in unplanned settlements in Lusaka’.
Environment and Urbanization 19:539.

Netswera, F.G. (2002)

‘Risk awareness and sexual relationships among youth in the Johannesburg area’.
Health SA Gesondheid, 7:3, s.79-88.

Nielsen, F.S. (1996)

Nærmere kommer du ikke. Bergen: Fagbokforlaget.

Norges Fotballforbund (2011)

Internasjonal Bistand. Hentet 22.03.2011: <http://www.fotball.no/nff/internasjonalt/>

Norad (2011)

Norsk utviklingspolitikk. Hentet 02.03.2011: <http://www.norad.no/om+bistand/norsk+utviklingspolitikk>

NTB (2012)

Valget i Kenya utsatt til 2013. Hentet 17.01.2012:
<http://www.fvn.no/nyheter/utenriks/Valget-i-Kenya-utsatt-til-2013-2181706.html>

Nupen, J.K. & Wangenge-Ouma, G. (2009)

‘Grade 10 Learners’ Conceptions of Risk of HIV Infection in Four Secondary Schools in the Western Cape’. I Baxen, J. & Breidlid, A. (red) (2009) *HIV/AIDS in Sub-Saharan Africa: understanding the implications of culture*

& context.
New York: United Nations University Press.

Nyamu, J. (2003)

Famine and AIDS batter Southern Africa. Hentet 12.01.2012:
<http://www.un.org/ecosocdev/geninfo/afrec/newrels/lewis.htm>

Ommundsen, Y. (2008)

Kroppsoving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I Arneberg, P. og Briseid, L.G. (red.). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opseth, H. (2011)

'Frykt i nødhjelpshovedstaden Nairobi'. *Bistandsaktuelt* 03.11.2011:
<http://www.bistandsaktuelt.no/kommentar/arkiv-kommentarer/frykt-i-n%C3%B8dhjelpshovedstaden-nairobi>

Opseth, H. & Speed, J. (2012)

'Rapport: Presses til sex for å delta i Norway Cup'. *Bistandsaktuelt* 02.03.2012:
<http://www.bistandsaktuelt.no/nyheter-og-reportasjer/arkiv-nyheter-og-reportasjer/rapport-sex-i-bytte-mot-reise-til-norway-cup>

Page, N. & Czuba, C.E. (1999)

'Empowerment: What is it?' *Extension Journal*, 37:5.

Pervin, L.A. (1984)

Personality. New York: John Wiley.

Pettersen, M. (2009)

'Cultural Practices, Gender and HIV/AIDS: A Study of Young Women's Sexual Positioning in the Context of HIV/AIDS in South Africa'. I Baxen, J. & Breidlid, A. (red.). *HIV/AIDS in Sub-Saharan Africa: Understanding the implications of culture & context*. New York: United Nations University Press.

Phelps, E. & Damon, W. (1991)

'Peer collaboration as a context for cognitive growth'. I Liliana T. Landsmann (red.), *Culture, Schooling, and Psychological Development*. *Human Development*, 4, s.171-184.

Piot, P., Bartos, M., Larson, H. et al. (2008)

'Coming to terms with complexity: a call to action for HIV prevention'.
The Lancet 372: 8, s.45-59.

Postholm, M.B. (2010)

Kvalitativ metode. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Redd Barna (2005)

Sex og sånn. Ungdoms innspill til seksualiseringsdebatten. Oslo: Redd Barna.

Ringodd, H.I. (2011)

'Fryser hjelp til Mysa'. *Haugesund Avis*. Hentet 16.02.2012:
<http://www.h-avis.no/nyheter/fryser-hjelp-til-mysa-1.6670771>

Ronglan, L.T. (2004)

Gjennom sesongen. En sosiologisk studie av det norske kvinnelandslaget i håndball på og utenfor banen (PhD-avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Ronglan, L.T. (2009)

'Situert læring: om laget som praksisfellesskap'. I Ronglan, L.T., Halling, A. & Teng, G (red). *Ballspill over grenser: skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. Oslo: Akilles.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000)

'Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being'. *American Psychologist*, 55, s. 68-78.

Säljo, R. (2001)

Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen.

Sheehan, M. (2005)

'Where the sidewalks end: how the poor combat poverty daily'.
Global Urban Development Magazine. Hentet 17.01.2012:
<http://www.globalurban.org/Issue1PIMag05/Sheehan%20article.htm>

SIA (2012)

Sport In Action. Hentet 13.03.2012: <http://www.sportinaction.org.zm/index.htm>

Simbayi et al (Rohleder, P., Swartz, L., Kalichman, S., Simbayi, L.) (2005)

HIV/AIDS in South Africa 25 Years On: Psychosocial Perspectives.
New York: Springer-Verlag New York

Smith, G. (2011)

Zambia struggles with growing drug menace. BBC NEWS Africa.
Hentet 28.03.2011: <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-12806083?print=true>

Smithson, J. (2000)

'Using and Analyzing Focus Groups: Limitations and Possibilities'.
International Journal of Social Research Methodology 3, s.103-119.

Sportanddev.org (2011)

CHRISC Kenya. Hentet 25.10.2011:
<http://www.sportanddev.org/connect/organisation.cfm?org=189>

Standal, Ø.F. & Jespersen, E. (2008)

'Peers as Resources for Learning: A Situated Learning Approach to Adapted Physical Activity in Rehabilitation'. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, s.208-227. Human Kinetics.

Stelter, R. (2005)

'Teamudvikling gjennom fælles praksis og narrativer'. I R. Stelter & M. Bertelsen (red). *Team - utvikling og læring*, s. 21-58. Dansk Psykologisk Forlag.

Straume, S. (2005)

Norsk idrett som bistand - i eit historisk perspektiv (masteroppgave).

Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Tenga, S.T. (1994)

The Norwegian Sport for All project in Dar es Salaam, Tanzania 1984-90 (hovedfagsoppgave). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Tollisen, A. (2003)

Idrett og bistand: en liten ny hvit elefant? (hovedfagsoppgave).

Oslo: Norges Idrettshøgskole.

UN (2007)

The millennium development goals report 2007. New York: United Nations.

UNAIDS (2004)

Report on the Global HIV/AIDS epidemic. Genève: UNAIDS.

UNAIDS (2008)

Zambia. Country situation 2008. Genève: UNAIDS.

UNAIDS (2009a)

Kenya. Country situation 2009. Genève: UNAIDS.

UNAIDS (2009b)

Zambia. Country situation 2009. Genève: UNAIDS.

UNAIDS (2009c)

Kenya: HIV Prevention Response and Modes of Transmission Analysis.

Genève: UNAIDS.

UNAIDS (2010a)

Global Report. Fact Sheet. Sub-Saharan Africa. Genève: UNAIDS.

UNAIDS (2010b)

Global Report on the global AIDS epidemic. Genève: UNAIDS.

UNAIDS (2011)

Securing the future today. Synthesis of Strategic Information on HIV and Young People. Genève: UNAIDS.

UNdata (2012)

Country profile: Kenya. Hentet 17.01.2012: <http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=kenya>

UNGASS (2010)

Country Progress Report Kenya. Genève: UNGASS.

UNICEF (2004)

Which skills are life skills? Hentet 18.01.2012:

http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html

UNICEF (2006)

Introduction. Hentet 18.01.2012:

http://www.unicef.org/lifeskills/index_4105.html

Utdanningsdirektoratet (2012)

Læreplan i kroppsøving. Hentet 04.04.12:

<http://www.udir.no/no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=152885>

Utenriksdepartementet (2011)

Zambia. Hentet 14.09.11:

<http://www.landsider.no/land/zambia/>

Utenriksdepartementet (2011)

Kenya. Hentet 17.01.2012:

<http://www.landsider.no/land/kenya/>

Wadel, C. (1991)

Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning. Flekkefjord: SEEK.

Ward, P. & Lee, M.A. (2005)

‘Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research’.

Journal of Teaching in Physical Education 24:3, s.205 – 225.

Watts, J. (2010)

Ethical and Practical challenges of participant observation in sensitive health research. London: Faculty of Health and Social Care, Open University.

Wenger, E. (1998)

Communities of Practice: learning, meaning and identity.

Cambridge: Cambridge University Press

WHO (2005)

Zambia. Hentet 12.01.2012: http://www.who.int/hiv/HIVCP_ZMB.pdf

WHO et. al. (2011)

Global HIV/AIDS response. Progress report 2011.
Genève: WHO, UNAIDS, UNICEF.

Wibeck, V. (2011)

'Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppeintervjuer'. I Fangen, K. & Sellerberg A-M (red.). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal.

Yin, R.K. (2009)

Case study research: design and methods. California: Sage Publications.

Zimmerman, Marc A. (2000)

'Empowerment Theory: Psychological, Organizational, and Community Level of Analysis, Rapport'. I Julian and Edward Seidman (red.). *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Ødegaard, F., Torége, L. & Selliaas, A. (2008)

Idrett er lek - bistand er alvor. Hentet 28.04.2011 fra Bistandsaktuelt:
<http://www.bistandsaktuelt.no/debatt/kategorier/Tr%C3%A5der?cat=134¤t=118624&thread=118624>

Kartreferanser

Kart over Kenya. Hentet fra CIA World Factbook: *Kenya*

https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/maps/maptemplate_ke.html
17.01.2012

Kart over Zambia. Hentet fra CIA World Factbook: *Zambia*

https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/maps/maptemplate_zs.html

Kart over MYSAs områder. Hentet fra MYSAs hjemmeside: *Where we work.*

<http://www.mysakenya.org/where-we-work.html>

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

Warm up

- 1) Can you remember the first time you heard about the organization (Edusport, Nowspar, Sport in Action, Score, MYSA, CHRISC)?
- 2) Can you recall your knowledge about HIV/AIDS at that time?
- 3) When did you join your sports organization?
- 4) Why did you get involved?
- 5) How is your family and peers attitude to your participation?

Peer leader-course

- 6) When did you take your first Kicking AIDS Out-course? Can you tell me about some experiences from your first course?
- 7) What did you learn under your Peer Leader-course?
 - HIV/AIDS
 - Life skills
 - Sport related issues
- 8) For how long did you work as a Peer Leader before becoming a Leader Level 1?
- 9) What did you do while you were a Peer Leader? Activities, sport, movement games?

Leader Level 1-course

- 10) What made you a good candidate for becoming a Leader Level 1? Ref, player, facilitator?
- 11) Have you improved these qualities under the Leader Level 1-course? How?
- 12) Have you gained any new qualities? Which?
- 13) What did you do while becoming a Leader Level 1 and what do you do now?
- 14) What do you think is the most important task, when you are a Leader Level 1?
- 15) What did you learn under your Leader Level 1-course?
 - HIV/AIDS
 - Life skills
 - Sport related issues

Leader Level 2

- 16) What makes a good Leader Level 2?
- 17) Which qualities made you a good Leader Level 2-candidate?

18) What task does a Leader Level 2 have? What do you think is the most important task?

19) Do you feel an extra responsibility as a Leader Level 2, to educate youths about HIV/AIDS? Why? How do you take that responsibility?

20) What did you learn under your Leader Level 1-course?

- HIV/AIDS
- Life skills
- Sport related issues

Praksisfellesskapet

21) Can you tell me something about the group you were participating with in the course? Friends, peers, schoolmates?

22) What did they mean for your participation?

23) Did you learn from each other? What? How?

24) How did the group respond in practical movement games? Did everyone enjoy it, did people compete or cooperate?

HIV/AIDS and related issues

25) Can you give me an example on how to integrate life skills education in sports programming?

26) Do you feel an extra responsibility as a Peer Leader/Leader Level 1/Leader Level 2 to educate youths about HIV/AIDS?

27) Do you feel intimidated talking about HIV/AIDS and related issues? Why?

28) How do you react when you have to talk about it?

29) What do you feel about talking and teaching peers about HIV/AIDS?

- *Condoms*
- *Safe sex*
- *Sexual behavior*
- *Abstinence*
(sensitivt)

Learning through movement

30) What do you think is the best way to teach others about HIV/AIDS? Talking or through movement?

31) Why does Kicking AIDS Out use movement games as a way to teach about HIV/AIDS? How does it work? What is the challenge with using movement games?

32) What has the courses learned you about organizing movement games for peers?

33) Can you give examples on how you can teach youth about HIV/AIDS through movement games?

34) What kind of influence has the group of participants in movement games? Can you describe some examples?

Vedlegg nr.2: Observasjonsguide

Observasjonsguide for feltarbeid ved Kicking AIDS Outs nettverksorganisasjoner i Lusaka og Nairobi

Gjennomføring

Dato:

Tid:

Timeplan:

1) Hva er det som foregår her?

Hvilket kurs/aktivitet er dette?

Hvor mange deltakere?

Kjønnsfordeling?

Cirka alder på deltakergruppe?

Beskriv rommiljøet. Materiell som er tilgjengelig.

2) Deltakerne under kurs-gjennomføring

Hvordan sitter de? Hvordan bruker de rommet?

Har de energi?

Viser de interesse og motivasjon?

Kroppsspråk.

Stiller de spørsmål? Refleksjon? Hva sier de? Viser alle kompetanse?

Praksisfellesskap eller en og en? Samarbeid? Peer tutoring eller peer collaboration?

Hvordan er strukturen i gruppa? Pre-eksisterende. Forandring i strukturen?

Perifere eller legitime perifere deltakere i gruppa?

3) Kursledere under kurs-gjennomføring

Kroppsspråk. Tydeliggjøring, inkludering, organisering, kompetanseutveksling.

Nevner, snakker, reflekterer, predikerer om HIV/AIDS?

Engasjerer?

Kunnskap og formidling? Kobling mellom teori og praksis?

Ubehag ved sensitive temaer?

Hva blir vektlagt? Hva mangler?

Personsentrert eller desentrert?

4) Språk

Metaforer/språklige bilder:

Eksplisitt/implisitt?

Trygghet, mumling, stamming, stotring?

Forståelige termer.

Kontekstuell.

5) Movement games

Beskrivelse av aktiviteter.

Tydelige regler?

Kobling mellom teori og praksis?

Tydelig, svak, ingen?

Hvordan gjøres koblingene, beskriv!

Engasjement? Deltakelse?

Lederens rolle. Personsentrert, desentrert.

Læring i (selv aktiviteten), om (regler, taktikk), gjennom (samarbeid, kunnskap) bevegelse?

6) Utvalgte temaer

HIV/AIDS

Avholdenhet

Prevensjon

Seksuelle holdninger

Life skills

7) Annet

Vedlegg nr.3: Informasjonsskriv

Information to the leaders, and others, of the Kicking Aids Out network organizations in Nairobi

During the time span between the 28th of October and the 21st of November I will be visiting CHRISC and MYSA in order to collect research data for my master thesis in Educational Sciences for Basic Education at Oslo and Akershus University College for Applied Sciences (Norway).

My methods will mainly be based on observation and interviews and my main focus will be on observing the courses that are run by Kicking AIDS Out. I also hope to incorporate other activities in my study.

I might get in touch with you to ask you whether you would like to participate in an interview. If so you can be assured that the information that you give me will be treated confidentially and all participants will be anonymized in the thesis. Participation is voluntary and if you choose to do so you can withdraw from the project at any time, in which case all the data that have been recorded about you will be deleted.

My project will be finished in May 2012 and all personal information will then be deleted.

I am happy to answer questions about my field work.

Regards in advance, Ingvild Berg,
ingvildbossumberg@gmail.com



Vedlegg nr.4: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kristin Walseth
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 25.10.2011

Vår ref: 28220 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28220	<i>Idrett som pedagogisk verktøy i idrettsbistandsprosjekt</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristin Walseth</i>
Student	<i>Ingvild Berg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingvild Berg, ~~Callin, Gunn (B. A. 2011.5.21) (B. A. 2011.5.21)~~