



Ph.d.-afhandling

Knud Ryom

Unge, holdspil og medborgerskab



Vejleder: Reinhard Stelter

Afleveret den: 9. maj 2017

Institutnavn: Institut for Idræt og Ernæring

Name of department: Department of Nutrition, Exercise and Sports

Forfatter(e): Knud Ryom

Titel og evt. undertitel: Unge, holdspil og medborgerskab.
Det dårlige selskab? Et lokalt aktionsforskningsprojekt på Ydre Nørrebro

Title / Subtitle: Youth, team sport and citizenship.
Bad company? A local action research project at Outer Nørrebro, Copenhagen, Denmark

Emnebeskrivelse: Livsduelighed, livskompetencer, medborgerskab, social sammenhængskraft, social kapital, unge, fodbold, coaching, læring, multimethod, aktionsforskning og community psykologi

Vejleder: Professor Reinhard Stelter, NEXS, Københavns Universitet

Bedømmelsesudvalg: Professor Emeritus Gertrud Pfister, NEXS, Københavns Universitet
Professor Peter Berliner, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Pædagogisk Psykologi, Aarhus Universitet
Professor Fiona Jane Dowling, Norges Idrettshøgskole, Seksjon for kultur og samfunn

Afleveret den: 9. maj 2017

Antal sider: 332

Ph.d.-afhandling 2017 © Knud Ryom

Indhold

Ansats	9
Tak til	9
Afhandlingens opbygning	11
KAP. 1: INDLEDNING	12
Problemformulering	19
Nøglebegreber	19
Livsduelighed.....	19
Livskompetencer (life-skills)	20
Medborgerskab	20
Social sammenhængskraft og social kapital.....	20
Unge fra socialt udsatte boligområder, lokalmiljø, samfund, coaching og identitet	21
Hvad kendetegner unge drenge fra socialt udsatte boligområder	21
Hvorfor ikke bruge betegnelsen etniske minoriteter?	23
Nørrebro og Rådmandsgade Skole.....	23
Samfundet og personlig udvikling i en selvscenesættende tidsalder	24
Globalisering	25
Hyperkompleksitet.....	26
Den senmoderne refleksivitet og psykologiens udfordringer.....	26
Børn, unge og identitet.....	27
Selvværd	27
Selvopfattelse.....	28
Selvtillid.....	28
Læring, holdsport og foreningslivet	29
Læring.....	29
Holdsport	30
Fodbold, foreninger og integration	32
Nu skulle det jo ikke handle om integration! – men alligevel	34
Medborgerskab	35
Litteraturgennemgang	37
KAP. 2: TEORETISK INDFØRING	41
Struktur	41

Det deltagende paradigme.....	42
Aktionsforskningens videnskabssteoretiske forståelse.....	43
Aktionsforskning (AF) som en tilgang til forskning	46
Processen	47
Kendetegnene.....	47
Udfordringer	48
Placering og afgrænsning.....	49
Teoretisk fundament og sammenhæng	50
Community psykologi (CP).....	51
Betydningen af magt.....	53
Politisk psykologi.....	55
Sammenhængen mellem aktionsforskning og resiliens/livsduelighed	55
Empowerment	56
Forskningsimplikationer for community psykologi	56
Tredjegerationsgruppecoaching (3GGC)	57
Resiliens og livsduelighed	61
Livsduelighed	66
Livskompetencer	69
Hvad er livskompetencer?.....	69
Hvilke personlige kompetencer anses som livskompetencer?	70
Hvordan kan man arbejde med livskompetencer?	71
Hvorfor er livskompetencer relevant?.....	72
Social kapital og sammenhængskraft.....	73
Bridging og bonding	73
Migration og integration	74
Ulighed.....	75
Afgrænsning.....	76
KAP. 3: METODE.....	78
Overvejelser omkring metode.....	78
Metode del 1	80

Et socialt eksperiment	80
Praksis.....	83
Validitet i dette forskningsprojekt.....	83
Design	86
Feltarbejde som en del af aktionsforskning.....	87
Etiske overvejelser	89
Metode del 2	92
Beskrivelser af de enkelte studier	92
Eksperimentets længde	93
Studie 1 - Fodbold.....	94
Studie 2 – Coaching/mentoring.....	96
Studie 3 – Læring (projektugerne)	99
Samlet eksperiment.....	101
Metode del 3	102
Behovet for alsidige metoder	102
Dataindsamling	103
Inddragede metoder	104
Deltagende observation.....	104
Fokusgrupper	107
Semistrukturerede interviews.....	109
Spørgeskemaer.....	112
Strategisk brug af metoder i projektet.....	118
Opsummering.....	120
<i>HVORDAN HAR PROCESSEN OG EKSPERIMENTET UDVIKLET SIG?</i>	121
Fase 1: Forberedelse, partnerskaber og planlægning	122
Fodboldforløbets opstart	123
Coachingforløbets opstart	126
Læringsforløbets opstart	128
Fase 2-3-4: Introduktion af forløb, monitorering og analyse/fortolkning af forløb	129
Fodboldforløbets praktiske proces	130
Coachingforløbets praktiske proces	134
Projektugerne praktiske forløb	136
KAP. 4: ANALYSE OG VIGTIGE FUND	137
Analysestrategi.....	137
Fortællingernes betydning.....	138

Kroppen og det relationelle selv	139
Fra fortællingerne til drengenes oplevelse af deltagelse	139
Betydning af eksperimentet med deltagerne for øje.....	140
Opsamling af analysen.....	140
Analyse del 1a: Præsentation af tre fortællinger	142
Udformning og overvejelser	142
Stemme og repræsentation.....	142
Opbygning	143
Mahdys fortælling (fodbold- og coachinggruppen)	144
Fatíns fortælling (coachinggruppen).....	148
Hamzas historie (partnerskolen)	151
Opsamling på de tre fortællinger	155
Analyse del 1b: Kvalitativ dataanalyse – fænomenologisk analyse	157
Analyse eksempel	158
Overordnet analyse.....	163
Fornyet oplevelse af skolen (motivation).....	163
Jeg får indblik i samfundet.....	165
Bevægelse og fysisk aktivitet motiverer mig	167
Et fællesskab omkring et 'fælles tredje'	168
At lære hinanden at kende på ny	171
Opsumming.....	173
Analyse af fodbold/coachinggruppen og coachinggruppen, hver for sig:	175
Gruppe 1	176
Gruppe 2	189
Afrunding af kvalitativ analyse	200
Analyse del 2: Kvantitativ analyse	204
Præsentation af resultater	204
Opsumming.....	212
En opsamlende afrunding af analyse:	212
Livsduelighed.....	213
Medborgerskab	214
Livskompetencer.....	214

Social sammenhængskraft.....	216
KAP. 5: DISKUSSION.....	217
Refleksion over samlet proces.....	218
Førstepersons perspektiv.....	219
Andenpersons perspektiv.....	220
Tredjepersonsperspektiv.....	227
Opsummering.....	227
Fællesskabet.....	228
Social kapital.....	229
Social identitet.....	234
Medborgerskab.....	239
Opsummering af afsnittet om fællesskabet.....	243
Livsduelighed.....	244
Rammen for livsduelighed.....	245
At skabe et meningsfyldt forløb.....	246
Udviklingen af livskompetencer.....	252
Fortællingernes vigtighed i en samskabelsesproces.....	256
Den kropslige dimension af coaching.....	258
Udfordringen omkring projektugerne, aktionsforskning og unge.....	259
Aktionsforskning og udsatte unge.....	262
Opsummering af afsnittet om livsduelighed.....	263
Refleksion over projektet.....	264
Opbygning af relation.....	265
Anerkendelse og deling af magt.....	266
Tilskyndelse til deltagelse.....	267
Gennemførelse af forandringer.....	267
Etablering af troværdige beretninger.....	268
Opsummering.....	269
Afhandlingens vigtigste fund.....	270
Mulige rammer for fremtidigt arbejde med målgruppen.....	270
Konklusion.....	274
Aktionsforskningens potentiale i arbejdet med drengene.....	274
Betydningsfulde voksne, fællesskaber og at blive taget alvorlig.....	274
At starte med de små skridt, fra sammenknyttende netværk til medborgerskab.....	275

Udvikling af livsduelighed og livskompetencer, som følge af projektet.....	276
Den rette struktur og form er afgørende.....	276
Perspektiver	277
Resumé.....	281
Summery.....	284
Epilog	287
Appendiks.....	289
Appendiks 1: Interviewguides	290
Appendiks 2: Observationsguide	299
Appendiks 3: Spørgeskema – år 2.....	300
Appendiks 4: Fokusgruppe protokol.....	305
Appendiks 5: Transskriptionsmanual.....	308
Appendiks 6: Etisk godkendelse	309
Appendiks 7: Samtykkeerklæring (år 2)	310
Appendiks 8: Deltagerinformation.....	311
Appendiks 9: Opfølgende informationer til forældre.....	318
Appendiks 10: Forforståelse	320
Referencer	322

Ansats

Da jeg for lidt mere end 4 år siden begyndte denne ph.d. var det præget af nysgerrighed og lyst til at lære en gruppe at kende, som normalt ikke forbindes med positive historier i den brede offentlighed. Hånden på hjertet må det også erkendes, at megen af min motivation i begyndelsen af forløbet var baseret på min egen vinding og udvikling, som mange har det for vane i vor tids præstationssamfund. Hvis jeg skal fortsætte i det åbenhjertede spor, har det ikke tidligere ligget mig på sinde at nærme mig anderledes sociale netværk og miljøer, end dem hvor jeg så at sige var på hjemmebane. Jeg var nok, som vi er flest i dette samfund, hovedsageligt etnocentreret. Mit udgangspunkt var i høj grad mig selv, indtil den dag jeg satte mig tilrette på Ph.d.-kontoret med projekt unge, holdspil og medborgerskab. Man kan uden at drage stereotyper påpege, at jeg på mange måder lignede den generation y, hvor jeg er vokset op, hvor materielle goder ikke har været en mangelvare, og hvor mange mener, at man selv er sin egen lykkes smed. Således har mit liv også på mange måder været styret af klassiske mantraer såsom selvrealisering, arbejdslivet som identitet/visitkort og stræben efter anerkendelse fra andre. Et liv skabt omkring at finde mig "selv" i arbejdslivet, studierne og sociale sammenhænge med den hensigt at skabe en samlet fortælling om en identitet koblet med det at være succesfuld.

Samtidig med min deltagelse i det store præstationsræs har en delvist passiviseret tanke i mit baghoved forsøgt at stille spørgsmålstejn ved, hvad jeg nu var i gang med? Hvilken betydning har mit lille, fede liv i et bredere perspektiv? Hvordan bliver min succes til noget, som har værdi for andre end mig? Hvad er det gode liv egentlig, og hvad betyder det i en større sammenhæng?

Disse tanker er blevet sat fri igennem dette projekt og er blevet undersøgt nærmere, ved deltagelse i nye fællesskaber og ved at give slip på det egocentriske perspektiv fremstår verden i dag i et nyt lys. Arbejdet med denne afhandling har ændret mit syn på samfundet, videnskaben og min egen person. Det har været skelsættende at møde og blive en del af en gruppe, som ikke ellers oplever mange positive møder med samfundet, men alligevel har mod på mødet. Det har været livsbekræftende at møde lokale praktikere, ildsjæle og frivillige, som giver deres energi og fokus til fordel for andre end dem selv. Hele rammen for projektet med fokus på praktiske erfaringer, personlig udvikling og styrkelse af lokalmiljøet har været bevidsthedsudvidende for, hvad forskning kan. En bevidsthed, som i særdeleshed har vist mig, hvordan forskning og videnskaben kan bidrage til andre end forskeren og forskningsmiljøet selv. Denne rejse havde ikke haft samme betydning for mig som forsker og menneske uden en række mennesker og det miljø, de var en del af.

Tak til

Rådmandsgade Skole for, at vi måtte være en fast bestanddel af skolen over to skoleår. Til lærerne på skolen for deltagelse, modtagelse og support. Tak til Thomas Kragekjær og Thomas TOK for assistance og sparring i en travl hverdag. Tak til Noura, integrationsvejleder på skolen, for godt samarbejde. Tak til ledelsen og forældre på skolen for tilladelsen til at være til en del af deres dejlige børns hverdag. En stor og dybfølt tak til Nørrebro United, Flemming, Fætter, Ulrik, Løven, Signe og Starnov for deres store engagement og involvering i projektet. En særlig tak til de frivillige coaches, som har deltaget og brugt deres fritid på at møde andre mennesker med et åbent sind. Tak til BangAkademi for professionel og engageret samarbejde. Tak til CUR for støtte undervejs. Tak til alle mine kolleger fra CHS og NEXS for kollegial støtte og opbakning igennem tykt og tyndt. Tak til Sine Agergaard og de øvrige ansatte fra Sektion for Idræt på Aarhus Universitet for meget mere end blot husly. Tak til Johan Wikman for godt samarbejde og personlig sparring, din hjælp og sparring har været stærkt værdsat. Tak til min familie for den store opbakning og i særlig grad til Marie,

Max og Theo for at have været der for mig på denne rejse. Tak til alle drengene involveret i projektet! At møde jer har været et privilegie og en sand fornøjelse. Sidst, men ikke mindst en stor tak til min gode ven og vejleder Reinhard Stelter, som har gjort alt dette muligt og været med hele vejen. Jeg håber og tror, dine oplevelser har været ligeså skelsættende som mine.

Tak til Nordea-Fonden, Bestsellerfonden og Kulturministeriet for økonomisk støtte til projektet.

Afhandlingens opbygning

Indledning:

- Indføring
- Kontekstualisering
- Problemformulering og forskningsambition
- Forståelse
- Nøglebegreber - defineret
 - Unge fra socialt udsatte boligområder, samfundet, coaching og identitet
- Læring, holdsport og foreningsidræt
- Integration og/eller medborgerskab
- Litteraturgennemgang af lignende projekter

Teorigrundlag:

- Videnskabsteoretisk position
 - Aktionsforskning
- Community psykologi
- Tredjegerationsgruppecoaching
- Resiliens og livsduelighed
- Life-skills/livskompetencer
- Social kapital
- Afgrænsning

Struktur, metodologi, design, studier og metode

- Struktur
- Metodologi
- Design
- Beskrivelse af studier
- Metodebeskrivelse
- Ethiske overvejelser

Analyse

- Analysestrategi
- Realist tales (tre fortællinger fra forløbet)
- IPA-analyse af deltagernes oplevelse ved deltagelse
- Kvantitativ analyse
- Opsamlende analyseoverblik

Diskussion

- Processen
- Fællesskabet
- Livsduelighed
- Refleksion over forløbet
- Afhandlingens vigtigste fund
- Mulige modeller for fremtidig arbejde med målgruppen
- Konklusion
- Perspektivering
- Efterskrift

Kap. 1: Indledning

Projekt unge, holdspil og medborgerskab er et aktionsforskningsprojekt inspireret af community psykologi, hvor fokus er på den gruppe af unge, som almindeligvis opfattes som – *Det dårlige selskab*? Dermed menes der, at denne afhandling fokuserer på den gruppe af unge, som ofte er efterkommere af indvandrere med muslimsk baggrund, og som bor i socialt udsatte boligområder. Det er en gruppe, som samfundet elsker at tale om, ofte med udgangspunkt i problemer eller en stærk negativ opfattelse. Det er denne gruppe af børn og unge, som majoritetens børn 'ikke' må lege med – *Det dårlige selskab*. Grundlaget for at vælge denne lidt provokerende retorik skal forstås i kraft af, at dette projekt gerne vil 'lege' med denne gruppe og tilbyde ressourcer og rammer, som de ellers ikke har adgang til.

"Kært barn" har mange navne, derfor benævnes denne gruppe af unge ofte med ord som; andengenerationsindvandrere, efterkommere, drenge med anden etnisk baggrund, tosprogede børn etc. Interessant er det, at de af samfundet sjældent bliver benævnt som værende danske, selvom de fleste er født og opvokset i vores samfund. Det spørgsmål, drengene ofte møder, når de bevæger sig uden for deres normale netværk, er spørgsmål som: "*Hvor kommer du fra?*", og når svaret fra drengene selv ofte er: "*Danmark!*", modtager de ofte automatisk spørgsmålet: "*Ej... hvor kommer du virkelig fra?*". Deres dobbelt kulturelle ophav gør at de anses for særlige uanset hvor de kommer fra. Således er de for nogle i Danmark *for* fremmed og i Arabiske eller Afrikanske lande bliver de ofte opfattet som *for* Danske. De bliver sjældent set som det de reelt set er, bare drenge.

Den perlerække af problemer, som den offentlige debat kredser om i relation til denne gruppe af drenge, er, hvad deres problemer betyder for samfundet. Det handler stort set altid om gordiske knuder i form af integration, værdier, medborgerskab, skole, sundhed og personlig udvikling. Sjældent er fokus på et løsningsorienteret perspektiv, såsom hvordan gør vi som samfund det muligt for drengene at tage aktivt vare på sig selv og være gode medborgere? For hvis samfundet ønsker aktive medborgere, integrerede og livsduelige drenge, hvordan kan det så være, at vi ikke møder dem som samfund på en aktiv, involverende måde?

Nyere forskning peger netop på, at nationer, som formår at udvikle medborgerskab, er nationer, som skaber klare rammer for, hvordan man er medborger i nationen. Når rammerne er håndgribelige og realistiske for individet at stræbe efter, vil individet være tilbøjelig til at opsøge samfundet i kraft af medborgerskab (Simonsen 2016). Dette står i kontrast til den svære og utilgængelig debat, som præger diskursen i det danske samfund, om, hvad det vil sige at være dansk. Dette blev tydeligst illustreret i tv-programmet Debatten på DR, hvor Jens Philip Yazdani (elevrådsformand på Langkær Gymnasium, født i Danmark) fik anfægtet sin danskhed (Pedersen 2016).

Et gammelt ordsprog lyder; *som man råber i skoven, får man svar!* I debatten om – *det dårlige selskab* er der mange, der råber. Derfor bliver svaret fra denne gruppe af drenge, som debatten handler om, måske også derefter? Hvis vi bliver i metaforerne, møder projekt unge, holdspil og medborgerskab denne gruppe af drenge i orkanens øje, hvor de står i den vindstille midte, hvorfra al bevægelse vil medføre en kraftig reaktion og samtidig være forbundet med væsentlige udfordringer. Hvis man medindregner de udfordringer det er, at være ung i et hastigt udviklende globaliseret samfund og endvidere forstår at udviklingen af identitet er en udfordrende proces for alle unge (Illeris 2009). Bliver det for denne gruppe af unge, ekstra udfordrende at navigerer i dette vindstille, men potentielt farlige terræn. Tillæg endvidere at hvis man som *det dårlige selskab* ikke møder mange betydningsfulde voksne eller stærke netværk, samtidig med at rammerne er uklare omkring medborgerskab, bliver det endnu sværere at føle sig som en del af noget.

Fra tanke til handling?

Selv i en nation som Danmark, hvor den sociale kapital i samfundet generelt er høj (Putnam 2007), synes der stadigvæk at være grupper, som ikke drager samme nytte af den sammenhængskraft, som generelt præger samfundet. Der er grupper, som aldrig opnår fodfæste i samfundet og derfor bevæger sig på randen af dette, vi andre kalder parallelsamfund eller ghettoer, med en smule afsky i stemmen. Reelt set opstår sådanne miljøer, fordi det bl.a. er svært at finde alternative ressourcer og netværk for individerne i lokalmiljøet, som man realistisk kan få adgang til. Deraf kan det virke uforklarligt, at samfundet ikke gør en endnu større aktiv indsats for at tilbyde netværk, som er realistiske at benytte, og som kan lede til fornyet social sammenhængskraft i ressourcetsvage områder.

Hvad der i stedet synes at ske de senere år, er at flere miljøer lukker sig om sig selv, og samtidig stiger uligheden i indkomst i Danmark (Statistik 2015). En stigning i uligheden, ved vi fra andre større undersøgelser, har negativ betydning for sammenhængskraften i et samfund (Snellman 2014). Årsagerne til dette er flere, mens en væsentlig pointe er at udviklingen samtidig sker i en tid, hvor samfundet er præget af det, som populært kaldes konkurrence-staten. Dette er en tid, som stiller samfundsborgeren over for et kontinuerligt krav om udvikling og engagement i kraft af pointkapløb, individualisme og ulighedsfremmende adfærd (Kaspersen 2015). Det er en samfundsstyreform præget af neoliberale strømninger, som den vestlige verden har været præget af igennem de seneste årtier (Miller 1995, Rose 2000).

I kraft af denne udvikling står drenge fra socialt udsatte boligområder altså i en prekær og skrøbelig situation ift. forhandling af eget livsprojekt. Dette selvom de er indlejret i et socialt set "sundt" samfund (i sammenligning med andre nationer), men udfordringerne omkring at udnytte disse fordele bliver stadig større og ugenomsigtige (Putnam 2007).

Denne udvikling opstår bl.a., fordi den velfærdstat, som ofte fremføres som grundlaget for det danske samfund, er under pres – nogen ville sige opbrud. Velfærdsstatens fokus på demokratiske medborgere og et fælles projekt udfordres af et syn på borgeren som en forbruger, hvilket lægger vægt på helt andre dyder (Snellman 2014). Det er i dette samfund under opbrud og hastig forandring, at drengene fra socialt udsatte boligområder møder samfundet og forsøger at afklare, hvordan de ønsker at være en del af dette.

Da rollemodeller og alternative veje i drengenes nærmiljø tilmed ofte er få, kan resultatet ofte være gadesocialisering og dermed gadelivet, som for mange af de unge drenge medfører kriminelle løbebaner (Kalkan 2014). Hvordan sikrer vi som samfund, at den øgede ulighed ikke rammer denne gruppe af drenge, så udfordringerne bliver endnu større? Hvordan sikrer vi, at alle får adgang til samfundets ressourcer? Hvordan sikrer vi, medborgere mødes af transparens og åbenhed, så aktiv deltagelse og personlig udvikling bliver håndgribeligt med udgangspunkt i lokalt ejerskab? Dette er nogle af spørgsmålene, som denne afhandling forsøger at komme med et bud på. Et bidrag, som modsat den herskende diskurs om individuel udvikling og succes, ønsker at tage udgangspunkt i drengenes og lokalmiljøets perspektiv, som rammen for personlig og lokal udvikling mod medborgerskab.

Lokalmiljøet, skolen og den enkeltes udvikling

Når det i denne afhandling vælges at tage drengenes perspektiv (og ikke lærernes eller andre voksne omkring dem), gøres det med en bevidsthed om samfundets tvetydige signaler. Den fortælling som præger samfundsdebatten, bliver udgangspunkt for det samfund, som børn og unge fra Ydre Nørre-

bro møder og skal forholde sig til, hvilket naturligvis har betydning for oplevelsen af samfundet og betydning for den enkeltes (Jaffe-Walter 2013). Derfor er det også vigtigt at forstå drengens oplevelse med et sådant et forløb, hvor de selv og deres lokalmiljø inddrages.

Måske præget af den overordnede samfundsdebatten omkring danskhed, anser mange beboere på Nørrebro sig i højere grad som en del af bydelen, Nørrebro, snarere end som en del af det overordnede samfund (Hussain 2014). At Nørrebro-beboerne føler sig knyttet til lokalområdet kan være overraskende, set fra et udefrakommendes perspektiv. Særligt når beboerne på Nørrebro skal forholde sig til, at deres område ofte har været associeret med parallelsamfund, ghettoprædikat, terror, kriminalitet. Fokus har især været på unge efterkommere, som samfundet har stemplet som modborgerskab i kraft af deres sociale eksklusion og den uro, de medfører (Hussain 2014). Et sådant svagt og utrygt lokalmiljø er dog ikke noget, som beboere på Nørrebro kan kende. En større spørgeskemaundersøgelse af den muslimske befolkning på Nørrebro afslørede, at området af dets beboere ikke opfattes som utrygt eller et segregeret lokalmiljø. Tværtimod udtrykte deltagerne i denne undersøgelse faktisk en stor tiltro til lokalmiljøet og de lokale myndigheder, hvilket står i kontrast til de nationale myndigheder, hvor tiltroen er mindre (Hussain 2014). Denne tilknytning til lokalsamfundet og tro på lokalmiljøet rummer måske et potentiale for bæredygtige platforme for udvikling? Med denne erkendelse søger projekt unge, holdspil og medborgerskab en lokalplatform.

Selvom der er stor tiltro til lokalemiljøet på Nørrebro blandt dets beboere, bør der tages højde for, at der på Ydre Nørrebro og i lignende socioøkonomiske miljøer i Skandinavien eksisterer væsentlige udfordringer, særligt omkring drenge og deres muligheder i skolesystemet. Denne udfordring bør ikke undervurderes og karakteriseres af nogle af meningsdannerne på Nørrebro som et af de vigtigste indsatsområder for lokalmiljøet og dets fremtid (Soei 2011).

Udfordringen er især, at en stor andel af drenge, flere end gennemsnittet, ikke formår at færdiggøre folkeskolen eller komme videre i uddannelsessystemet (Kristen 2011). Mødet med skolen resulterer ofte i nederlag for drenge fra Ydre Nørrebro, hvor de har svært ved at finde sig til rette (Kalkan 2014). Mange nationale tiltag er forsøgt for at bryde dette mønster såsom fokus på ekstra danskundervisning og lektiehjælp (Andersen 2012). Desværre har sådanne tiltag ikke haft den forventede virkning, hverken ift. akademisk niveau eller trivsel i skolen (Andersen 2012).

På baggrund af sådanne udfordringer fremføres der af SFI¹ en række centrale udfordringer for drenge med anden etnisk baggrund i det danske samfund, af afgørende betydning for, at denne gruppe oplever udfordringer med at etablere sig i samfundet og skolen. Disse udfordringer er blevet undersøgt og fremlagt som fem mulige udfordringer i en omfattende rapport om emnet (Dahl 2005):

1. Manglende danske sprogfærdigheder og svage kvalifikationer fra skolesystemet
2. Negativ social arv (svage ressourcer i familien) og deraf ringe viden om uddannelsessystemet
3. Manglende 'etnisk dansk kapital' (ringe viden om dansk kultur og samfund)
4. Etniske fordomme og diskrimination (fx mobning i skolen og på legepladser)

¹ Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

5. Et begrænset netværk foruden de eksisterende etniske netværk

At gruppen af drenge fra socialt udsatte boligområder og med anden kulturel baggrund, ofte har udfordringer med at indgå i skolesystemet, er der ringe tvivl om i dagens Danmark. Men i vores forståelse af drengene kan der være en tendens til at glemme, at drengene ikke nødvendigvis har de bedste miljømæssige forudsætninger. De forudsætninger, som de bringer med sig ind i klasselokalet og i skolen, har stor betydning for skolelivet. Således må det også påpeges at de miljøer, hvor disse drenge for hovedparten færdes, er ofte præget af svage socioøkonomiske rammer. Dette gælder i praksis også for de lokale folkeskoler på Ydre Nørrebro, hvor drengene for manges vedkommende møder samfundet. Folkeskoler i socialt udsatte boligområder er som en naturlig konsekvens også præget af miljøet og dermed til dels en spejling af lokalområdet.

Selvom skolerne på Ydre Nørrebro tackler udfordringerne forskelligt og med varieret succes, er sådanne miljømæssige udfordringer velkendte i området og i København generelt (Allerup 2016). Dette gælder også skolerne Rådmandsgade Skole (København N) og Tagensbo Skole (København NV), som projekt unge, holdspil og medborgerskab har involveret.

Ugebrevet A4 fik i 2015 aktindsigt i Undervisningsministeriets trivselsundersøgelse på landets skoler (A4 2015). Resultatet af deres opgørelse baseret på undervisningsministeriets materiale var et nedslående resultat for Rådmandsgade Skole (skolen som er i fokus for denne afhandling) med en placering på en social trivselsskala på 1207 ud af 1238 skoler i Danmark. Tagensbo Skole, som har ageret partnerskole i projektet, var placeret som 1153 ud af 1238 skoler i Danmark. Altså må begge skolers placering antages at kendetegne et mindre godt fungerende socialt skolemiljøer og dermed et miljø med væsentlige udfordringer.

Dykket der længere ned i undervisningsministeriets tilgængelige data for alle landets skoler, peges der desuden på andre udfordrende områder for Rådmandsgade Skole. For det første har skolen en høj gennemsnitlig fraværprocent på ca. 8 % imod de gennemsnitlige 6,9 % for København og 5,4 % for hele landet (Undervisningsministeriet 2016). Samtidig har Rådmandsgade Skole en høj andel af børn af efterkommere og børn med udenlandsk herkomst, som svinger imellem 55-65 % for hele skolen og op til 80 % for udskolingen, hvor projekt unge, holdspil og medborgerskab har foregået. At dette tal er meget højt kan påpeges i kraft af, at gennemsnittet for Københavnske skoler er 26,5 %, og landsgennemsnittet er på 10,5 % (Undervisningsministeriet 2016).

De fremlagte udfordringer for Rådmandsgade Skole og lokalmiljøet, understreges ikke kun i undervisningsministeriets data. De findes også i en større etnografisk undersøgelse om gadelivet på Nørrebro, som gengiver lignende udfordringer ift. skolegang i lokalområdet for unge drenge og mænd (Kalkan 2014).

De tre nævnte udfordringer (social trivsel, fravær og andelen af børn med udenlandsk herkomst) er væsentlige udfordringer for en folkeskole, og de skaber et behov for betydelige ressourcer på en sådan skole for at kunne ændre på sådanne forhold. Nødvendigheden af at tackle disse udfordringer for skolen, understreges i en nyere rapport om klassens betydning for elevers læring, udarbejdet af DPU for Københavns Kommune (Allerup 2016). Rapporten peger på, at dårlig social trivsel, uro i klassen og andelen af elever med udenlandsk herkomst er betydningsfulde ift. elevernes udbytte af undervisningen.

Desuden fremføres der modsat tidligere overbevisninger, at det ikke nødvendigvis er i hjemmet, at der bør bruges flere ressourcer for at forbedre skoleelevers præstation (Allerup 2016). Derimod peger denne rapport på betydningen af skolens, lærernes og klassekammeraternes holdninger, attitude og forventninger til klassen som helhed. Dermed indikeres der i rapporten, at skolesystemet måske fremadrettet kan og bør gøre mere ud klassernes trivsel og i særdeleshed den gruppe af elever, som skiller sig ud fra klassens normer (Allerup 2016). Disse erfaringer peger i retning af skolen som afgørende arena for drengenes fremtidige udvikling som en del af samfundet.

At tage udgangspunkt i skolen som dette projekt har gjort giver endvidere god mening, da skolen på mange måder er en central faktor i de fleste lokalmiljøer og derfor et betydningsfuldt omdrejningspunkt for et forløb (Kloos, McCoy et al. 1997). Som følge af den her præsenterede viden er skolen valgt som arena for forankring af dette projekt i lokalmiljøet. Et projekt, hvor fysiske og psykiske metoder er implementeret i drengenes konkrete skolehverdag med henblik på at undersøge deres oplevelse af sådanne tiltag ift. egen og social udvikling.

At gå fra teori til praksis

Med baggrund i de indtil videre fremlagte udfordringer i folkeskolen, lokalmiljøet og samfundet som helhed kan det konstateres, at mange unge drenge med anden etnisk baggrund er i fare for at blive fanget i periferien af det danske samfund, hovedsageligt i kraft af deres etniske baggrund og socioøkonomiske status (Ulriksen 2014). Sådanne samfundsmæssige udfordringer eksisterer ikke kun på Nørrebro og i Danmark, men også i nabolandene, hvoraf det forekommer at være et betydningsfuldt område at undersøge (Kristen 2011, Hammaren 2014). Det synes derfor relevant at søge en løsning, som kan være betydningsfuld for drenge med anden etnisk baggrund, så de oplever tættere kontakt til skole og samfund.

Da projekt unge, holdspil og medborgerskab har valgt at tage udgangspunkt i udsatte unges perspektiv, er det også nødvendigt at tage udgangspunkt i deres behov og ønsker. Derfor kan det være relevant at være bevidst om, hvad unge efterspørger i deres liv generelt set.

Forskning peger i den forbindelse på, at unge generelt søger (Illeris 2009):

- a) at have nogle voksne i deres liv, der tror på én,
- b) voksne, der lægger mærke til en,
- c) voksne, der ikke har skjulte dagsordner,
- d) at være en del af et fællesskab,
- e) at være med i noget betydningsfuldt sammen med andre.

Dermed peges der på, at socialorienterede relationelle indsatser er noget, som er eftertragtet, hvis indsatsen vel og mærke giver mening og opleves som betydningsfuld.

Det kan påpeges, at det grundlæggende, som træder frem fra de unges behov og ønsker, er, at det handler om at, f) blive taget alvorligt (Illeris 2009, Grube 2010, Østergaard 2015). En indsats, som

kan leve op til disse ønsker og behov, vil sandsynligvis opleves som motiverende og betydningsfuld også for udsatte unge.

Ud fra denne viden har projekt unge, holdspil og medborgerskab søgt at tage afsæt i udviklingen af et skoleorienteret forløb – dette ved at drage nytte af de positive oplevelser, beboere på Nørrebro havde af lokalmiljøet, samt at drage nytte af udsatte unges ønske om en betydningsfuld voksenkontakt. Det drejer sig om at skabe et projekt med lokalmiljøet som drivkraft, som kan tilgodese unges behov og samtidig skabe personlig og lokal udvikling. Rammen for projektet blev sat med udgangspunkt i aktørerne i området og deres praktiske erfaringer ved at indgå i forløbet (Orford 2008). Ambitionen var således præget af en afstandstagen fra top-down-processer med sigte rettet imod en deltagerorienteret forståelse af at skabe ny viden og dialog. Forløbet byggede således på et samspil mellem forskere og aktører, hvor fokus var på arbejdet med menneskers virkelige problemer i deres konkrete hverdag (Reason 2008). Incitamentet bag en sådan tilgang var at udvikle og udbygge empowerment i lokalmiljøet (med udgangspunkt i skolen, frivillige og lokale foreninger) og samtidig skabe rum for, at de enkelte deltagere kunne opleve at kunne tage vare på eget liv på nye måder (Cargo 2003).

At kombinere forskning og praksis til gavn for lokalmiljøet blev således fundamentet for projekt unge, holdspil og medborgerskab. Fra et personligt og socialt udviklingsperspektiv blev der lagt vægt på begrebet livsduelighed (Rutter 1997, Cefai 2009), livskompetencer (Danish 1997, Gould 2008), medborgerskab (Biesta 2013, Johns 2015) og social kapital (Putnam 2000) som teoretisk ramme for udvikling.

Konkret indebar dette perspektiv, at projektet søgte at lægge vægt på følgende fundament og værdier som det centrale for forløbet:

- 1) medbestemmelse; deltagerne skulle opleve at kunne påvirke og være en del af forløbet,
- 2) eventuelle indsatser skulle give mulighed for aktiv deltagelse,
- 3) forløbet skulle opleves som meningsfuldt for den enkelte og for grupper,
- 4) oplevelsen af aktiv deltagelse skulle skabe forøget social støtte,
- 5) forløbet skulle kunne opbygge samhørighed blandt deltagerne og lokalmiljøet,
- 6) skabe en ramme, hvor den enkelte og miljøet kunne opleve ligeværd og social retfærdighed.

Overordnet skulle forløbet bygges op omkring udvikling, tryghed og tillid som afsæt for at sikre deltagerens oplevelse af en realistisk chance for succes med deres livsprojekt.

Det helt konkrete

For at skabe en indsats, som kunne sætte de ovenstående tanker i spil, blev der i fællesskab udvalgt nogle konkrete rammer for forløb. Fra forskningslitteraturen ved vi at fysiske aktiviteter er betydningsfulde indsatser for menneskers og i særdeleshed unge menneskers udvikling (Bailey 2013, Ericsson 2014). Fra tidligere aktionsforskningsprojekter vides der endvidere, at indsatser omkring

unge bør centrerer omkring kommunikation, men gerne kommunikation på forskellige måder såsom fx fysisk aktivitet (Wattar 2012). Det vides også, at nuancer er nødvendige, hvorfor forløb ikke ensidigt bør fokuseres på fysisk aktivitet og kommunikation, men gerne på flere andre elementer (Rogers 2010). Desuden ved vi allerede, at vigtigheden af betydningsfulde voksne, det være sig træner, mentor eller lokale rollemodeller, har afgørende betydning for unge (Grossman 2006, Illeris 2009, Grube 2010, Rogers 2011, Østergaard 2015).

At tage udgangspunkt i holdspil såsom fodbold, hvor der er stor vægt på sociale relationer, synes at dække mange af de unges ønsker og behov for voksenkontakt og fællesskab. Desuden viser forskning, at sport kan fungere som et fællesskab, der udvikler livskompetencer, som potentielt kan overføres til andre dele af de unges liv (Danish 1997, Danish 2004, Gould 2007, Gould 2008, Whitley 2014) Derfor synes et holdspil at være et godt forløb som udviklingsarena i dette projekt.

Gruppecoaching og mentoring lægger ligeledes vægt på sociale relationer og dialog. Samtidig giver samtaleteknik og metoder mulighed for læring og udvikling (Stelter 2013). Hvis deltagerne tillige gives mulighed for medbestemmelse, kan det som tilgang formentlig være med til at sikre betydningsfulde samtalerum. Et samtalerum, hvor projektets teoretiske fokus på livsduelighed (Cefai 2009) kan sættes i spil i den fælles fortælling, gruppen deler (Gergen 2005, Bruner 2006, Gergen 2006, Shotter 2006). Dermed synes gruppecoaching og mentoring brugbart som forløb, for det fundament projekt unge, holdspil og medborgerskab forsøger at etablere (Rogers 2011, Bird 2012, Stelter 2013).

På baggrund af sådanne to praktiske forløb opbyggedes i fællesskab en samlet skoleindsats, som kombinerer drengenes skoledag med fysiske tiltag før og efter, samtidig med at der skabes rum for nye, betydningsfulde relationer til voksne både i skolen og uden for skolen. Projektet handler altså om læring som udgangspunkt for medborgerskab og udvikling, hvor projektuger, som den sidste del af forløbet direkte i skoledagen søger at bringe de to forløb, iform af coaching og bevægelse, ind i drengenes hverdag (Harris 2013).

Med udgangspunkt i en sådan indsats ønskes det undersøgt, om der igennem kombinationen af skole- og lokalmiljøet samt aktiv involvering i disse kan skabes nye mulighed for de unge i forhold til at tage vare på eget liv. Rationalet er at det måske er muligt med et sådan tiltag at hjælpe drengene med at håndtere svære processer såsom medborgerskab og egen personlig udvikling (Harris 2013). Hvis en sådan indsats har en effekt, bør betydningen af en sådan udvikling for drenge fra socialt udsatte boligområder ikke overses. I det moderne skandinaviske samfund som tidligere beskrevet, kan sådanne muligheder for de unge fra udsatte miljøer have stor betydning for social mobilitet (Snellman 2014). Projektet kan dermed blive en lokal ressource til at modarbejde den stadig større sociale ulighed i kraft af at give unge adgang til fysiske aktiviteter og betydningsfulde voksne og dermed potentielt opbygge social kapital, livsduelighed og medborgerskab (Putnam 2012).

Baseret på ovenstående overvejelser og introduktion var det projektets formål at udvikle den enkeltes livsduelighed, selvværd og personlige læringsevne (Cefai 2009). Foruden forventedes projektet også at kunne styrke den sociale sammenhængskraft blandt de involverede unge og på længere sigt styrke den sociale kapital blandt de involverede og lokalmiljøet (Putnam 2000). Endvidere at forløbet i kraft af personlige og sociale perspektiver omkring et samlet forløb vil kunne udvikle sig nye fortællinger og refleksion hos de unge, som ville kunne være en væsentlig støtte for dem i formulering af et fremadrettet livsprojekt (Berliner 2005).

Problemformulering

Baseret på ovenstående ønskes det undersøgt, hvordan unge, socialt udsatte drenge oplevede et projekt drevet af en praktisk- og deltagerorienteret tilgang som udgangspunkt for personlig udvikling. Igennem en samskabende eksperiment² med aktører fra lokalmiljøet, forskere og deltagere, formodes det, at deltagerne kan opnå personlige og sociale ressourcer såsom; udvikling af medborgerskab, styrkelse af social kapital, udvikling af livsduelighed og opbygning af livskompetencer. Incitamentet og rationalet for at skabe et sådant socialt eksperiment bygger på en forståelse af individet som indlejret i en samfundskontekst, hvor man selv er ansvarlig for at lykkes. Som følge heraf foregår individets involvering som hovedregel primært dér, hvor der er en realistisk chance for at lykkes. I lyset af dette formodes det, at deltagerne i denne undersøgelse igennem en involverende proces kan opleve nye perspektiver i deres eget liv og i deres møde med samfundet. Udledt af dette perspektiv forsøger denne afhandling at besvare følgende spørgsmål:

Hvordan og med hvilken betydning kan et handlingsrettet eksperiment bidrage til at udvikle medborgerskab og personlig udvikling blandt 12-16-årige drenge fra et "særligt udsat boligområde" i København?

Processen bygger på aktionsforskning og er teoretisk drevet af community psykologi suppleret af teori om social kapital og personlig udvikling. Metodisk vil der blive brugt multimethod tilgang med hovedvægt på en kvalitativ tilgang for at undersøge forskningsspørgsmålet. Flere metoder er taget i brug i erkendelse af, at deltagerne er indlejret i et komplekst, naturligt miljø, og at flere perspektiver derfor kan være nødvendige.

Projektet har været præget af fire nøglebegreber, som nu vil blive redegjort for og præsenteret.

Nøglebegreber

Livsduelighed

Livsduelighed er et fremadrettet begreb, som fokuserer på, hvordan man kan fremme sund udvikling hos alle børn (Cefai 2009). Begrebet har sin oprindelse i resiliens eller modstandskraft, som henviser til personer, som har opnået kompetencer og succes til trods for alvorlig og langvarig modgang grundet ugunstige omstændigheder (Rutter 1997). Selve resiliens-begrebet peger i mange fortolkninger bagud, på hvad personen har været igennem eller på potentielle risikoer. Heri ligger hovedforskellen i de to begreber. Begge begreber anser udvikling som en dynamisk interaktion mel-

² Samlet omkring tre studier: a) Holdspil, b) Coaching/Mentoring og c) Læring (præsenteres senere). Når betegnelsen eksperiment bruges er det med udgangspunkt i en forståelse af et socialt og naturligt eksperiment igennem aktionsforskningen inspireret af Kurt Lewin. Dette indebære at eksperimenter ikke bør være tilrettelagt af neutrale forskere og kontrolleret igennem forskningsdesign. I stedet bør eksperimentets værdi være en forandring og myndiggørelse igennem forskningsprocessen (Nielsen 2013)

lem forskellige systemer, der griber ind i personens liv (Bronfenbrenner 1977). Når vi vender blikket mod børn og unge, lægges der flere perspektiver inden for resiliens såsom familie, lokalmiljø, læring, social og personlig. Livsduelighed vil blive yderligere behandlet og præsenteret i afhandlings teoretiske afsnit.

Livskompetencer (life-skills)

Livskompetencer refererer til det engelske begreb life-skills, som ofte kobles til den engelske betegnelse Positive Youth Development (PYD) i engelsksproget litteratur (Gould 2008). I denne afhandling vil begrebet livskompetencer blive brugt som synonym for det engelske life-skills. Det dækker over kompetencer af betydning for mennesket. Den overordnede forståelse af disse kompetencer i denne afhandling er, at unge udvikler sig til omsorgsfulde, etiske individer med en generel forståelse af eget selvværd, positiv fremtidsorientering og evner til at adaptere til forskellige lærings- og arbejdsmiljøer (Gould 2008, Lee 2013). Med andre ord betyder livskompetencer en lang række forskellige kompetencer af betydning for individets udvikling og fremtidige liv (Gould 2008). Kompetencer, som i den henseende også kan have stor betydning for den livsduelighed, som er fokuspunkt for projekt unge, holdspil og medborgerskab. Livskompetencer vil blive yderligere behandlet og præsenteret i afhandlings teoretiske afsnit.

Medborgerskab

Begrebet medborgerskab er reelt et tosidet begreb og dækker over en forståelse af både inklusion og eksklusion, groft sagt at man enten er medborger eller modborger. Den almindelige forståelse af medborger er enten politisk eller geografisk orienteret. Globalisering og stigende immigration udfordrer i dag flere nationer, og det diskuteres intensivt, hvad denne ændring af vores samfund egentlig betyder og medfører (Bloemraad 2008, Pfister 2014). T.H. Marshall skrev i 1950 det berømte værk *Citizenship and Social Class* (1950), hvor han lagde vægt på følgende fundament ift. medborgerskab; juridisk status (legal status), rettigheder (rights), deltagelse (participation) og en fornemmelse af at høre til (sense of belonging). Dette værk har præget forståelsen af medborgerskab igennem en årrække. I nutidens samfund argumenterer nogle teoretikere for, at der er to måder at se medborgerskab på; en politisk og en social identitet (Biesta 2013). Hvor denne afhandling vil lægge vægt på medborgerskab som en social identitet, hvilket beskrives senere i afhandlingens teoriafsnit. Mest betydningsfuldt er det dog at påpege, at medborgerskab er et meget debatteret begreb og reelt set vanskeligt håndgribeligt (Harris 2013). Af særlig betydning er at italesættelse af integration i dag også ofte hænger sammen med forståelsen af medborgerskab (Gerritsen 2012). Hvilket betyder, at særligt aktiv deltagelse og fornemmelse af at høre til bliver italesat som betydningsfuldt for den nuværende diskurs omkring medborgerskab i massemedier og politik (Gerritsen 2012).

Social sammenhængskraft og social kapital

Begrebet social sammenhængskraft skal forstås i en sociologisk kontekst ved at hentyde til fællesskabsfølelsen i en nation, lokalmiljø eller netværk. Hvis et samfund har en god sammenhængskraft, har dets medborgere ofte kontakt til hinanden, både socialt og kulturelt, man mødes med andre ord på tværs af skel som økonomi eller kultur (Putnam 2000). Sammenhængskraft opstår særligt ved, at mennesker indgår i sociale relationer med hinanden, baseret på andet end egen vindings skyld. Ifølge Putnam (2000) består sammenhængskraft og social kapital af tre elementer: a) *normer* i kraft af fx hensyntagen til de svageste i samfundet, og at samfundet udviser hjælpsomhed, b) *socialt netværk* såsom idrætsforeningslivet eller frivilligt arbejde og ens omgangskreds, c) at medborgerne udviser *tillid* til hinanden og samfundet, samt at de oplever tryk i deres hverdag. Sammenhængskraft

bliver udfordret, hvis et samfund oplever stigende ulighed, hvorved menneskene på tværs af skel får mindre kontakt med hinanden (Snellman 2014, Putnam 2015).

Unge fra socialt udsatte boligområder, lokalmiljø, samfund, coaching og identitet

Efter indledning, forskningsspørgsmål og nøglebegreber vil de følgende afsnit forsøge at præcisere vigtig viden for læseren, hvilket skal agere bagtæppe for selve afhandlingen. Derfor vil de næste afsnit være generelle emner af relevans for afhandlingens fundament, som skal klæde læseren på før den egentlige teorigennemgang. Ambitionen er her at fremføre en forståelse af deltagerne, lokalmiljø, samfundet, coaching, og hvordan identitet udvikles i et globalt og hastigt ændrende samfund.

Hvad kendetegner unge drenge fra socialt udsatte boligområder

I indledningen er der redegjort for nogle af de samfundsmæssige perspektiver omkring unge drenge fra socialt udsatte boligområder. I denne afhandling er det primære fokus på drenge, som enten er efterkommere eller selv med udenlandsk oprindelse med baggrund i Mellemøsten eller Afrika. Drengene, der deltog i projektet, boede hovedsageligt i socialt udsatte boligområder som fx Mjølnerparken på Ydre Nørrebro eller i København NV. De fleste af drengene er født i Danmark, hvor de er vokset op, men mange af drengene har svært ved at se sig som en del af samfundet, og de står imellem to kulturer, hvilket gør, de anser sig for at være lidt af det hele (Pfister 2014).

Grundlaget for dette afsnit, som søger at præsentere nogle umiddelbare karakteristika omkring drengene for læseren, er en række rapporter udarbejdet i hovedsageligt dansk kontekst. Dette fokus er valgt, da konteksten synes vigtig og unik, da der alene imellem de skandinaviske lande ift. social sammenhængskraft og betydning af medborgerskab findes en række nationale forskelle (Midtbøen 2015). Før denne præsentation er det dog vigtigt at påpege, at man ikke kan skære alle mennesker over en kam og sige, at der eksisterer præcise kendetegn for alle drenge med anden etnisk oprindelse fra socialt udsatte boligområder. En sådan forståelse vil være en unuanceret generalisering, som denne afhandling ikke kan billige. Derfor skal følgende redegørelse anses som en række karakteristika og ikke en egentlig universel profil.

Ofte fremstilles socialt udsatte boligområder som særligt problemfyldte i medier og kobles hyppigt sammen med de negative hændelser (Hansen 2010). I praksis er det dog en lille del af beboerne i socialt udsatte boligområder, som udviser problemfyldt adfærd som den fremstilles i medierne. Men denne del af beboerne (fx bander eller kriminelle) fylder generelt nyhedsmedier, som derfor ofte fokuserer på socialt udsatte boligområder med udgangspunkt i negative hændelser (Hansen 2010). Men dette snævre fokus betyder, at offentligheden ofte overser en stor gruppe af mennesker fra socialt udsatte boligområder ved ensidigt at fokusere på problemfyldt adfærd eller unikke solskinshistorierne (Harris 2013). Der bor og lever således en stor gruppe af mennesker i socialt udsatte boligområder, som ofte ikke bliver set. I projekt unge, holdspil og medborgerskab er mange af de involverede drenge netop fra denne gruppe. Denne gruppe er interessant, da det potentielt er en stor gruppe af unge, som umiddelbart har en lille stemme i den samlede debat, men også fordi denne gruppe potentielt er i risiko i kraft af dens socioøkonomiske og marginaliserede position i samfundet. Populært sagt kan denne gruppe enten udvikle sig til medborgere eller modborgere (Sufi 2015). Derfor er denne gruppe af børn og unge vigtige for skolen at komme yderligere i kontakt med og være et betydningsfuldt sted i deres liv.

Denne gruppe af drenge er kendetegnet ved ikke at være gamle nok endnu til at vælge gadelivet³ fremfor skolen, men de har alligevel en indsigt i dette liv fra bekendte, som færdes i miljøet. Den altafgørende udfordring for den gruppe af drenge, som projektet arbejdede med, var, at skolelivet sjældent bød på de store sejre. Dermed var skolen en udfordrende arena med hensyn til personlig succes, hvorfor alternativer såsom gadelivet kunne synes fristende.

I et større etnografisk arbejde blandt unge på Nørrebro, omkring gadelivet og hvorfor nogle unge vælger gadelivet fremfor skole, uddannelse eller fast arbejde, undersøges netop udfordringerne omkring skolen (Kalkan 2014). Oplevelserne i skolen og med ikke at passe ind virker til at have en betydning for drengene, som vælger gaden som levevej. Oplevelsen af ikke at passe ind eller kunne få succes i skolen resulterer i, at mange af drengene i stedet laver ballade og uro i klassen. At lave ballade kan give en umiddelbar anerkendelse fra de andre drenge i klassen. En anerkendelse, som bunder i alternative normer i drengegrupperne for anerkendelse og status, som går imod skolens normer. Drengenes egenforhandlede normer bliver ofte, at skolen ringeagtes, og gadelivet eller ballademagerrollen fremhæves. Dette er som en præmis af, at drengene ofte har svært ved at opnå anerkendelse under de præmisser, skolen opstiller.

Drengene er naturligvis ansvarlige for deres skoleliv og dermed den ballade, de skaber, og saboterende adfærd. Men i nogle sammenhænge opstår dele af balladen også ved, at drengene oplever, at nogle lærere stempler og fastholder dem i en rolle som ballademagere (Gilliam 2015). Et sådant stempel er utroligt svært for drengene at slippe af med, da et evt. oprør mod denne betegnelse blot er med til at udvikle og fastholde ballademagerstemplet. Hvis drengene skulle vælge skolelivet til og tage dette seriøst, vil de ikke kunne opnå den umiddelbare anerkendelse fra vennerne, og derfor er det et svært valg at tage (Kalkan 2014). I kraft af deres egne forhandlede normer og nogle af lærernes fastholdelse af drengene i en fast identitet som ballademager besværliggøres skolelivet.

Samtidig bliver skolelivet i kraft af skolens placering i et miljø med udpræget gadeliv⁴ infiltreret af denne kultur. En sådan indflydelse kan være med til at påvirke imod ballade og føre drengene mod gaden, hvis ikke der er andet bolværk, der kan samle dem op. Gadelivet kan også virke dragende, da det er en kultur, som i mediebilledet ofte idealiseres såsom fx gangsterrap⁵, hvilket forstærker det appellerende ved denne livsstil. Det billede, som tegner sig for drengene, og som er skildret her, påpeger umiddelbart flere uheldige veje end positive veje, hvis drengene skal opleve succes i skolelivet. En skildring af drengenes muligheder for anerkendelse i deres skolegang på Ydre Nørrebro kan illustreres på følgende måde (her må der tages visse forbehold):

Skoleliv => Ballade => Anerkendelse af kammerater

Skoleliv => Manglende anerkendelse i skolen => Ballade => Anerkendelse af kammerater

³ Med gadelivet menes der ikke et glamourøst liv, som man kan se i amerikanske film eller musikvideoer. Det er snarere et monotont liv, hvor man til hverdag ikke laver særligt meget. Gadelivet foregår i et fællesskab med andre unge, som ligeledes hænger ud på gaden og prøver på at få tiden til at gå. Gadelivet medfører stor risiko for kriminalitet og relation til kriminelle bander (Kalkan 2014).

⁴ Der eksisterer flere bandegrupperinger på Ydre Nørrebro fx Brothas Souljaz fra Mjølnerparken og MOB Lunden fra Lundtoftegade

⁵ Rapmusik hovedsageligt fra USA, som fremhæver vold og kriminalitet.

Skoleliv => Gadelivet => Ballade => Anerkendelse af kammerater

Skoleliv => Ballademagerstempel => Ringeagtelse => Modmagt => Ballade

Skoleliv => Akademiske evner => Anerkendelse af voksne

Mange veje fører til Rom, er der et gammelt ordsprog, der lyder. Hvis du bor i Mjølnerparken, er der umiddelbart mange veje, som fører til gaden. Som følge heraf er et væsentligt argument, at der er behov for nye fællesskaber, som kan assistere drengene i at finde nye veje. Nye veje, som kan hjælpe dem på vej i retning mod samfundet, er ved at give dem nye succesoplevelser i skolen.

Hvorfor ikke bruge betegnelsen etniske minoriteter?

Betegnelsen for etniske minoriteter er mangfoldig og uklar i det danske sprog, hvilket også illustreres ved, at der ikke er en entydig definition af begrebet (Hansen 2007). Flere tager dog udgangspunkt i, at etniske minoriteter omfatter en social gruppe, som af sig selv og/eller af andre opfattes som væsentlig forskellig fra majoritetsbefolkningen. Dette kunne være et resultat af bestemte fælles karakteristika inklusive geografisk oprindelse, men særligt kulturelle traditioner og sprog (Bhopal 2004). I nærværende afhandling vil etniske minoriteter forstås som sociale grupper, hvis kulturelle etnicitet adskiller sig fra majoritetsbefolkningen, og i forlængelse heraf vil der ikke skelnes mellem migranter, efterkommere, asylansøgere og flygtninge. Dette skyldes, at formålet med projektet var at styrke personlig udvikling og den sociale sammenhæng, uanset om deltagerne var danske af oprindelse, flygtninge, asylansøgere, migranter eller efterkommere. Således er den etniske baggrund ikke afgørende (om end den har en betydning), men mere de problemer, som sådanne grupper kan opleve som del af skolen eller samfundet. Derfor vælges der i denne afhandling at se bort fra etnicitet, men dette skal ikke forstås som, at kultur og kontekst ikke har en betydning, hvilket også vil blive diskuteret i afhandlingen. Afgrænsningen skal ses ud fra, at etniciteten ikke synes som en endegyldig afgørende faktor. Derimod søges potentialet i lokalmiljøet, og hvordan det kan bidrage til personlig udvikling i et socialt udsat boligområde, belyst i stedet.

Nørrebro og Rådmandsgade Skole

Skolen, som er i fokus for denne afhandling, er Rådmandsgade Skole, som har hjemme i lokalområdet Nørrebro, mere præcist Ydre Nørrebro. Ydre Nørrebro er et komplekst område karakteriseret af både velhavende områder, men også flere socioøkonomisk svagt stillede områder (Hussain 2014, Schmidt 2016). I Danmark er socioøkonomisk status defineret som en effekt af uddannelse, indkomst, bolig og arbejdsstatus. Området omkring Mjølnerparken, hvor hovedparten af deltagerne bor, defineres som et socioøkonomisk svagt lokalområde (Schmidt 2011). De deltagende drenges familiære baggrund var af hovedsageligt arabisk oprindelse, som tegner sig for halvdelen af den samlede indvandrerbefolkning på Nørrebro (Schmidt 2011).

Nørrebro som lokalområde og som ramme for denne undersøgelse er kulturelt og demografisk meget blandet, og efter danske forhold meget tæt befolket (Schmidt 2011). Området er kendt af vidt forskellige grunde; bandekriminalitet, socialt boligbyggeri, anarkister, religiøse fanatikere, højindkomstboliger, kunstnere og iværksættere (Schmidt 2011, Schmidt 2016). Der er områder med meget socialt boligbyggeri og høj arbejdsløshed, især i Mjølnerparken.

Det danske skolesystem er baseret på ubrudt 9-10-års skoleforløb, hvor 10. klasse er frivillig (Dolin 2010). Danske børn bliver sat i klasser efter alder, ikke evne, og normalt er de i skolesystemet fra alderen 6 til 16 år. Flertallet af lærerne i folkeskolen har en bachelorgrad med en vægtning på generel pædagogik. Dette resulterer i en orientering mod et elevcentreret perspektiv, som traditionelt vægter værdier som inklusion, deltagelse og dialog (Dolin 2010).

Rådmandsgade Skole er som nævnt i indledningen en skole med væsentlige udfordringer, især omkring drenge. Derudover er den delt over to adresser, hvor 0-5. klasse er at finde i de originale bygninger på Rådmandsgade, imens udskolingen, 6-9. klasse, har til huse på Heimdalsgade ca. 650 meter fra de øvrige bygninger overfor Mjølnerparken. Der er 600+ elever på skolen og klassekvotienten på ind- og mellemskolingen er på ca. 23,8 elever, imens den på udskolingen er 16,8 elever. Skolen har haft god succes med at tiltrække elever til de mindste klasser og har gjort en stor indsats omkring rygtet i lokalmiljøet, men omkring udskolingen er der visse udfordringer både med fastholdelse og kvaliteten (karakterer) set over for andre skoler i København. Der arbejder ca. 58 lærere på skolen og et ikkeoplyst antal pædagoger. Skolelederen sidder fysisk på Rådmandsgade, mens souschefen har kontor på Heimdalsgade. Alle oplysninger om skolen er tilgængelige på skolens hjemmeside.

Efter denne indføring i drengenes liv, hverdag og skole vil fokus nu flyttes til samfundet og personlig udvikling. Her søges det at præcisere nogle af de makrorammer, som drengene er en del af, og hvordan disse har en betydning for personlig og lokal udvikling.

Samfundet og personlig udvikling i en selvscenesættende tidsalder

Personlig udvikling er efterhånden allestedsnærværende for individet i det senmoderne samfund. Som samfundsborger møder du behovet for personlig udvikling i litteraturen, uddannelsessektoren, på arbejdspladsen og sågar i foreningsidrætten. Personlig udvikling er blevet et ord, man bruger i flæng og i mange sammenhænge og kan synes at være blevet det moderne menneskes hamsterhjul, måske derfor har ureflekteret udviklingstrang også modtaget en del kritik (Brinkmann 2014, Ebdrup 2014). I nogle henseender en berettiget kritik, da tendensen også har en række skyggesider for det enkelte individ.

Hvis du som menneske hele tiden skal udvikle dig og for at gøre dette må søge professionel rådgivning, som kan 'fortælle' dig hvem du er, hvorfor og hvem gør du det så for? Når personlig udvikling bliver ophøjet til noget, som bruges til at sætte kryds eller danne glansbillede på et CV, står vi i et dilemma. For er behovet for selvrealisering, personlig udvikling eller medborgerskab, ord, som blot dækker over magtstruktur, som pålægges den enkelte, snarere end det er det frie valg? Det er vigtigt at være bevidst om denne samfundsbetydning for det enkelte individ, og hvordan kravet til personlig udvikling kan have betydning for inklusion eller eksklusion i samfundet. Der vil senere i afhandlingen blive redegjort for mere kritiske perspektiver på ord som personlig udvikling, social kapital og medborgerskab, så det er ikke ærindet nu. Derimod vil det blive forsøgt redegjort for, hvorfor mennesket oplever et behov for personlig udvikling. Til at redegøre for dette vil der tages udgangspunkt i coaching som forståelsesramme for og indikator på et udviklingssamfund.

Coaching har været en central del af projekt unge, holdspil og medborgerskab. Coaching som fænomen bør betragtes i en historisk samfundsmæssig kontekst. Coaching, som vi kender det i dag, er opstået ud fra historiske rødder i sportpsykologien⁶ (Tenenbaum 2007) og human potential movement⁷, positioner, som fordrer præstationsudvikling, frigørelse og selvrealisering (Stelter 2013). Interessant i dette perspektiv er især, at både sportpsykologien og human potential movement har vundet stor genklang i erhvervslivet og samfundet, af forskellige årsager. Formentlig grundet denne udvikling er coaching i dag blevet så allestedsnærværende og ofte som et middel til optimering af mennesket.

Coaching er altså opstået ud af samfundsændringer, som har haft stor betydning for det enkelte individ. Det er ikke kun i kraft af politiske strømninger, men i alle henseender har individets sociale liv udviklet sig med stigende usikkerhed, kompleksitet og uoverskuelighed (Stelter 2013).

Ydermere står individet over for en række samfundsmæssige udfordringer, som har stor betydning for det levede liv: 1) globalisering 2) hyperkompleksitet og 3) senmoderne refleksivitet.

Disse begreber vil nu blive kort gennemgået for at tydeliggøre, hvorfor individets søger denne selvudvikling igennem fx coaching eller andre personlighedsudviklende metoder. Denne redegørelse vil være korte og kan ikke redegøre for hele den kompleksitet, der ligger bag begreberne og deres teoretiske ophav. Derfor skal de forstås som indførende baggrundsviden.

Globalisering

Verden er under drastisk udvikling, teknologi og migration har på kort tid resulteret i en stor forandringsproces, hvilket har stor betydning for, hvordan vi færdes imellem hinanden. Ulrich Beck (2002) taler om, at vi lever i et globalt samfund, i et verdenssamfund. Nationsgrænser er blevet en illusion, hvilket medfører, at grupper eller samfund ikke kan lukke sig om sig selv og over for andre. Nylige eksempler på dette er fx terrororganisationen Islamisk Stat, der især påvirker Europa igennem flere terrorangreb, handlinger der påvirker flere nationer end de umiddelbart berørte. Et andet eksempel er de migrationsstrømme mod Europa fra især borgerkrigen i Syrien, som har præget Europæisk politik senere år. Sådanne begivenheder har på sin hvis medført at Europas grænser gradvist udviskes og gentegnes, selvom nationerne ihærdigt kæmper imod. Det lokale erstattes på mange måder af det globale og fjerne. Familie i andre lande og deres kulturer er nu blot et museklik eller skype-opkald væk (Beck 2002). Nemme løsninger (grænsebomme, grænsemur eller asylstramninger) kan umiddelbart stoppe strømninger, men det kan ikke fjerne tendensen eller udviklingen. Globaliseringen er den nye verdensorden, og denne nye globale kompleksitet giver ikke lette svar og quick fixes (Stelter 2013).

⁶ Sportpsykologi refererer til udvikling og bedring af præstationer i konkurrence for talenter og eliteudøvere. Med sportpsykologi tænker man både på at få det optimale ud af den daglige træning, at kunne levere en top præstation i konkurrencer samt at kunne håndtere livet ved siden af sport, herunder venner, familien og skolen. Målet er at hjælpe udøvere til at forbedre deres præstationer (Tenenbaum & Eklund 2007).

⁷ Human Potential Movement (HPM) er en psykologisk retning, som ønsker at assistere individet med at udvikle dets potentiale, som alle mennesker indeholder (Stelter 2013).

Hyperkompleksitet

Ifølge Niklas Luhmann (2000) hælder systemet (i kraft af samfundet) til hyperkompleksitet forstået som en mangfoldighed af meninger om og fortolkninger af samfundets kompleksitet. Flere aktører tager altså ”patent” på sandheden, og dermed tales der om, at samfundet mister sin kohærens. Dette afspejles især i det store fokus på eksperter, vores samfund har fået. Der er mange meninger og mange, der synes at tage patent på sandheden, som synes at kunne passe bedst på den enkelte eksperts agenda. Luhmann (2000) taler her om *kontingens*, hvilket hentyder til, at alt kan betragtes og fortolkes på andre måder. Et sådant samfund udfordrer individet betydeligt. Flere mangesidede krav kan være svære at håndtere og bearbejde. De seneste årtier har stress og udbrændthed været et støt voksende fænomen, en tendens, som kan formodes at afspejle den kompleksitet, individet står over for. Det samme gør sig gældende omkring fx medborgerskab, som i kraft af bl.a. danskheds debatten, er blevet stadig vanskeligere at begribe og rammesætte.

Den senmoderne refleksivitet og psykologiens udfordringer

Refleksivitet er ifølge Giddens (1997) den største udfordring for individet i dag. Dermed menes der, at vi står over for en løbende revision som følge af stadig mere information i samfundet i dag, vi skal være selvudviklende. Giddens (1997) taler om, at selvrefleksivitet er blevet et grundvilkår i det senmoderne samfund. Med dette menes:

”Modernitetens refleksivitet strækker sig helt ind i selvets inderste. I en post-traditionel orden bliver selvet med andre ord et refleksivt projekt ... Moderniteten nedbryder det lille samfunds eller traditionernes beskyttende rammer, kunne man hævde, og disse erstattes af langt større og upersonlige organisationer. Individet føler sig efterladt og alene i en verden, hvor han eller hun mangler den psykologiske støtte eller følelse af sikkerhed, som mere traditionelle rammer giver” (Giddens 1997: 46-47).

Ulrik Beck skriver også om denne tendens, omend han definerer samfundet som et risikosamfund eller globalt risikosamfund (Beck 2002). Truslerne er modsat tidligere tider svære at begribe for det enkelte individ, det er svært at pin-pointe dem, planlægge ift. dem, og at forstå dem kræver i det hele taget ekspertviden, som er uden for de fleste individers rækkevidde eller netværk. Det nye risikosamfund er både lokalt og globalt på samme tid, og det er svært at holde individer eller institutioner ansvarlige, hvorfor fornemmelsen af tryk er udfordret (Orford 2008). Et sådant samfund er, som Giddens udtrykker det, et samfund, som konstant sætter krav til individet om, hvad det vil, og hvem det vil være?

I denne tidsånd præget af globalisering, hyperkompleksitet og refleksivitet, påpeger nogle teoretikere, at den klassiske psykologi fejler i kraft af dets fokus på løsningen af individets problemer (Berliner 2005, Orford 2008). Derved holder psykologien individet fastlåst ved at italesætte individet som løsning på egne problemer og uden at involvere samfundet eller miljøet omkring individet (Orford 2008). Om psykologiens problemer i denne henseende siger Beck: *”Psychology has yet to undertake this historization and socio-historical revision of its form of thinking, necessary if it is not to run aground on the appearance of individuality from which it profits by displacing the causes for problems into the very people who have them”* (Beck i: Orford 2008).

Psykologien i klassisk forstand neutraliserer sig dermed til et redskab for selvstyring, som holder individet fast i præstationsræset og behovet for evig optimering af dets evner (Rose 2000). Dette kalder på et behov for at tænke psykologien væk fra individet og i stedet søge involvering af fællesskabet, hvis individet skal kunne håndtere de store krav, samfundet stiller (Berliner 2005).

I relation til denne kritik af psykologien og de samfundskarakteristika, individet står over for, arbejdes der i denne afhandling ud fra et handlingsorienteret perspektiv med udgangspunkt i community psykologien (Orford 2008). Denne teoriramme vil blive nærmere beskrevet i teoriafsnittet, men det er et vigtigt grundlag for forståelsen af den resterende redegørelse.

Børn, unge og identitet

At skabe sin identitet i det samfund, som vi lever i, bør altså ses som en kompleks proces, hvor vi i høj grad er afhængige af den kontekst, vi indgår i. En måde at anskue dette på er ved at sige, at vi har en patchwork-identitet (Stelter 1995). Identitet kan i dette perspektiv opfattes som en broget entitet, som tilpasses alt efter den situation og arena, individet indgår i, men kigger man på "tæppet" samlet set, ser man en sammenhæng. Det moderne individ er altså blevet en rastløs nomade, overvældet af muligheder og desorientering (Gergen 2006). For børn og unge har dette enorm betydning, og det stiller store krav til udvikling. Børns identitet kan således forstås som et foreløbigt produkt (ud af mange mulige) af barnets opfattelse af selvet, baseret på de sociale samspil og refleksioner, barnet indgår i, som samlet kan ses som en kontinuerlig dynamisk proces (Spaten 2014). Dette synes særlig relevant i lyset af den klassiske psykologis fokus på individets eget ansvar, dette gør børn og unge sårbare.

"Børn skal udvikle selvværd. Børn med lavt selvværd klarer sig dårligt. Voksne med lavt selvværd kan gå i terapi for at få forhøjet selvværd. ... Det værste, du kan blive ramt på i fremtidens samfund, er dit selvværd. Det er værre end at være indvandrer" (Poulsen i: Spaten, 2014: 133).

Selvværd er således et afgørende fundament for børns udvikling og som citatet her over ironisk pointerer, er et lavt selvværd værre end at være indvandrer. At være indvandrer barn med lavt selvværd er altså noget af det værste for identitetsudviklingen. Men hvordan og hvad er selvværd præcist?

Selvværd

Selvværd kendetegnes i kraft af dets dobbelthed i form af flere dimensioner i relation til individets selvværd. Selvværd dækker i bred forstand over individets subjektive vurdering af sig selv, sine færdigheder, evner og egenskaber (Spaten 2014). Selvværd kan hos børn og unge øges, når engagement, omhu og positive mestringserfaringer mødes og stilles over for nye udfordringer. I en sådan forståelse er selvværd et individs globale og specifikke vurdering af sig selv (Spaten 2014). Endvidere kan selvværd opfattes som en evaluering baseret på primært datidshændelser eller øjebliksoptagelser af sig selv (Spaten 2014). I forbindelse med projekt unge, holdspil og medborgerskab er selvværd vigtigt, da det kan formodes, at de nye fællesskaber, der opbygges, kan være med til at forøge drengenes selvværd. Hvis drengene lykkes med at udvikle stærkere selvværd, kan det formodes, at de også kan være i stand til at deltage aktivt i lokalmiljøet på nye måder. At opleve et øget selvværd sker bl.a. på grund af en ny *selvopfattelse*, fx i kraft af at mestre nye livskompetencer erhvervet igennem deltagelse i fællesskabet omkring fodbold.

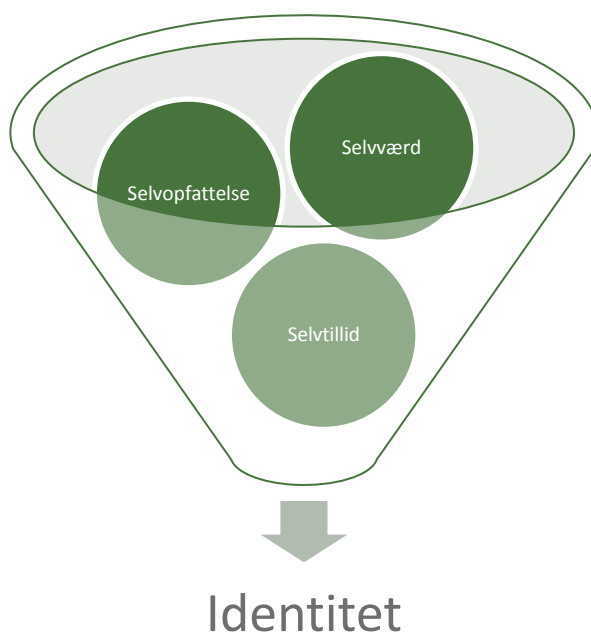
Selvopfattelse

Hvis det med projekt unge, holdspil og medborgerskab lykkedes at udvikle drenge med stærkere selvværd igennem nye fællesskaber, kan det være medvirkende til at ændre drengenes selvopfattelse. Dette ved at drengene i disse arenaer kan sætte ord på deres egne karakteristika eller attributer/evner. Dermed udvikles der forventeligt en ny selvevaluering, som ændrer selvopfattelsen, som potentielt også kan være med til at øge drengenes selvværd. Fra en community psykologisk forståelse bliver individets selvopfattelse bliver til i kraft af relationer (Orford, 2008). Det er disse relationer og dialoger, som skaber og udvikler selvopfattelse i en kontinuerlig dynamisk proces. Spaten (2014) fremføre en definition af selvopfattelse, som lyder: *”Selvopfattelse er en mere overordnet beskrivelse af, hvordan personen karakteriserer og opfatter sig selv”* (Spaten 2014: 24).

Det er denne selvopfattelse, dette projekt søger at skabe nye rammer for i kraft af arbejdet med livskompetencer og livsduelighed i et nyt fællesskab.

Selvtillid

Selvtillid er den sidste komponent, som bør overvejes for at forstå børn og unges identitetsskabelse. Selvtillid er også af afgørende betydning for livsduelighed, hvilket senere vil blive beskrevet i teori-afsnittet (Waaktaar 2004). Selvtillid skal forstås som et individs tillid, forventninger til egne evner og egen gennemslagskraft. Det er en her-og-nu opfattelse, men også forventninger af fremadrettet karakter. Det er modsat selvværd ikke en decideret vurdering, men snarere forventninger og tiltro ift. aktuelle hændelser. Selvværd og selvtillid har en reciprok relation, og begges konstruktioner er fundament for hinanden (Spaten 2007). Selvtillid i denne afhandling defineres på følgende måde: *”Selvtillid forstås som personens tillid og forventninger til sig selv, til egne evner og gennemslagskraft”* (Spaten 2014: 25).



Figur 1: illustration af sammenhæng mellem forskellige dele af et oplevet selv og identitet

Dermed konstruerer unges identitet ud fra disse komponenter (figur 1), som både beror på erfaringer, forventninger og bevidsthed om egne evner. Hvilket i denne afhandling i kraft af den community psykologiske orientering og vægtning af fællesskabet behandles identitetsdannelse som en social handling.

Den første del af denne introduktion har orienteret sig mod unge fra udsatte boligområder, samfundet, coaching og identitet. Næste skridt er at tage denne mere overordnede viden og centrere denne omkring folkeskolen som den arena, hvor unge i særlig grad kan udvikle sig. Her bliver det først med udgangspunkt i, hvordan et projekt som unge, holdsport og medborgerskab kan knyttes sammen med læring som det centrale i folkeskolesammenhæng.

Læring, holdsport og foreningslivet

Når man befinder sig i en skoleverden, kredser alt naturligt omkring læring. Så til trods for at afhandlingen ikke er centreret omkring læring i klassisk forstand, er det vigtigt for læseren at forstå, hvordan læring også er en naturlig del af projektet. I både coaching og fodbold er læring et naturligt element, da det handler om at mestre dialog eller spillet i sig selv. Dermed arbejdes der aktivt med læring i begge forløb, om end det ikke er i traditionel skolemæssig forstand.

Udgangspunktet i både coaching, fodbold og projektugerne var således at udvikle livsduelighed i kraft af aktiv deltagelse i nye fællesskaber. I det følgende afsnit ønskes det at præcisere, hvorfor netop coaching og fodbold har en sammenhæng med læring, og hvorfor det dermed har potentiale til at supplere den læring, som allerede foregår i folkeskolen. Desuden er det nødvendigt at præcisere, hvad fodbold, holdsport og foreningsidrætten indebærer, så læseren er bevidst om, hvad der hentydes til, når disse områder inddrages i afhandlingen.

Læring

Læringsbegrebet dækker i dag en kontinuerlig proces, som basalt set omfatter menneskets handlinger og bestræbelser for at kunne håndtere samfundets krav i kraft af arbejdsmarkedet og demokratiske processer (Stelter 2013). I kraft af læring som en livslang proces og den selvrealiserende dagsorden, mennesket stilles over for (jf. tidligere beskrivelse af samfundet), må skolen nødvendigvis også ses som en institution, der bør støtte og skabe ramme for menneskelig udvikling. Når skolen til stadighed sættes over for sådanne krav, som omfatter det at levere gode samfundsborgere i overensstemmelse med majoritetens hensigt (Ministeriet for børn 2016), har skolen behov for nytænkning, særligt når det kommer til unge drenge fra udsatte boligområder.

Sat over for denne udfordring kan coaching eller mentoring i folkeskolen være relevant, da sådanne dialogformer vil kunne være med til at støtte individet eller grupper i denne proces (Leach 2011, Bird 2012). Coaching og holdspil indeholder samlet set potentiale for dialogiske samspil mellem deltagerne om omverden, som er baseret på handlinger, erfaring og refleksion, som i samspil med viden potentielt kan skabe ny handling (Stelter 2013).

Dog bør der også henledes opmærksomhed på, at læring og udvikling ofte finder sted i praksisfællesskaber, hvor individet arbejder, udvikler og lærer sammen med andre (Wenger 2000). Det er denne form, som meget skolearbejde også fungerer omkring, hvorfor også sociale aspekter er vigtige for læring (Stelter 2013). Coaching (især gruppecoaching) og holdspil indbefatter også sådanne

sociale aspekter, i kraft af at deltagerne ”bliver klogere” i samspil med andre. I et læringsperspektiv formodes det derfor, at gruppecoaching og fodbold som en del af projekt unge, holdspil og medborgerskab kan være et potentielt udvidende fællesskab for deltagerne, hvor læring, motivation og trivsel i folkeskoleregi kan nyskabes.

En måde at opbygge et sådant program på kunne være at centrere det omkring livsduelighed som et lokalt initiativ til at forbedre deltagernes forudsætninger for aktiv deltagelse i samfundet (Cefai 2009, Linder 2014). Ambitionen med et sådant tiltag centreret omkring livsduelighed og medborgerskab i skolen er, at drengenes (nyfortolkede) fællesskab kan være mødet med alternative, læringsformer, som kan bringe drengene tættere på skolen på nye måder. Et forløb som dette projekt bør være udviklet sensitivt over for den lokale kontekst ved at anerkende og inddrage lokalmiljøet. Skoler og klasser kan forstås som komplekse sociale systemer, som bør anerkendes som sådan, og derfor bør kompleksiteten i sådanne tiltag omfavnes (Cefai 2009). Ambitionen bør være at udvikle omsorgsfulde fællesskaber, som tidligere har vist at have positive kognitive og sociale resultater for skoleelever (Cefai 2009). Sådanne positive resultater dækker bl.a. over elevernes motivation og engagement, personlig og interpersonel omsorg samt gode sociale værdier og adfærd. Forskning peger endvidere på, at de også gælder for lavindkomstgrupper og etniske minoriteter, hvilket er af stor interesse ift. projektets målgruppe (Cefai 2009).

Al menneskelig læring bør ses som en langsommelig proces, som indbefatter:

a) tid, b) målorientering, c) støttende feedback, d) akkumuleret succesfuld praksis og e) hyppig evaluering (Hattie 2013). Det er en sådan indsats og ramme, projekt unge, holdspil og medborgerskab har ønsket at opbygge i fællesskab med deltagerne for at tilbyde deltagerne menneskelig udvikling igennem alternativ læring i nye fællesskaber.

Tillige bør læring også ses som et omfavnende begreb, der er grundigt bearbejdet og vidt analyseret (Cefai 2009, Hattie 2013). Derfor er denne lille redegørelse kun fyldestgørende for denne afhandlings perspektiv, set i relation til det forløb, som er igangsat og ikke udførligt i forståelsen af læring generelt. Dette skal også ses i lyset af, at denne afhandling ikke direkte undersøger deltagernes direkte læring, selvom læring er en del af processen.

I dette perspektiv skal læring altså ses som en forankret del af projektet, og derfor harmonere det med skolens hverdag og fokus. De enkelte studier (coaching, fodbold og projektuger) vil blive yderligere behandlet i metodeafsnittet, ligesom livsduelighed vil blive yderligere præsenteret i teoriafsnittet. I det næste afsnit vil det for læseren blive præciseret, hvad holdspil dækker over, og hvordan begrebet kan forstås.

Holdsport

Hvad er holdsport, og hvordan kan det defineres? Holdsport er ikke tydeligt defineret inden for sportslitteratur, det er et uklart begreb, og derfor er det nødvendigt at bearbejde for at skabe en egentlig definition. For at gøre dette er man tvunget til at definere begreberne hold og spil hver for sig. Til dette kan der tages udgangspunkt i Etienne Wengers (2000) begreb praksisfællesskaber som en definition af hold. Selvom Wengers (2000) egentlige fokus ligger på organisationer, kan hans begreb også oversættes til at omfatte hold i sport:

“Since the beginning of history, human beings have formed communities to share cultural practices reflecting their collective learning ... Participating in these ‘communities of practice’ is essential to

our learning. It is at the very core of what makes us human beings capable of meaningful knowing” (Wenger 2000: 229).

Wenger fremfører, at der, for at et hold kan trives, må sættes tre elementer i fokus: *mutual engagement, a joint enterprise* og *a shared repertoire* (Wenger 2000). *Mutual engagement* peger på, at holdmedlemmerne engagerer sig i hinanden og forhandler en ny mening sammen. Et sådant engagement er bygget op omkring deltagerens evner til at supplere hinanden i kraft af deres overlappende kompetencer, som gør dem i stand til at tage del i praksisfællesskabet. Derfor er det afgørende, for at et hold kan eksistere, at holdmedlemmerne mødes og interagerer regelmæssigt (Wenger 2000). *A joint enterprise* peger på, at praksisfællesskabet skaber enhed og sammenhæng i kraft af at være opbygget på baggrund af en kollektiv forhandling, hvor alle holdmedlemmer har været involveret og engagerede. Som følge af denne kollektive forhandling er alle holdmedlemmer ansvarlige for holdets situation. Dette betyder endvidere, at holdet bør have et fælles mål for deres aktiviteter (Wenger 2000). *A shared repertoire* peger på, at det at tage del i praksisfællesskabet involverer rutiner, verbale begreber, værktøj, strategier, fortællinger, kropssprog, handlinger, koncepter og specifikke reaktionsmønstre. Derfor er praksisfællesskabets almindelige praksis og kommunikation kun fuldstændigt forstået af holdets medlemmer (Wenger 2000).

Wengers begreb om praksisfællesskaber harmonerer på mange måder med en anden ofte brugt definition af hold, nemlig Carron & Hausenblas (1998). I denne definition er et hold kendetegnet ved at være:

“a collection of two or more individuals who possess a common identity, have common goals and objectives, share a common fate, exhibit structured patterns of interaction and modes of communication, hold common perceptions about group structure, are personally and instrumentally interdependent, reciprocate interpersonal attraction, and consider themselves to be a group” (Carron & Hausenblas 1998: 13-14).

I denne forståelse inkorporeres kohæsion som en del af et hold ved at fastsætte kohæsion som: *“a dynamic process that is reflected in the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs”* (Carron 1998: 213).

Selvom de to ovenstående perspektiver kommer fra forskellige teoretikere, forekommer deres definitioner at være relativt ens. I kraft den umiddelbare konsensus vil denne afhandling fokusere på, at et team; *er en gruppe af individer, som deler en praksis såvel som kommunikation, og som arbejder sammen om at nå et fælles mål.*

Med dette første skridt at definere et hold, har vi nu brug for at begrebsafklare ordet sport. Sport vil i denne afhandling forstås som en subkomponent af idræt, hvor bestemte aktiviteter er regelbundne, struktureret, kompetitive og involverer motorisk bevægelse omfattet af fysisk strategi, dygtighed og tilfældighed (Rejeski 1998).

Således bringer arbejdet med at begrebsafklare os frem til en sammensætning af de to begreber hold og sport. I denne afhandling vil definitionen på holdsport være: *en fysisk aktivitet, hvor individer i mindst et hold af to eller flere personer arbejder sammen for at nå et fælles mål til trods for den modstand i kraft af regler, som der kan være i aktiviteten* (Wikman In press).

Med denne definition af holdsport kan vi nu vende os mod foreningsidrætten og den aktivitet, som har været brugt som værktøj i dette projekt, nemlig fodbold.

Fodbold, foreninger og integration

Fodbold som holdspil passer på ovenstående beskrivelse af et holdspil. Tillige har fodbold igennem årtier været et samlingspunkt for særligt den mandlige del af befolkningen og en arena, hvor forskellige socialklasser kunne mødes (Gregersen 2013). I praksis må det også noteres, at historisk set har fodbolden været brugt som værktøj, fra politisk hold i mange henseender, fx i besættelsestiden eller i nyere tid som integrationsredskab (Agergaard 2013).

Fodbold er en foreningssport og en fysisk aktivitet, som er særdeles populær i Danmark, særligt hos drenge med anden etnisk oprindelse, hvor undersøgelser viser, at et stort flertal af drengene foretrækker fodbold som sport (Agergaard 2008).

Fodbold som sport, ligesom andre fysiske aktiviteter, rummer særligt tre positive aspekter; a) Forbedret helbred – forebyggelse af livsstilssygdomme og fysisk velvære b) Samfund – arena for netværk, dannelse, indflydelse og engagement c) Socialt fællesskab og kreativt (Nielsen 2013).

Udover de ovenstående fordele kan fysisk aktivitet også relateres til øget motivation, livskompetencer og social adfærd (Bangsbo 2016).

Der er altså mange potentielle fordele ved at være fysisk aktiv, men der er også udfordringer forbundet med foreningsidrætten og drenge fra socialt udsatte områder. Forskning peger i retning af, at særligt de etniske unge sjældent deltager i foreningsidrætten, men i høj grad dyrker selvorganiseret idræt som fx street soccer etc. (Nielsen 2013).

Af væsentlige barrierer for deltagelse i foreningslivet påpeges; foreningslivet som noget særligt dansk/nordisk og forældrenes begrænsede kendskab til foreningslivet (Gregersen 2013). Alligevel fremhæves foreningslivet gang på gang af medier og politikere som et vigtigt område for integration (Agergaard 2013).

En af årsagerne til dette fokus kan historisk forklares, i kraft af at den ikke-vestlige immigration over de seneste årtier er steget, sammenholdt med udfordringer med at integrere indvandrere på arbejdsmarkedet (Agergaard 2013). Politisk har indvandring længe været på dagsordenen og hovedsageligt i en forståelse af kulturel integration eller assimilation, hvor vægten har været lagt på individets ansvar ift. samfundets normer og værdier. Sine Agergaard (2013) fremhæver, hvordan denne udfordring med integrationen og fra politisk hold har betydet et skred af betydning for idrætten:

”Dette er også blevet kaldet »diskursen om den nødvendige tilpasning«, som er blevet koblet med »diskursen om de danske værdier«, der har medvirket til at problematisere indvandrere og flygtninges værdier og normer”. (Simonsen i: Agergaard 2013: 66)

Historiske begivenheder har således politisk gjort foreninger interessante i forbindelse med integration og særligt med fokus på de sociale fællesskaber og social kapital (beskrives senere).

Der er to årsager til, det især er blevet idrætsforeningerne, som er interessante for politikerne;

a) Idrætsforeninger (eller frivillige fællesskaber generelt) har potentiale til at løse integrationsopgaver bedre og billigere end staten,

b) i idrætsforeningerne er det ikke ”direkte” det danske samfunds værdier og normer, mennesket møder, og de fremstår ikke på samme måde med tydelig afsender, her er det sporten, man hovedsageligt samles om (Agergaard 2013).

Et sådant politisk fokus på idrætsforeninger har betydning for foreningerne og pålægger dem et øget ansvar. Selvom nogle foreninger påtager sig dette ansvar (hovedsageligt store og mere markedsorienterede), frakender hovedparten af adspurgte foreninger sig integrationsansvaret (Agergaard 2013). Rationalet for foreninger er ofte, at sporten bør ses som et frirum for alle til at deltage på lige vilkår. Derudover kan der lægges begrundelsen, som kan findes i de sportslige ambitioner (det handler om at vinde, derfor ingen eksperimenter med fx integration) og manglende ressourcer og faciliteter.

Interessant er i øvrigt, de fleste trænere italesætter deres trænervirke som kendetegnet af gensidig respekt for forskelligheder fremfor kulturelle adaptationer eller integration. Træneren kan altså i dette perspektiv ses som udfyldende en medborgerskabsrolle (Agergaard 2013). Men hvorfor har drenge med anden etnisk oprindelse så ofte vanskeligheder, når de møder den danske fodboldkultur, som megen forskning viser?

Martin Gregersen (2013) påpeger tre udfordringer, som kendetegner elitespillere, men man kan antage, det også er gældende for fodbold på alle niveauer:

1) Fodboldopdragelse; drenge med anden etniske baggrund har ofte en anden spillestil, som ofte kendetegnes ved at være mere individuel end tilsvarende dansk spillestil.

2) Fodbold ses i høj grad som et kollektiv; alle skal behandles ens, er en form for parole, som foreningsidrættens virker under.

3) Fokus på det hele menneske; der lægges vægt på, at man lever op til normer, værdier og grænser for god opførelse både inden for foreningen, men også i en bredere samfundsforståelse.

Med andre ord skal de etniske drenge i fodboldforeningslivet navigere inden for en række uskrevne regler og dansk sund fornuft, uden forventeligt at have et særligt kendskab til disse qua deres udgangspunkt. Det sammenholdt med at man fastholder en retorik omkring, at alle skal behandles ens, som kendetegnes ved, at man ikke tager særlige hensyn til etniske spillere, som måske reelt set har behov for ekstra oplæring og tid til tilpasning (Gregersen 2013). Forskelsbehandling er ikke noget som man påskønner officielt set, omend der måske er en ændring af dette på vej i dele af de Danske idrætsforeninger (Ryom 2017). Men med tanke på de nuværende tendenser i idrætsforeningerne synes det altså svært for etniske drenge at få fodfæste i den danske fodboldkultur.

Det er det, som projekt unge, holdspil og medborgerskab bl.a. søger at finde løsninger på i kraft af den praksiskorierede tilgang og det tætte samarbejde med den lokale fodboldklub.

Nu skulle det jo ikke handle om integration! – men alligevel...

Denne afhandling er som tidligere præciseret ikke tiltænkt som et bidrag til integrationsdebatten eller anlægge et fokus på etnicitet. Alligevel må det dog påpeges, at den diskussion, som finder sted omkring integration i samfundet, er relevant for afhandlingen, da det er den verden, drengene til dagligt navigerer i. Derfor er det også nødvendigt at forsøge at afklare begrebet integration, forvirringen omkring dette, og hvorfor det ikke er i fokus i denne afhandling.

I den offentlige debat er integration at sammenligne med et kludetæppe af forskellige politiske strategier ift. migranter og efterkommere af migranter. Dette står i kontrast til integrationens oprindelige betydning fra latin *integratio* – at gøre hel og fuldstændig. At begrebet er blevet uklart, skyldes til dels, at begreber såsom segregation og assimilation er blevet en del af debatten, og dermed besværliggør dette en ensartet forståelse. Disse to begreber er nemlig modsatrettet ift. integration, og derfor kan det ofte forvrænge og forvirre debatten, når integration diskuteres.

Assimilation stammer fra det latinske begreb *assimilare*, som groft kan oversættes til at gøre noget magen til. Dermed hentyder det ikke til en egentlig integration, men snarere en envejsproces, som resulterer i, at migranter eller efterkommere skal adaptere til det omkringliggende samfunds præmisser (Castles, Korac et al. 2002). Assimilation adskiller sig altså dermed markant fra den oprindelige forståelse af integration ved at lægge vægt på en fuldstændig tilpasning modsat integration, som antyder at bringe noget sammen og skabe et nyt hele.

Segregation som begreb tager sin oprindelse i det latinske ord *ségregare*, som betyder adskillelse eller samle i flok. Dermed peger begrebet ift. befolkningsgrupper på at fordele og adskille folk i grupperinger. Dermed er segregation som begreb også væsensforskellig fra integration ved ikke at søge at skabe et nyt hele, men holde grupperinger adskilt som grundpræmis. I et medie billede som det nuværende, kan det illustreres ved den frygt for findes for muslimske grupper, hvorved integration blevet heftigt diskuteret (Dris-Aït Hamadouche 2009). Som et tilbagevendende eksempel er danskhedsdebatten repræsentationer af tanker omkring segregation, hvor man adskiller grupper i os og dem.

I Danmark har der også været et gradvist større fokus på assimilation og segregation i integrationsdebatten. Dette fokus er kun blevet styrket i kraft af terrorhandlinger i Europa begået af migranter eller efterkommere, hvilket har skabt en frygt for, at muslimer vil udgøre en betydelig sikkerhedsrisiko (Asselin, Dureau et al. 2006). Blandt andet som følge af dette har assimilation vundet indpas i store dele af samfundet. Dette får også betydning for foreningsidrætten, hvor migranter og efterkommere forventes at kunne adoptere den danske foreningskultur, fx hvordan man spiller fodbold på dansk (Burdsey 2004, Agergaard and Sørensen 2010).

Som dette afsnit påpeger, er begrebet integration et mudret fænomen i den danske debat. Da integrationsdebatten ligeledes styrer i forskellige retninger, som reelt ikke omfatter integration i den oprindelige forstand, er det valgt i denne afhandling ikke at lægge et integrationsperspektiv ned over projektet, så vidt det er muligt. I stedet opereres der med begrebet medborgerskab, som nu vil blive uddybet.

Medborgerskab

Hvad er medborgerskab, og hvordan er man medborger? Det er et af de store spørgsmål i vores senmoderne samfund. Begrebet medborgerskab bruges i særdeleshed politisk som et middel mod den demokratiske krise, som ifølge mange præger demokratier verden over (Biesta 2013).

Begrebet medborgerskab har i dette projekt haft en central position, i og med at en af ambitionerne var at skabe rum for aktivt medborgerskab. Men den gode medborger, hvad er det? Er det individer, der passer homogent ind i det store billede? Eller kan det også være individer og lokalmiljøer, der definerer et stærkt lokalt engagement i det, de lever i?

Spørgsmålet er centralt på flere niveauer, især hvis vi kigger på et multikulturelt og urbant lokalsamfund som Nørrebro. På Nørrebro møder man et spraglet lokalmiljø med alt fra anarkister⁸, Hizb ut-Tahrir⁹ til bandegrupperinger¹⁰. Vi har altså at gøre med et miljø, som lige som befolkningssammensætningen i området, har en enorm diversitet. Hvad vil det så sige at være en god medborger på Nørrebro? Er det nødvendigvis det samme som at være medborger i Næstved?

Et udgangspunkt for dette kunne være, at medborgerskab er kontekstafhængigt og derfor sjælden sammenligneligt. Med et sådant udgangspunkt vil det nu forsøges at forklare, hvad medborgerskab på Nørrebro i et sådant perspektiv kan betyde.

Biesta (2013) differentierer imellem to betragtninger; a) medborgerskab som en politisk identitet, der primært har at gøre med forholdet imellem individ og stat, herunder rettigheder og forpligtelser i forbindelse med deltagelse i kollektive demokratiske processer. b) medborgerskab som en social identitet, der har at gøre med individets rolle og plads i samfundet.

Politisk har der været en tendens til at blande begge betragtninger sammen i forsøget på at påvirke krisen i samfundet (Biesta 2013). Men som man kan læse af de to ovenstående betragtninger af medborgerskab, er de væsensforskellige og bør ikke blandes sammen. Et samfund kan godt have en stærk sammenhængskraft, selvom det ikke er demokratisk, Nazi-Tyskland er et historisk eksempel på dette og et nuværende eksempel kunne være Nordkorea.

Årsagen til sammenblandingen kommer formentlig af, at medborgerskab ofte ses som en proces førende til integration (Christensen 2006). Som nævnt er integration ikke et emne, som denne afhandling vil fokusere på, dog er det væsentligt at være bevidst om, at deltagelse og interaktion, som kendetegner aktive medborger, siges at fordrer integration (Christensen 2006). I kraft af den forudgående redegørelse for integration og idrætsforeninger kan det påpeges, hvorfor denne sammenblanding af den sociale og politiske forståelse af medborgerskab har fundet sted. Integration har i de seneste årtier været en af de centrale politiske kamppladser, hvorved et sammenblandet medborgerskabsbegreb er opstået som følge af diskursen.

⁸ Der er et stærkt venstreorienteret, anarkistisk og autonomt miljø på Nørrebro, som tidligere havde til huse i Ungdomshuset på Jagtvej 69, nu har de til huse på Dorteavej i København NV

⁹ Er et globalt islamisk politisk parti, hvis mål er at genoptage den islamiske levemåde gennem et islamisk kalifat

¹⁰ Såsom Black Jackets (knyttet til Mjølnerparken) og Loyal to Familia (knyttet til Blågårdsgade Plads)

I dansk politik har en nationalisme og strømninger fra neoliberalisme præget den politiske diskurs igennem længere tid (Mik-Meyer 2009). Den nationale politiske prægning kan formodes at være centeret om den førnævnte sammenblanding af begreberne inden for medborgerskab. Det kendetegnende er her, at pluralitet og forskellighed ses som et problem for samfundet. I dette spektrum af medborgerskabsdiskursen har der været et fokus på at overvinde dette ”problem” og en forståelse af vores samfund som værende degenererende. Derfor er der lagt vægt på fælles værdier, national identitet, danskhed etc. som vigtige foranstaltninger.

Modsat har strømninger omkring den politiske forståelse været baseret på pluralitet og forskellighed, som noget der skulle værnes om og beskyttes. Strømningen her har i de seneste årtier særligt været påvirket af neoliberale tendenser. Centralt for denne tendens står en forståelse af, at det at være samfundsborger i høj grad er individets ansvar, som tilsvarende betyder en faldende velfærdsydelse fra staten (Mustafa 2015). Det er også fra neoliberalismen, at vi ser italesættelsen af aktivt medborgerskab, hvor der latent i ordene ”aktivt” ligger et civilt ansvar (Mustafa 2015). Det bliver individet selv, som er ansvarlig for selvhjælp og udvikling. En udvikling, som tidligere nævnt også har været essentiel for coachingens opblomstring i samme periode.

“One of the distinguishing features of the neoliberalisation of citizenship is that it links good citizenship to an individual’s ability to contribute to the nation through successful employment and acquisition of social capital while those who fail to do so are deemed to be bad citizens who are less deserving of rights” (Mustafa 2015: 5).

En sådan udvikling og heraf krav til individet passer godt på en homogent herskende kultur, men kan opfattes som et direkte handicap af andre kulturer. Divergerende kulturer vil ikke nødvendigvis have samme ståsted (neoliberale) og heraf påvirkes mulighederne for at indgå som aktive medborger under de gældende præmisser. Sammenholdt med udviklingen af den senmoderne refleksivitet bliver nogle minoritetskulturer dårligere stillet end majoriteten, uden at der samtidig udvises forståelse og imødekommenhed, grundet et rodet medborgerskabs forståelse (Mustafa 2015). Resultatet i dansk kontekst er, sammenholdt med aktivt medborgerskab, formelt set også et vagt beskrevet fænomen om hvad det vil sige at være medborger (Johns 2015). Det bliver derfor et uklart grundlag for individet i forhold til at afkode beskeden.

Derfor påpeger forskere også, at der er brug for en dybere forståelse af medborgerskab. Argumentet er, at medborgerskab bør drejes væk fra love, rettigheder og individuelt ansvar og over imod en aktiv og følt deltagelse i alle dele af samfundet (Johns 2015). Et sådant perspektiv indbefatter:

“That is, active engagement not only in formal employment and political participation but also equal participation in civil society and the public sphere—which may encompass making claims to differential rights or cultural preservation as well as actions directed towards a ‘common good’” (Johns 2015: 173).

På baggrund af denne redegørelse lægges der op til en definition af medborgerskab, inspireret af dette synspunkt, ved at bruge følgende definition på begrebet i Nørrebro kontekst:

Aktivt medborgerskab kendetegnes ved at være lokalt konstrueret og stærk forankret i inter-subjektive møder og handlinger, som finder sted i hverdagen.

Med denne definition antydes det, at begrebet medborgerskab bør ses i et community-perspektiv, hvor empowerment (defineres senere i afhandling) kan være med til at skabe et øget tilhørsforhold til lokalmiljø igennem en forhandlet social identitet. På sigt kan sådan et tilhørsforhold også øge individets sammenhæng med det øvrige samfund. Man skal dog være bevidst om, at en stærk social identitet også kan føre til parallelsamfund som set især omkring udsatte boligområder i Danmark. Det er derfor nødvendigt, at den sociale identitet kan udvikles lokalt igennem lokale empowerment-tiltag, som kan styrke mødet imellem mennesker med forskellig social og kulturel baggrund.

Litteraturgennemgang

Efter denne indføring i målgruppen, samfundet, identitet, coaching, fodbold og foreningsidrætten, læring og medborgerskab er et bagtæppe af baggrundsviden blevet præsenteret. Næste skridt er at præcisere, hvad vi allerede ved i kraft af studier, som har arbejdet med lignende perspektiver som denne afhandling, men dog ikke er direkte sammenlignelige.

Der findes talrige eksempler på studier, der undersøger fysisk aktivitet i skolen, men koblet med mentale aspekter i kraft af coaching og et samfundsperspektiv fokuseret på medborgerskab er området ikke kortlagt i samme grad.

For at få et overblik over relevant viden inden for områderne fysisk aktivitet i skolen, coaching af udsatte grupper og medborgerskab blev en systematisk litteratursøgning foretaget for at klarlægge tidligere forskning inden for disse områder. Forskellige databaser blev brugt til søgningen; Web of Science, SPORTDISCUS og PsycINFO.

Da projekt unge, holdspil og medborgerskab var et multiteoretisk projekt, som koblede de fysiske og psykiske metoder i folkeskolen, var det nødvendigt med en række inklusionskriterier, så væsentlig litteratur blev klarlagt. Derfor blev der brugt følgende inklusionskriterier i litteratursøgningen:

- 1) studier, der involverede drenge med etnisk baggrund i nordeuropæisk kontekst ift. medborgerskab og social integration,
- 2) studier, der undersøger brugen af fysisk aktivitet som middel til at skabe positiv ungdomsudvikling,
- 3) studier der, undersøger coaching og mentoring, som involverer drenge eller unge med etnisk baggrund.

I tabel 1 er de studier, som blev inkluderet på baggrund af litteratursøgningen, præsenteret med informationer om; forfattere, år, studiets fokus og metodisk tilgang.

Forfattere	År	Studiet fokus	Tilgang
Johns et al.	2015	Unge muslimers oplevelse af medborgerskab	Multimethod
Mansouri & Kirpitchenko	2015	Oplevelsen af aktivt medborgerskab blandt unge med etnisk baggrund	Multimethod
Anisa Mustafa	2015	Unge muslimers bearbejdning, forståelse og nyfortolkning af medborgerskab	Etnografisk feltarbejde
Mustafa Hussein	2014	Ydre Nørrebro social sammenhængskraft eller parallelsamfund	Spørgeskemaundersøgelse
Harris & Roose	2013	Oplevelsen af medborgerskab blandt unge med muslimsk baggrund	Kvalitativ
Reva Jaffa-Walter	2013	Undersøgelse af unge muslimers oplevelse af skolen og demokrati	Etnografisk feltarbejde
Hendry et al.	2007	Unge forhandling af kulturel identitet i minoriteter og majoriteter	Grounded theory, fokusgruppe og interviews
Jan Germen Janmaat	2007	Unge med etnisk baggrunds opfattelse af samfundet og betydningen af uddannelse	Spørgeskemaundersøgelse
Cargo et al.	2003	Udvikling af et teoretisk framework for empowerment af unges udvikling og medborgerskab	Longitudinelt kvalitativt
Naylor et al.	2015	State of art undersøgelse af interventioner, som benytter sig af PA ¹¹ og deres implementering	Systematisk review
Whitley et al.	2014	Udfordringerne forbundet med at afvikle community-orienterede sportsforløb for udsatte unge	Multiple cases
Morela et al.	2013	Betydningen af deltagelse i sport for unge med ikke-dominerende etnisk baggrund ift. social integration	Spørgeskemaundersøgelse blandt 83 unge
Nathan et al.	2013	Evaluering af sport-for-development-programmet Football United	Mixed methods
Hatzigeorgiadis et al.	2013	Sport som middel til integration	Review
Haudenhuyse et al.	2012	Undersøgelse af potentialet i sport ift. at gøre socialt udsatte unge mindre udsat-	Enkelt case-studie

¹¹ Physical activity sammenligneligt med idrætsundervisningen i den Danske Folkeskole.

		te	
Ullrich-French et al	2012	Undersøgelse af sociale effekter af fysisk aktivitet hos udsatte unge	Spørgeskemaundersøgelse
Roman Spaaij	2011	Sport som et middel til social integration blandt unge med somalisk baggrund	Multisided ethnography
Roman Spaaij	2009	Sport som middel til social mobilitet blandt unge med en ikke-etnisk dominerende baggrund	Multimethod
Priest et al.	2008	Review af alle kontrollerede interventionsstudier, som gennem foreningslivet arbejder med fastholdelse	Intervention review
Bird & Markle	2012	Diskussion af PYD ¹² i skolen med fokus på trivsel igennem life-skill-træning og mentor/coaching	Diskussion af relevant forskning
Stelter et al.	2011	Undersøgelse af betydningen af narrativ-samskabende gruppecoaching hos unge	Multimethod
Leach et al.	2011	Undersøgelse af potentialet i positiv psykologi og coaching ift. unge	Litteratur-review
Ruth Rogers	2011	En evaluering af community-baseret mentorforløb blandt unge socialt udsatte	Interview-baseret evaluering
Ruth Rogers	2010	Evaluering af community-baseret forløb designet til at tackle anti-social adfærd	Evaluering
Meyer & Bouchey	2010	Undersøgelse af mentorprogram for udsatte unge	Spørgeskemaundersøgelse
Rose & Jones	2007	Undersøgelse af betydningen af et frivilligt mentorforløb for socialt udsatte unge	Interview

Tabel 1: oversigt over resultaterne af litteraturgennemgang af de tre inklusionskriterier

Litteraturgennemgangen afslørede 26 relevante studier, som passede på et af de tre søgekriterier. I den forbindelse er flere studier fravalgt, da de havde et for bredt fokus, som ikke harmonerede med denne afhandlings præcise målgruppe. Enkelte studier er dog inddraget, selvom de peger uden for

¹² Positive Youth Development (PYD) som oftest bruges som en samlet betegnelse for udvikling af life-skills, som betegnes livskompetencer i denne afhandling.

målgruppen, med den begrundelse at de tilbyder et interessant perspektiv ift. fx coaching med unge, som potentielt kan oversættes til målgruppen.

Litteraturgennemgangen afslører, at der er en omfangsrig litteratur omkring fysisk aktivitet og det felt, som benævnes Positive Youth Development (PYD), hvor flere studier har haft udsatte unge som fokus. Inden for søgekriteriet medborgerskab er der også lavet flere overordnede studier, der har undersøgt unges oplevelse af medborgerskab, og hvordan etniske unge oplever det. Men generelt for dette område er, at det er enkelte nyere studier, og emnet er ikke så etableret endnu. Dette gælder også i særdeleshed ift. fysisk aktivitet, udsatte unge og medborgerskab, hvor der endnu ikke har været stor forskningsmæssig aktivitet. Omkring søgekriteriet mentoring og coaching eksisterer der en del litteratur i forbindelse med mentorforløb med udsatte unge. Derfor er der også flere artikler med dette fokus inkluderet. Ser vi på coaching med udsatte unge, er det et mindre etableret felt, hvor kun enkelte undersøgelser eksisterer.

Ses der samlet på undersøgelser, der inkluderer en fysisk og psykisk elementer i arbejdet omkring udsatte unge med fokus på positiv udvikling og medborgerskab, er litteraturen begrænset. Dette peger på, at området kunne profitere af et projekt, som eksplorativt kan danne fundament for, hvad sådan en indsats kan betyde for udsatte unge. Dermed peger det også på, at forskningsambitionen for projekt unge, holdspil og medborgerskab kan bidrage til feltet med værdifuld viden.

Kap. 2: Teoretisk indføring

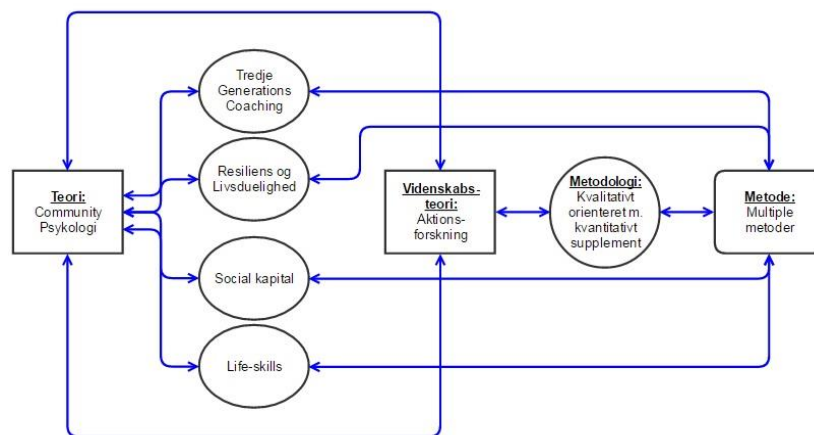
Indtil videre er der i denne afhandling blevet fremlagt baggrundsviden, som har betydning for projekt unge, holdspil og medborgerskab. Dette har været nødvendig viden at præsentere, da selve området, som denne afhandling undersøger, er yderst komplekst og mangesidet samt har stor interesse i store dele af samfundet. Det er ikke muligt at redegøre for alle relevante aspekter, men de centrale for denne afhandling er søgt præsenteret for læseren, så denne er klædt på ift. de problemstillinger, som drengene står over for i deres hverdag.

Næste skridt vil være at præsentere det teoretiske fundament for selve projektet. Hermed menes den teori, der har været trukket på i forbindelse med udvikling og afvikling af projekt unge, holdspil og medborgerskab. Som et første skridt vil der dog indledes med en indføring i afhandlingens videnskabssteoretiske kontekst for at kunne tydeliggøre for læseren, at valg af teori er gjort efter så hensigtsmæssige forudsætninger som muligt ud fra den valgte forskningsproces.

Struktur

Denne afhandling bygger på det, Launsø og Rieper (2005) definerer som en handlingsrettet forskningstype, som det centrale omdrejningspunkt. En sådan tilgang har praksis som omdrejningspunkt og sætter handlinger i spil med fokus på læringsprocesser i sociale systemer. Med udgangspunkt i en sådan forskningstype og filosofi påvirkes forståelsen af, hvad viden er, og hvad viden bør være. Sådanne tanker er ikke eksklusive for den handlingsrettede retning, men alle videnskabssteoretiske retninger, hvorfor positionering af et forskningsprojekt har essentiel betydning for enhver, der driver forskning.

For at skabe en rød tråd og klarhed, som harmonerer med de filosofiske overvejelser fra det deltagende paradigme (Heron 1997), er et overordnet teoretisk perspektiv adopteret (community psykologi), hvorunder supplerende teorier bidrager til at sætte konkrete handlinger i spil (livsduelighed, social kapital og medborgerskab). Disse teorier vil blive præsenteret nærmere i separate afsnit i dette kapitel. Metodologi og metodevalg er efterfølgende begrundet med udgangspunkt i at undersøge problemstillingen nærmere og give læseren indsigt i den proces (metodisk og praktisk), som har fundet sted. Figur 2 illustrerer den struktur, der er teoretisk og filosofisk ramme for afhandlingen, som har til hensigt at undersøge spørgsmålet: *Hvordan og med hvilken betydning kan et handlingsrettet eksperiment bidrage til at udvikle medborgerskab og personlig udvikling blandt 12-16-årige drenge fra et "særligt udsat boligområde" i København?*



Figur 2: Afhandlingens teoretiske, filosofiske og metodiske struktur.

Første skridt i den overordnede teoretiske indføring vil være at positionere denne afhandlings videnskabsteoretiske position, og hvilken betydning dette verdenssyn har for resultaterne præsenteret i denne afhandling. Ved at være bygget op omkring et handlingsrettet forløb adskiller dette studie sig fra mere objektivistisk, værdineutral og distancerende forskning (Launsø 2005). Dette især i kraft af at fokusere på en vekselvirkning imellem nærhed og distance, som etableres og vedligeholdes igennem forskerens direkte deltagelse i forskningen i samspil med forskningsdeltagerne. Denne særlige filosofi tager udgangspunkt i det deltagende forskningsparadigme (Heron 1997), som nu vil blive præsenteret.

Det deltagende paradigme

Et paradigme kan forstås som et videnskabeligt forskningsfelt, hvor principper og antagelser deles af det forskerfølge, som beskæftiger sig med feltet og styrer dets udvikling (Collin 2010).

Et paradigme er kendetegnet ved dets stillingtagen til tre spørgsmål om viden, og hvordan de opfattes og besvares. Disse betegnes som *ontologi*, *epistemologi* og *metodologi* (Bjerg 2015). Det deltagende paradigme argumenteres for af Heron & Reason (1997) som værende et særskilt paradigme på samme måde som paradigmerne *positivisme*, *postpositivisme*, *kritisk teori* og *konstruktivisme*.

Ifølge Lincoln, Lynham & Guba (2011) er det deltagende paradigme ontologisk kendetegnet i kraft af en deltagende praksis baseret på en subjektiv-objektiv virkelighed, som skabes igennem handling med omverden. Epistemologisk omfatter det en kritisk subjektivitet i deltagende handlinger med verden, praktisk viden og samskabelse af resultater som grundlag. I metodologisk forstand betyder det, at tilgangen er politiskladet deltagelse i kollaborative handlingsrettede eksperimenter, hvor praktisk viden har forrang, og sproget er udgangspunkt for en delt eksperimentel kontekst.

Med denne forståelse in mente skal det deltagende paradigmes berettigelse ses som et svar på, at det konstruktivistiske paradigme kritiseres for og ikke synes at kunne skelne mellem den konstruerede virkelighed og den virkelighed, som tages for givet (Heron 1997). Heri opstår argumentet for et nyt paradigme, som funderes på deltagelse, samt hvordan vores virkelighed skabes igennem deltagelse. Selvom det deltagende paradigme bryder med det konstruktivistiske, er det stadigvæk med inspira-

tion fra det konstruktivistiske perspektiv, hvor viden søges skabt som del af og igennem deltagelse i det felt, som undersøges, hvorved forskeren har interaktion, engagement og handling for øje. I praksis medfører dette (ontologisk), at viden opstår i en samskabelsesproces mellem deltager og kontekst i en sondring imellem subjektiv og objektiv tilgang (Heron 1997), hvorved den viden, der erkendes (epistemologi) i det deltagende paradigme, pågår igennem deltagelse i det, der skal skabes viden om. Dermed kan det påpeges, at det deltagende paradigme tilfører et kropsligt/praktisk element til det konstruktivistiske ophav, hvilket også er her paradigmerne især adskiller sig fra hinanden. Dette kan argumenteres med base i forståelsen af, at kropslig tilstedeværelse, praktiske og personlige erfaringer spiller en afgørende rolle for forståelse og erkendelse indenfor denne tilgang (Nielsen 2015). Dermed synes tilgangen også relevant for det idrætsmæssige forskningsfelt, som denne afhandling er opstået ud af. Kroppen, praksis og erfaring udgør således rammen for vores erkendelse, vi bruger kroppen i praktiske handlinger til at danne os erfaringer om et givent fænomen. Indenfor idrætsfeltet er dette en 'naturlig' måde at forholde sig til omverdenen på, hvorved idræt som felt synes oplagt som ramme for et deltagende og handlingsrettet perspektiv.

Sådanne nytænkende rammer fordrer metodologisk en kritisk intersubjektivitet, hvor kontekstuelle handlinger er centreret omkring en demokratisk og politisk dialog (Heron 1997).

Udover de tre overordnede karakteristika af et paradigme (Bjerg 2015) argumenteres der i det deltagende paradigme for betydningen af det fjerde karakteristika: *axiologi*. Dette med henblik på at forstå værdien for de enkelte deltagere (Heron 1997). Axiologiske spørgsmål søger at svare på, hvad der reelt er essentielt for menneskers liv, herunder hvilken viden som synes og regnes for vigtig. Heron & Reason uddyber dette element med følgende beskrivelse:

"The participatory paradigm answers the axiological question in terms of human flourishing, conceived as an end in itself, where such flourishing is constructed as an enabling balance within and between people of hierarchy, cooperation, and autonomy. In our view, social practices and institutions need to enhance human association by an appropriate integration of these principles: deciding for others, with others, and for oneself." (Heron 1997: 287).

Udgangspunktet for denne afhandling bliver dermed, hvad der er vigtigt for dem, som forskningen berører. Således er et af de centrale formål med denne afhandling netop at kunne give nye perspektiver på hverdagens udfordringer for målgruppen ved at fokusere på, hvad der synes essentielt i deres liv.

Aktionsforskningens videnskabsteoretiske forståelse

Kvale påpegede, at ethvert kvalitativt forskningsstudie bør positionere sig omkring en eller flere supplerende videnskabsfilosofier, som dækker over forskerens filosofiske syn på, hvad videnskab er og bør være (Kvale 2009). En sådan positionering bør agere hjælp til forskerens egen selvrefleksivitet omkring studiet, men også i høj grad gennemsigtigheden af studiet for læseren (Kvale 2009). Studiet, som ligger til grund for denne afhandling, bygger på en handlingsrettet¹³ forskning inspireret af det deltagende paradigme og tager udgangspunkt i aktionsforskningens videnssyn (Nielsen 2004, Launsø 2005). At arbejde med aktionsforskning (AF) i praksis vil senere i

¹³ Nogle bruger også betegnelsen transformativ tilgang, som dog ikke vil bruges i denne afhandling.

afhandlingen blive beskrevet nærmere¹⁴. Forinden vil det filosofisk præciseres, hvad en positionering i en sådan forståelse betyder.

AF har overordnet orienteret sig med udgangspunkt i hermeneutisk filosofi, men trækker også tråde til det konstruktivistiske paradigme (Lincoln 2011). Hermeneutik opfattes almindeligvis som en fortolknings- eller forståelsestilgang, hvor hensigten således er at skabe eller bibringe forståelse igennem fortolkninger af et givent fænomen (Højbjerg 2013). Konstruktivisme derimod fremhæver, at der ikke findes nogen uformidlet erkendelse af den virkelige verden, men at den konstrueres aktivt af individet i samspil med omverdenen. Således eksisterer menneskelige fænomener ikke i sig selv, men er frembragt igennem tænkning, sprog og sociale processer (Collin 2003). Det er således hovedsagligt disse traditioner, at AF filosofisk trækker inspiration fra (kritisk teori fremhæves også af nogle forskere). Dette flertydige ophav og sammenblanding af traditioner fremhæver også AF's dynamiske karakter som en tilgang, som kan antage mange forskellige former.

AF handler om at skabe varige sociale forandringer igennem handlinger. Forståelsen, AF bygger på, er individet som handlingspræget, og at meningsskabelse sker igennem en transformativ proces i det deltagende paradigme. Stephen Kemmis har formuleret en definition af AF, som lyder:

”Action research changes people’s practices, their understandings of their practices, and the conditions under which they practice. It changes people’s patterns of ‘saying’, ‘doing’ and ‘relating’ to form new patterns – new ways of life. It is a meta-practice: a practice that changes other practices” (Kemmis 2009: 463).

Det, som kendetegner AF, er med andre ord, at selve tilgangen fordrer en forandring i samspil mellem alle involverede med henblik på at skabe nye perspektiver på konkrete problemer i lokale kontekster. På denne måde skal AF ses som en kontrast til positivistisk forskning i kraft af forskerens position som deltager og ikke som neutral eller kontrollerende forsker (Nielsen 2004). Projekt unge, holdspil og medborgerskab er således et lokalt og kontekstbundet bidrag til videnskaben, som erkender, at samfundets kompleksitet og utallige potentielle handlemuligheder umuliggør universelle regler om menneskelig adfærd. Projektet søger at skabe en ramme for, hvordan unge drenge i samspil med lokalmiljøet kan være med til at nytænke innovative rammer for, hvordan medborgerskab og personlig udvikling kan gentænkes i en skolekontekst. Dermed indgår forskeren også selv i dette samspil som en del af et nyskabt fællesskab, som tager udgangspunkt i et fælles tredje, hvor nye handlinger kommer i spil (Duus 2014).

Ifølge Kurt Nielsen (2004) kan aktionsforskning forstås som den ”moderne” afløser for eksperimentet i samfundsvidenskaben, dog uden sammenligning med klassiske eksperimenter. Projektet, som ligger til grund for denne afhandling, har således karakter af et socialt eksperiment, hvor deltagerne ikke blot ses som deltagere, men som aktive bidragsydere til vidensskabelse. Nielsen (2004) argumenterer også for, at det objektivistiske eksperiments tradition med kontrolgrupper forsvinder i et sådant eksperiment. Her skal det påpeges, at der i denne afhandling er valgt at have en partnerskole

¹⁴ I den forbindelse skal det nævnes, at der findes flere tilgange inden for AF, hvorfor en positionering inden for feltet også er nødvendig. Dette vil blive beskrevet nærmere i afsnittet om AF.

involveret, hvilket umiddelbart kan sammenlignes med en kontrol(gruppe). Argumentation for dette valg, og hvorfor det ikke skal forstås som et klassisk eksperiment, vil blive beskrevet i metodeafsnittet.

AF's ontologiske fundament er som i hermeneutikken en søgen mod forståelse af meningsskabelse i mellemmenneskelige relationer med udgangspunkt i et handlingsperspektiv (Nielsen 2004). I kraft af AF's tilknytning til det deltagende paradigme opstår denne meningsskabelse igennem deltagelse og handling for at skabe udvikling (Duus 2014). Epistemologisk fordrer dette en fælles handling eller udførelsen af et socialt eksperiment. Med inspiration fra hermeneutikken opstilles der en fælles praksishorison mellem alle deltagende, hvor viden bliver til igennem et dialogisk samspil imellem de involverede. Udgangspunktet er et etisk ansvarligt perspektiv om demokratisering af kundskab og viden (Duus 2014). AF har en bred baggrund, som involverer flere forskellige fagdiscipliner, hvilket har betydning for de metodologiske overvejelser indenfor denne forståelse. Der er således mange måder at gribe studier an på indenfor AF, men essentielt er handlingen og deraf praksis. Derfor argumenterer Reason & Bradbury (2008) for ikke at anvende betegnelserne metodologi og metode i normal forstand, men at tage udgangspunkt i praksis. Derfor beskrives der også senere i denne afhandling, at det metodiske fokus er lagt an på, *hvordan* metoden er blevet brugt, fremfor metoden i sig selv (se metodeafsnittet). Derfor har metoderne, der er brugt som del af dette projekt, været udvalgt for at kunne komme deltagerne til gavn og udvikle relevant praktisk viden.

Forskerens rolle i AF er radikal ift. den klassiske forskerrolle, og den indbefatter så at sige at gå planken ud og involvere sig 100 % i det fænomen, som ønskes blotlagt og reformeret. Der er en vekselvirkning imellem forskning, handling og deltagelse (se figur 5) (Hughes 2008). Det vil sige, at forskeren også aktivt arbejder for at modarbejde den ulighed, uretfærdighed eller marginalisering, som måtte finde sted (Orford 2008). Forskeren bliver i denne proces en del af undersøgelsen, hvorved resultaterne bliver et sammensurium af de erfaringer, de involverede gør sig (Nielsen 2004). Axiologisk betyder det, at AF er en værdiorienteret tilgang, som bekymrer sig om menneskers opblomstring igennem empowerment af individer og lokalmiljøer (Reason 2008).

For dette projekt har det betydet, at forskeren har været en del af det daglige miljø i lokalområdet (beskrives yderligere senere i metodeafsnittet). Således har det også betydet en stærk personlig involvering i livet i lokalområdet, hvor forskellige interesser, oplevelser og ønsker har været i centrum. Hermed har forskerens involvering kunnet bidrage til social og personlig udvikling i lokalmiljøet samt italesættelse af uhensigtsmæssigheder, som måtte begrænse deltagerens muligheder i deres dagligdag.

Foruden forskerens axiologiske overvejelser, bør AF i sig selv opfattes som en emancipatorisk tilgang, da tilgang orienterer sig omkring temaer som frigørelse, ligestilling, empowerment og deltagende demokrati (Grant 2008). Reason og Bradbury (2008) præsenterer i deres introduktion til AF det således: "*Action research is emancipatory, it leads not just to new practical knowledge, but to new abilities to create knowledge*" (Reason 2008: 5).

AF må altså anses som mere en 'blot' udvikling af praksis og praksis viden, det kan også aflede andre positive elementer, såsom menneskelig og lokal opblomstring. Det vil sige at AF handler om indlevelse og engagement blandt de involverede, centreret omkring en fælles agenda, som potentielt kan have både lokal betydning, men også betydning i større skala. Kemmis (2008) har beskrevet denne større betydning på denne måde:

*”Out of such small steps, larger movements sometimes grow. These small steps make people feel ‘alive’ in a **universalistic** sense – making them feel connected to the circumstances of **all** people everywhere: alive **to** history, alive **in** history, and alive in **making** history – their own and others’. This is the emancipatory face of an ‘effective-historical consciousness’ that aspire to a better history than the history we face if things go as they are” (Kemmis 2008: 135)(fedskrift markerer kursiv i original tekst).*

Dermed kan AF også have betydning i større samfundsmæssig skala, omend ambition i de fleste tilfælde er lokal, hvilket også er tilfældet i dette projekt. Det emancipatoriske perspektiv i AF bør i første omgang forstås med udgangspunkt i det lokale, men den kan som Kemmis (2008) fremhæver, have og få større betydning i samfundet.

Aktionsforskning (AF) som en tilgang til forskning

At definere, hvad AF er, og hvordan det bedrives, er en kompleks udfordring, da den er opstået og sammensat af flere forskellige forskningsretninger (Brydon-Miller, Greenwood et al. 2003, Duus 2014). Der er dog enighed om, at oprindelsen startede ved Kurt Lewin (1946), som i et brud med datidens tankegang påpegede, at motivation for udvikling er knyttet til handlinger. Præmissen for denne tankegang er, at hvis et individ skal forandre sig, er sandsynligheden for dette større, hvis individet oplever medbestemmelse og gøres ansvarlig i beslutningstagen (Nielsen 2015). En sådan forståelse peger på, at AF beskæftiger sig med varig social forandring af en given lokal kontekst som beskrevet i det videnskabsteoriske afsnit.

Hvor Kemmis (2009) tidligere præsenterede definition (i forrige afsnit) af AF forholder sig filosofisk til denne type af forskning, synes det relevant at præsentere en praksis forskningsorienteret definition AF med henblik på dette afsnits ærinde. En sådan definition af AF findes hos Reason & Bradbury (2008) i SAGE Handbook of Action Research:

”A participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities” (Reason, 2008: 4).

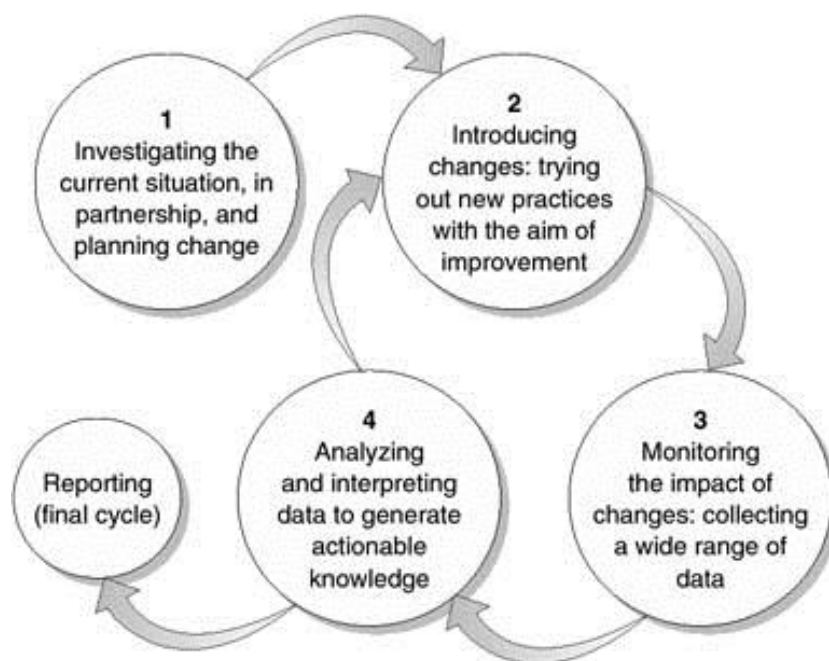
Handling og refleksion er således det centrale i AF, og processen støttes op omkring teori (bruges i AF som guidelines) og praksis i samarbejde med andre (Nielsen 2015). Det handler altså om at involvere deltagerne i forskningsprocesser i en samskabelsesproces og dermed udvikle fælles meninger, som ligger til grund for afrapporteringen.

AF er som tidligere pointeret i direkte opposition til klassisk naturvidenskabelig forskning, hvor man typisk arbejder med såkaldt modus I viden (Duus 2014, Nielsen 2015). I stedet for lukkede laboratoriemiljøer og generaliserbar viden (modus I viden) ønsker aktionsforskere at operere lokalt og dermed i den ”virkelige” verden (modus II viden). Med et sådant standpunkt bliver den producerede viden kontekstafhængig og situeret, hvilket aktionsforskere anser som en nødvendighed i det

samfund, individet lever i i dag (Reason 2008). Et samfund præget af, at der ikke findes nogen endegyldige sandheder eller love som dem, man ”leder” efter i modus I forskning. Alt er i spil, og af denne årsag bliver AF også historisk set relevant i vores samfund ligesom andre videnskabelige traditioner.

Processen

Figur 3 illustrerer den cykliske proces i AF og det fælles fundament, som AF er bygget op omkring (Somekh 2008). Der findes flere tilgange til AF, men fælles er en dynamisk udveksling imellem teori, praksis, handling og deltagelse. Somekhs (2008) version bygger på faserne 1-5, hvor faserne 2-4 kontinuerligt gennemgås, indtil en konsensus eller fælles mening er skabt. Principielt kan processen fortsætte, så længe man måtte ønske, og en egentlig slutning på AF-projekter kan være svær at definere (Nielsen 2015). Forståelsen af virkeligheden opfattes som værende ufærdig – kendetegnet ved at det til stadighed kan forandres i mange mulige retninger, med afsæt i hvad deltagerne vælger eller ønsker (Nielsen 2004). Denne cykliske proces illustreret af Somekh (2008) har også været benyttet i dette studie. Hvordan dette konkret er blevet gjort, vil blive nærmere beskrevet i metodeafsnittet.



Figur 3: Illustration af processen i AF (Somekh 2008)

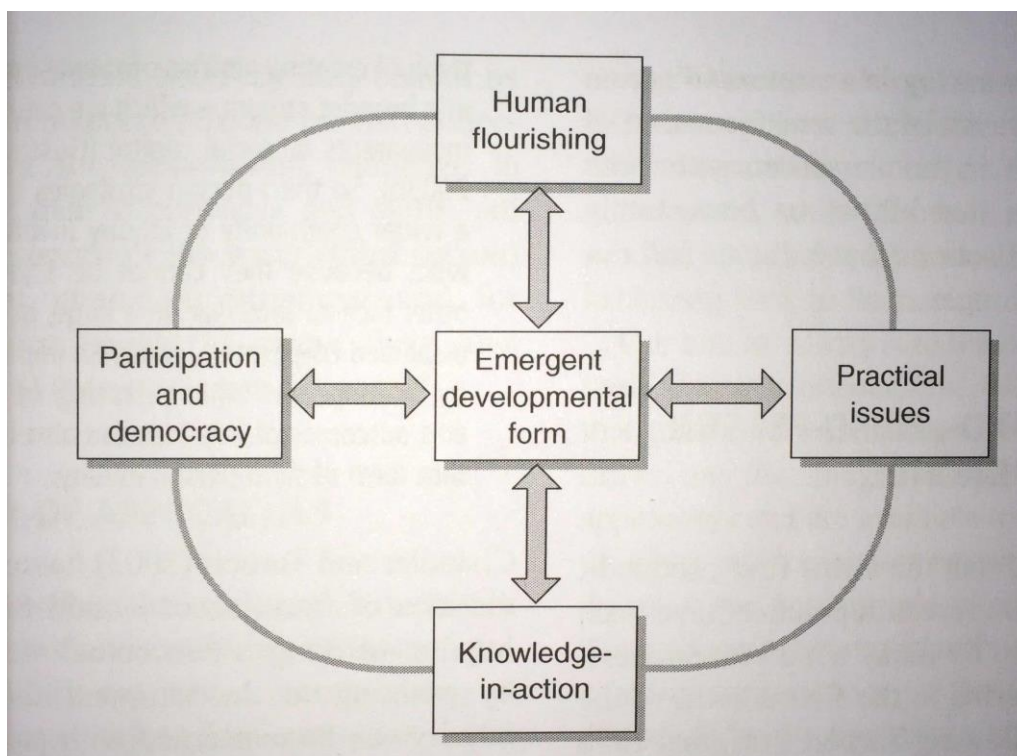
Kendetegnene

Ifølge Kemmis (2009) kendetegnes AF ved undersøgelse af tre unikke dimensioner:

- 1) *praktikers praksis* (i dette projekt fx coachee eller fodboldtræner),
- 2) *praktikernes forståelse af egen praksis* (i dette projekt fx lærernes eller træners virke),

3) *praktikernes forståelse af omstændigheder der praktiseres under* (i vores projekt fx drengenes forståelse af samfundet og mødet med dette).

Disse tre dimensioner er ikke stabile, men snarere skiftende og dynamiske, kontinuerligt redefinerer de hinanden. Reason og Bradbury (2008) udbygger denne forståelse ved at påpege fem dimensioner, som kendetegner AF (figur 4); a) menneskelig opblomstring b) praktisk funderet c) læring igennem handling d) deltagelse og demokrati e) emergent udvikling (egen oversættelse)



Figur 4: AF's kendetegn (Reason 2008: 5)

Udfordringer

Som i enhver anden tilgang må visse overvejelser finde sted, hvis man ønsker at bedrive AF. I og med at formen bygger på samspil med sine omgivelser, er der også en markant risiko for at blive præget eller ligefrem opslugt af undersøgelsesfeltet (Nielsen 2015). En ofte fremsat kritik er derfor, at AF kan blive selvtilstrækkelig og ligefrem provinsiel¹⁵ (Duus 2014). Sådanne faldgrupper er naturligvis nødvendige kontinuerligt at have for øje, dog bør de ikke føre til negligering af denne til-

¹⁵ Da den fokuserer på lokalmiljøer eller unikke omgivelser.

gang. Styrkerne i tilgangen anses for i høj grad at imødekomme samfundets vakkende tro på klassisk videnfremstilling, ved netop i højere grad at tage udgangspunkt i handling og refleksion, teori og praksis end den mere klassiske vidensproduktion. Den såkaldte modus II viden (herunder også AF) imødekommer således et stigende samfundskrav om problem og anvendelsesorienteret viden, hvilket ønskes af fx stat, kommuner og virksomheder (Nielsen 2015). Samfundets krav til praksisorienteret viden har således haft stor betydning for en øget interesse og relevans for AF (Duus 2014).

Opsummering

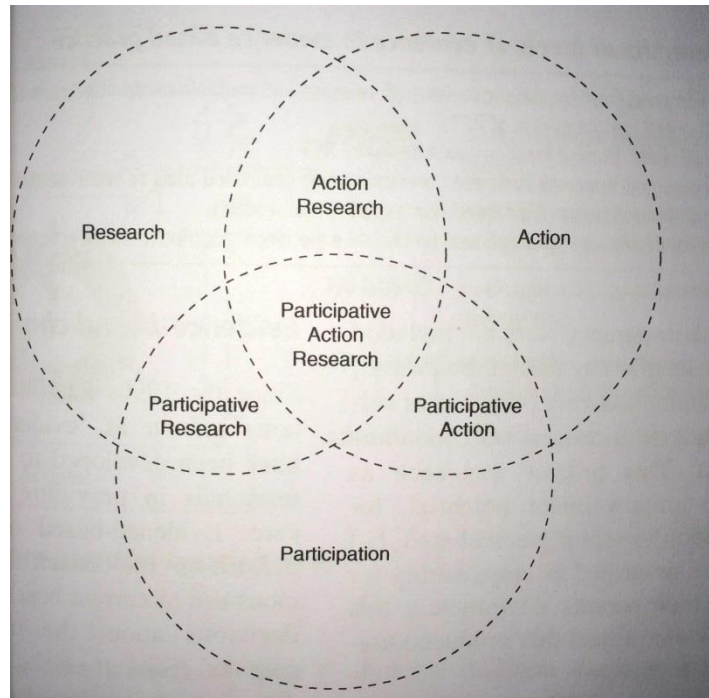
Med denne overordnede beskrivelse af AF er det tydeligt, at det videnskabelige arbejde i denne tilgang i høj grad handler om praksis. Af samme årsag argumenterer Reason og Bradbury (2008) for ikke at sidestille AF med en metodologi eller metode, som pointeret i afsnittet om videnskabsteori. I stedet opfordrer de til at bruge begrebet *praksis* som grundforståelse. På baggrund af denne opfordring placeres aktionsforskning i denne afhandling ikke i en metodeforståelse, men i stedet som praksisadgang til et lokalmiljø og dennes aktører, hvor der i mødet mellem alle aktører er samskabt viden. Som en afrunding bruges Karin Rönnermans beskrivelse af aktionsforskning:

”Sammenfattende kan aktionsforskning kendetegnes ved, at praktikerens spørgsmål dirigerer processen. Processen indebærer, at en handling iscenesættes, følges systematisk og gøres til gengæld for refleksion i samarbejde med en forsker. I denne proces er der åbenhed i relation til valg af metoder og løsninger. Der findes med andre ord ingen metoder, der anses for at være de ’rigtige’. Her er også muligheder for i analysen at konfrontere forskellige billeder med hinanden ud fra såvel erfaringer som teorier. Processen afsluttes med en eller anden form for dokumentation” (Rönnerman 2013: 16).

Projekt unge, holdspil og medborgerskab afsluttes med dokumentation i form af denne afhandling. Dernæst følger en række videnskabelige artikler på baggrund af projekt, suppleret af populære artikler. Dette skal lede frem til et afsluttende seminar, hvor viden forsøges udfoldet til praktikere i lignende kontekster eller med interesse, som kan lære af processen i og erfaringerne fra dette projekt.

Placering og afgrænsning

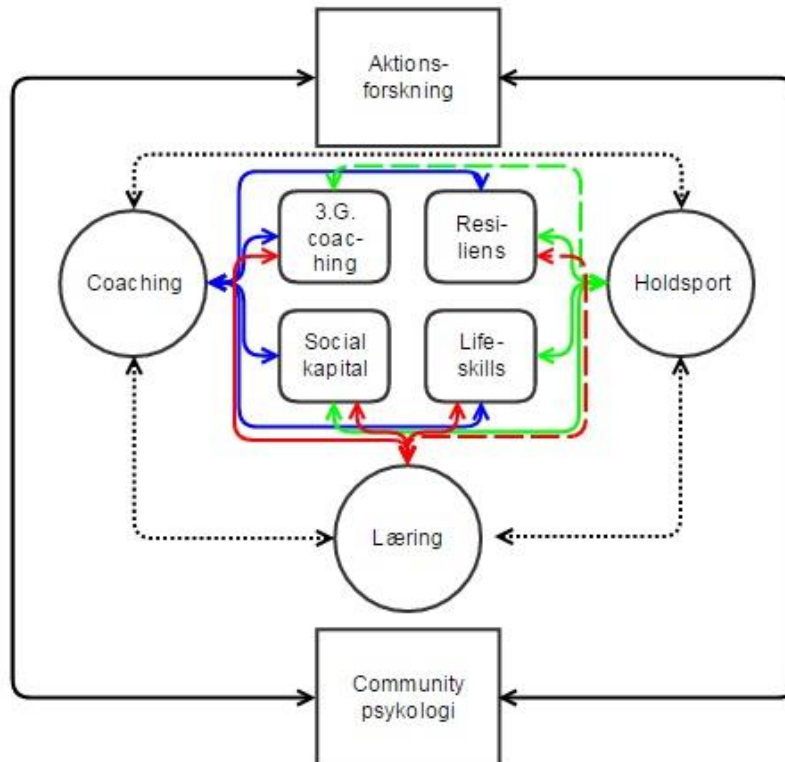
Med denne beskrivelse af AF trækker denne afhandlingen hovedsageligt på den såkaldte partecipatoriske aktionsforskning (PAR)(se fx Reason 2008)(figur 5), et rationelt valg da denne tilgang inden for AF sigter mod lokal empowerment. Dermed opstår sammenhæng med community psykologien (Orford 2008) som teoretisk er ramme for afhandlingen. Med den beskrevne inspiration fra aktionsforskningen trækker afhandlingen denne viden med over i en teoretisk beskrivelse af community psykologi. Med community psykologi som ramme vil afhandlingen inddrage elementer som coaching, livsduelighed, livskompetencer og social kapital. Værd at bemærke er dog, at afhandlingen er *inspireret* af aktionsforskning som tilgang til skabelse af viden, men viden og metoder med oprindelse i andre traditioner vil også blive anvendt.



Figur 5: illustrerer sammenhængen mellem forskning, handling (action) og deltagelse (Hughes 2008)

Teoretisk fundament og sammenhæng

Med udgangspunkt i AF er det teoretiske fundament udviklet, så det passer og kan fungere inden for et sådant verdenssyn (selvom de udspringer af andre perspektiver). Da denne afhandling anlægger et psykologisk syn, er første teoretiske præsentation baseret på at overføre det handlingsrettede perspektiv til dette felt. Derfor beror denne afhandling hovedsageligt på community psykologi, da denne psykologiske retning netop er inspireret af og videreudvikler AF i et psykologisk perspektiv (Berliner 2005). Med dette perspektiv er der endvidere inddraget en række subteorier (tredjegeration gruppecoaching, livsduelighed, social kapital og livskompetencer), som har fungeret som videns grundlag for eksperimentet. Fælles for disse valg er, at de kan operere inden for en community psykologisk vinkel og har et vigtigt handlings- og empowermentperspektiv indlejret. Figur 6 er en illustration af den sammenhæng, som her er forsøgt opridset. Bemærk, at alle de tre studier (beskrives nærmere i metode afsnit) som en del af det samlede projekt intentionelt trækker på de forskellige subteorier.



Figur 6: Teorisammenhæng - filosofi og hovedteori samt studierne og subteorier

Community psykologi (CP)

CP som psykologisk tradition er udviklet med stærk inspiration fra AF og anses ofte som en videreudvikling af denne inden for psykologisk kontekst, hvorfor Kurt Lewin også anses for at have en afgørende rolle (Berliner 2005, Orford 2008). CP¹⁶ tilstræber teoretisk og praktisk at nå ud til de ofte "oversete" dele af befolkningen såsom marginaliserede, fattige og undertrykte (Berliner 2005). Overordnet er ambitionen inden for CP at udvikle en psykologisk forståelse på baggrund af de eksisterende sammenhænge, konstrueret af organisationsformer og forståelser/meninger (Berliner 2005). Vægten lægges på forståelse af helheden af individers livssituation med inspiration fra begrebet økologisk psykologi (Bronfenbrenner 2006).

I dette perspektiv bliver det relationen imellem individet og et eller flere miljøer, som er interessant. Denne relation er også historisk influeret, det være sig fx de værdier, meninger og handlemuligheder, som kendetegner et pågældende community. Den har således stor betydning på det pågældende individs handlemuligheder. Med et økologisk perspektiv fjerner community psykologien sig således fra et ensidigt fokus på individuelt niveau, som megen psykologisk teori ellers har for vane (Orford 2008).

¹⁶ Omtales også i nogle kredse som samfundpsykologi og i England undertiden som social therapy

Jim Orford m.fl. (2008) har forsøgt sig med en nærmere karakteristik af CP (egen oversættelse):

- CP placerer mennesker i deres sociale kontekst
- Magt, empowerment og disempowerment er centrale koncepter i CP
- Praksis i CP involverer, at man samarbejder med andre, hovedsageligt mennesker/miljøer/grupper, som synes marginaliseret og disempowered
- CP fordrer brugen af forskellige forskningsmetoder og handlingsrettede metoder

Bret Kloos m.fl. præciserer dette yderligere ved at bidrage med denne definition:

”Community psychology concerns the relationships of individuals with communities and societies. By integrating research with action it seeks to understand and enhance quality of life for individuals, communities, and societies” (Kloos 2012: 12).

Med dette foreløbige billede af CP handler det om at støtte allerede eksisterende ressourcer i et givent fællesskab med en intention om at videreudvikle miljøet i nye og åbne henseender for alle involverede (praktikere og forskere). CP kendetegnes ved den samme grundstruktur som AF som tidligere præsenteret.

Det centrale omdrejningspunkt er altså personen-i-konteksten, og fra denne synsvinkel er livssammenhænge sammenholdt med der, hvor problemer og ressourcer reelt findes, også der hvor praktiske perspektiver og ressourcer bør udvikles. Det er lidt populært sagt ikke individet, den er ”gal” med, men snarere en helhed af person og omgivelser, og det er her, CP’en adskiller sig fra mere traditionel psykologisk teori. Af denne årsag er community psykologer interesseret i ressourcer (ligesom man er det i fx resiliens og/eller coaching) i form af måder, hvorpå der konstrueres løsninger, håb og sociale værdier i fællesskab (Berliner 2005).

For at håndgribeligøre denne markant anderledes tilgang inden for psykologien har Jim Orford (1998) forfattet en liste over, hvordan CP ideelt bedrives:

- Problemet ses som resultat af en udviklingsproces – en historisk proces, der påvirkes af den måde, social støtte og magt er udformet og fordelt på
- Analyseniveauet er person-i-kontekst, dvs. at den omfatter diskursive, sociale og materielle livsbetingelser
- Psykologisk indgriben skal placeres så tæt som muligt på de involverede brugeres dagligdag
- Indgriben er snarere forebyggelse og kompetenceopbygning end egentlig behandling
- Indgriben er pro-aktiv, dvs. at man går i dialog med nærmiljøet snarere end at afvente, at skaden er sket
- Indgriben baserer sig på, at den psykologiske fagviden stilles til disposition for alle involverede – dvs. at den fastholdes som en form for statusgivende ekspertviden, der direkte kan deles med de involverede

- Der ønskes samarbejde med forskellige faggrupper samt med ikke-professionelle. Dette betyder, at community psykologen ofte bliver supervisor og rådgiver, men stadig som aktiv deltager i det daglige miljø omkring det aktuelle projekt

I dette perspektiv forsøges det at igangsætte større sociale processer omkring individet, dette ved at skabe ændringer, som i sin grundtanke giver lokale fællesskaber magt til at kontrollere beslutninger, politik og handleplaner, de selv er involveret i. Det kan siges, at kongstanken her er, at individer og communities får mulighed for at udvikle færdigheder, som de selv efterspørger eller oplever at have behov for.

Betydningen af magt

Magt er et betydningsfuldt og et vigtigt perspektiv indenfor CP og AF. Magt forstås som uløseligt forbundet med viden, hvorfor videns produktion også må anses som en magtproces med evt. potentialer og barrierer. Derfor vil magt nu blive bearbejdet med tanke på, hvordan det skal forstås og ønskes inddraget i denne afhandling.

Der er flere forskellige fortolkninger af magt indenfor deltagende forskning. Den fortolkning, som dog synes mest oplagt med tanke på CP, er Foucaults forståelse af magt som en iboende social karakter (Berliner 2005). I Foucaults arbejde var magt et mangetydigt begreb, som konstitueres i sociale relationer og kun eksisterer i kraft af handlinger, hvormed magt er immanent i alle dele af livet, ikke eksklusive individer eller grupper (Gaventa 2008). Magt tager form i diskurser, institutioner eller praksis, som er producerende, men også rammesættende for mulighederne for handling. Hermed fremførte Foucault også, at viden er magt, og at det ene indebærer det andet i en vekselvirkning (Foucault 2002 [1975]). Med sin forståelse præsenterede Foucault, hvordan effekterne af magt og viden 'producerer' bestemte typer af subjekter igennem sandhedsregimer (konstrueret omkring viden). Dette perspektiv bør dog ikke antages som negativt eller kritisk som udgangspunkt (som mange ellers har gjort en vane ud af), men i lige så høj grad som et fokus på, hvordan magt kan påpege ulighed og være med til at udfordre denne (Gaventa 2008).

Gaventa & Cornwall (2008) uddyber, at netop dette perspektiv er af stor betydning for deltagende forskning: *"From the perspective of participatory research, this is a crucial insight as the process of participatory research can in itself become a space in which dominant discourses are challenged and reframed, shifting the horizon of the possible"* (Gaventa & Cornwall 2008: 176).

Gaventa & Cornwalls (2008) perspektiv synes særlig relevant i den kontekst og med den målgruppe som dette projekt samarbejder og skaber viden i fællesskab med. Således er indvandre- og nydansker-debatten ofte præget af en bestemt diskurs (jf. indledning), hvilket i de seneste årtier synes at bære præg af en forståelse af særlige danske værdier som udefrakommende skal adaptere. Derudover synes der endvidere i den offentlige debat, en tendens til at 'forglemme' det perspektiv på meningsfuld involvering og aktiv deltagelse i samfundet, som indvandre og deres efterkommere har, hvorved deres stemme ofte også kan synes overset i debatten (Prieur 1999).

Det er i dette øjemed at CP og AF synes at have sin særlige berettigelse, da den dominerede diskurs igennem denne forskningsform på en bæredygtig facon (deltagernes aktive involvering), kan kom-

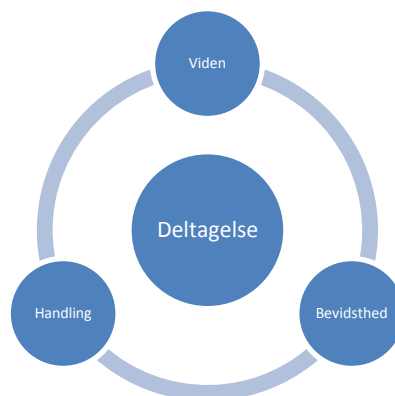
me eller oversete grupperinger til gode, ved at skabe en ny fortælling og diskurs. Med dette udgangspunkt og i den ideale situation, skabes dermed en gentænkning eller ny fortælling (diskurs), der kan udfordre den dominerende diskurs, hvorved marginaliserede grupperinger kan opleve kommunikativt magt og solidaritet (Kemmis 2008).

Magt kan dermed også forstås som en ressource, som former forståelsen af, hvad der bliver oplevet som vigtigt, er muligt og for hvem. Således formodes den demokratiske tilgang og dialog i udviklingen af viden indenfor AF at kunne give mulighed for ellers marginaliserede grupper at tilkæmpe sig en større og stærkere stemme, som kan lede til social transformation og redefinering af magtrelationer.

For at opnå ligestilling søger den deltagende forskning at påvirke magtrelationer i samfundet (eller organisation o. lign. afhængigt af sigtet) ved at adressere;

- a) Viden – som en ressource, som kan påvirke beslutninger
- b) Handling – ved at se på, hvem der er med i produktionen af viden
- c) Bevidsthed – ved at se på, hvordan der produceres viden, som kan ændre bevidsthed eller livssyn for de involverede

(Gaventa & Cornwall 2008).



Denne afhandling søger at arbejde med magtrelationer i disse tre dimensioner, som løbende i afhandlingen vil blive behandlet. Eksempelvis beskrives det i metodeafsnittet, hvordan videnskabelige metoder skulle opleves relevante og give værdi for deltagerne. Endvidere fortælles i et særskilt kapitel af afhandlingen om hele forløbets proces som udtryk for de handlinger, der har fundet sted, og betydningen af, hvem der har været involveret. Ligeledes fremføres det i diskussionsafsnittet, hvordan fx coaching har været med til at udvikle og producere viden, som har haft betydning for de involveredes bevidsthed.

Med udgangspunkt i denne korte introduktion af magt¹⁷ og for at klæde læseren ordentligt på leder dette afsnit nu læseren frem til en egentlig forståelse af magt i denne afhandling, som hentes med fundament i CP beskrevet af forskere fra denne tradition:

"Power, as we define it, is a potential (Giddens, 1979) which is created within the interaction of relationships (Foucault, 1994) and which can be used over others as domination (Giddens, 1993), or with others to make positive change (Gaventa & Cornwall, 2008)"(Grant 2008: 592).

Denne forståelse vælges med tanke på teoretisk ophav, som matcher afhandlingens, men også med tanke på et perspektiv omkring magt som et potentiale, hvorved man sammen med andre kan aspire mod at lave positive sociale transformationer.

Politisk psykologi

CP forsøger ikke at ignorere politiske perspektiver eller magt i individers liv, tværtimod forsøges det igennem inddragelse af individers fortællinger og valg at tydeliggøre de handlemuligheder, vi står over for som medborger, forbruger og medskaber af en fælles fremtid. Ambitionen er ikke en politisk prægning, men tværtimod at åbne op og give rum for en stemme for "oversete" dele af befolkningen (Berliner 2005). Psykologien og politik hænger i denne forståelse uløseligt sammen, da begge er dele af den dominerende diskurs, og derfor er psykologien også unægtelig med til at implementere og konkretisere politiske strømninger. Et eksempel på dette er fx individualiseringen af samfundet (neoliberale strømninger), hvor psykologien har spillet en stor rolle i formningen af menneskers handlemuligheder (Brinkmann 2014).

Sammenhængen mellem aktionsforskning og resiliens/livsduelighed

Ifølge Peter Berliner (2005) tager CP afsæt i individets meningsunivers og en forståelse af hver livsverden som noget unikt. Dermed findes visse ligheder med resiliens/livsduelighed (beskrives senere), aktionsforskning (som tidligere beskrevet) og det, CP søger at påvirke, ved at:

- Tage udgangspunkt i det unikke og betydningsfulde for det enkelte community, herunder det konkrete menneske
- Medvirke til at give ørenlyd og respekt om dette
- Handle om det, der vedrører livskraft – idet psykologiens praktiske problemer er der, hvor livskraften hæmmes på grund af undertrykkende omstændigheder
- Åbner for muligheder for fællesskabets egen bestemmelse frem for fremmedbestemmelse

At bedrive forskning med en community psykologisk vinkel er således en krævende affære, da det stiller store krav til forskeren. Derfor kan et tværfagligt perspektiv være fornuftigt, et greb, som dette afhandling også anlægger med et hovedsageligt psykologisk, men også delvist sociologisk

¹⁷ Herunder skal det pointeres, at denne korte introduktion ikke kan rumme alle aspekter og betydninger af magt,.

inspireret perspektiv. Ved at gå væk fra individualiserede forklaringsmodeller baseret på fx politiske strømninger (som særligt ses i klassisk psykologi), åbner et community perspektiv i stedet op for andre og forhåbentlig mere brugbare praksisser.

Empowerment

Et af grundbegreberne inden for community psykologien er empowerment, som anses som centralt for udvikling af lokalmiljø og individet. Ordet empowerment er et svært definerbart begreb og anses ikke som en konstruktion, som kan beskrives eller måles med en enkel betegnelse. Snarere anses begrebet for at være kontekstafhængig, pluralistisk og dynamisk foranderligt (Orford 2008). Pga. ordets mangetydige betydning er ordet også til tider blevet ”misbrugt”, og der har været megen inkonsistens i brugen af begrebet, hvilket har medført en udvanding i ordets betydning. Et ord, som betyder alt, ender i sidste ende også med ikke at betyde noget, som Kloss m.fl. formulerer det (Kloos 2012). Derfor er det også vigtigt i denne afhandling at undgå denne faldgrube og at definere begrebet for læseren. Den definition af empowerment, som bedst omfavner det aktionsforsknings- og community-inspirerede fundament i denne afhandling, er udformet af Cornell Empowerment Group (1989):

”an intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring, and group participation, through which people lacking an equal share of resources gain greater access to and control over those resources”. (Kloos 2012: 353)

Definitionen lægger som denne afhandling vægt på, at empowerment opbygges i fællesskab, ikke alene, og at det giver adgang til og kontrol over ressourcer (magt/kritisk refleksion) for grupper, som ellers ikke har lige adgang. For individet indebærer det kognitiv udvikling, emotionel proces (caring) og adfærd i form af gruppedeltagelse. Socialt indebærer det fælles ansvar, respekt og gensidig hjælp.

Forskningsimplikationer for community psykologi

Som forsker har en CP-tilgang betydningsfulde implikationer for ens arbejde, som bør præciseres for læseren.

For det første må det påpeges, at CP ikke er værdifrit, principielt er det faktisk det stik modsatte ved at være politisk engageret forskning. Dette ligger også i tråd med AF, som megen inspiration kommer fra. CP fokuserer på ideen om det gode liv og samfund, hvor fx retten til at blive hørt og retten til ressourcer er essentielt, generelt set omhandler det, hvad samfundet i dag betragter som livskvalitet (Berliner 2005).

For det andet forsøger forskeren at skabe adgang til ressourcer, muligheder, rettigheder og fordelingen af magt som helhed. Dette kan fx være ved skabe samhørighed, fællesskab eller community-følelse til gavn for deltagerne. Sådanne eksempler kunne være interessegrupper, ritualer, fester eller i vores tilfælde et lokalt forankret fodboldhold og coachinggrupper. Tanken bag er at arbejde med en proces, hvor der skabes inkluderende fællesskaber, hvori individer har mulighed for aktiv deltagelse (i dette projekt fx gennem medborgerskab). Det centrale tema er mangfoldighed som et konstruktivt inkluderende fællesskab (Berliner 2005). For forskeren kan fokus godt være rettet mod enkelte individer, men søger det ved at inddrage hele miljøet i forløbet. Projekt unge, holdspil og medborgerskab anlagde netop et fokus mod enkelte individer, nemlig drengenes situation, hvor lokalmiljøet blev inddraget til at samskabe et meningsfyldt forløb for deltagerne.

For det tredje er et essentielt fokuspunkt for forskeren i et CP-perspektiv, at deltagelse ses som et grundelement. Det er i samspillet imellem community, individ og forsker, at barrierer for og definitioner af en given udfordring forhandles og præciseres. Endvidere er det også i dette samspil, at beslutningen omkring en evt. forløb tages (Berliner 2005).

Målet for forskeren med en sådan samlet tilgang er at bidrage til empowerment af miljøet og deltagerne igennem etableret ligeværdig dialog for alle involverede. Denne forståelse bygger på et princip om at arbejde med respekt for menneskelig forskellighed. Det kan være sig fx alder, handicap eller socioøkonomisk status. Empowerment-fundamentet for community-forskere rækker derfor ud til hele miljøet (Berliner 2005).

Afrunding

Community psykologi med dets filosofiske fundament i AF har i denne afhandling været det teoretiske grundlag for udførelsen af studierne, det samlede eksperiment og projektet som helhed. Ambitionen har været at arbejde med de enkelte studier ud fra forskningsimplikationerne i CP, som derfor har påvirket både valget af indsatser/studier (coaching, holdsport og læring), men også det øvrige teoretiske fundament, som har ligget til grund for studierne. Dette øvrige teoretiske fundament for studierne vil nu blive præsenteret de følgende tre afsnit.

Tredjegerationsgruppecoaching (3GGC)

Coachingformen i eksperimentet var struktureret med et gruppeperspektiv baseret på en CP forståelse, samt tidligere positive resultater med unge og coaching i denne form (Stelter 2011). 3GGC¹⁸ tilstræber at udvikle en coaching-form, der tilpasses de centrale samfundstendenser, som vi som individ står over for. Tendenser som globalisering, hyperkompleksitet og den senmoderne refleksivitet (beskrevet i indledningen) har været afsæt for Reinhard Stelters (2013) ambition om at udvikle og etablere det, som benævnes som 3GGC.

Centralt for denne ambition er at; quick fixes og målorientering bør mindskes i coaching, i stedet bør fokus være at give plads til selvrefleksion og fordybelse i coaching. Incitamentet for en sådan nytænkning skal forstås på baggrund af, at individet i arbejdet med fordybelse, meninger og værdier, ideelt set oplever en sammenkobling af individets flydende identiteter igennem fokus på sammenhæng og handlingsperspektiver (Stelter 2015).

Coaching bør ses som en refleksiv proces med sigte og hensyntagen til eksistentiel oplevelsesorienteret og relationelt perspektiv. Stelter (2013) formulerer det således:

¹⁸ Tredjegerationsbetegnelse skyldes ifølge Reinhard Stelter (2013), at der ligger to generationer af coaching til grund for den tredje generation. Førstegeneration er kendetegnet ved løsning af forhåndsdefinerede opgaver (fx NLP coaching), imens anden generation er kendetegnet, ved at fokusering på udvikling af positive fremtidsscenarier (fx systemisk coaching).

”Coachen er ikke bare en facilitator, men derimod i bestemte dialogfaser, et ligestillet selvreflekterende medmenneske og generøs lytter, der er i stand til at ræsonnere over de udfordringer, som coachee’en har, og som coachen relaterer til sit eget livsperspektiv” (Stelter 2013: 153).

Samtaler i dette perspektiv bør funderes på sammenkobling af kontekst/miljøet og person/modtageren. Det er igennem konteksten og bestemte italesatte situationer, at mening bliver udfriet og reflekteret over. Man kan sige, at man orienterer sig dybere ind i et værdiorienteret univers for individet, som ideelt set også kan være med til at gøre samtalerne bæredygtige (for modtageren), da de omhandler modtagerens grundlæggende livsværdier og overbevisninger.

Dermed kan en coachingsamtale i dette perspektiv åbne op for nye fortællinger, som kan være funderet i en udfordring eller et ønske fra modtageren. Med tanke på den målgruppe, som projektet arbejdede med, kunne dette være et essentielt perspektiv, da fx belastende historier vil kunne italesættes og behandles med respekt og forhåbentlig danne ramme om nye fortællinger og handlingsperspektiver.

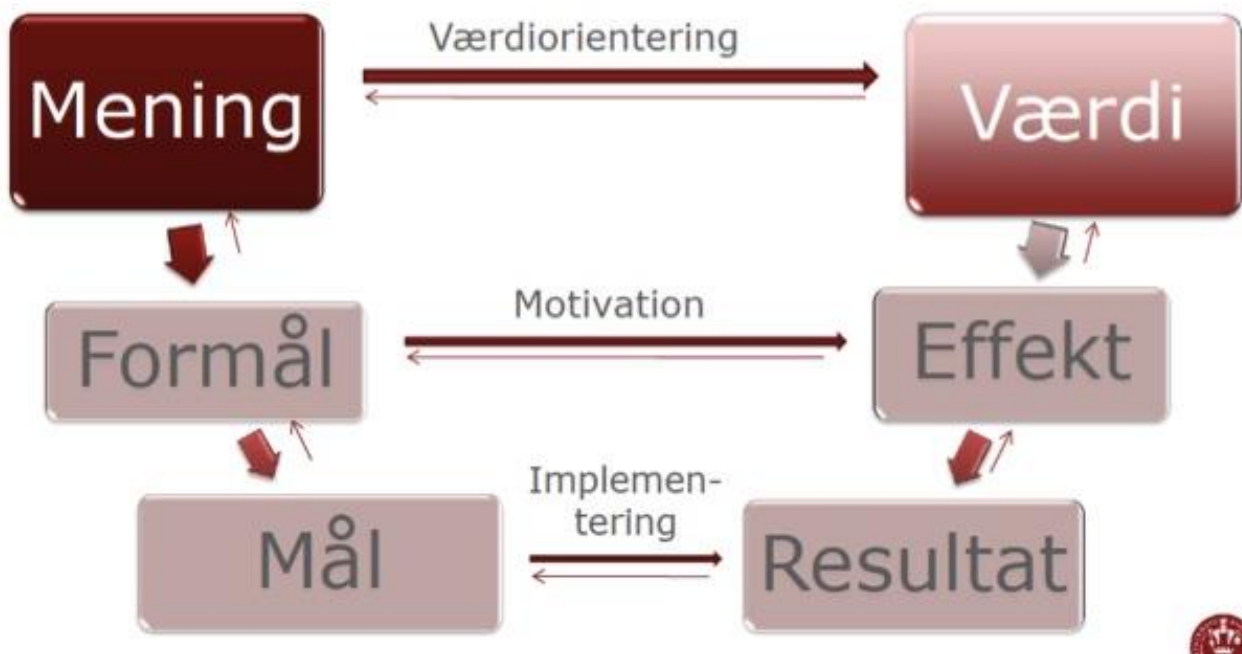
Med denne ambition er 3GGC en dialogmetode, som i høj grad er narrativ-samskabende i sin karakter og i sit ærinde (Stelter 2013). Denne ændrede form og metode inden for coachingen tager udgangspunkt i de samfundsmæssige udfordringer, individet står over for i dag, og derfor påvirker coachings form.

Coaching som en narrativ-samskabende praksis (3GGC) er en tværteoretisk tilgang, som trækker på elementer fra socialkonstruktivismen, protreptikken, fænomenologien og oplevelseselementer (Stelter 2013). Et centralt punkt ved denne tilgang er en reduktion af coachens neutralitet (hvis man kan tale om noget sådant), som tidligere har været essentiel. I stedet fokuseres på samarbejde og samskabende dialoger, hvor coach og coachee er dialogpartnere med en egentlig reflekterende relation (Willert 2015). I et CP-perspektiv kan man sige, at ekspertrollen intentionelt bliver fjernet for i stedet at indgå i konteksten som en ligeværdig relation, hvormed man kan arbejde mod en fælles forståelse.

Det centrale i dialogen i 3GGC er værdier og meningsskabelse, hvorved samtalerne ofte kan karakteriseres som ontologiske og eksistentielle i deres form. Dermed bliver samtalerne også mere filosofierende end psykologiserende, groft sagt er det flytning af fokus fra individuelle problemstillinger til ’de store spørgsmål i livet’ (Stelter 2013). Derfor er dialogformen også præget af mindre asymmetri, end man ser i mange andre psykologiske samtaler, da fokus bliver lagt på et undrende perspektiv og på centrale menneskelige og eksistentielle spørgsmål. En ambition, som denne coachingform deler med CP, med henblik på at undgå det individualiserede fokus, mange psykologiske samtaleformer benytter.

Et sådant perspektiv gør endvidere individet i stand til at reflektere over specifikke, konkrete udfordringer omkring dagligdagsudfordringer. Simpelthen fordi individet udvikler en stærkere forståelse af egne meninger og værdier, som vil kunne bruges som kompas til håndtering af også mere jordnære udfordringer. Fundamentet er den filosofiske undring over egne værdier og meninger i livet, som gør, at individet bliver i stand til snildere og mere bæredygtigt at give eget liv personlig retning (Stelter 2013). Figur 7 illustrerer ambitionen i 3GGC, og hvordan mening og værdier har central betydning for motivation og implementering af en evt. udvikling hos coachee. Værdierne er desu-

den centrale for det bæredygtige aspekt set ift. individets eventuelle potentielle udvikling og livsduelighed.



Figur 7: Intentionalitätsniveauer baseret på mening og værdiorientering igennem 3GGC (Stelter 2015)

For at opnå sådanne samtaler, som 3GGC aspirerer, er det nødvendigt at få tre centrale aspekter med i coachingen:

- At give mulighed for meningskabelse
- At tale om værdier
- At give rum til udfoldelse af narrativer

Meningsskabelse i et narrativt samskabende perspektiv kan ifølge Stelter (2013) opnås ved at fokusere på følgende:

- Aktuelle oplevelser og (implicit) viden tilegnet i forskellige kontekster. Det er her, meningsdannelse opstår, og derfor er aktuelle oplevelser og viden essentielle i tredjengenerationscoaching. Stelter (2013) præsenterer en række forbundne teknikker til at arbejde med dette herunder; *Kairos* (det gunstige øjeblik), *epoche*, *mindfulness*, *deskriptiv udspørgen*, *horisontalisering*, *intentionelt perspektiv*, *den meningskabende proces*, *det fraværende – men implicitte*, *metaforer* og *sproglige billeder* (se tekstboks 1)

- Mening dannes i samskabelse med andre som et resultat af sociale forhandlinger og narrativer omhandlende individets livspraksis. Det er altså en samskabelsesproces, hvor det sociale og fortællinger har en stor betydning. En tilgang, som passer ind i det samskabende AF og CP's teoretiske fundament for denne afhandling

I tekstboks 1 præsenteres en række antagelser og retningslinjer for en narrativ-samskabende praksis i coaching. Dette kan ses som en række centrale pointer, men ikke som udtømmelige.

Both coach and coachee(s) are conversational partners. Every participant contributes to the joint process of meaning-making and the production of knowledge.
All participants strive to be flexible and willing to change, thereby making mutual development possible and allowing them to redefine their perspective and position.
Being attentive to others and to differences can be very fruitful for one's own development and learning.
All participants value the contribution of others to the dialogue and the knowledge that unfolds co-creatively, but at the same time value possible and enduring differences.
<i>Generous listening</i> is central for mutual inquiry, where interested and sometimes naive wondering helps to develop generative conversations.
Paraphrasing of remarks or reflections made by the coachee and interpreting or shaping these reflections on own premises, including associative comments on specific reflections ("When you say that, it makes me think of ...").
Flexible attitudes make it possible to redefine own and other positions; one is thereby open for further development and for learning from others.
Using questions (as the coach) that invite the participant(s) to a change of perspective. Employing different types of circular questions, as used in systemic coaching.
Coupling of landscapes of action (perspective on purpose, goals and action) and landscapes of consciousness (values, focus on identity, aspiration, dreams and wishes) and vice versa.
Coupling of specific values to individuals who are or might have been important to the coachee. In this process the stories grow in richness and complexity, and can develop in a new direction (alternative storyline). This lets the coach strengthen the coachee's sense of identity—the process of <i>scaffolding</i> , to bridge the coachee's learning gap by recruiting lived experiences.
Encouraging the use of narrative documents—a poem, short essay, concrete reflection or retelling of a story either by the coach or the coachee(s).
<p>Outsider witness procedure: Others reflect on a story told by a coachee in order to cast light on its value and meaning for the storyteller and listeners, by taking the following steps:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifying/highlighting a specific expression or phrase used by the coachee</i>: "What expression or phrase caught your attention as you listened to the story?" • <i>Ask others to imagine the coachee</i>: What kind of picture do you get about the coachee's life, identity or mode of relating to things in general? What does this expression or phrase reveal about the coachee's intentions, values, attitudes, aspirations, hopes, dreams or commitments? • <i>Relating an expression or phrase to your own life</i>: How does that expression/phrase resonate to things in your own life? What kind of ideas about own intention, values, attitudes, etc. struck you while listening to the story? How might elements of this story be important to your life, career, etc.,—and why? • <i>Description of own response to the story</i>: How are you touched by the expression, phrase or story as a whole? Where do your own experiences with the story lead you? What kind of changes in yourself do you notice?

Tekstboks 1: En narrativ sammenskabende praksis. Centrale pointer og retningslinjer (Ryom 2017)

Baseret på ovenstående praktisk gennemgang af, hvordan og hvad der kan arbejdes med inden for 3GGC, kan fire dimensioner medvirke til at opnå mening gennem samskabelse mellem coach og coachee (Stelter 2013):

- Anerkendelse og fokus på styrker og muligheder (fx livsduelighed)
- Refleksion over værdier, aspirationer, ønsker og drømme (herunder også livskompetencer)
- Eksternaliserende samtaler, genforfættelse og alternative historier (med inspiration fra narrativ teori)
- Bevidning (inddragelse af andre i coachees refleksionsproces – gruppeperspektiv)

3GGC søger således inspiration fra mange af de øvrige teorier som er inddraget i denne afhandling og sammenholdt med den ligeledes stærke inspiration fra AF, synes 3GGC velvalgt.

Som afslutning og afrunding på dette afsnit vil Stelters egne ord være bedst som opsummering:

”Min tilgang til den narrativ-samskabende coaching bygger på en integration af forskellige teorier og praksisformer, der både er eksistentialetisk-oplevelsesorienteret og konstruktivistisk-samskabende. Mening og virkelighed skabes både gennem individuelle og kropsligt forankrede oplevelser på den ene side og gennem sociale relationer på den anden side. Mening og virkelighed skabes i tæt relation mellem det, man gør (handling), og det, man står for (værdier, overbevisninger, aspiration og drømme). Narrativ-samskabende coaching hjælper os til at sætte ord på det, vi tænker, og den måde, vi ønsker at være – og handle, på.” (Stelter 2013: 182)

Afrunding

Coachingformen 3GGC, som er brugt som led af dette projekt, harmonerer på mange måder med det overordnede fundament CP og AF i kraft af det samskabende gruppeperspektiv og ambitionen. Desuden trækker det også på en ambition om livsduelighed for individet i form af fokus på styrker og muligheder, som kan sammenlignes med empowerment. Med andre ord sigtede coachingstudiet (beskrives senere) mod at skabe livsduelighed – et perspektiv, som nu vil blive præsenteret.

Resiliens og livsduelighed

Livsduelighed og resiliens (som er den teoretiske kilde til livsduelighed) var vigtige begreber for projektet, i og med at de kan sidestilles med individuel empowerment, en del af den overordnede definition af empowerment tidligere præsenteret. Derfor ønskedes det, at eksperimentet kunne opbygge livsduelighed hos deltagerne som en del af den individuelle og miljøudviklende indsats.

Resiliens kan forstås som modstandskraft mod psykiske problemer og ses hos mennesker, der trods kriser og truende situationer udvikler sig effektivt og vellykket (Borge 2009). Resiliens handler ikke om at undgå problemfyldte situationer, men snarere om at disse er en forudsætning for udvikling af resiliens, altså det at handle ”korrekt”, situationen til trods.

Rutter (2000) definerer det således:

”Resiliens er processer, der bevirker, at udvikling når et tilfredsstillende resultat, til trods for at barnet har erfaringer med situationer, der indebærer en relativ høj risiko for at udvikle problemer eller for afvigelser” (Rutter i: Borge 2009).

Omvendt er det vigtigt, at resiliens ikke opfattes som en sovepude, hvor man ikke hjælper individer med at udvikle sig på baggrund af moralsk vurdering, men i stedet bør det være et perspektiv på udvikling (Borge 2009).

Selvom resiliens er blevet stadig mere populært de senere år indenfor psykologien, er det ikke en døgnflue, om end det stadigvæk er et forholdsvis ungt perspektiv på udvikling. Der ligger en rig holdig litteratur bag og flere longitudinale studier fra forskellige geografier såsom New Zealand, Canada, Norge og USA. Tabel 2 giver et overblik over udvalgte studier, deres varighed, karakteristika og deltagersammensætning:

Undersøgere	Varighed	Karakteristika	Deltagere
Werner & Smith, Hawaii, USA	0 - 40 år	Fokus udelukkende på resiliens	837 nyfødte
Silva et al., New Zealand	3 - 26 år	Fokus på biopsykosociale årsager til psykisk sygdom og modstandskraft	1161 børn og familier
Trembley et al., Montreal, Canada	6 år - ?	Interventionsforskning med henblik på årsager til resiliens	957 drenge & 946 piger samt deres familier. Kun fra lav socioøkonomisk klasse
MoBa, Norge	1999 – (rekruttering slut 2009)?	En biobank med data fra gravide. Bruges bl.a. til at undersøge resiliens hos børn med sjældne sygdomme og familier med sundhedsproblemer	90.000 gravide og deres børn og 70.000 fædre

Tabel 2: Tabellen er adopteret fra Borge (2009) og viser longitudinelle resiliensundersøgelser

Resiliens er således grundforsknings begrebet indenfor dette område, men der eksisterer også lignende konstruktioner og begreber (semi-sammenlignelige), som også bruges flittigt inden for feltet. Dette er fx begreber¹⁹ som:

¹⁹ Disse begreber vil ikke blive brugt yderligere i denne afhandling

Begreb:	Betydning (Gyldendals Den Store Danske):
Vitalitet	vitalitet, (af lat. vitalitas), livskraft; levedygtighed.
Mælkebøttebørn	mælkebøttebørn, børn, der udvikler en særlig modstandskraft (resiliens) og derfor klarer sig godt på trods af opvækst i belastende og risikofyldte miljøer.
Robusthed	robust (af fr. robuste, af lat. robustus, af robus, ældre form af robur eg, styrke), kraftig; stærk; grov.

Tabel 3: Begreber relateret til resiliens

Afhandlingen her vil ikke skele yderligere til disse begreber, men udelukkende beskæftige sig med resiliens generelt og forståelsen af livsduelighed.

Resiliensforskning er et brud med det dominerende risiko- eller elendighedsperspektiv, som har været dominerende inden for fx store dele af psykologien (Borge 2009). Den grundlæggende forskel ligger i det faktum, at resiliensforskningen lægger vægt på kompetencer frem for problemer, dermed kommer fokus også til at ligge på forebyggende arbejde fremadrettet og ikke akut brandslukning.

Dermed har resiliensforskningen samme agenda som CP-forskningen, hvor ambitionen netop er at komme væk fra symptombehandling til egentlig forebyggende psykologiske indsatser.

Målet for resiliensarbejdet er ifølge Borge (2009):

”Alle børn skal udvikle en tro på egen evne til at håndtere stress og risici i deres miljø. Ved at styrke børns kognitive, sociale og adfærdsmæssige karakteristika gør man derfor børnene mindre sårbare over for en række problemer” (Borge 2009: 46).

Borge uddyber dette ved at fremføre følgende:

”Det, der fremmer udvikling af resiliens, er oplevelsen af at klare noget, opnå anerkendelse og opmuntring gennem social kontakt og aktivitet. Risikobørn er nødt til at lære at mestre daglige krav og rutiner. Det styrker deres selvtillid og selvbillede” (Borge 2009: 46).

Et interessant perspektiv er det store fokus på sociale aspekter, som begge citater tydeliggør. Et perspektiv, som ellers ofte har været ubenyttet i psykologisk teori som tidligere fremlagt i afsnittet om CP. Resiliensforskning sætter med andre ord bl.a. fokus på sociale fordele i personlig udvikling.

Hvis vi kigger nærmere på betydningen af sociale faktorer, har Felsman og Vaillant (1987) på baggrund af et longitunelt studie foreslået en række kompetencer som indikator for mental sundhed i voksenlivet:

- Arbejdsomhed
- Samvær og samarbejde med andre
- Deltagelse i aktiviteter typisk for deres kontekst og omgangskreds

- Have et fritidsjob
- Deltagelse i sportsaktiviteter

I disse kompetencer synes det igen oplagt, at særligt sociale faktorer synes essentielle for unges udvikling, mens der også er et vigtigt læringsaspekt i individets opvækst.

Sociale kompetencer bliver ofte opdelt i tre niveauer (Borge 2009):

- a) intellektuel funktion (skolemæssig)
- b) emotionel funktion (følelsesmæssig) og
- c) adfærdsmæssig funktion (opførelse).

Bag de tre niveauer ligger en forståelse af et resilient barn som en, der laver sine lektier, mestrer skolen og opnår tilfredsstillende resultater, selvom ens forudsætninger ikke fordrer sådanne. At man føler, at tingene går godt, at man er tilfreds og tryk, familie eller nærmiljøet til trods. Eller at individet tidligere har haft problemfyldt adfærd, men formået at forbedre denne.

At udvise resiliens handler ikke om at formå at opfylde alle disse tre niveauer kontinuerligt. Der vil altid være en vis variation, og situationer og konteksten vil ændres. Her er det vigtigt at fokusere på Rutters (2000) definition af resiliens som en række processer, som varierer over tid og påvirkes af de erfaringer, individet oplever (Borge 2009).

Rutter (1997, 2000) påpeger ligeledes fire indsatser, som potentielt kan beskytte individet og modvirke problemer eller afvigelser og essentielt også styrke individets stærke sider:

- Risikoens gennemslagskraft skal reduceres fx ved at hjælpe individet til en forståelse af det, som sker, eller igennem en total fjernelse af individet fra risikoen såsom fx tvangsfjernelse
- At der igangsættes tiltag eller på anden måde bliver arbejdet med at reducere risikoen. Med det perspektiv for øje, at de fleste risici ofte er sejlivede og med lang varighed
- En holistisk forståelse er nødvendig, dvs. at gode familieforhold og god skolegang er vigtige både for selvbilledet og resiliensudvikling (note: endnu en sammenhæng med CP)
- Andre forhold såsom uddannelse, kæreste og flytning kan have stor betydning

Inden for resiliensforskning opereres der almindeligvis med 3 forskellige modeller i forståelsen af arbejdet med resiliens (Borge 2009).

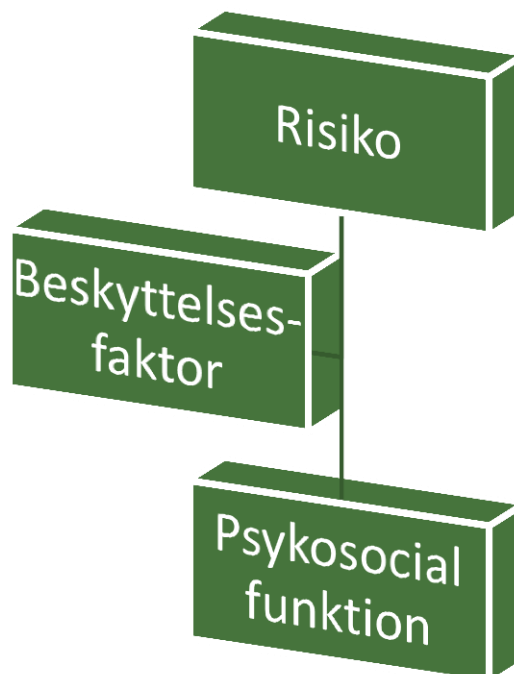
Kompensationsmodellen (figur 8) er kendetegnet ved, der iværksættes tiltag for individet som erstatning for en mangel i han/huns tilværelse. Her opbygges en forståelse af, at man skal tilføre ressourcer for at erstatte evt. mangler fx lektiehjælp, kontaktperson etc. Man kigger altså ikke på selve risikoen, men gør i stedet en indsats for at hjælpe individet i andre henseender, og man lægger vægt

på individuelle kendetegn. Det skal dog påpeges, at sådanne indsatser sjældent står alene i socialfaglige indsatser.



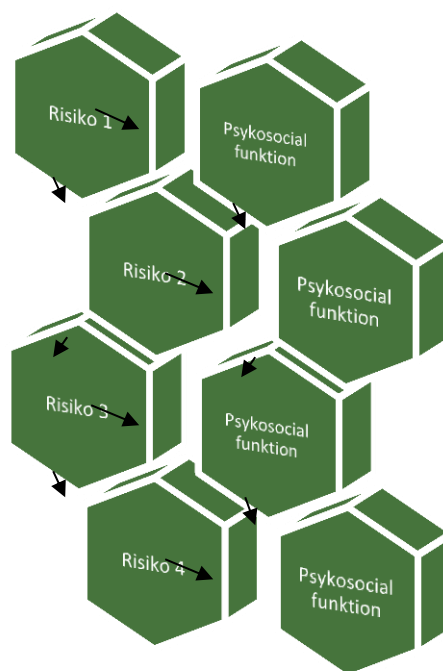
Figur 8: illustrerer kompensationsmodellen inden for resiliens

Beskyttelsesmodellen (figur 9) indebærer, at man ønsker at skabe en indirekte virkning. Her forsøges at tilføre en beskyttelsesfaktor for individet, så den kan virke i det naturlige miljø. Konkret kan det være ros og opmuntring fra voksne i fx et skolemiljø.



Figur 9: illustrerer beskyttelsesmodellen inden for resiliens

Udfordringsmodellen (figur 10) indebærer, at risikofaktorer kan sætte en række processer i gang, som fører til vellykket tilpasning. Udviklingen sker over tid og ses som en længere proces.



Figur 10: illustrerer udfordringsmodellen inden for resiliens

I praksis antages de tre ovenstående modeller at samvirke igennem flere forskellige aktører (socialarbejder, psykologer, lærere og pædagoger) (Borge 2009). Men centralt står det, at opbygningen af resiliens tager tid, og man kan ikke forvente quick fixes. Dvs. at ønsker man at arbejde med resiliens, må man væbne sig med tålmodighed og iværksætte længerevarende og bæredygtige indsatser. De longitudinelle studier tidligere præsenteret har påpeget en ”forsinket” virkning, og andre studier tyder også på, det ofte tager længere tid, før resultater af en indsats kan ses af aktørerne omkring indsatsen (Borge 2009).

Livsduelighed

Begrebet livsduelighed bygger som andre betegnelser på resiliens, men har særligt været brugt inden for dansk skolekontekst og udviklingen af denne, særligt med henblik på skolereformen, som trådte i kraft i 2014 (Linder 2014). I manifestet for Ny Nordisk Skole står der ordret:

”Fremme udvikling af livsduelige børn og unge med vilje og evne til at skabe værdi for de fællesskaber, de indgår i under deres opvækst og uddannelse og senere, på arbejdsmarkedet og i deres civile liv.” (UVM, Manifest).

Denne forholdsvis nye tendens rummer en slags livsduelighedens pædagogik, som ønsker at respektere barnets liv her og nu, men samtidig også styrke barnet til fremtidens udfordringer (Holm 2012).

Livsduelighed er ligesom resiliens en bred betegnelse for børns evner til at håndtere livet. Livsduelighed formodes at opstå ud af inkluderende fællesskaber, men med hensyn til den enkeltes behov, og hvor der også involveres de nære og fjerne fællesskaber (Linder 2014). For Holm (2012) er livsduelighed følgende:

”Egentlig handler det om at insistere på en pædagogisk intervention, der ændrer barnets eller elevens forhold til sig selv; og ikke på kun at bekræfte det ved at anerkende, hvad den enkeltes talenter peger på, at vedkommende kunne blive særligt god til” (Holm 2012: 24).

Der findes en række centrale undersøgelser af livsduelighed omkring børn, og disse peger på tre faktorer. Disse formodes at beskytte sårbare børn og ligger til grund for udvikling af kompetente og selvstændige individer og særligt igennem interaktion (Cefai 2009):

- Individets karakteregenskaber – samlede sociale kompetencer, selvstændighed, kommunikationsfærdigheder, oplevelse af formål/sammenhæng og problemløsning
- Familien – især i de tidlige udviklings år
- Ydre støttesystemer – skolen, samfundet, foreninger etc.

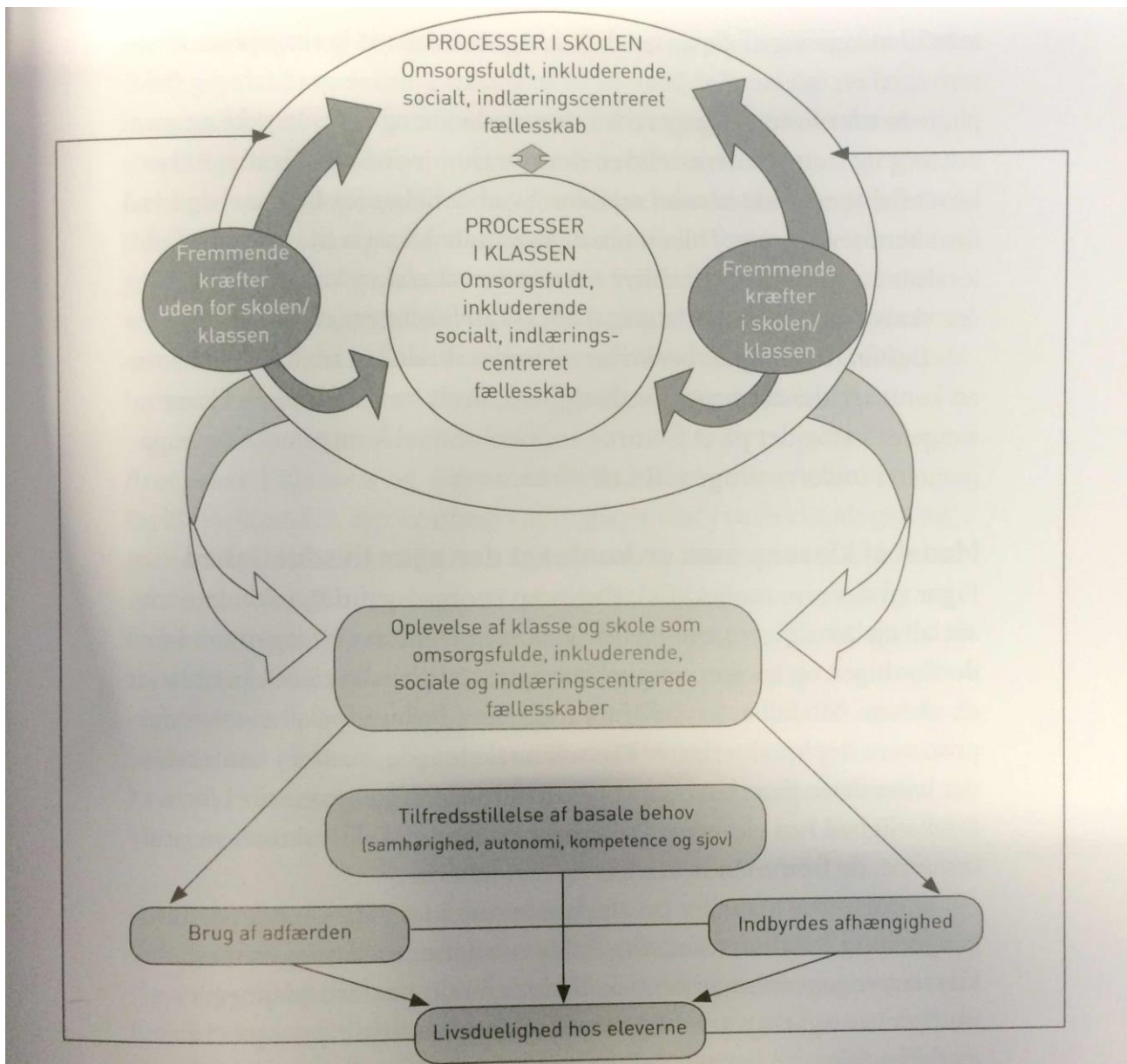
Livsduelighed forstås som resiliens som dynamisk proces, som er kontekstafhængig og beror på de interaktioner, individet har med omgivelserne. Når eleverne forlader skolen, er ambitionen pædagogisk set, at de er mentalt robuste og befinder sig godt i samfundet.

Skoler, der udvikler livsduelige unge, kendetegnes af (Cefai 2009):

- Omsorgsfulde relationer imellem elever og lærere, qua lærerens respekt, interesse og omsorg for den enkelte elev
- Høje forventninger fra lærerne om elevernes evner til at klare sig godt, fokus er på elevens stærke sider og interesser samt elevens indre motivation for læring
- Eleverne udfordres til meningsfuldt engagement og ansvarlighed. Herunder gives der plads til meninger, valg, problemløsning og samarbejde. Desuden vægtes det, at eleven hjælper andre og udviser omsorgsfuldhed i et trykt miljø

At være livsduelig betyder ikke nødvendigvis akademisk succes. Pisa-tests og nationale tests kan derfor ikke bruges til at påvise livsduelige elever. Elever kan præstere fint, selv om de ikke har sociale kompetencer, selvstændighed, familie støtte etc. At en forståelse af uddannelse udelukkende handler om akademisk evner (karakter, testresultater), er ligeledes et snævert syn på uddannelse (Cefai 2009). Af samme årsag definerer Cefai (2009) livsduelighed i et skoleperspektiv som *”socioemotionel kompetence og engagement i undervisningen i klassen”* (Cefai 2009: 32).

En sådan definition er positiv og inkluderende og lægger vægt på læring og proces frem for resultater. Endvidere er den global og holistisk i sin karakter. På baggrund af denne forståelse har Cefai (2009) udviklet en model (figur 11) for skabelsen af livsduelighed i klasse-/skole-kontekst.



Figur 11: Cefais model for udvikling af livsduelighed i skolesystemet (Cefai 2009)

At arbejde psykologisk med resiliens og livsduelighed kan gøres på flere måder. Da målgruppen for denne undersøgelse omhandler en gruppe unge drenge, som for manges vedkommende kommer fra miljø med flere risici, har vi valgt at kigge på fire faktorer som værende centrale for udvikling af resiliens og livsduelighed i et CP eksperiment. Disse fire faktorer er udvalgt på baggrund af et studie med en lignende population og i en nordisk kontekst. Trine Waaktaar et al. (2004) udvalgte i et Norsk studie med udsatte drenge fire centrale faktorer (note: disse er ikke udtømmelige for resiliens generelt), som det ligeledes i denne afhandling er søgt prioriteret:

- positive relationer
- selvtillid (self-efficacy)
- kreativitet og
- oplevelsen af sammenhæng (coherence)

Med andre ord har det samlede eksperiment i denne afhandling sigtet efter at opfylde disse fire centrale faktorer. Hvor studierne coaching, holdspil og projektuger har medvirket og bidraget på hver deres måde.

Resiliens lægger som denne definition tydeliggør vægt på en række personlige kompetencer, som skal mestres eller udvikles, for at individet fremtræder livsdueligt. For at kunne udvikle livsduelige og resiliente individer skal færdigheder opbygges. De fire faktorer, som Waaktaar (2004) fremhæver, synes relevante at overveje i arbejdet med socialt udsatte unge. Udover resiliens findes også andre kompetencer, som er nødvendige for succes i livet. For at håndgribeliggøre hvad der ellers synes relevant for personlig udvikling, vil denne afhandling nu tage fat i, hvilke egentlige livskompetencer, som kan være betydningsfulde. Derfor vil vi nu kigge på begrebet livskompetencer og dermed også, hvilke personlige kompetencer eller færdigheder, som kan være betydningsfulde ift. personlig, social og community-udvikling.

Livskompetencer

Livskompetencer (life-skills) dækker over en række personlige kompetencer, som alle individer behersker i større eller mindre grad. Inden for sport- og idrætspsykologien har livskompetencer fået en stadig større rolle i forskning, i takt med at fokus har flyttet sig fra mangler hos individet til styrker (Gould 2008). Livskompetencer er således blevet relevant i perspektiv til CP, da fokus gradvist er rykket væk fra symptomhjælp til forebyggelse (Orford 2008). Denne tendens sås også i resiliensforskning, hvor fundamentet handler om at skabe rammer for udvikling, omstændigheder og udfordringer til trods (Rutter 2000). Desuden har arbejdet med livskompetencer også en sammenhæng med 3GGC i kraft af fokus på personlig udvikling, men også fordi coaching i dette lys ikke opfattes som brandslukning, men snarere som en samskabende personligt udviklende proces (Stelter 2013). Et fokus på livskompetencer (i samspil med 3GGC, CP og livsduelighed) udspringer af et ønske om at skabe rammen for de bedste betingelser for livskvalitet hos det enkelte individ. Det er derfor, afhandlingen også inddrager dette perspektiv.

Hvad er livskompetencer?

Som tilfældet var med resiliens, er begrebet livskompetencer et forholdsvis mudret begreb, da man inden for emnet opererer med forskellige betegnelser og sammenlignelige konstruktioner (fx positive youth development, PYD)(Gould 2008). I denne afhandling er det besluttet, at lægge sig tæt op ad selve begrebet life-skills (som benævnes livskompetencer) og ikke en af de mange øvrige betegnelser.

For at definere begrebet trækkes der på to forståelser, som samlet kan supplere hinanden. Steve Danish m.fl. beskriver life-skills som:

"...those skills that enables individuals to succeed in different environments in which they live, such as school, home and in their neighborhoods. Life-skills can be behavioral (communicating effectively to peers and adults) or cognitive (making effective decisions); interpersonal (being assertive) or intrapersonal (setting goals)" (Danish 2004: 40).

I denne definition lægges vægt på, at livskompetencer virker i forskellige kontekster og ikke kun er bundet op til et miljø, fx sport eller skole. Desuden lægges der vægt på, at livskompetencer er færdigheder, som skal læres og udvikles igennem demonstration, øvelse og praksis (Gould 2008). Bag denne definition ligger altså et klart forsæt om, at sport eller andre miljøer i sig selv ikke bare virker livskompetenceudviklende, men at man kontinuerligt bør understøttes pædagogisk og psykologisk af trænere, lærere og forældre m.fl..

Med denne overordnede beskrivelse på plads vil der nu tilføjes en harmonerende definition, som uddyber og præciserer de kompetencer, som livskompetencetræning omfatter. Denne definition kommer fra Gould & Carson (2008), som i en review-artikel bygger videre på Danish et al. (2004) definition ved at formulere følgende:

"those internal personal assets, characteristics and skills such as goal-setting, emotional control, self-esteem, and hard work ethics that can be facilitated or developed in sport and are transferred for use in non-sport settings" (Gould 2008: 60).

Hermed kommer der mere konkrete kompetencer i spil såsom målsætning, emotionel kontrol, selvtillid og arbejdsmoral (obs.: andre teoretikere tilføjer flere og andre kompetencer). Kompetencer, som til dels ligner de fremlagte faktorer inden for udvikling af resiliens. WHO²⁰ karakteriserer endvidere life-skills (livskompetencer) som afgørende, for sund menneskelig udvikling og for at forberede unge til deres fremtidige liv (WHO 1999).

Hvilke personlige kompetencer anses som livskompetencer?

Der mange holdninger til, hvilke kompetencer som kan karakteriseres som livskompetencer. Ofte anses livskompetencer at omfatte:

- a) adfærd (fx tålmodighed og opførelse)
 - b) kognitive (fx beslutningstagen og refleksion)
 - c) interpersonel (fx kommunikation og samarbejde) og
-

²⁰ World Health Organization

d) intrapersonel (fx målsætninger og administration af tid)

(Danish 2004, Forneris 2013)

Herudover er der ofte en fysisk dimension (fx motorisk), og den bør være brugbar i forskellige kontekster, så kompetencer ikke er udelukket til fx sport eller skole (Danish 1997, Allen 2014).

I denne afhandling arbejdes der med en forståelse af livskompetencer som værende;

a) adfærd: emotionel kontrol, arbejdsmoral og opførelse,

b) kognition: refleksion, selvtillid og kreativitet (note: sammenhæng med resiliens),

c) interpersonel: positive relationer (note: sammenhæng med resiliens), kommunikation og samarbejde samt

d) intrapersonel: målsætninger, administration af tid og oplevelse af sammenhæng (note: sammenhæng med resiliens).

Hvordan kan man arbejde med livskompetencer?

Livskompetencer er ikke bare noget, der opstår, fordi du spiller bold eller dyrker andre former for motion. Der skal grundige overvejelser til for at kunne arbejde med opbygningen af personlige kompetencer. Træneren eller anden nøgleperson bør være meget bevidst om processen og betydningen af pædagogiske og psykologiske overvejelser (Gould 2007).

Gould & Carson (2008) har udviklet en teoretisk model for forudsætningerne for udbygning af livskompetencer og rammerne. Denne model er en heuristisk model, som lægger vægt på forudsætninger, erfaringer, mulig udvikling, positive og negative konsekvenser samt at være overførbare og brugbare i andre kontekster (se figur 12).

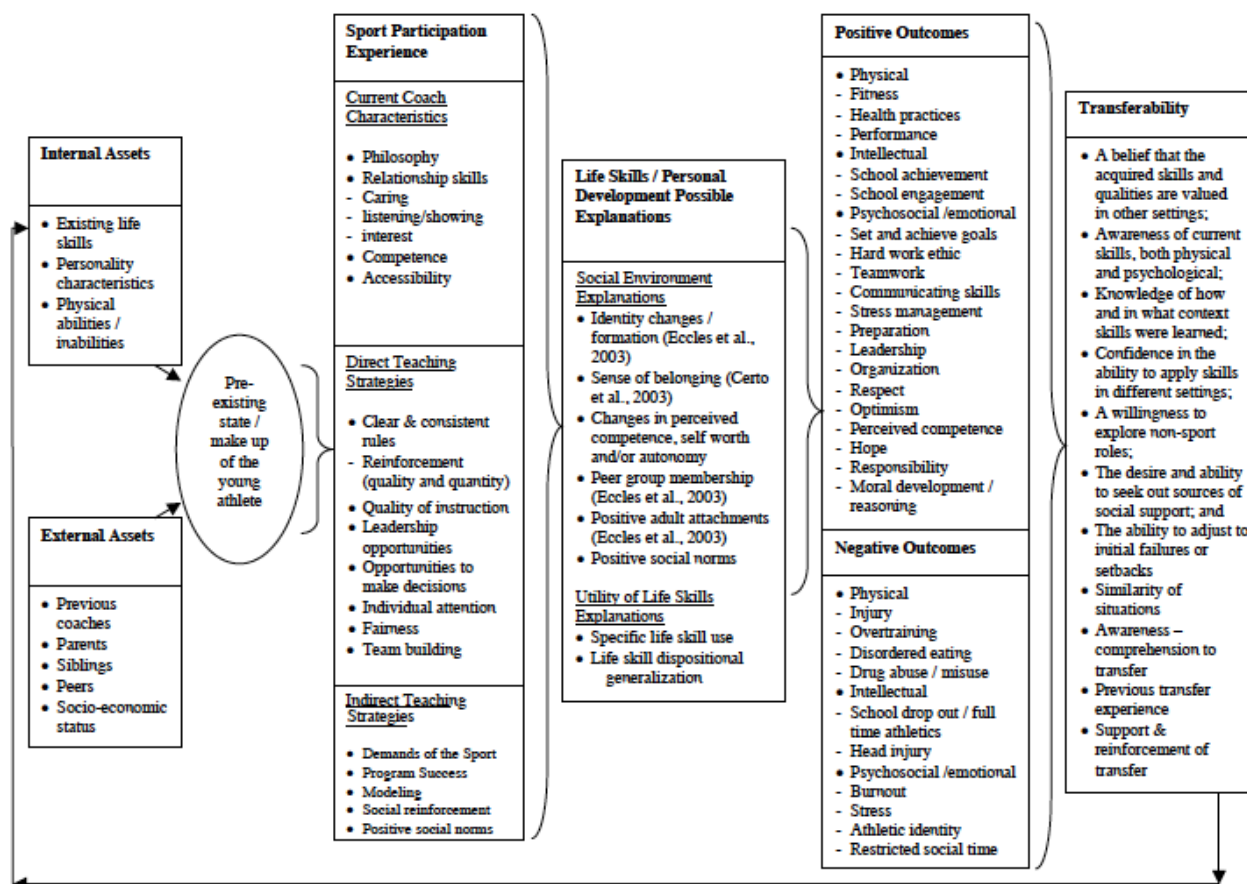
1) *Internal assets* dækker over eksisterende kompetencer, personlighed og fysik eller fysiske skavanker.

2) *External assets* dækker over tidligere trænere eller nøglepersoner, forældre, søskende, venner og socioøkonomisk status.

3) *Erfaringer (pre-existing state)* dækker over tre faktorer; nuværende træner eller nøglepersoners karaktertræk, direkte og indirekte læringsstrategier.

4) *Mulig udvikling* kan fx dække over identitetsudvikling, oplevelse af sammenhæng, oplevelse af kompetencer, selvværd og autonomi.

5) Den mulige udvikling kan dog resultere i både *positive* og *negative konsekvenser*, som i sidste instans afhænger af *overførbareheden* af udviklede kompetencer til andre kontekster.



Figur 12: Heuretisk model til forklaring af træning af livskompetencer (Gould & Carson 2008)

Hvorfor er livskompetencer relevant?

Livskompetencer er relevant for denne afhandling, da ambitionen udover at udvikle en samskabende forløb også kan udvikle personlige kompetencer (foruden sociale) hos deltagerne. I sammenhæng med livsduelighed bliver det derfor også relevant at skabe fundament for udvikling af kompetencer og undersøge oplevelsen af dette igennem eksperimentet.

Selvom livskompetencer ofte nævnes i forbindelse med elitesportsudøvere, når du taler sport- og idrætspsykologi, er det ligeså relevant at lære alle unge disse kompetencer (Whitley 2014). Særligt relevant bliver det i forhold til børn, som er i risikogruppe og måske har vanskeligere adgang til kompetenceopbygning pga. af socioøkonomiske forhold eller anden risici. I en sådan kontekst kan fx sport være en mulighed (Gould 2008). Igennem arbejde med udsatte målgrupper kan opbygning af livskompetencer være det, som er med til at skabe en sund menneskelig udvikling og forberede

dem til fremtiden. Derfor er livskompetencer et vigtigt perspektiv for denne afhandling, og har været fundamental for hele eksperimentet.

Som tilfældet var med den gruppebaserede 3GGC og livsduelighed, peger også livskompetencer i retning af betydningen af sociale relationer, hvilket harmonerer med ambitionerne inden for CP. Men da coaching, livsduelighed og livskompetencer groft sagt er teoretiske retninger, som overordnet behandler individet i højere grad end fællesskabet, har det i afhandlingen også være essentielt at få et mere socialt perspektiv belyst. Dette kunne have været forsøgt opfyldt igennem fx social psykologi eller andre traditioner, dog med den mulige svaghed, at disse i kraft af deres psykologiske ophav, er stærkt påvirket af individualiseringen inden for psykologien (Orford 2008). Derfor er det i tråd med CP's hensigtserklæring om at arbejde tværfagligt i denne afhandling valgt at inddrage sociologiske teorier i form af social kapital. Dette med den hensigt at imødekomme et socialt perspektiv på en måde, som står i forlængelse af den øvrige teori og samtidig kan operationaliseres inden for CP.

Social kapital og sammenhængskraft

Et samfunds styrke og præstationsevne afhænger i høj grad af de sociale netværk og den sociale sammenhængskraft, som et givent samfund er bygget omkring (Putnam 1995). Disse netværk og borgernes engagement (eller mangel på samme) i et givent samfund påvirker beslutningstagerne, hvilket samlet set påvirker et samfunds effektivitet. I Putnams (1995) tidlige arbejde påviste han, hvordan medborgerskabsaktiviteter såsom valgdeltagelse, medieforbrug, aktivitet i lokalmiljøet og sportsdeltagelsen er faktorer for succesfulde demokratiske samfund. Dynamikkerne i et succesfuldt samfund er naturligvis mangfoldige og forskellige, men der er generel enighed om, at begrebet social kapital har en afgørende betydning. Begrebet bruges forskelligt hos flere teoretikere, dog er der rimelig konsensus om, at social kapital refererer til funktioner af sociale strukturer såsom netværk, normer og social tillid, som samlet udvikler gensidige fordele (Putnam 1995). I et velfungerende samfund indgår individet i mange sådanne netværk såsom familie, skole, vennekredse, sociale medier etc. (Putnam 2000). Social kapital kan dog som andre kapitalformer have en slagside og er derfor ikke altid positivt for et samfund som helhed. Der kan for eksempel også skabes stærke netværk med modstridende intentioner end majoriteten. Sådanne eksempler ses overalt i velfungerende samfund og dysfunktionelle samfund såsom kriminelle bander, hooliganisme eller korruption. Derfor påpeger Putnam (2000), at det er nødvendigt at kigge på, hvordan man kan fremme netværk med positive aspekter som eksempelvis gensidig support, samarbejde, tillid og samfundseffektivitet, modsat negative aspekter såsom sekterisme og etnocentrisme.

Bridging og bonding

I denne afhandling tages der udgangspunkt i Putnams forståelse af social kapital, selvom andre teoretikere også benytter begrebet. Rationalet bag dette valg er hans distinktion af begrebet igennem en typologisering i form af bridging (herefter brobyggende social kapital) og bonding (herefter afgrænsende social kapital). Disse distinktioner er interessante i lyset af projektets tilgang og ønske om at styrke lokalmiljøet. Endvidere er hans forståelse af uddannelse, demokrati og ulighed meget relevante ift. denne afhandlings interesse for begrebet medborgerskab.

Afgrænsende social kapital kendetegnes ved at styrke homogenitet/gensidighed og ved at mobilisere solidaritet i netværk eller communities. Dette kunne fx være etniske minoriteter, som udvikler stærke og tætte bånd, hvorved netværket herigennem kan modtage social og psykologisk support. Men sådanne netværk kan også have mere praktisk karakter i form af hjælp til opstart af virksomhed, solidarisk arbejdskraft etc. (Putnam 2000). Afgrænsende social kapital har potentialet til at udvikle stærk gruppeloyalitet, men modsat også en udadvendt antagonisme. Den afgrænsende sociale kapital er med andre ord vigtig for nu-og-her perspektiver for mennesket. I et identitetsperspektiv er afgrænsende social kapital med til at styrke en dominerende identitetsform.

Brobyggende social kapital er modsat kendetegnet ved heterogene kontaktflader og adgang til divergerende informationer. Mennesker, som indgår i brobyggende aktiviteter, opnår et mere vidtgående netværk og får måske flere muligheder end i et mere homogent netværk. Identitetsmæssigt er der også grobund for udvikling af mere mangfoldige identiteter (Putnam 2000). Her kun der konkret være tale om en multikulturel idrætsforening.

Putnam (2000) beskriver selv forskellen på disse to typer af social kapital ved hjælp af følgende analogi: *"Bonding social capital constitutes a kind of sociological superglue, whereas bridging social capital provides a sociological WD-40"* (Putnam 2000: 23).

Essentielt er, at begge begreber rummer mulighed for stærke positive sociale effekter, men med forskelligt perspektiv og de bør ikke ses som enten-eller, det er ofte en vekselvirkning og afhængig af kontekst, tid og sted. Ligeledes er der ikke noget der er rigtigt og forkert, selvom flere synes at være fortalere for de brobyggende netværk i relation til social kapital.

Migration og integration

Migration og integration er som beskrevet i indledningen blevet et stadigt større fænomen i den globaliserede verdensorden. Selvom denne afhandling ikke fokuserer på egentlig integration, er der vigtigt at være opmærksom på især i forbindelse med social kapital.

I politik tales der om, at integration og migration kan være afgørende for demokratiske valg, hvilket også kan fornemmes i dansk politik set over de seneste årtier. I kraft af globaliseringen og heraf øget migration står alle samfund således også over for nye udfordringer. Putnam (2007) opstiller tre hovedudfordringer for samfundet, på baggrund af migration og øget etnisk diversitet (egen oversættelse):

- Etnisk mangfoldighed vil stige væsentligt i stort set alle moderne samfund over de næste årtier, delvis forårsaget af immigration. Øget immigration og mangfoldighed er ikke kun uundgåeligt, men også i det lange løb ønskværdigt. Etnisk mangfoldighed er et vigtigt socialt aktiv, som amerikansk historie fx viser ifølge Putnam
- På kort bane vil immigration og etnisk diversitet udfordre social solidaritet og hæmme social kapital det vil være en naturlig konsekvens ifølge Putnam
- På den lange bane vil succesfulde multi-etniske samfund skabe nye former for social solidaritet og dæmpe de negative effekter af diversitet ved at konstruere nye og bredere identiteter. Derfor bliver den centrale udfordring for moderne, divergerede samfund ifølge Putnam at skabe en nyere og bredere forståelse af "vi".

Disse tre pointer er også særdeles rammende i en dansk kontekst, hvor der er en stærk diskussion om sammenhængskraft og gode medborgere i den offentlige debat. Med tanke på Putnams (Snellman 2014) pointer herover, udfordres på den korte bane samfundets sociale solidaritet (hvad nuværende politiske strømning også indikerer) og hæmmer dets sociale kapital. Men ser man på den lange bane og med amerikansk historie in mente, vil nye former for social solidaritet opstå, som afleder en ny og bredere identitetsforståelse af det at være dansk, hvis vi vel at mærke fokuserer på brobyggende aktiviteter i samfundet.

Udviklingen af en ny ”vi”-identitet påpeger Putnam (2007, 2009) som værende mulig og garanteret flere positive sideeffekter såsom:

- Større kreativitet i samfundet
- Hurtigere økonomisk vækst i samfundet
- Motor for udvikling af afsenderlandene (bedre national udvikling af migranternes ”hjemland”), altså en positiv effekt for afsenderlandene på sigt

Ulighed

De positive effekter beskrevet herover, kan blive stærkt udfordret og påvirket af udviklingen i ulighed, hvor Danmark i de senere år har haft en jævn stigning i ulighed (Statistik 2014). Netop ulighed er ifølge Putnam en stor udfordring for udviklingen af social kapital i et samfund som helhed (Putnam 2015). Et element er følgelig udfordringer omkring socioøkonomisk status for ressourcetsvage borgere, men et andet centralt element er den afstand, som uligheden skaber. Ulighed kan nemlig medføre, at økonomisk succesfulde individer (i kraft af den øgede ulighed) har mindre forståelse for, hvordan den anden halvdel af samfundet lever, hvilket kan resultere i mindre empati i samfundet (Putnam 2015). Når uligheden øges, fjerner rig og fattig sig således også fra hinanden og vil færdes i forskellige områder og sjældent møde hinanden.

Problemet, som Putnam (2015) ser det, er, at en øget ulighed og dermed ringere interesse i hinandens liv påvirker samfundets samlede økonomiske produktivitet og udvikling. Samfundet taber simpelthen en masse talent på gulvet. Hvis samfundet i stedet formåede at aktivere, motivere og udvikle denne talentmasse, ville samfundet modsat opleve bedre effektivitet og udvikling (Putnam 2015).

Som beskrevet i indledningen findes der en stor udfordring omkring uddannelse og skolegang for drenge med anden kulturel baggrund end vestlig. Putnam (2015) forholder sig også til dette perspektiv, som han sætter i relationen til den stigende ulighed. Konkret pointerer Putnam, at jo højere uddannelse, et individ har, jo mere sandsynligt er det også, at pågældende deltager aktivt i samfundet og i politik/demokrati (Snellman 2014, Putnam 2015). Derfor er det også de privilegerede børn og unge, som har størst tiltro til, at de kan påvirke samfundet (ikke uden grund), og de mindre privilegerede, som tendentielt er mindre tilbøjelige til at forsøge. Det kan fx give sig til udtryk i form af aktivt medborgerskab, hvor et socioøkonomisk udgangspunkt vil have betydning for individets deltagelse. Netop derfor er social kapital vigtigt for besvarelse af denne afhandlings problemstilling og et centralt element i at udvikle aktivt medborgerskab.

Med uddannelse som essentielt for social kapital kommer skolegang også ind i billedet, da skolen ofte anses som en arena for udvikling af alle grupperinger i samfundet (optimalt set mødes børn fra alle lag i skolen). Dog påpeger Putnam (2015), at der også her eksisterer en stor ulighed, da skolerne alt efter geografi svinger mærkbart i kvalitet (socioøkonomiske forhold for et område afgør ofte skolens kvalitet). Det ses også på den skole, som dette projekt har samarbejdet med, hvor hovedparten af eleverne i 6-9. klasse er fra socioøkonomisk dårligt stillede familier. Denne tendens hænger uløseligt sammen med uligheden og menneskers lyst til at bo side om side med folk, som ligner dem selv. Vi blander os sjældent, og rigtig mange kvarterer i Danmark er meget homogene. Man bor gerne side om side med individer, der ligner en selv. Paradoksalt nok er det lidt en modsætning, når vi taler Nørrebro. På Nørrebro findes der en stor forskel på indtægt og uddannelse, og kvarteret trækker også mange ressourcestærke individer til (Schmidt 2011, Schmidt 2016). Desværre ses denne heterogenitet ikke på samme måde i folkeskolerne på Nørrebro, hvor mange ressourcestærke forældre vælger at sende deres børn i privatskole. Derfor står folkeskolerne på Nørrebro tilbage med hovedsageligt elever fra socioøkonomisk dårligt stillede familier, hvilket er et problem ift. at opbygge brobyggende social kapital (Putnam 2000) og i forhold til brydning af social arv og miljø (Elsborg 1999). Da eleverne fra disse familier i høj grad er migranter, bliver flere af skolerne på Nørrebro også kendetegnet ved stærkt homogene miljøer, som dog ikke repræsenterer majoriteten i samfundet. Miljøer, som i forhold til akademisk udvikling ikke præsterer på samme måde som samfundets øvrige folkeskoler. Flere faktorer er i spil ift. akademisk udvikling, men kendetegnet for mange af skolerne på Nørrebro er, at især drengene fra disse skoler ikke præsterer i skolen og sjældent kommer videre i skolesystemet, som præsenteret i indledningen.

Et af de problematiske resultater kan være, at der hos den mindre privilegerede del af børn og unge findes en tendens til at have mindre kendskab til og interesse i politik, større mistro over for kommune/beslutningstagere, lavere valgdeltagelse og mindre deltagelse i lokalsamfundet (Putnam 2015). Forhold, som også er iagttaget i dette projekt (beskrives detaljeret senere).

Ydermere har forskere påpeget endnu en problematik omkring aktiv deltagelse i samfundet ved at påvise, at også arv har en stor betydning for demokratisk deltagelse, i samme stil som socioøkonomisk status går i arv (Schlozman 2010). Dette komplicerende forhold påpeger Putnam (2015) som en dobbelt forhindring for børn og unge fra upriviligerede miljøer.

Med disse barrierer får disse grupperinger også en svagere gennemslagskraft i den samlede debat, om end meget af debatten faktisk drejer sig om præcis denne gruppe (integration og ulighed). Set i dette perspektiv er det i dette projekt ønsket at arbejde med social kapital i skolemiljøet igennem en CP og AF tilgang, for at skabe udvikling hos denne marginaliserede gruppe samt, essentielt, at give gruppen en stemme i debatten.

Afgrænsning

På baggrund af den fremlagte teoretiske inspiration er det også på sin plads at præcisere for læseren det præcise fokus, som afhandlingen vil anlægge. Teorien fremlagt trækker på flere forskellige traditioner og filosofier, fx 3GGC trækker tråde til fænomenologien og social konstruktivismen, livsduelighed trækker tråde til humanistisk psykologi og positiv psykologi, imens livskompetencer ofte har en mere individuel og kognitiv oprindelse. Med andre ord har afhandlingen teoretisk en fod i mange lejre, hvilket kunne anses som en udfordring i nogles øjne. Ambitionen for projekt unge, holdspil og medborgerskab har dog været at have et multiteoretisk perspektiv for at kunne sætte teorien i spil i praksis igennem en AF tilgang i projektet (se også bilag 9). Udover det praktiske og samskabende element, som AF bl.a. bidrager med, har der i projektet været en socialpsykologisk

vinkel i kraft af CP, som i samspil med AF har været de bærende elementer. Inden for CP anses et bredspektret teoretisk perspektiv som en ideel tilgang til de komplekse udfordringer, individet som en del af samfundet og lokalmiljø står over for (Berliner 2005). At anskue et fænomen eller problem indenfor CP tager netop udgangspunkt i en sådan erkendelse. Derfor skal afhandlingens teoretiske fundament også ses som indlejret i en CP forståelse, hvor en kompleks verden har behov for flere potentielle anskuelser.

Det fremføres desuden at potentialet i en kombination af disse teorier, er med henblik på at kunne udvikle viden, som kan komme målgruppen til hjælp. Dermed ikke sagt, at de enkelte teorier er fejlfrie, hvilket vil blive yderligere diskuteret i diskussionsafsnittet. Det samme gør sig gældende omkring kombinationen, som der vil kunne stilles spørgsmålstejn ved. Ethvert valg har en konsekvens, og det må man være bevidst om som forsker. Afgørende for valget af de fremlagte teorier er, at de alle på en eller anden måde påvirkes af sociale relationer. Dermed er den røde tråd den sammenhæng, der eksisterer imellem det sociale rum, og den rolle, et praktisk arbejde med personlig og nærmiljøets udvikling har af betydning for deltagerne.

Kap. 3: Metode

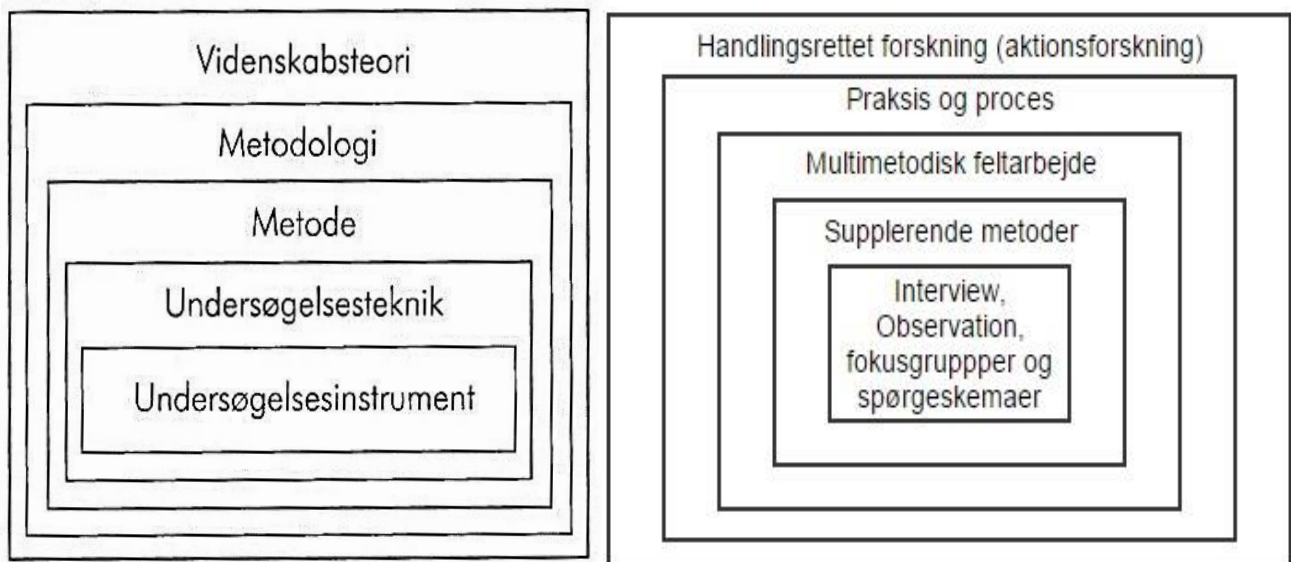
Efter denne teoretiske indføring i grundlaget for projektet vil afhandlingen nu fremføre for læseren, hvordan eksperimentet rent metodisk er grebet an. Først vil det blive præsenteret, hvilke overvejelser der overordnet er gjort i relation til metode. Dernæst vil del 1 præsentere betydningen af praksis, validiteten i denne undersøgelse, design, feltarbejde og etiske overvejelser. Del 2 præsenterer de enkelte studier, som har været en del af forløbet, samt en præsentation af overvejelserne omkring det samlede eksperiment. Del 3 afslutter metodeafsnittet ved at redegøre for behovet for alsidige metoder i undersøgelsen, samt hvordan dataindsamlingen er grebet an, plus hvilke konkrete metoder der er inddraget og den strategiske brug af metoder i AF's forskellige faser.

Overvejelser omkring metode

De overvejende overvejelser omkring dette projekt i relation til metode er med baggrund i problemstillingen, og hvordan denne kan undersøges på bedst mulig vis. Dertil skal lægges det teoretiske ophav, som er præsenteret i forrige afsnit, som også har betydning for, hvordan og hvilke metoder der har været sat i spil.

AF er ofte støttet af teori som guideline for en problemstilling baseret på et praktisk problem, og hvis der er tale om et eksperiment (som denne undersøgelse), også en given handling i fx CP (Kloos 2012). Men integrationen af teori og praksis/virkeligheden er ikke en simpel teknik og vil være påvirket af fortolkninger, problemstillingen og den kontekst, hvor forskningen finder sted. Konkret i dette projekt har ambitionen været at lade det teoretiske grundlag være inspiration i hvert af de tre studier, som har været afviklet i det samlede eksperiment (beskrives senere). Afsættet har været, at den praktiske forståelse og bearbejdning af teorien er blevet samskabt igennem aktionsforsknings-tilgangen (tidligere beskrevet) og de resultater, som er kommet ud af denne tilgang.

Med inspiration hentet hos Launsø & Rieper (2005) illustrerer figur 13, hvordan undersøgelsen intentionelt er grebet an, fra det videnskabsteoretiske ståsted til de enkelte metoder.



Figur 13: Oversigt over metodiske valg rangeret efter niveau og sammenhæng. Til venstre Launsø & Rieper (2005) og til højre egen repræsentation af denne undersøgelse.

Den ovenstående intention er valgt på baggrund af projektets problemstilling, som lægger vægt på en handlingsrettet tilgang. Denne handlingsrettede tilgang er som nævnt indhentet med inspiration fra AF, hvor selve processen er i centrum, og resultatet skabes i fællesskab med deltagerne i projektet og interessenter (Brydon-Miller, Greenwood et al. 2003, Reason 2008, Kemmis 2009, Somekh 2009, Nugus 2012, Wagstaff 2013). Metodisk fordrer dette valg, at der lægges vægt på praksis og proces for at forstå resultatet af forløbet.

Dertil er der endvidere taget et etisk ansvarligt kvalitativt fokus, som lægger vægt på, at den kvalitative forskning bør bero på etisk grundlag (Denzin 2015). Et sådant valg er foretaget i kraft af den CP-teori, som projektet teoretisk trækker på. CP som tilgang er nemlig præget af etisk ansvarlighed ved at sætte deltagerens behov først, sørge for lige adgang til ressourcer og komme marginaliserede grupper til gode (Kloos 1997, Berliner 2005, Orford 2008, Kloos 2012).

Som et fundament for projektet er der anlagt et multimetodisk feltarbejde, som er bedrevet igennem en toårig periode i lokalmiljøet (Willis 1993, Thorpe 2012, Hastrup 2015). Feltarbejde er en naturlig del af AF, da forskeren engagerer sig i den aktive proces omkring samskabelsen af viden eller erfaringer (Swantz 2008). Dermed er feltarbejde en god tilgang til et projekt med det konkrete fokus, som projekt unge, holdspil og medborgerskab anlægger.

Foruden at feltarbejde harmonerer med AF, har det også en vigtig funktion i kraft af betydningsfulde erfaringer og indsigt (Willis 1993). Feltarbejdet kan nemlig fungere som grundlag for og kvalificering af forskningsinterview (Brinkmann 2015). Ved at være til stede, sanse og fornemme konteksten får forskeren et stærkere grundlag for at kunne tyde betydningen af udsagn og handlinger (Willis 1993, Hastrup 2015).

Under feltarbejdet (feltarbejde præsenteres yderligere senere i metodeafsnittet) er en række metodiske værktøjer sat i spil med det ræsonnement at kunne supplere hinanden samt give et perspektiv på den komplicerede specifikke problemstilling (strategien for brugen af metoder præsenteres senere). Da der i denne afhandling undersøges et kompliceret spørgsmål, er der søgt til flere metodiske tilgange for bedst at kunne undersøge deltagerens oplevelser med forløbet (Brewer 2006). En mul-

timetodisk tilgang synes især relevant, når man arbejder i en skolekontekst, da brugen af flere metoder kan give nuancerede og klarere indsigt i perspektiver og potentialer i et evt. handlingsrettet eksperiment (Mertens 2007). Den multimetodiske tilgang er også en ofte brugt tilgang inden for CP, da problemstillingerne ofte er komplicerede og kan være 'usynlige' for deltagerne (Berliner 2005).

En smule uortodokst er der i denne undersøgelse valgt at inddrage en spørgeskemaundersøgelse for at kunne svare på, *hvilken* betydning et handlingsrettet eksperiment har haft for deltagerne, med afsæt i undersøgelsens problemformulering. Imens er interviews og andre metoder inddraget for at kunne undersøge, *hvordan* et handlingsrettet eksperiment opleves af deltagerne, som er det andet element af undersøgelsens problemformulering.

Det skal anerkendes, at inddragelsen af en spørgeskemaundersøgelse ikke er en normal præcedens indenfor AF, som ofte kendetegnes på dets kvalitative ophav (Martí 2016). Dog sker det som en del af en nyere tendens, hvor nogle aktionsforskere tilskynder til øgede overvejelser omkring inddragelsen af kvantitative metoder (Mertens 2007, Greenwood 2011, Martí 2016). Men da AF's primære præmis er at give rum til deltagernes stemmer, synes brugen af spørgeskemaer kontroversiel for mange indenfor feltet (Martí 2016). I del 1 af metodeafsnittet vil der blive redegjort for, hvorfor spørgeskemaer i dette studie er brugbart, og hvorfor det ikke nødvendigvis behøves at forstås som kontroversielt eller i modstrid med AF's ærinde, men i stedet bør anses som et berigende aspekt af projektet.

Med udgangspunkt i denne introduktion til overvejelserne bag de metodiske valg vil fokus rettes mod en nærmere forklaring af disse beskrevne overvejelser.

Metode del 1

Et socialt eksperiment

Dette projekt er strukturelt opbygget som et socialt eksperiment (Nielsen 2004, Duus 2014), hvilket skal forstås med fundament i AF. Grundstrukturen er tre studier (se figur 15), som senere vil blive præsenteret, men først er det relevant at indvie læseren i overvejelserne omkring denne undersøgelses grundlæggende overvejelser.

Denne afhandling skal forstås som et deltagende og procesorienteret produkt, som metodisk gør brug af hovedsagligt kvalitative metoder til at undersøge deltagernes personlige og unikke oplevelser. Dog er der også tilført en kvantitativ metode med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse som opfølgning på den deltagende og handlingsrettede fase (Martí 2016). Inddragelsen af dette element i eksperimentet skal forstås med henblik på monitorering af udvikling i lokalmiljøet med tanke på interessenterne og indsamling af anden data for forskerteamet ift. det samlede forløb. Al data (både kval. og kvan.) er efterfølgende præsenteret for deltagerne i projektet, og således skal inddragelsen af en kvantitativ metode forstås som et hjælpemiddel for deltagerne til at skabe en mening omkring processen og forløbet. Derfor gøres der brug af denne lidt uortodokse tilgang af pragmatiske årsager, for at undersøgelsen samlet kan give mest mulig værdi. Det vil nu begrundes, hvorfor denne kobling kan fungere, og hvorfor den måske ikke bør ses som uortodoks, men måske et hidtil uudnyttet potentiale indenfor AF.

Der synes at være en hegemonisk opfattelse af AF orienteret omkring, at denne type af forskning bør funderes som kvalitativ, men som nævnt er der et begyndende brud med denne opfattelse. Lad mig forsøge at uddybe dette.

Ifølge Kurt Aagaard Nielsen (2004) anser aktionsforskere ikke mennesket som værende i stand til at udøve kontrol eller opnå herredømme over naturen, men i stedet som en deltager i naturens dynamik. Hermed antyder han, at AF omfatter mere end 'blot' mellemmenneskelige relationer og dermed ikke kun det, som traditionelt forbindes med det kvalitative, men i højere grad også et bæredygtighedsperspektiv og har dermed også adresse til naturvidenskaben. Nielsen understreger, at dette er et muligt potentiale, som hidtil ikke er søgt udfoldet:

"Dette er midlertidig ikke en side af aktionsforskningen, som endnu er blevet konkretiseret eller udfoldet nærmere, men den peger på aktionsforskning som en tværvidenskab, der både involverer natur- og humanvidenskaber" (Nielsen 2004: 332).

Nogle af de få aktionsforskere, der forsøger at belyse denne sammenhæng, er Greenwood & Levin (2011). I deres bog *Introduction to Action Research* fremfører de følgende synspunkt:

"We reject a widespread tendency for people to believe that AR (Action Research red.) must be qualitative research rather than quantitative research ... Surveys, statistical analysis, interviews, focus groups, ethnographies, and life histories are all acceptable, if the reason for deploying them has been agreed upon by the AR collaborators and if they are used in a way that does not oppress the participants" (Greenwood 2011: 5f).

En anden frontløber, der søger at udvikle dette perspektiv, er Joel Martí (2016), som pointerer, at der indenfor AF er et behov for ikke per definition at afskrive det kvantitative, men snarere diskutere, om der skulle være årsager til ikke at forsøge en sådan integration i AF. Her bør der anerkendes, at AF søger ikke generaliserbar, men lokal, handlingsbaseret og deltagerorienteret viden, samt metodebrug bør fokusere på deltagerne og interessenternes behov. Derfor bør en evt. integration overveje og sikre, at brug af kvantitative metoder ikke modarbejder ambitionen for AF. En måde at sikre, at dette ikke sker, kan være ved strategisk at overveje, hvornår og hvordan et sådant element bruges. Det vil blive yderligere forklaret senere i afsnittet.

For at vende tilbage til det interessante i et sådant alternativt perspektiv og tilgang indenfor AF bør det nævnes, at AF potentielt kunne fungere som mulig tværdisciplinær bro imellem de grøfter, der metodisk og filosofisk er blevet gravet imellem natur- og human/socialvidenskaberne. Potentialet i dette er særlig relevant, da denne afhandling bliver skrevet og afleveret ved det naturvidenskabelige fakultet på Københavns Universitet, men positionerer sig blandt social- og humanvidenskaberne. Derudover synes AF også særligt interessant i et idrætsfelt, hvor denne afhandling indskrives sig, da idræt er en af de forskningstraditioner, som har ben i begge lejre (naturvidenskaben og humaniora). Sådanne potentialer tilskynder til overvejelser omkring brugen af kvantitative metoder indenfor AF, som kunne give yderligere perspektiv og muligheder for denne forskningstype.

Det afgørende for et AF-studie skal dog påpeges at være deltagernes oplevelser af de udviklede løsninger på de hverdagsproblemer, som et evt. eksperiment har søgt at håndtere. Men metoder til at nå dertil kan med det fremførte perspektiv anses som mere frie, end hvad ofte er den gængse opfattelse indenfor AF. I samme ombæring er det vigtigt at understrege, at koblingen til naturvidenskaben ikke forstås med udgangspunkt i randomiserede eller quasi-eksperimentielle studier og signifikante værdier som gylden standard. AF skal hele tiden ses i relation til de kollektive perspektiver, som tilgangen, herunder forskerne som en part i dette, skaber:

”It is a matter of collective social judgment by knowledgeable participants about the outcomes of a collective social action. Social judgment is itself the result of a kind of democratic conversation in which the professional researcher has only one vote” (Greenwood 2011: 64).

Med tanke på det fundament, som indtil videre er præsenteret i denne afhandling, kan AF-processen synes at have nogle ligheder med den cirkulære bevægelse imellem testning-reformulering-testning, der eksisterer i klassisk naturvidenskabelig forskning (Nielsen 2004). Det naturvidenskabelige klassiske forsøg tester, monitorerer og gentester, indtil en forståelse kan dannes. Det er denne proces, som deler nogle umiddelbare ligheder med processen i AF, som cirkulært også bygges op om forandring, monitorering af påvirkningen, analyse/fortolkning og evt. gentestning (figur 14). Sådanne ligheder peger på en mulig genkendelighed imellem AF og den naturvidenskabelige metode og dermed det mulige potentiale, AF synes at have som tværdisciplin. At skabe en sådan genkendelighed er ikke vigtig for alle aktionsforskere, men i kraft af, at denne undersøgelse tager udgangspunkt i et overvejende naturvidenskabeligt miljø, søges denne kobling for at kunne skabe værdi af undersøgelsen på flest mulige niveauer (Ospina 2008).

Overordnet er og skal undersøgelsen i denne afhandling forstås som søgende viden om løsninger på praktiske problemer og meningsdannelse blandt deltagerne herom. Derfor er effektmål fra spørgeskemaundersøgelsen udelukkende benyttet til efterfølgende at belyse udviklingen som følge af det eksperiment, som deltagerne aktivt har været en del af. Dermed skal denne del af studiet forstås som en forbedring og styrkelse af diskussionen og de beslutninger, som bliver taget omkring forløbet (Martí 2016). For at undgå en distancering fra AF og den unikke kontekst, som kan være en konsekvens af et kvantitativt element, valgte vi en proces, hvor selve handlingen og processen gik forud for spørgeskemaundersøgelsen. En sådan proces beskrives af Martí på følgende måde:

“A second type of integration of quantitative and participatory tools is when quantitative methods are applied after the participatory phase. This design can serve different objectives, such as evaluating an AR project or monitoring changes in the local setting” (Martí 2016: 174).

Dermed er det først efter, selve eksperimentet var afsluttet på skolen, at de kvantitative data er blevet analyseret og har været benyttet, i kraft af målinger af forløbet, som er delt med deltagerne. På denne måde søgte vi at tilpasse brugen af det kvantitative til den unikke måde at arbejde på, som kendetegner AF, nemlig den tætte involvering og samspil imellem aktørerne. Derfor vil der nu heller ikke lægges mere fokus på dette kvantitative element, men fokuseres på det, som har haft størst betydning for projektet, praksis.

Praksis

I aktionsforskning lægges vægten på praksis og handlinger, altså aktive handlinger og ikke abstrakte beskrivelser af et fænomen (Reason 2008). Med udgangspunkt i dette synspunkt bygger afhandlingen her på en overvejende kvalitativt orienteret tilgang med inspiration fra Norman Denzins (2015) perspektiv på kvalitativ forskning som etisk ansvarlig. I denne ramme anses den kvalitative forsker som forpligtet til at bruge og dele sin viden for at modarbejde ulighed og uretfærdighed samt stræbe efter social retfærdighed med det formål at give udsatte grupper og minoriteter en stemme. I et sådant perspektiv er det derfor relevant at hjælpe individer eller miljøer med at overvinde den psykologiske fortvivlelse, som opstår i samfundet (Denzin 2015). Denzins (2015) etisk ansvarlige kvalitative forskning harmonerer således med det deltagende perspektiv, men også med community psykologiens forståelse (som tidligere beskrevet).

Et sådant standpunkt flytter også det kvalitative fokus væk fra fortolkning og mod forandring som agenda for forskeren. Dette betyder også, at man som forsker påtager sig et andet ansvar, hvilket Denzin (2015) påpeger som en etisk ansvarlig dagsorden baseret på følgende:

- Den undertryktes stemme er i centrum for forskningen.
- Forskning bør afsløre steder, som kan forandres igennem aktivisme.
- Forskning og aktivisme skal sammen hjælpe mennesker.
- Forskningen bør påvirke socialpolitik og beslutningstagere igennem kritik.
- Forandringen skabes også i forskerens liv og er dermed drivkraft for andre.

Målet med det kvalitative sigte i denne afhandling er følgelig at fremme menneskers muligheder og værdighed i lokal kontekst, særligt med sigte på udvikling af social retfærdighed under neoliberale betingelser (Orford 2008). Til dette formål benyttes flere forskellige metodiske teknikker (fx observation, interview og spørgeskemaer) for at belyse et komplekst problem. Det skal dog igen understreges, at hensigten ikke har været triangulering af data eller generalisering på baggrund af denne undersøgelse. Det skal snarere ses som et kvalitetsønske for at kunne tydeliggøre et fyldestgørende billede af deltagerne oplevelse og betydningen af eksperimentet.

Validitet i dette forskningsprojekt

Indenfor AF eksisterer der ikke en gylden standard for, hvordan validitet af en undersøgelse bedømmes, dertil er hvert projekt eller eksperiment for unikt og lokalt forankret (Duus 2014). Derfor findes der også mange forskellige tilgange til bedømmelse af kvalitet, styrke og gyldighed af et studie. I *The Handbook of Action Research* (2008) præsenterer Roth & Bradbury deres bud på bedømmelsen af validitet indenfor AF. Denne forståelse bygger på en anerkendelse af den forskellighed, som AF studier har, som de mener, at validitet bør bedømmes ud fra. Derfor foreslår de en 'pragmatisk' ramme, som kan dække de fleste projekter, men samtidig skal forstås som en overordnet ramme, hvori projekterne selv skal definere deres konkrete perspektiv. En sådan pragmatisk ramme er baseret på fire områder, der bør adresseres i det enkelte projekt (Roth 2008: 360) (red. egen oversættelse);

- a) Hvordan giver projektet værdi, skaber det menneskelig trivsel?
- b) Engagerer projektet deltagerne, og supporterer det deltagelse og partnerskaber?

c) Gør undersøgelsen brug af stringente metoder, som er kulturelt relevante?

d) Efterlader projektet infrastruktur, som skaber empowerment for deltagerne, som rækker ud over projektet selv?

Hvert af disse områder vil nu blive diskuteret i relation til dette projekt:

Værdi:

Det værdiorienterede spørgsmål, som man som aktionsforsker bør stille sig selv, er, hvad er der behov for i den givne situation eller kontekst, og hvem har behovet? I dette projekt var udfordringerne centreret omkring lokalmiljøet repræsenteret ved den lokale skole og eleverne med fokus på drengene. Som præsenteret i indledningen oplevede skolen store udfordringer med at involvere drengene, og i lokalmiljøet (idrætsforeninger) var der en oplevelse af, at de unge drenge i området (12-16 år) syntes at være særligt udfordret omkring varetagelse af eget liv og aktiv deltagelse i lokalområdet. Dermed blev der i fællesskab mellem universitet, skole, idrætsforeninger, frivillige og drengene udviklet et forløb, hvor drengenes behov og ønsker var i centrum. De involverede skabte i samspil arenaer, hvor drengene kunne trives og opleve empowerment. I samme ombæring indgik de øvrige aktører ligeledes i en lærings- og udviklingsproces, som også var værdifuld for hver enkelt interesseret. Selvom det i AF ikke er muligt at involvere alle til alle tider i alle beslutninger, må det påpeges, at deltagelse i sig selv kan opleves positivt i kraft af opmærksomhed og anerkendelse (især hvis man ellers føler sig overhørt). Dermed kan processen i AF uanset deltageres aktive involvering have betydning for alle deltagere (Roth 2008). Således søgte vi som en del af kvaliteten af dette studie at arbejde værdiorienteret ud fra det lokale behov for derigennem at skabe et nyt fundament for menneskelig og lokal udvikling.

Samskabelse:

Et centralt perspektiv i AF er som tidligere præsenteret samskabelse. Derfor bør et AF-studie også bedømmes ud fra et perspektiv om, hvordan deltagelse af relevante aktører er sikret. Perifer inddragelse sikrer sjældent motivation og fremdrift af en given indsats, hvorfor deltagerne i stedet bør indgå som egentlige designere af det samlede eksperiment. I dette projekt har skolen, idrætsforeninger, frivillige (coaches) og drengene alle været aktive spillere i udformningen og tilpasningen af forløbet undervejs. Hvem der er inddraget bør afgøres ud fra projektets formål og refleksioner på baggrund af kendskab til området. Dette projekt har således søgt at involvere de interessenter, som kunne være med til at skabe et forløb, som gav mening og værdi for de involverede deltagere, i særdeleshed drengene.

Stringent og relevant metodebrug:

At bruge relevante og gyldige metoder er vigtigt for et aktionsforskningsprojekt for at sikre rigelig og valid information. Her bør det især overvejes, at deltagelse kan udfordres og besværliggøres, hvis rigide og ufleksible metoder lægges ned over et projekt. Det er nødvendigt at overveje, om den eller de rette metoder kan bibringe robust data, samtidig med at det harmonerer med deltagerens behov. I dette projekt har det også været centralt, eksemplificeret ved fx brugen af interviews, som udover indsamling af data også fungerede som læringssituationer for deltagerne. I denne sammenhæng er det afgørende at overveje, *hvordan* en metode er brugt, og ikke metoden *i sig selv*. Dermed

er det centrale omkring kvaliteten i dette projekt at anlægge et metodisk fokus, der lægger vægt på handlingsorienterede og kollektive metoder, og hvordan den indhentede data kan komme deltagerne til gode. Således inddrager dette projekt en række metoder (hvilket andetsteds beskrives som multiple metoder), som samlet skal bidrage til udviklingen af projektet og de enkelte deltagere. Dermed er et væsentligt kvalitetsperspektiv for denne afhandling, at de involverede metoder kan beskrive et komplekst perspektiv, samtidig med at de synes relevante og brugbare for interessenterne.

Bæredygtighed:

Foruden at være værdiskabende, kollaborativt og metodisk velbegrunder bør et AF-projekt også vurderes ud fra dets bæredygtighed eller potentiale til at række udover projektets eventuelle levetid. Med dette perspektiv skal det forstås, at overvejelser omkring, hvordan et givent projekt udvikles, bør være med henblik på, hvad der skal ske fremadrettet, som evt. kan række ud over projektet. Kvaliteten af et AF-projekt kan således også vurderes ud fra, om det efterlader deltagerne stærkere (klogere) end før, og om rammerne fordrer en fortsat udvikling af deltagerne og lokalområdet. Dermed har det også været vigtigt i dette projekt at arbejde på muligheder efter projektet, som kan videreføre og bevare ressourcerne i lokalmiljøet. Et centralt element har her været at få involveret og talt til beslutningstagere undervejs i processen og i den efterfølgende afrapportering af projektet. I denne forbindelse har det også været vigtigt at skabe brugbar viden af både kvantitativ og kvalitativ karakter for at øge bevidstheden omkring processen og feedback til interessenter, så en fortsat udvikling kan finde sted samt en ambition om at informere, vække interesse, inspirere og anspore både lokalt og nationalt (Brinkmann 2015).

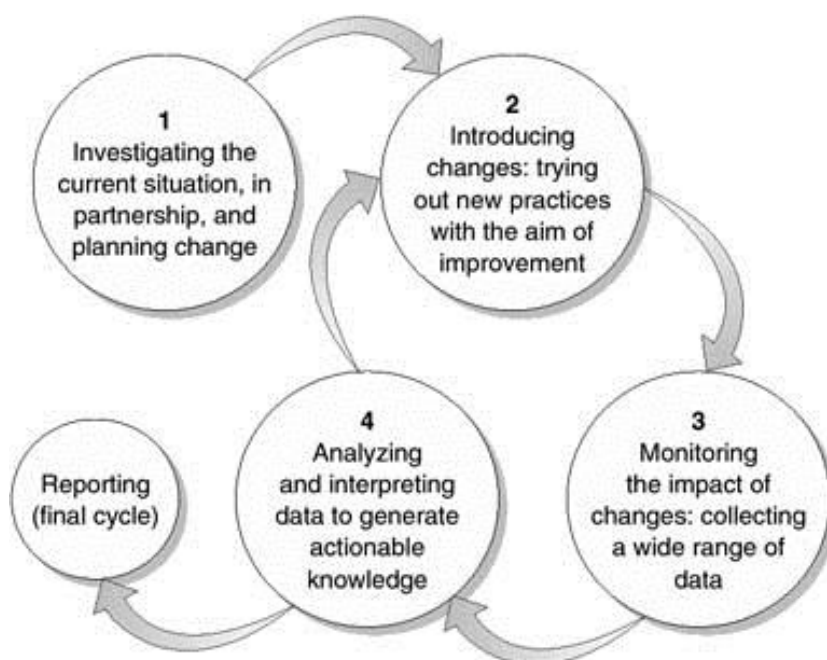
Som det kan læses ud af dette, er de overordnede kvalitetskriterier for dette studie bundet op omkring selve handlingen i projektet, hvilket er i tråd med AF's intention. Dog synes det også relevant at tale om kvalitet ift. det skriftlige produkt og endelige rapportering, som denne afhandling og sideløbende artikler udgør. Nielsen & Nielsen (2015) argumenter for, at teoridannelse i det højkomplekse samfund, som kendetegner menneskets hverdag, medfører så mange forbehold, at relevansen af sådanne teorier ophører med at give værdi. Dermed forsvinder muligheden for egentlig generaliserbar viden, hvorimod man i stedet bør arbejde frem imod det, som de betegner *socially robust knowledge*. En sådan viden er relationel og knyttet til kontekst og bør derfor vurderes i konteksten (Duus 2014). For at styrke troværdigheden af sådanne lokale og kontekstuelle undersøgelser sættes der lid til det videnskabelige miljøes regler, normer og kontrol. Der lægges vægt på to elementer, som denne afhandling støtter sig op ad;

- 1) at forskeren præsenterer resultater og proces så klart og usløret som muligt, så læseren er i stand til enten at anerkende afhandlingens ræsonnement, eller at klarheden tilbyder potentielle indsigelser fra læseren
- 2) at der opnås enighed, fx igennem peer review eller andre fagfældeorienterede processer. Her kan det også være en fordel at kunne nå ud til andre fagfælder (tværdisciplinært) eller praktikere.

Selve denne afhandling er skrevet med disse to centrale elementer i tankerne og som pejlemærker.

Design

For at leve op til de kvalitetskriterier netop beskrevet er et element at tydeliggøre og skabe gennemsigtighed af processen og designet, som har været afgørende for tilvejebragt data og analyse. Baseret på Somekh (2008) (figur 14, tidligere præsenteret i afsnit om AF) har processen igennem aktionsforskning været præget af et cyklisk og demokratisk involverende forløb. De enkelte faser i denne proces vil nu overordnet blive beskrevet. Den egentlige struktur og det egentlige indhold af studier som del af eksperimentet beskrives senere i dette afsnit (del 2: studiebeskrivelser).



Figur 14: Illustration af processen i aktionsforskning (Somekh 2008).

Fase 1:

Denne fase har været baseret på en undersøgelse og kontekstualisering i feltet. Formålet var at blive klog på den overordnede situation, som drengene stod i, og få en fornemmelse for de udfordringer, som kunne forventes at opstå under projektet. I denne fase blev partnerskaberne også konstrueret for hvert studie, hvorefter det samlede eksperiment blev planlagt i fællesskab.

For fodboldstudiet inkluderede dette at finde de rette trænere i samarbejde med klubledelsen, strukturere det første skoleår (med mulighed for tilpasninger) og planlægning sammen med skoleledelsen og kontaktlæreren.

For coachingstudiet gjaldt det ligeledes om at finde de frivillige coaches ud fra ansøgninger efterfulgt af fællesmøder for at klarlægge filosofi, tilgang og indhold af sessioner. Efterfølgende var involvering af lærerne vigtig som optakt.

For læringsugerne handlede det om at finde den rette afvikler af ugerne, som kunne afvikle disse inden for den teoretiske ramme, som lå til grund for projektet. Efter dette var klarlagt, blev ugerne i fællesskab imellem afvikler, projektteam og involverede lærere udviklet og klargjort.

Fase 2:

Selve deltagerne (drengene) blev nu introduceret til eksperimentet og fik mulighed for at løbende påvirke, ændre og tilpasse det forløb som de stod overfor. De tre studier blev igangsat i samarbejde med skolen og efter deres forgodtbefindende. For ikke at skabe for meget tumult og omvæltning blev det valgt at starte fodboldstudiet som første skridt i starten af skoleåret efterfulgt af coachingstudiet efter nogle måneder og læringsstudiet løbende undervejs.

Fase 3:

Løbende blev eksperimentet monitoreret, og (kvalitativ) data blev indsamlet med henblik på endelig rapportering, men også med det formål at skabe grobund for udvikling af studierne (påpege relevante ændringer). I denne fase var også fællesmøder om eksperimentet med deltagerne, trænerne, de frivillige coaches og lærerne vigtige informationskilder i samspil med den data, der blev indsamlet.

Fase 4:

På baggrund af fase 3 blev der løbende lavet tilpasninger af de enkelte studier baseret på de fælles forhandlinger, som kontinuerligt foregik under studierne. Når tilpasningerne var aftalt og udformet, blev de indført i studierne, og man startede på ny forfra med fase 2. Under hele eksperimentets toårige levetid blev fase 2-3-4 dynamisk afviklet gentagne gange. Ambitionen var i den afsluttende fase at kunne rapportere et samskabt bud på et forløb, som gav mening for deltagerne og miljøet.

Denne her beskrevne praksis og løbende forhandling har været mulig i kraft af et nært kendskab til lokalmiljøet, som har været hjulpet på vej af et ekstensivt feltarbejde, som nu vil beskrives.

Feltarbejde som en del af aktionsforskning

Som en del af aktionsforskningstilgangen har designet af dette studie været inspireret af og benyttet en etnografisk tilgang igennem en toårig tilstedeværelse i miljøet. En etnografisk tilgang er ikke fremmed eller ny indenfor AF, men det etnografiske må forstås med udgangspunkt i at være en delt aktivitet ikke som i traditionel forstand (Swantz 2008). Traditionelt har etnografien ikke taget et fælles mål og proces til sig, men holdt en distancerende tilgang ved bl.a. at bruge ord som informant og feltstudier, som alle har en distancerende effekt. I Handbook of Action Research formulerer Edgar Schein det klassiske etnografiske arbejde som:

”In its pure form the assumption is made that the researchers become totally involved while, at the same time, trying to remain objective and to minimize their impact on the participants” (Schein 2008: 269).

Det er ikke denne traditionelle forståelse, der har været anlagt i dette projekt. I stedet søges i højere grad det, Heron & Lahood (2008) karakteriserer som the *participatory turn in anthropology*. I denne form for antropologi²¹ er den etnografiske tilgang for forskeren kendetegnet ved:

”they submit themselves to a profound process of cognitive re-structuring in a cultural milieu remote from secular materialism, and so embrace, in their direct knowing, a participatory epistemology” (Heron 2008: 447).

For at konkretisere denne tilgang er det i denne afhandling valgt at tage udgangspunkt i begrebet *thick participation* med inspiration fra den tyske sociolog Gerd Spittler (2001, 2014). Ifølge Spittler handler *thick participation* om at være i lære i praksis med naturlige samtaler og observationer, levede erfaringer og sansemættet forskning. Dermed søges kulturel viden registreret i forskerens egen krop og først senere eksternaliseret i form af data. Begrebet ligner altså *thick description* (Geertz 1973) i kraft af fokus og vægt på detaljer, men søger i højere grad deltagelsen og deling af sociale oplevelser. Et sådan fokus harmonerer i denne forfatters forståelse i højere grad med AF (end traditionel etnografisk tilgang) og det deltagende perspektiv ved at søge deltagelsen frem for det beskrivende og erkende dette ift. løsningen af hverdagens problemer. Dermed skal brugen af etnografisk feltarbejde i denne afhandling forstås ud fra et grundprincip om deltagelse.

Med denne præcisering er ræsonnementet for en etnografisk tilgang i denne afhandling at lære og sanse drengenes oplevelser af forløbet. Derudover findes også en mere rationel og strategisk grund, nemlig at undersøgeren kunne blive en del af miljøet for at få adgang hertil (Thorpe 2012). At få adgang og blive anerkendt i det miljø, drengene er en del af, er ikke noget, man bare gør. Et element er de kulturelle forskelle (jeg er en etnisk dansker og dermed uindviet i deres hverdag), men noget andet er også drengenes tidligere møder med ’systemet’ (socialrådgivere, støttepædagoger, psykologer m.m.), hvilket ofte medfører, at drengene tager sig væsentlige forbehold ift. udefrakommende. Det kræver derfor tid, tålmodighed og åbenhed at blive en anerkendt person i deres liv, som får lov til at interagere med dem.

Da projektteamet samtidig ønskede et deltagende perspektiv, hvor drengene i høj grad også var involverede, var det endnu vigtigere at blive anerkendt som en del af miljøet for at kunne forløse mulighederne i dette perspektiv (Swantz 2008).

Derfor søgtes inspiration i Paul Willis’ (1993) etnografiske arbejde med ”the lads” i 1970’erne, som henviser til arbejderklassens børn og deres opvækst og livsførelse. Willis (1993) ønskede at belyse, hvorfor arbejderklassens børn typisk endte med at besidde arbejderjobs og ofte satte sig i opposition til skole og samfund. Uden at være identiske kan denne karakteristik af Willis’ ”The lads” siges at have visse ligheder med målgruppen i denne undersøgelse, hvor drengene også ofte ser sig som modborgere frem for medborgere, og skolen bliver en kamplads for dette. Selvom ambitionen for denne nærværende undersøgelse er handlingsorienteret og ikke eksplorativ som Willis’ (1993) arbejde, fandt vi selve den etnografiske tilgang til at arbejde med gruppen interessant. En tilgang, der omfattede bl.a. interviews og observationer kombineret med det at ”hænge ud” med drengene i de-

²¹ Antropologi og etnografi betragtes i denne afhandling som to aspekter af den samme videnskabelige disciplin.

res miljø (som også hænger godt sammen med thick participation). Ved at hænge ud med ”the lads” fik Willis en fornemmelse for det miljø og den kultur, som drengene var en del af, hvilket interviews og observationer i sig selv ikke ville kunne have tilvejebragt i samme omfang (Willis 1993).

Med inspiration herfra har denne undersøgelse foruden klassiske metoder gjort brug af muligheden for at ”hænge ud” med deltagerne, hvilket har fundet sted på skolen eller til træninger, kampe og ture. Dette har gjort, at undersøgeren i høj grad har opnået en nærhed til deltagerne, hvilket ellers kan være svært. Dette især grundet den ph.d.-studerendes egen kulturelle baggrund, som er meget anderledes fra hverdagen i lokalmiljøet, hvilket synes at fordre et behov for en større indsigt i drengenes liv. Denne nærhed har således været vigtig for at kunne forstå drengenes livsverden.

At opnå nærhed som forsker, bør også kombineres med evnen til at holde distance. Det bør altså ses som en vekselvirkning, hvor for megen distance kan betyde en ufuldstændig forståelse af fænomenet, og for megen nærhed kan resultere i det antropologiske begreb *going native*, hvor man så at sige bliver et med den eller dem, man forsker (Kvale 2009). Men med den rette nærhed og distance kan undersøgelsen derimod give et troværdigt billede for læseren igennem feltarbejdet (Ronglan 2015). Dermed var tilgangen også med til at udvikle en intuitiv fornemmelse for datamaterialet, da undersøgeren kom helt tæt på miljøet og drengenes oplevelse af forløbet. En fornemmelse, som har været essentiel i brugen af metoder undervejs og i analysefasen. De enkelte metoder benyttet vil blive præsenteret efter beskrivelsen af de enkelte studier (i del 3).

Etiske overvejelser

Baseret på overvejelser om praksis, kvalitet af studiet og det ekstensive feltarbejde, som er udført som en del af dette projekt, har overvejelser om etik været et centralt element i studiet. Sammenholdt med overvejelserne om det deltagende element i AF medfører et studie som det nærværende en række overvejelser af etisk karakter.

Ifølge Mary Brydon-Miller m.fl. (2003) skal disse forstås på baggrund af kerneværdierne i AF, hvilket de beskriver på følgende måde:

”... a respect for people and for the knowledge they bring to the research process, a belief in the ability of democratic processes to achieve positive social change and commitment to action.” (Brydon-Miller 2003: 15).

Med udgangspunkt dette citat skal et AF-projektets etiske overvejelser overordnet forstås som tosidet, idet de rækker ind i det enkelte projekt, men samtidig også rækker ud mod omverdenen. For at overveje og kontinuerligt reflektere over etiske problemstillinger i et AF-projekt er der i dette projekt arbejdet med tre tematikker udformet af Duus m.fl. (2014):

- Informeret samtykke
- Kritisk vurdering af projektet
- Afhængighedsforhold

Informeret samtykke

Alle deltagere i denne undersøgelse har givet skriftligt samtykke om frivillig deltagelse (Kvale 2009, Brinkmann 2015). Da deltagerne alle har været under 18 år, har det i praksis været deres forældre eller værger, der har været de samtykkegivende. For at skaffe informeret samtykke blev der afholdt informationsmøde på skolen inden opstart, ligesom en omskrevet projektbeskrivelse (indeholdende projektets forventede forløb) blev fremsendt til forældre eller værgers folkeregisteradresse. I tilfælde af sprogbarrierer fik alle involverede drenge også udleveret projektbeskrivelsen, så de kunne fortælle om det i hjemmet. Basal information om projektet blev også oversat til arabisk, urdu og somalisk for at sikre, at informationerne nåede frem. For at kunne deltage i projektet skulle en samtykkeerklæring være underskrevet og afleveret. Løbende blev der arrangeret særlige forløb udformet af deltagerne, som fx en sejltur i skoletiden med fokus på samarbejde, hvorfor et udvidet samtykke til sådanne aktiviteter fra forældrene også blev indsamlet.

I denne forbindelse må det påpeges, at informeret samtykke ikke kan sikres i AF på samme måde som gør sig gældende i mere klassisk forskning (Duus 2014). Dette skyldes især AF's dynamiske karakter, og at det fra starten af en AF-proces kan være vanskeligt at give deltagerne en samlet oversigt over forløbet, da løbende forhandlinger og tilpasninger vil finde sted, som man ikke kan redegøre for. Det er også derfor, at det har været nødvendigt løbende at sikre udvidet samtykke, hvis nødvendigt. Derfor har det også i dette projekt været essentielt, at deltagerne enten kunne vælge deltagelse eller løbende springe fra, som projektet skred frem, og genindtræde, skulle de ønske dette (ambitionen har været søgt så demokratisk som mulig).

Kritisk vurdering af projektet

Som tidligere præsenteret fokuseres der i denne afhandling på *socially robust knowledge* (se afsnit om validitet), som betyder, at andre skal have mulighed for at følge forskningsprocessen. Det gælder både den enkelte læser, men også kollegaer skal kritisk kunne vurdere arbejdet. Etisk bliver sådan gennemsigtighed af arbejdet en måde til at sikre, at etiske retningslinjer bliver overholdt. Således må det holdes for øje i et AF-projekt, om man kan rapportere begivenhedernes gang både til deltagerne og andre interessenter, men også til det akademiske system. Herved søges det også at håndtere, hvad der af forskere udenfor feltet opfattes som AF's akilleshæl, manglen på publikationer i akademiske tidsskrifter (Duus 2014). Derfor skal denne afhandling forstås som et led i en sådan proces, hvor også en række peer-review-artikler på sigt vil indgå som opfølgning (se fx Ryom 2017).

Afhængighedsforhold

Det er vigtigt konstant at være reflektiv omkring sin egen rolle som forsker (Brinkmann 2015), især i et AF-projekt (Duus 2014). Et er at kunne være reflektiv om forskerrollen, noget andet er at undgå going native i miljøet som konsekvens af det lange feltarbejde (Ronglan 2015). Derfor har det været nødvendigt for forskeren i denne afhandling at være bevidst og reflektiv om egen evt. afhængighedsforhold, som et længere feltarbejde kan betyde. Det har med andre ord været vigtigt at kunne sikre en nærhed og distance igennem forløbet, som gav plads til erfaringer og sensitivitet, men også refleksivitet.

Brugen af feltarbejde og den nærhed, man får til de involverede, er en konkret udfordring, en anden er uafhængighed som forsker og mulighed for kritisk stillingtagen (Kvale 2009). Uafhængighed bør ligeledes overvejes, særligt når en undersøgelse som den nærværende er en del af et større fondsbe-

vilget center (Center for Holdspil og Sundhed) eller suppleret af eksterne bidragsydere (Kulturministeriet og Bestseller). Er det muligt at være kritisk som forsker, eller er der snarere risiko for ukritisk overidentifikation med det felt, man studerer, og kan man uforvarende komme til at gå andres ærinde? Dette er en besværlig balancegang, som stiller krav til forskeren, men ikke desto mindre er denne balancegang vigtig for at sikre, at forskningen ikke bliver motiv eller bestilt forskning (senere i afhandlingen diskuteres dette, primært i afsnittet om magt).

Derfor har det i dette projekt været vigtigt at fastholde det demokratiske element og fælles styring af projektet som en åben proces. Herunder gælder konstant at tage magtforhold til efterretning, forsøge at påvirke dem og synliggøre dem (Brydon-Miller 2008, Nielsen 2015). Dermed skal det også forstås, at uafhængighed af omverden i et AF-projekt ikke synes muligt, og derfor bør sådanne afhængigheder lægges offentligt frem og debatteres (Duus 2014).

Øvrige væsentlige etiske overvejelser

Fortrolighed

Da følsomme emner (fx forældreforhold, oplevelser af kammerater etc.) blev berørt i denne undersøgelse, valgtes det i alle henseender at sikre deltagerne i projektet fortrolighed ved at anonymisere dem i alt skriftligt materiale. En sådan anonymisering kan ved første øjekast synes at modarbejde en af ambitionerne i denne undersøgelse, nemlig at give deltagerne en stemme (Brinkmann 2015). Dog må konsekvenserne her tages i betragtning, og mikroetiske²² overvejelser må få forrang i forhold til makroetiske²³ perspektiver. Samlet set vurderes det i denne afhandling, at den fortrolighed, der er givet de enkelte deltagerne, ikke afskærer undersøgelsen fra at kunne give gruppen en stemme i debatten, og at den derved ikke modarbejder den overordnede intention. Dette især fordi konteksten tydeligt fremgår, samt lokalmiljøet beskrives og inddrages uden anonymisering efter aftale.

Aktionsforskning er ikke etisk god i sig selv

I kraft af det idealistiske og demokratiske perspektiv, som kendetegner AF, kan det fejlagtigt forstås som en tilgang, som synes etisk korrekt i sig selv. Social retfærdighed og fælles deltagelse skaber ikke i sig selv høj moral eller gode etiske standarder (Duus 2014). At antage sådan ville kunne sammenlignes med eticisme (Brinkmann 2015), hvorfor det må forstås, at de demokratiske intentioner til trods må etiske komplikationer i en forskningsproces fremlægges og diskuteres. Det er nødvendigt kontinuerligt at være reflekteret omkring ens proces, og hvilke betydninger valg og fravalg har. Brydon-Miller (2008) påpeger, at aktionsforskere ikke kan tillade sig at være for selvtilfredse, hvilket er en vigtig pointe, så ikke der skabes en u hensigtsmæssig idealisering af AF.

I den forbindelse er rationalet om udviklingen af et fælles tredje, som er fundamentet for dette projekt, af afgørende betydning. Det fælles tredje refererer til produktet af et fælles forløb imellem forsker og deltagerne, som udgør et nyt fælles vi. Det er således en arena, der er skabt i fællesskab mellem interessenter (Duus 2014). Ved aktivt at arbejde med et nyt fælles tredje forsøger projektet at

²² At tage vare på personer, som er en umiddelbar del af forskningen (Brinkmann 2015).

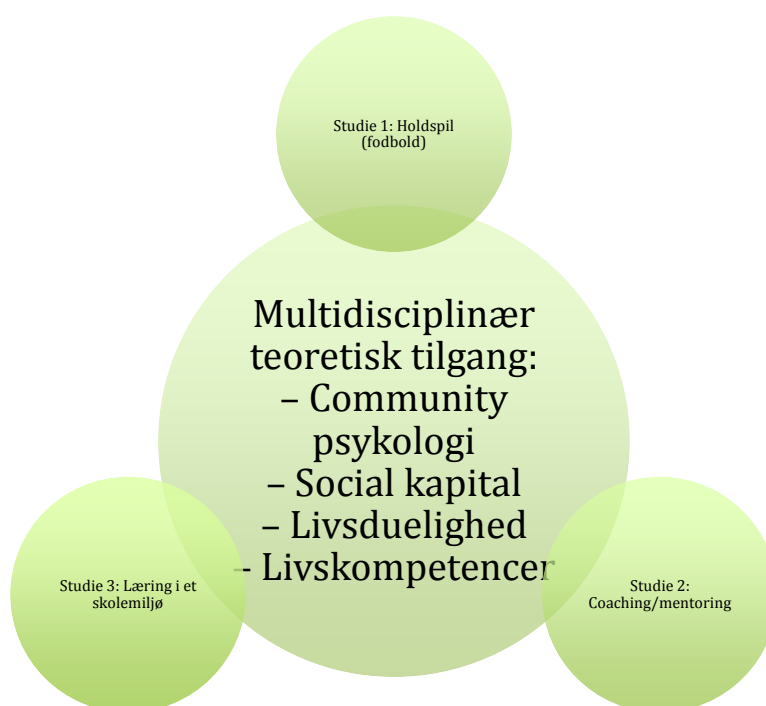
²³ Hvilken større interesse tjener det overordnede forskningsprojekt (Brinkmann 2015).

frigøre sig fra den ekspert- eller terapeutiske relation, som kan opstå igennem kvalitative metoder (Kvale 2009). Ditte Tofteng og Mia Husted (2014) udtrykker det på følgende måde:

”Det fælles tredje er således et forsøg på ikke at efterstræbe lighed i roller og magt, hvilket næppe kan lade sig gøre, men i stedet arbejde med lighed som ’voice’, dvs. lighed som det, at stemmer tæller” (Duus 2014: 143).

Metode del 2

Beskrivelser af de enkelte studier



Figur 15: Illustration af de enkelte studier baseret på en multidisciplinær teoretisk tilgang.

Undersøgelsen og det samlede eksperiment er baseret på tre studier (se figur 15), som alle har været afviklet over en 2-årig periode. De tre studier har været baseret på et teoretisk grundlag som beskrevet i teoriafsnittet. Praktisk er den teoretiske viden blevet sat i spil som guidelines i en deltagende tilgang igennem aktionsforskning, hvor samtlige deltagere har været en del af den viden, som er blevet skabt igennem enten interview, fælles møder eller observationer m.m. Denne viden er blevet til i samspil, hvor oplevelsen og betydningen af eksperimentet er blevet vurderet med data fra flere metoder. Samlet set giver multimethod-tilgangen (beskrives senere) mulighed for at fremlægge et bredere perspektiv på en kompleks problemstilling. De enkelte studier vil nu blive beskrevet enkeltvist, men et overblik kan fås i tabel 4.

Studie:	Holdspil/fodbold	Coaching/mentoring	Læring	Partnerskole ²⁴
Deltagere:	n = 45	n = 80	n = 6 klasser	n = 49
Længde:	2 år	2 år	3 x 1 uge over 2 år	2 år
Involverede:	Klubleder og trænere fra Nørrebro United, elever, lærer, skoleledelse (og forældre)	26 frivillige coaches, elever, lærer, rollemødder fra lokalmiljøet og skoleledelse	BangAkademi, elever og lærer	Elever og lærer
Metoder:	Interviews, observationer, fokusgruppe interviews og spørgeskemaer	Interviews, observationer og spørgeskemaer	Interviews og observationer	Interviews og spørgeskemaer
Fremtidsvision:	Breddeidrætsskolen	Coaching cafe på skolen & Solidarity Coaching	Elever- og lærerworkshops	Lærerworkshop og seminar

Tabel 4: Overblik over studierne, deltagere, længde, involverede, data og vision.

Eksperimentets længde

Længden af et forskningsforløb er en vigtig beslutning i ethvert studie. Skolekonteksten, som dette projekt undersøger, giver mulighed for længere naturligt studie grundet strukturen i skolesystemet med skoleår og en samlet skolegang 0-9/10. klasse. Skolekonteksten er endvidere kendetegnet ved, at eleverne forbliver relativt ens i relation til sammensætning og tilstand. Længerevarende forskningsforløb formodes generelt at kunne beskrive mere komplekse fænomener end kortvarig forskning (studerende simple fænomener). Grundlæggende fordi der kan forventes at være megen ”støj” og ukendte faktorer ved komplekse fænomener og forskning i et naturligt miljø. Derfor kan det også formodes, at et relativt komplekst problem, som det dette projekt forsøger at undersøge (jf. indledningen), kunne fordrer et længere forskningsforløb. Endvidere har en formodning også været, at et deltagende eksperiment ville tage forholdsvis lang tid at etablere grundet målgruppen, og fordi der først skulle skabes adgang til feltet. Dette fordi at man kan formode, at hovedparten af deltagerne ikke er vant til en sådan tilgang og måske er mistroiske i forbindelse med forskning og samfundet generelt (Berliner 2005). Af disse årsager er forskningsforløbet i denne undersøgelse fastsat til to skoleår, en relativt lang periode for et ph.d.-projekt, men grundet forskningsspørgsmålet essentielt for at kunne bidrage med reelle løsninger udviklet i fællesskab.

²⁴ NB: Partnerskolen skal ikke forstås som et studie i sig selv, men er med i tabellen, for at læseren kan danne sig et overblik over det samlede eksperiment.

Studie 1 - Fodbold

Fodboldstudiet var opbygget over to skoleår i samarbejde med Nørrebro United, skolen og Bestsellerfonden²⁵. Designet af studiet var med udgangspunkt i AF, hvorfor deltagerne, trænerne og projektteamet (Reinhard Stelter og Knud Ryom) var med til at udforme studiet i fællesskab. Design og struktur var overordnet baseret på den teoretiske ramme videreudviklet med baggrund i praksis og med løbende tilpasninger, efterhånden som forløbet skred frem. Deltagelse blev skabt igennem fællesmøder og de daglige træninger, hvor alle havde indflydelse på udformning og indhold. Endvidere blev deltagerne på forskellig vis inviteret til at afvikle dele af fodboldtræning og kampe med assistance fra trænerteamet.

Overordnet bestod studiet af 3 ugentlige fodboldtræningssessioner i Mimersparken 200 meter fra skolen. Træningstiderne lå før og efter skole og blev placeret med henblik på deltagerens skoleskema og andre fritidsaktiviteter.

Et trænersteam på tre trænere fra den lokale fodboldklub stod for afviklingen af træningen. Teamet var udvalgt med henblik på at kunne varetage forskellige roller for drengene, fx styrende, pædagogisk, rummelig og dynamisk. At teamet kunne rumme alle drengene var vigtigt, da tilbuddet om at deltage blev givet til alle drenge i udskolingens 6-9. klasse.

Ydermere var fodboldniveauet for deltagerne vidt forskelligt, og derfor var der også behov for en inkluderende træning, hvor alle kunne være med uanset niveau. Træningen blev tilrettelagt med udgangspunkt i Nørrebro Uniteds træningsmanual udviklet af klubben og med hensyn til projektets interesser.

Valget af fodboldklub var også vigtigt for projektet, da fodboldklubbers filosofier og værdier kan være vidt forskellige. Da projektet overordnet ønskede at arbejde med medborgerskab, social og personlig udvikling for deltagerne, var det essentielt, at klubben, som afviklede træningen, også kunne varetage en sådan filosofi. Da ambitionen også var at udvikle nærområdet omkring deltagerne igennem en CP-tilgang, var det vigtigt, at fodboldklubben også kunne passe ind i en sådan udvikling.

Baseret på disse overvejelser faldt valget på den lokale fodboldklub Nørrebro United, som er kendetegnet ved deres stærke lokale forankring og fokus på sociale aspekter ved fodbold²⁶.

Projektet har ligeledes haft et tæt samarbejde med formanden for Nørrebro United, som både har været med i tilblivelsen af projektet, men også i afvikling og efterfølgende viderebearbejdelse.

Følgende er et udpluk fra klubbens mål, vision og drømme²⁷ for at tydeliggøre klubbens filosofi:

²⁵ <http://www.bestsellerfoundation.org/projects-we-invest-in/denmark-noerrebro-united/>

²⁶ <http://www.nbunited.dk/>

²⁷ <http://www.nbunited.dk/klub-info/maal-visioner-og-droemme/> (rekvireret d. 12. januar 2016)

Vision:

Vores vision er at skabe en bæredygtig forening, der er integrerende og dermed tiltrækker flerkulturelle og etnisk danske børn. Vi eksisterer primært på baggrund af frivillig arbejdskraft, men har et stærkt net af professionelle sparringspartnere.

Mål:

- At tilbyde sportslige aktiviteter for børn og unge i lokalområdet til gavn for deres sundhedsmæssige, sociale og alment dannende udvikling.
- At øge målgruppens interesse for sport og sundhed.

Drømme:

- Lokale fodboldafdelinger på alle lokale skoler.
- Multi-idrætsforening for alle på Nørrebro.
- Klubhus: Forening- eller kulturhus med aktivitet døgnet 24 timer.
- Lektiehjælp.
- Idrætsforeningen er samlingspunkt for alle aldre og køn i lokalområdet.
- Idrætsforeningen er Danmarks førende inden for nyskabelse og idrætsprojekter.

Fodboldtræningen har været et centralt punkt i studiet, men mange andre tiltag har også været afviklet. Ideen var, at oplevelserne var det, som ville bringe drengene sammen og samtidig give dem modet til at møde nye mennesker, som ikke normalt var en del af deres omgangskreds. Desuden var andre oplevelser end fodboldtræning og kamp en lejlighed til, at trænerne kunne blive vigtige voksne i drengenes liv igennem fælles referencer i kraft af sådanne oplevelser og de historier, de skaber. Blandt disse tiltag tæller:

- Besøg af rollemodeller (fx Jores Okore²⁸ og Youssef Toutouh²⁹)
- Deltagelse i DBU-turneringer og EB-skoleturneringen
- Deltagelse i stævner
- Ekskursioner (bl.a. tur til landsholdstræning i Helsingør og tur til Malmø)
- Trænerkursus og dommerkursus
- Afprøvning af andre sportsgrene
- Fysiske tests udført af eksperter fra NEXS

²⁸ Professionel fodboldspiller, på daværende tidspunkt ansat i Aston Villa i England, i dag FC København, vokset op på Indre Nørrebro.

²⁹ Professionel fodboldspiller i FC København, født og vokset op på Ydre Nørrebro.

Over de to skoleår, som forløbet varede, deltog 45 drenge fra skolen i studiet. Samtykkeerklæringer fra drengenes forældre blev indsamlet. Kontaktlærer fra skolen, lærerstuderende og kommende socialrådgivere fra Metropolit samt studerende fra Institut for Idræt og Ernæring var alle involveret i studiet på forskellig vis.

Jf. projektets tilgang blev forløbet udviklet løbende, hvilket blandt andet betød, at der også udviklede sig en slags managerrolle³⁰ på holdet, som først blev varetaget af projektteamet og i år 2 blev udført af en træner fra klubben. Denne rolle var ikke en oprindelig del af projektet, men behovet for en person, som var til stede i drengenes hverdag foruden træningen, var særligt vigtig.

Desuden var der en vigtighed af at holde fællesmøder med lærerne, frivillige coaches og skolens integrationsvejleder, for at trænerteamet hele tiden kunne være på forkant med udviklingen. Rollen og betydningen af denne vil blive beskrevet senere i afhandlingen.

Studie 2 – Coaching/mentoring

Coaching/mentoring-studiet var struktureret omkring en toårig periode, hvor frivillige coaches, rollemodeller, lærere, elever og skoleledelsen deltog. Designet af dette studie var også med udgangspunkt i AF, hvorfor deltagerne, coachene og projektteamet var med til at udforme indholdet i fællesskab. Designet var overordnet baseret på det teoretiske fundament, som projektet repræsenterer, og praktisk var coachingen inspireret af tredjegerationscoaching (dog med visse friheder for coachene). De frivillige coaches havde alle en stor indflydelse på udformning og indhold. Derfor blev der også undervejs i fællesskab vedtaget og udviklet temaer for coaching-sessionerne baseret på coachenes praktiske oplevelser (se bilag 6). I kraft af AF-tilgangen skal studiet forstås som en cirkulær proces (figur 14), hvor kontinuerlige fælles supervisors møder dannede ramme for udviklingen af forløbet. Processen betød desuden, at det var coachene, som blev gjort til eksperterne i studiet og i samspil med drengene skulle finde frem til form og struktur for deres egne forløb.

Hver coachingsession blev afsluttet med en kort evaluering af dagen og kollegial supervision med projektteamet (enkelte gange måtte de aflyses) som en lejlighed til at lære af de praktiske oplevelser og støtte hinandens udvikling og oplevelser. Desuden fandt en jævnlig sparring med årgangslærerne sted, som uformelt kunne give informationer og snakke med coachene ved behov.

I alt deltog 26 frivillige coaches³¹ i studiet, og 80+ drenge fra skolen deltog. Alle drenge fik muligheden for at være med, deltagelse var frivillig, og samtykkeerklæringer blev indsamlet fra drengenes forældre. Over de to år, forløbet varede, valgte en dreng fra skolen at frabede sig deltagelse i coachingsessionerne grundet familiære omstændigheder, som ikke havde sammenhæng med coaching.

³⁰ Udtrykket stammer fra engelsk fodbold, hvor en manager er en træner, som også har det overordnede ansvar for træning, kamp etc.

³¹ Se mere her: <http://www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/frivillige-coaches/> (bemærk: to coaches ønskede ikke at have deres profil på KU's hjemmeside).

Coachingen var skemaagt til hver 14. dag, og en session varede typisk 45 minutter. Der blev taget højde for ferier og anden aktivitet på skolen, som af og til påvirkede coachingen. Imens drengene havde coaching, fortsatte det normale skoleskema for pigernes vedkommende, hvilket var enten klassens tid (skole år 1 – før skolereform) eller UUV (skole år 2 – efter skolereform). Coachene arbejdede sammen i par, optimalt set mand og kvinde og med forskellige erfaringer (coachingmæssigt) og baggrund (job og kultur). Dette valg afspejlede et ønske om, at coachene skulle kunne supplere hinanden, og at en mand/kvinde-konstellation måske kunne være en genkendelig struktur (i en ellers ugenkendelig ramme) og familiær for drengene. Samlet set var der 12 coachinggrupper baseret på klasseantal og sammensat med hjælp fra lærerne ift. dynamik og samarbejde.

Hver gruppe var ideelt set tildelt et fast lokale til coaching, da rummet for coaching har stor betydning for, om deltagerne føler sig godt tilpas (Stelter 2013). Ydermere formodedes det, at rutiner og fast struktur kunne være fordrende for deltagelsen og trygheden for deltagerne. Dog var lokalerne af svingende karakter (alt fra bibliotekslokale med sofaer til klasselokaler med stole og borde), og i et dynamisk miljø som en skole betød det også, at der undertiden måtte findes andre lokaler end de sædvanlige. Dog var det et overordnet sigte, at hver gruppe havde deres eget faste rum som tryk base for sessionerne.

Sessioner varetog de enkelte coachteams, og i fællesskab med drengene udviklede hver gruppe deres egne karakteristika og særpræg. Det var den narrativ-samskabende dialog, som var central for hver gruppe, men indhold af samtaler og struktur var vidt forskellige (hvilket også var hensigten).

Eftersom projektet arbejdede med en gruppe, som almindeligvis var ubekendt med coachingformen, tilførtes der et oplevelses/bevægelses-element til coachingen. Hensigten var at skabe motiverende og spændende sessioner for drenge i alderen 12-16 år, som ikke nødvendigvis gider sidde på en stol i 45 minutter.

Grundlaget for oplevelses/bevægelses-elementet var hentet inden for læringsområdet active reviewing, som er udviklet af Roger Greenaway³². Det er en tilgang, som lægger vægt på interaktive metoder, som øger fokus, engagement, udvikling, forandring og læring. Tilgangen baserer sig på aktive teknikker til at lære af egen og andres erfaringer og bygger på følgende (egen oversættelse):

- Refleksion på baggrund af erfaringer
- Analyser af erfaring
- Meningsskabelse baseret på erfaringer
- Kommunikation af erfaringer
- Reformulering af erfaringer
- Læring på baggrund af erfaringer

Denne tilgang falder godt sammen med fundamentet for tredjegenérationscoaching, hvor der også fokuseres på oplevelsesaspekter og narrativ-samskabende perspektiver. For at gøre det muligt at

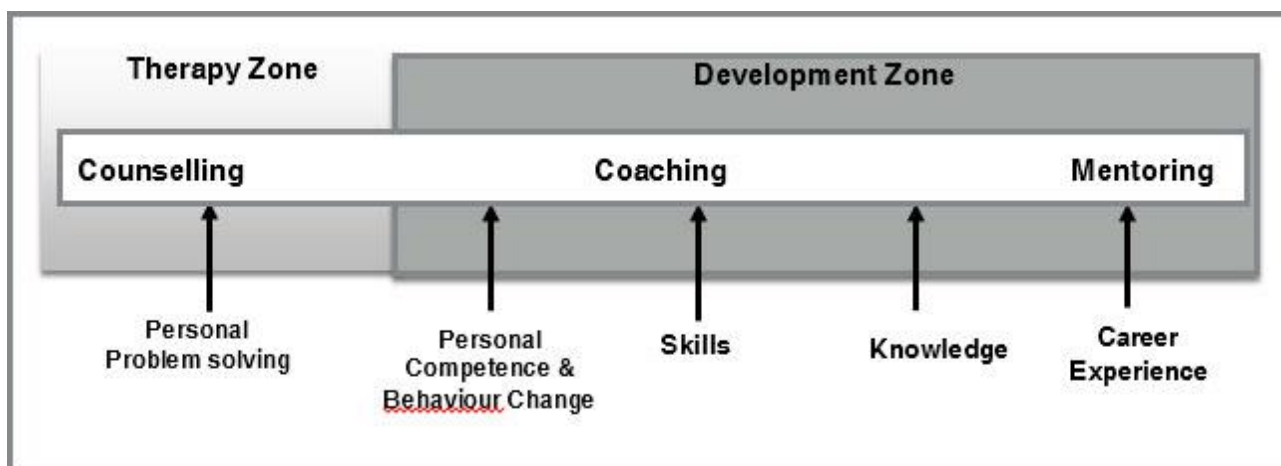
³² Dr. Roger Greenaway skriver ikke traditionelle artikler, men offentliggør alt sit arbejde omhandlende reviewing gratis, som kan findes her: <http://reviewing.co.uk/>.

bruge disse teknikker for coachene i deres sessioner blev de opfordret til at gøre brug af bevægelse og oplevelsesorienterede øvelser under sessioner. Projektteamet stillede flere redskaber til rådighed for dette, fx sansebolde, tegne/skriveredskaber, dialogreb, illustrative billedkort til dynamiske samtaler etc. med udgangspunkt i active reviewing.

Fælles oplevelser som fundament for dialoger og erfaringer var også en del af studiet (som i fodboldstudiet), disse kunne fx være besøg af rollemodeller i coachingsessionerne (der har været besøg af bl.a. advokater, ingeniører og erhvervsledere med etnisk baggrund), walk and talks, fysiske eksperimenter (fx opsendelse af vandraket), restaurantbesøg, sejltur, fællesture og meget andet. Rationalet for sådanne oplevelser var, at drengene skulle opleve coachene som medmennesker i deres liv (jf. tredjegerationscoachings ambition) samt at skabe refleksion på baggrund af disse oplevelser og erfaringer (jf. active reviewing).

Studiet var hovedsageligt opbygget med tanker på coaching, men der har også været aspekter af mentoring undervejs. Distinktionen imellem coaching og mentoring bliver ofte misforstået og er for mange uklar. Ligeledes antages det ofte, at man udelukkende kan arbejde med den ene eller anden tilgang (enten-eller-filosofi). Den brede forståelse beskriver Clutterbuck (2008) således:

”Coaching in most applications addresses performance in some aspect of an individual’s work or life; while mentoring is more often associated with much broader, holistic development and with career progress”.



Figur 16: Illustration af spændet imellem terapi, coaching og mentoring.

I dette projekt er der dog valgt ikke at distingvere imellem disse to begreber på ovenstående måde. Argumentet for dette valg skal findes i tredjegerationsambitionen om at rykke coaching fra at være problemløsende til snarere at være holistisk og økologisk som tidligere beskrevet (Ryom 2017). I en sådan forstand kan det også siges, at begreber flyder mere sammen end i den definition, som Clutterbuck (2008) præsenterer.

Som et resultat af dette valg har der også indgået mentorelementer i flere coachinggrupper, afhængigt af hvor deltagerne har befundet sig i deres livsforløb, og hvilket behov de har haft og udtrykt. Et eksempel på dette kunne være 9.-klasseelever, som i fællesskab søgte statsborgerskab med

hjælp fra deres coaches, eller 8.-klasseeleverne, som skulle i praktik og derfor arbejdede med karriererådgivning ift. drømme om uddannelse og fremtidigt arbejde.

Studie 3 – Læring (projektugerne)

Som en del af det samlede eksperiment har der også været afviklet såkaldte projektuger for deltagende klasser. Projektugerne blev til i samarbejde med lærerne for de respektive klasser og blev afviklet efter lærernes ønsker i løbet af den toårige periode. Til afviklingen af ugerne blev der valgt en erfaren praktiker John-Erik Bang (JE), uddannet coach, skolelærer og tidligere skoleleder³³. Valget af John-Erik som afvikler fremfor projektteamet selv baserede sig på aktionsforskningstilgangen og ønsket om at lære af erfarne praktikere og deres møde med miljøet og deltagerne. Desuden er der ofte visse udfordringer forbundet med at lade urutinerede afviklere stå for indsatser i relation til unge mennesker, hvilket forfatteren af denne afhandling tidligere har erfaret som del af et ph.d.-projekt (Wikman 2015, Wikman 2016). Den erfarne coach eller mentale træner har en helt anden tilgang end nybegynderen, hvilket også formodes at gøre sig gældende indenfor en skolekontekst (Henriksen 2014).

Projektugerne blev opbygget som ”Boost camp”, hvor JE var facilitator med fokus på tillid, trykthed, motivation og glæde igennem en aktiv (bevægelse) skoledag som fundament for optimal ramme for læring³⁴. Der blev udviklet en drejebog for dagene (bilag 7) som en skabelon, dog var energien og motivationen det vigtigste på dagene, så deltageres flow var afgørende for udviklingen af dagene.

Projektugerne varede 3 dage, ca. 08.10-14.30 med deltagelse af lærerne, John-Erik og studerende fra NEXS. For en oversigt over dages indhold henvises til bilag 7.

Der blev afviklet projektuger med 3 klassetrin i løbet af perioden, hvor daværende 8. klasser (piger og drenge fra begge klasser A og B, n = 25) i december 2013 var involveret. Daværende 6. klasser (alle piger og drenge, kun et klassetrin på denne overgang, n = 19) afviklede projektugen i januar 2014, imens daværende 6. klasser (alle piger og drenge fra klasserne A, B og C, n = 65 elever) afviklede ugen i februar 2015.

Projektugernes indhold var det samme for alle involverede, mens struktur og fokus blev justeret, så det passede til den respektive klasse. Undervisningen foregik med introduktion til tema og efterfølgende gruppearbejde, hvor hver gruppe blev fulgt og støttet af en voksen. Opgaven var, at deltagerne selv skulle løse opgaverne uden den voksnes hjælp, så voksenrollen var udelukkende af støttende karakter. Gruppensammensætningen blev foretaget af de respektive lærere, så gruppedynamik og sammenhold optimalt set kunne udvikles.

³³ <http://bangakademi.dk/om-os/our-staff/>

³⁴ <http://bangakademi.dk/boostcamps/camps-generelt/>

Som fundament for undervisningen blev brugt den teknik, som JE kalder *BEEM* (se bilag 7).

BEEM står for – Body shots – Ekko – Energiskift – Musik.

Bag dette akronym står en række ideer hentet med inspiration fra coaching og læring. Teknikken har til hensigt at fastholde energi, ændre den og genetablere den, alt efter hvad der er behov for. Redskabet er ifølge JE udviklet til ikke at gå imod uro i en klasse, men snarere at gå med den, styre den og kontrollere den. Netop dette aspekt var vigtigt for dette projekt, da lærerne på skolen ofte klagede over uro og dårlig energi som en af de største udfordringer for dem, som underviser.

Body shots:

JE beskriver selv body shots således:

Body shots foregår på pladsen, i klassen, eller hvor din undervisning foregår. Eleverne bevæger sig ikke væk fra pladsen, men de får en pædagogisk bevidst pause fra den intellektuelle undervisning (bilag 7).

Det er med andre ord små, korte aktiviteter, som har til hensigt at øge energiniveauet ved at øge pulsfrekvensen. De kan have form af meget korte øvelser, såsom; kys din venstre albue, kys din højre albue, eller kig til højre, kig til venstre, kig opad, kig på mig. Altså simple øvelser, som ikke tager lang tid, men kan øge opmærksomheden og tøjle evt. uro ved at lave en afledning.

Ekko:

Ekko er i alt sin enkelhed blot en gentagelse af undervisers budskab.

Tanken bag brugen af Ekko i undervisning er baseret på:

- At få eleverne til at gentage en pointe eller et budskab
- At gøre eleverne opmærksomme på, hvad du siger, om de vil det eller ej.

Ekkoet er altså en præcis gentagelse fra eleverne af det, du netop har sagt. Det gør underviseren i stand til hele tiden at bruge og fokusere på de nøgleord, eleverne skal huske.

Energiskifte:

Aktiviteten kan forstås som det samme som Body shots, men er lidt større øvelser, som bruges, når body shots ikke er nok. Selve energiskiftet er en relativt simpel opgave, som skal føre frem til en undervisningsopgave, du gerne vil have deltagernes fulde opmærksomhed omkring.

Selve strategien bygger ifølge JE på følgende (bilag 7):

Specifik ordre - Action – Samling – Opmærksomhed = S-A-S-O

1. Specifik ordre: Du giver en specifik ordre, der skal indeholde en action-del for deltagerne, samtidig med at du fortæller, præcis hvad der skal ske, lige efter de har udført action-delen. For eksempel at de skal samles et specifikt sted foran dig eller på deres pladser.
2. Action: Deltagerne udfører action-delen.
3. Samling: Deltagerne samles der, hvor du helt præcist har sagt, de skal.
4. Opmærksomhed: Lige når de har sat sig, griber du energien og opmærksomheden og går i gang med den opgave, der skal løses.

Sådanne større øvelser kunne være: Alle rejser sig op og giver high-fives til x antal personer, eller alle skal skifte stol med naboen etc. Når øvelsen er slut, introduceres den undervisningsopgave, som man ønsker at få deltagerne energi og opmærksomhed på.

Musik:

Ideen er brug af musik i undervisningen for at understøtte energi og fordybelse. Forskellige typer musik fordrer ifølge JE forskellige situationer, se mere i bilag 7.

Overordnet skulle projektugerne opleves af deltagerne som dage med fuld gang i den. Der blev arbejdet med energi, musik og samtidig en super seriøsitet. Deltagerne skulle opleve et andet læringsflow baseret på tillid, tryghed, glæde og motivation som kilde. Det var øvelser, oplæg, historier, lege og personlig udvikling, der blev arbejdet med. Hensigten var at røre ved begreber som selvtillid, selvværd, læring, konflikthåndtering, hvem er jeg, målsætning, bevægelse m.m. Med andre ord var læringsstudiet konstrueret med tråde til både coachingstudiet og fodboldstudiet ved at bringe elementer herfra ind i klasselokalet. Yderligere undervisningsmateriale fra projektugerne kan findes i bilag 7.

Samlet eksperiment

Den overordnede ambition med de tre studier har været at motivere de unge drenge til at arbejde med livsduelighed og medborgerskab, på måder som kunne give mening for deres liv. Hermed påregnedes det også, at drengene vil få en succesoplevelse, som måske kan skabe grobund for egne og sociale handlekompeter, som drengene ellers ikke oplever i deres hverdag i skolen eller uden for skolen. Studiernes sigte har således været at skabe et fælles tredje (som tidligere nævnt i afsnittet om etik) med inspiration i Michael Husens (1996) forståelse af et fælles projekt, som ligger udover den normale hverdag. Hvad enten det var coaching, fodbold eller projektuger, var det ambitionen, at man var fælles om noget og dermed, i tråd med AF, skabte noget i fællesskab.

Metode del 3

Behovet for alsidige metoder

Som tidligere nævnt er en multimethod-tilgang benyttet i dette studie for at sikre omfattende forståelse af en kompleks problemstilling. En sådan tilgang benyttes ofte inden for CP-forskning, oftest med udgangspunkt i 'gængse' kvalitative metoder (Berliner 2005). Men som beskrevet andetsteds behøves AF (note: her trækker jeg en parallel til også at omfatte CP) ikke at anses som udelukkende en kvalitativ disciplin (Greenwood 2011, Martí 2016).

Anvendelsen af termen multimethod medfører, at metoderne ikke mikses eller integreres, som man fx ser i mixed method-forskning (Brewer 2006). Brugen af flere metoder indenfor multimethod er derimod begrundet i, at styrker og svagheder ved enkelte metoder kan supplere hinanden og styrke formodningen om resultaternes relevans (Brewer 2006).

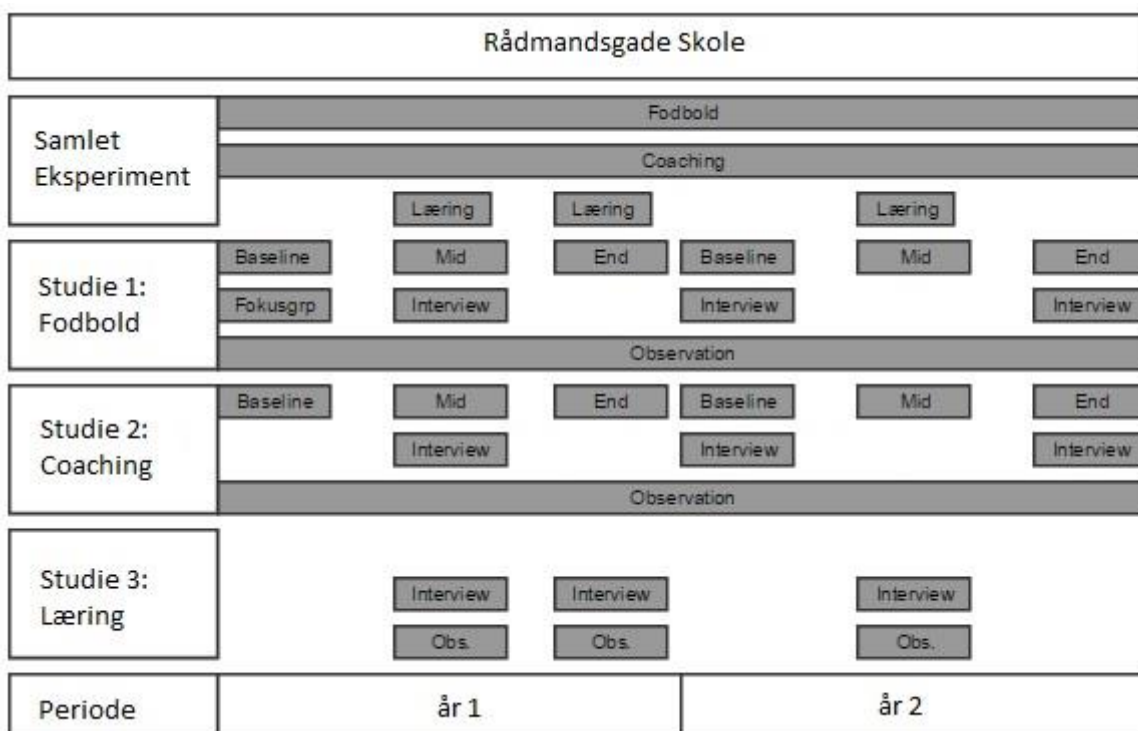
“Our individual methods might be flawed, but fortunately the flaws in each are not identical. A diversity of imperfection allows us to combine methods, not only to gain their individual strengths but also to compensate for their particular faults and limitations. The multimethod approach is largely built upon this insight. Its fundamental strategy is to attack a research problem with an arsenal of methods that have nonoverlapping weaknesses in addition to their complementary strengths” (Brewer 2006: 6).

Da denne afhandling hovedsageligt skal ses som havende en kvalitativ tilgang og handlingsrettet filosofi, skal brugen af multimethod ses i dette lys (også selvom den involverer et spørgeskema). Ambitionen er at give et så relevant billede af eksperimentet og fremme validiteten i henhold til at sikre kvalitet ud fra de kriterier, som tidligere er fremlagt. Dette gælder i særlig grad punktet *stringent og relevant brug af metoder* (se afsnittet om validitet i denne afhandling). Dermed er de inddragede metoder valgt med udgangspunkt i at kunne skabe righoldig og valid data i et komplekst undersøgelsesmiljø. Således har det været relevant at gøre brug af en række metoder for at skabe sådan viden (observation, interviews, fokusgrupper og spørgeskemaer). Det andet perspektiv, at metoderne ikke skulle opleves som rigide eller uflexible for deltagerne, har også været afgørende undervejs. Dermed fokuseredes der i høj grad på, *hvordan* metoder blev brugt, så de kunne komme deltagerne til gode og være relevante for deres hverdag. Dette fx eksemplificeret i vores tilpasning af spørgeskemaundersøgelsen undervejs (beskrives yderligere senere), selvom det ikke nødvendigvis sikrede de kvantitativt stærkeste data, var det relevant for deltagerne oplevelse og derfor vigtigt. Det samme gælder interviews og observation, som udover at være datagenererende også fungerer som læringssituationer og fælles oplevelser af betydning for deltagerne. Dermed skal ønsket om at bruge flere metoder ses i relation til ambitionen om at skabe *social robust viden* (altså selve afhandlingen og viden afledt deraf) samtidig med udgangspunkt i at kunne komme deltagerne til gode.

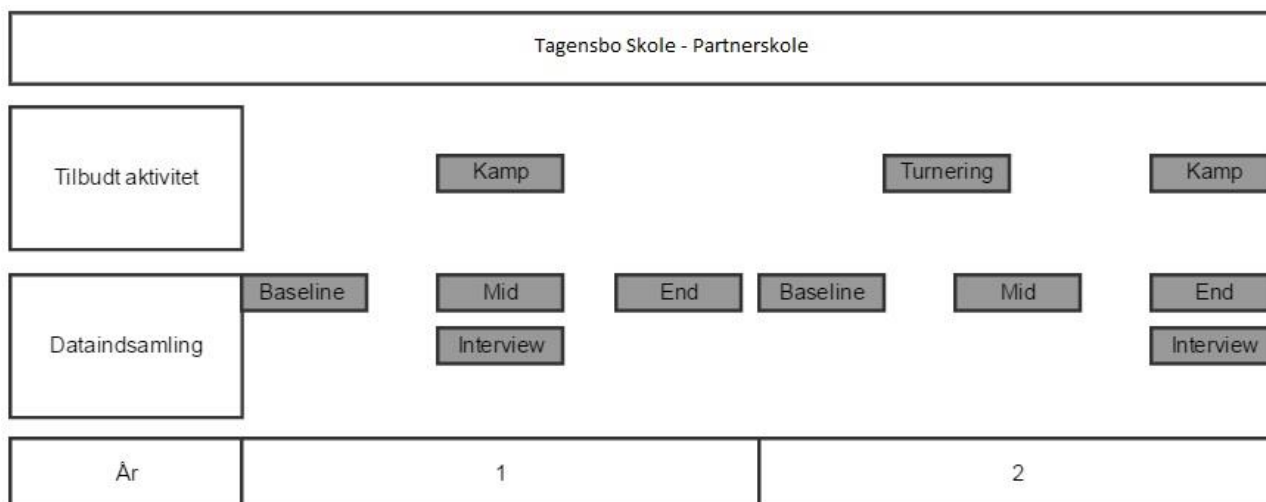
Med denne introduktion vil den samlede dataindsamling og enkelte metoder benyttet nu blive gennemgået og præsenteret.

Dataindsamling

For at leve op til kvalitetskriterierne tidligere præsenteret er det vigtigt også at fremføre, hvordan dataindsamlingen har fundet sted. Figur 17 illustrerer, hvornår de enkelte studier har forløbet, fordelt på de to skoleår forløbet varede. Ligeledes illustrerer den, hvornår spørgeskemaer har været uddelt, og hvornår interviews, fokusgrupper og observation/feltarbejde har været foretaget. Databasehåndtering og videreformidling af disse data har først fundet sted efter forløbet. Bemærk, at der i figuren figurerer betegnelser som baseline, mid og end, som relaterer til spørgeskemaundersøgelse. Disse betegnelser vil blive forklaret i afsnittet om spørgeundersøgelsen. Figur 18 viser det tilsvarende forløb for partnerskolen.



Figur 17: Procedure og metodeoverblik for dataindsamling for studierne.



Figur 18: Procedure og metodeoverblik for dataindsamling for partnerskolen.

Inddragede metoder

Deltagende observation

I dette projekt er der som én tilgang blandt flere gjort brug af den kvalitative metode, observation. Dette for at søge indsigt i feltet og evt. udvikling under forløbet. Denne metode, tilgang og proces vil nu blive gennemgået. Hertil skal det dog nævnes, at *hvordan* denne metode har været brugt må forstås som det centrale tema, set ift. hvad den kunne betyde for deltagerne og dermed genereret viden. Dette vil jeg komme tilbage til.

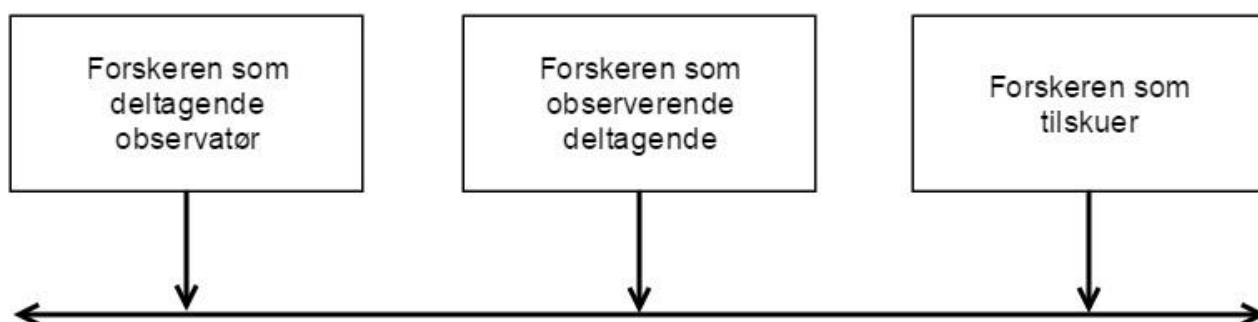
At observere er en ofte anvendt praksis i megen forskning. Det kan være alt lige fra laboratorieobservationer af dyr (eksperimentelle observationer) til antropologen, der undersøger en fremmed kultur (deltagerobservation). Da denne afhandling overordnet skriver sig ind i en humanistisk-samfundsvidenskabelig ramme, bliver fokus lagt på den kvalitative brug af metode, som særligt har sit udspring indenfor antropologien (Brinkmann 2015).

Et af de grundlæggende rationale bag observation inden for denne tradition er, at ønskes der en forståelse af andre kulturer, er et længerevarende ophold og systematiske observationer nødvendigt. I dag udføres der observationer både af længere og kortere varighed, ligesom der findes systematiske og usystematiske tilgange, da observationsmetoder har fundet bred anvendelse inden for human- og samfundsvidenskaben (Brinkmann 2015).

Fordelen ved observation som metode er, at det er en mulighed for at begribe menneskelig handling såvel sociale som materielle samt beskrive og begribe det lokale, partikulære, situerede og sociale i menneskers hverdag (Brinkmann 2015). Dermed er det en metode, som rummer stort potentiale med henblik på denne undersøgelses ønske om at forstå deltagerens livsverden og oplevelser med forløbet. Dette potentiale bliver understreget af professor Klaus Nielsen, som ser et særligt kendetegn ved observation i kraft af dets potentiale i samfundet:

[...] deltagerobservation er en central forskningsmæssig metode, fordi den fungerer inden for rammerne af de betingelser, som det postmoderne sætter, hvor der sættes spørgsmålstegn ved et universielt vidensideal, og hvor kontekstuelle, sociale og pragmatiske vidensformer dominerer (Pedersen 2012: 37).

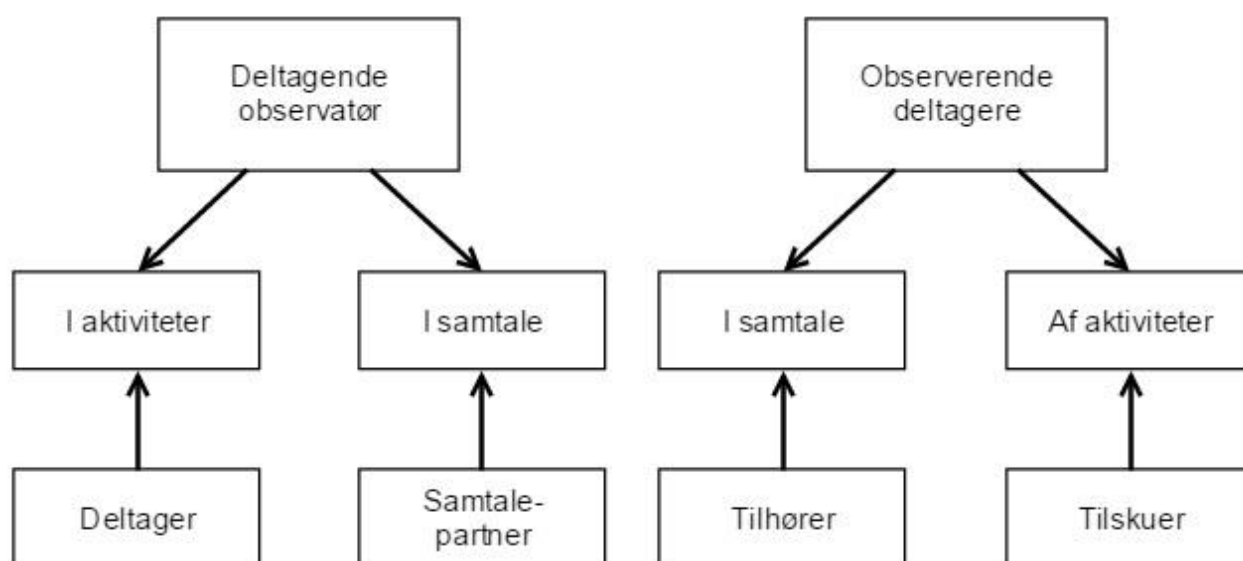
Det kendetegnende ved den deltagende observation er, at observationerne foregår blandt mennesker i deres egne omgivelser. Desuden kan der indgå forskellige typer af sociale aktioner mellem forsker og miljø (Brinkmann 2015). Der tales i denne forbindelse om, at man som observatør kan bevæge sig på et kontinuum, ift. hvordan der observeres (se figur 19) (Launsø 2005).



Figur 19: Observationskontinuum fra deltager til tilskuer (Launsø 2005).

Der er med andre ord ikke nødvendigvis tale om en enten-eller-position som forsker, men en dynamisk bevægelse, som tilpasses situationen. Dermed synes den gode kvalitative forsker at formå at ændre sin rolle igennem observationsforløbet, hvis dette er fordrende (Brinkmann 2015).

En sådan ambition har der også været i denne undersøgelse, hvor forskerrollen også har varieret løbende i processen (fx mere observerende i starten og mere deltagende mod slutningen). For at tydeliggøre den dynamik, som er forsøgt tilstræbt i observationerne, er figur 20 en illustration af de to typer af roller, som har været brugt i undersøgelsen. Rollerne er hentet med inspiration fra Launsø og Rieper (2005) og viser, hvordan der observationsmæssigt har været en vekselvirkning.



Figur 20: Viser den vekslende observatørrolle i undersøgelsen.

Szulevicz (2015) beskriver 6 gode grunde til at foretage deltagerobservation. Det er grunde, som også i stor udstrækning har været bevæggrunde for brugen i denne undersøgelse. I en kondenseret form er disse (note: her er der et overlap med feltarbejde):

- Åbne feltet op
- Opbygge en relation til de observerede aktører
- Blive i stand til at stille de rigtige spørgsmål
- Få en intuitiv forståelse for datamaterialet
- Indfange og adressere forhold, som er utilgængelige ved hjælp af andre kvalitative metoder
- Beskrive en praksis

Baseret på ovenstående er observation i dette studie brugt med henblik på: a) at få adgang til feltet ved at få en indsigt i, hvad det vil sige at være en del af det undersøgte miljø, b) ydermere at få en relation til gruppen af aktører i undersøgelsen, som ellers kan være forbeholdne med kontakt til udefrakommende. Observation har således gjort det muligt at opnå en position i miljøet, som ikke virkede intimiderende eller fordrede uønsket opmærksomhed, c) observationerne har dannet fundament for særskilte interviews ved at give et indblik i kultur og koder, d) endvidere har metoden gjort projektteamet i stand til at kunne tolke på datamaterialet uden at drage forhastede eller konteksttomme konklusioner (udbygget forståelsen), e) observationerne har også givet adgang til det ikke-italiesatte, kropslige og situerede hos aktørerne og i miljøet og f) deslige har observationerne kunnet være med til at skabe mættede beskrivelser af miljøet og aktørerne.

Dette skal også forstås med udgangspunkt i, *hvordan* metoden er brugt, som er et af de validitetskriterier, som tidligere er præsenteret. Metoden har fungeret som ikke-rigid og adgangsgivende, og de deltagende drenge har haft glæde ved, at jeg som forsker faktisk deltog og blev en del af deres verden. Desuden har data kunnet have en støttende funktion ift. at fornemme den oplevelse og betydning, forløbet har medført for drengene. Det er ved at have været der selv, at sådanne kropslige, sociale og sanselige fornemmelser kunne belyses og giver mening (det, som også andetsteds er betegnet som *thick participation* i forbindelse med feltarbejdet).

Selve processen i observationsarbejde bør overvejes grundigt, og den er vigtig for at kunne udfri potentialet i et evt. feltstudie. Processen kan foregå på mange måder. I denne undersøgelse har en proces inspireret af Ottesen (2015) været brugt (NB: egen tilpasning til kontekst):

- Afklaring af målet med undersøgelsen i fællesskab
- Valg af sted, herunder også tilladelser for at kunne arbejde på stedet (adgang til feltet)
- Hvad skal der observeres, hvornår og hvor længe?
- Valg af forskerrolle og evt. ændring af denne undervejs (figur 20)
- Konstruktion af en observationsprotokol (se appendiks 2)
- Etablering af forhold til feltet
- Dataindsamling
- Bevægelse kontinuerligt ud og ind i feltet
- Forlade feltet (forstået som fodboldstudiet og projektugerne)
- Rapporter (se bilag 2)

Ovenstående proces har været gældende for denne undersøgelse og er fulgt kronologisk. Den deltagende observatørrolle blev vurderet som særligt relevant i forhold til at følge fodbold- og projektugestudierne, da mange aktioner og komplekse samspil foregik i disse, som fx interviews ikke ville kunne begribe. Netop i sådanne situationer kan observation være særligt hensigtsmæssig for en undersøgelse (Thing 2015). Slutteligt må det påpeges, at til trods for, at observationer var tilvejebragt i fx fodboldstudiet, fortsatte det tidligere beskrevne feltarbejde igennem hele eksperimentet.

Fokusgrupper

Som en introduktion til projektet blev der udført en række fokusgruppeinterviews med fokus på deltagernes forventninger til fodboldstudiet. Målet med dette var at få værdifuld erfaring på gruppeniveau omkring forventningerne til deltagelsen i projektet (Halkier 2015). Foruden at give indblik og erfaringer om drengenes deltagelse forhandlet på gruppeniveau var intentionen at blive bevidst om, hvorvidt studiet, som på daværende tidspunkt var udformet af centrale aktører, levede op til de egentlige deltageres forventninger. Hensigten var at bruge disse erfaringer i aktionsforskningstilgangen, så evt. ændringer ville kunne implementeres. Med andre ord skulle fokusgrupperne på gruppeniveau dermed give et indblik i den socialitet, som omfattede fodboldstudiet på forhånd (Halkier 2015). Således er metoden brugt som led i den samskabelse, som har været kendetegnende for hele projektet, og været relevant netop ved at være genkendelig og sikre, at forløbet gav deltagerne værdi.

Udvælgelse

Selekteringen til fokusgrupperne bar præg af den skolekontekst, projektet tog udgangspunkt i, og dermed arbejdede vi med klasser defineret som grupper, der allerede var formet for os, inden vi begyndte. Det betød også, at fokusgrupperne bestod af de enkelte klasser involveret, dog begrænset til de drenge, som valgte at være en del af fodboldstudiet (frivillig deltagelse). Det betød følgelig, at vi havde meget homogene grupper, og deltagerne kendte hinanden rigtig godt på forhånd. En meget homogen gruppe kan give udfordringer både ift. at få alle involveret i dialogen, men også deltagerens indbyrdes kendskab ville have betydning for de dialoger, som fandt sted. Derfor var det vigtigt at sørge for, at alle blev hørt, samt at anerkende resultaterne som værende påvirket af stærke indbyrdes relationer.

Strukturering

Fokusgruppeinterviewene var inspireret af det, som ofte benævnes *den blandende tragtmødel*, hvor spørgsmålene starter med et åbent fokus og slutter med en mere stram styring fra moderatoren (Halkier 2015). Fordelen ved denne form er, at man giver plads til deltagerne og får diskussionen i gang, samtidig sikres det, at man får belyst de forskningsspørgsmål, man på forhånd var interesseret i. Før start blev der udviklet en spørgeguide, som moderatoren kunne støtte sig op ad (se appendiks 4). Moderatorens rolle er modsat i forskningsinterviews at få deltagerne til at tale sammen og håndtere de sociale dynamikker undervejs (Halkier 2015). I denne optik ligner det meget gruppecoachingen, som drengene senere skulle introduceres for, hvilket også var en af hensigterne med metodevalget (genkendelighed). Det skulle være genkendeligt for deltagerne og virke relevant. Moderatorrollen er en krævende rolle, og derfor er spørgeguide en vigtig del af fokusgruppeinterviews.

Spørgeguide

Introduktionen er vigtig i fokusgrupper. Derfor gjorde moderatoren i denne undersøgelse også meget ud af at afvikle en god introduktion, som kunne sætte tydelige retningslinjer for deltagerne (Halkier 2015). At få klargjort rammen omkring dialogen var særligt vigtigt målgruppen taget i betragtning, da en af de rapporterede udfordringer for drengene i skolekontekst ofte var at fungere i gruppesammenhænge omkring et emne (Gilliam 2015). Af samme årsag og for ikke at risikere, at moderatoren kom til at fremstå som en lærer (dermed også magtfuld), var det vigtigt at tydeliggøre, at fokusgruppen ikke handlede om rigtige og forkerte svar, men om, at moderatoren skulle lære af deltagerens svar.

Selve dialogen blev startet med 2 åbne spørgsmål og afsluttet med 2 strukturerede spørgsmål, som tidligere beskrevet kendetegner tragtmødel.

Hvis diskussionen kørte af sporet og moderatoren følte, der var behov for et skifte, blev der også udviklet to såkaldte vignetspørgsmål, som kunne præsenteres og starte en diskussion i relation til det overordnede emne, så fokusgruppen igen kunne komme tilbage på sporet (Halkier 2015).

Afsluttende blev der foretaget en kort debriefing om oplevelsen af at have været med i fokusgruppen indeholdende evt. spørgsmål, deltagerne måtte have.

Semistrukturerede interviews

Det kvalitative forskningsinterview har været en central metode i denne afhandling med henblik på at kunne forstå medmennesker og lade deltagerne komme til orde. Ambitionen i de interviews, der er foretaget i dette projekt, er at forsøge at forstå interviewpersonens synspunkter, begribe de oplevelser, de omtaler, og belyse den livsverden, som samtalen frembringer (Kvale 2009). Interview som metode ligger dermed i tråd med ønsket om at begribe deltagernes livsverden og samtidig forstå synspunkter og oplevelser relateret til det samlede forløb. Interview som metode har i denne forbindelse især søgt indsigt i, hvorvidt forløbet blev oplevet som værende menings- og værdifuldt for de enkelte deltagere. Herved har metoden både været inddraget i perspektiv på validitet, ift. om et AF-projekt har givet værdi, men også med henblik på at være en relevant metode, som deltagerne har oplevet som berigende. Som tilfældet ligeledes har været med de tidligere præsenterede metoder, har fokus således været på, *hvordan* en metode er benyttet, fremfor metoden i sig selv.

Der findes mange tilgange til forskningsinterview, og der er således ingen fast opskrift, man som forsker bør følge. Kvaliteten af de enkelte interviews er det afgørende, og derfor bør væsentlige faser og overvejelser tages ift. interviewet. Kvale & Brinkmann (2009) har præsenteret 7 faser, som har betydning for det gode interview: a) tematisering b) design c) interview d) transskription e) analyse f) verifikation g) rapportering. Disse faser er alle overvejet og bearbejdet i arbejdet med interviews i denne afhandling.

Dette har indbefattet at sikre *temaet* og formålet med undersøgelsen, før interviewene blev udført. *Designet* blev planlagt mhp. at sikre den viden, som kunne besvare afhandlingens centrale spørgsmål, og med kontinuerlig hensyntagen til moralske og etiske hensyn. *Interviewguide* blev udviklet og benyttet under interviews med mulighed for at stille undrende spørgsmål ved behov (se appendiks 1). *Transskription* af samtlige interviews fra talesprog til tekst blev udfærdiget vha. transskriptionsmanual (se appendiks 5). *Analysestrategi* (beskrives senere) er udvalgt under hensyntagen til undersøgelsens formål, interviewmaterialet og øvrige metoder. Løbende *verifikation* af interviews blev udført (ved bl.a. at bruge supplerende observationer igennem feltarbejde), og det samme gjorde sig gældende med hensyn til, om interviewene nu også undersøgte det egentlige formål for undersøgelsen. *Rapporteringen* af interviewdata er overvejet mhp. opfyldelse af de videnskabelige validitetskriterier og etiske aspekter (med tanke på social robust viden).

Foruden overordnet at sikre kvalitet som nævnt herover er interviewguiden et særligt vigtigt instrument i det semistrukturerede forskningsinterview. Derfor vil interviewguides brugt i undersøgelsen beskrives overordnet, og deres fulde form kan findes i appendiks i slutningen af denne afhandling (se appendiks 1).

Interviewguide

Der har været udviklet to interviewguides som en del af denne undersøgelse, som har haft et videnskabeligt fokus og en styrende struktur i kraft af det semistrukturerede udgangspunkt (Kvale 2009). Men interviewene har i høj grad også været med deltagerne for øje i form af mulighed for refleksion omkring personlig og social udvikling. Dermed har interviews været inddraget med tanke på deltagernes personlige udvikling, men også udviklingen af social robust viden, som kunne deles med projektets deltagere og andre interessenter ved rapportering.

Centralt stod ønsket om at belyse drengenes oplevelser med eksperimentet og den hverdag, der blev skabt, som forskellige spørgsmålstyper har forsøgt at få italesat. Spørgsmålene har været udformet,

så deres fremtoning var præget af et gængs hverdagsprog, som drengene kunne relatere til og dermed svare på med deres egne ord. Spørgsmålene har dog været bundet op på forskellige forskningsspørgsmål, som på forhånd var defineret igennem tematiseringsfasen.

En interviewguide er et godt værktøj til ikke at miste styringen med interviewet, men det skal være en støtte og ikke et slavisk manuskript, som skal følges. Derfor er det vigtigt, man som interviewer sætter sig godt ind i interviewguiden, så man ikke forfalder til oplæsning og uninspirerende samtaler. Derfor sørgede intervieweren inden interviewene for at sætte sig godt ind i spørgsmålene, så man under interviewet kunne fremstå engageret og være en aktiv lytter mhp. at skabe rammen om det mest ansporende og levende interview. At være godt forberedt satte også intervieweren i stand til at kunne stille opfølgende spørgsmål, som måske ikke indgik i interviewguiden, men som der opstod behov for at undersøge under interviewsituationen.

At lave en god spørgeguide og være godt forberedt kan med fordel suppleres af viden om målgruppen og tidligere erfaringer hermed. Statens Institut for Folkesundhed ved Syddansk Universitet udgav i 2005 rapporten *Sundhedsforhold blandt etniske minoriteter – en litteraturgennemgang* (Schläger 2005), hvor en del af denne rapport omhandlede emnet *Typiske metodeproblemer ved spørgeskema- og interviewundersøgelser blandt etniske minoriteter*. I denne rapport slås det fast, at interviews med etniske minoriteter med fordel kan holdes uden for hjemmet, særligt når ømtålelige emner berøres. Desuden kan interviewerens kulturelle og demografiske baggrund være af betydning (Kvale 2009). Dermed måtte det også overvejes, at interviewerens egen baggrund både kunne være en hindring ift. forståelse, men også ift. kemi og relation, da interviewerens kulturelle og geografiske baggrund var markant anderledes end interviewpersonernes.

Udover disse udfordringer pointerer Kvale og Brinkmann (2009) generelt set vigtigheden i, at intervieweren ikke bliver associeret med en lærer. En sådan association vil nemlig kunne give anledning til, at respondenterne opfatter, at der søges specifikke svar, og dermed ikke svarer det, som egentligt ligger vedkommende på sinde (Kvale 2009).

På baggrund af disse udfordringer overvejede intervieweren grundigt, hvor interviewene skulle foregå, og hvordan de skulle struktureres, inden de blev udført. Som nævnt blev der valgt en dynamisk og engageret atmosfære (ved grundig forberedelse) for at undgå association med læreren. Ligeledes blev allerede velkendte rammer fra coaching benyttet, så deltagerne følte det mere familiært og ikke følte sig usikre. Desuden blev alle interviews afviklet på skolen for at skabe et trygt sted uden for hjemmets påvirkning. Til trods for udfordringerne omkring interviewerens udefrakommende position (som værende ikke en del af lokalmiljøet) og kulturelle baggrund (etnisk dansk) blev den overordnet vurderet som fordelagtig for at kunne behandle til tider ømtålelige emner som forældre, samfund og livsverden. Formodningen var her, at det kunne være mere trygt at tale med en, der ikke var en del af forældre eller bekendtes netværk.

Herudover var det lange feltarbejde også en væsentlig bidragsyder til at etablere tillid og tryghed omkring interviewene og den relation, som på forhånd blev etableret. Dermed fandt et væsentligt forarbejde sted for at kvalitetssikre interviewene ved at benytte feltarbejde og observation til at åbne feltet op, opbygge en relation til interviewpersonerne og blive i stand til at stille de rigtige spørgsmål. For at sikre ordentlig afvikling deltog alle frivilligt i interviews, de blev briefet før interview, og en debriefing fandt sted efter interviewet (se appendiks 1).

Spørgeteknik

Spørgsmålene var struktureret, så interviewpersonen kunne komme med så præcise svar og beskrivelser af deres oplevelser som muligt (Kvale 2009). Dette involverede fx en opstart med en række neutrale spørgsmål (familie, sport og fritid etc.), som var rettet mod at skabe tryghed. Dette var særligt vigtigt med henblik på udfordringen ved at lave tværkulturelle interviews som tidligere påpeget. Sproget er en anden udfordring ved sådanne interviews (behandles yderligere senere i afsnittet). Derfor var det også vigtigt med en god og sikker begyndelse, hvor spørgsmålene følte overkommelige (Kvale 2009). En anden ofte omtalt udfordring er det at interviewe børn, som pga. situationen og utryghed kan forfalde til korte svar, samt interviewene kan ende med ja-nej-svar (Brinkmann 2015).

Sådanne korte svar eller udfordringer måtte også imødekommes, da der både igennem feltarbejde og coachingsessioner i starten af forløbet blev iagttaget en tendens til dette blandt deltagerne. Derfor var det nødvendigt at imødekomme denne udfordring med nærværende og uddybende spørgsmål, som fx kunne være, at de skulle beskrive en god oplevelse som følge af et af studierne m.m. Dette gjorde, at spørgsmålene fik et åbent fokus, og dialogen blev mere levende. I nogle interviews har der været brugt billedmateriale, som også har været brugt under coachingsessioner (genkendelighed). Disse har også fungeret som ansporer til dialog og for at skabe tryghed, da interviewpersonerne således kendte billederne fra deres coaching.

En anden spørgeteknik, som også har været benyttet, har været at anvende opfølgende spørgsmål på interviewpersonernes svar, med det incitament at interviewpersonerne ikke blot gengav det, som de mente, interviewereren gerne ville høre (dette for at undgå at blive associeret med lærer, men være oprigtig interesseret og uden agenda). Desuden har sådanne spørgsmål også været mulige at bruge som kritiske/udfordrende spørgsmål til at teste respondentens svar, dog med det fokus at være imødekommende for at bevare den gode relation og ikke skabe uro og modstand hos deltageren.

Interviewguiderne har også indeholdt fortolkende spørgsmål for at sikre, at interviewereren har forstået budskabet korrekt. Sådanne spørgsmål har naturligvis også været særligt vigtige i lyset af den sprogbarriere, der kan opstå i tværkulturelle interviews. Sådanne spørgsmål har således haft verificerende karakter.

Deltagere og indhold

På baggrund af feltarbejde og indgående kendskab til de enkelte drenge blev deltagerne i interviewene udvalgt med variation for øje. Der blev udvalgt i alt 18 drenge, 6 fra den gruppe, som deltog i både fodbold- og coachingforløb, 6, som udelukkende deltog i coachingforløbet, og 6 fra partnerskolen. I kraft af arbejde gjort af studerende som en del af projektet (flere af drengene havde allerede deltaget i interview med specialestuderende) blev udvælgelsen yderligere kvalificeret, da der allerede var et uddybende kendskab til mange af drengene og deres oplevelser. For at sikre variation blev der gjort brug af denne viden ved at inddrage deltagere, som kunne belyse oplevelserne på en ny måde eller fra forskellige perspektiver.

Kriterierne for sådan udvælgelse var baseret på tre krav:

- a) Position i det sociale hierarki; drenge med forskellig social status i skolen blev udvalgt, det gjaldt både de socialt dominerende og dem, som var mere i periferien.

- b) Oplevelsen med eksperimentet; drengene med forskellige grader af deltagelse blev udvalgt, både de drenge, som var en aktive og bidragende deltagere i forløbet, men også dem, som i mindre grad involverede sig og ikke deltog aktivt i processen.
- c) Positive og negative oplevelser med enkelte studier; drenge, som formodes at have forskellige oplevelser af både positiv og negativ karakter, blev kontaktet, ift. om de ville stille op til interview.

Indholdsmæssigt blev interviewene bygget op om spørgsmål omkring de enkelte studier; coaching, fodbold og læring (projektuger), da erfaringer fra tidligere interviews havde påpeget behovet for at gøre spørgsmålene så tilgængelige som muligt, men også for at undgå misforståelser eller risikere sprogbarrierer. De enkelte studier kendte de til, og de havde selv øvet indflydelse på dem, så det var en sikker platform at starte fra, hvorefter spørgsmålene blev formet med udgangspunkt i de fire nøglebegreber livsduelighed, social kapital, livskompetencer og medborgerskab.

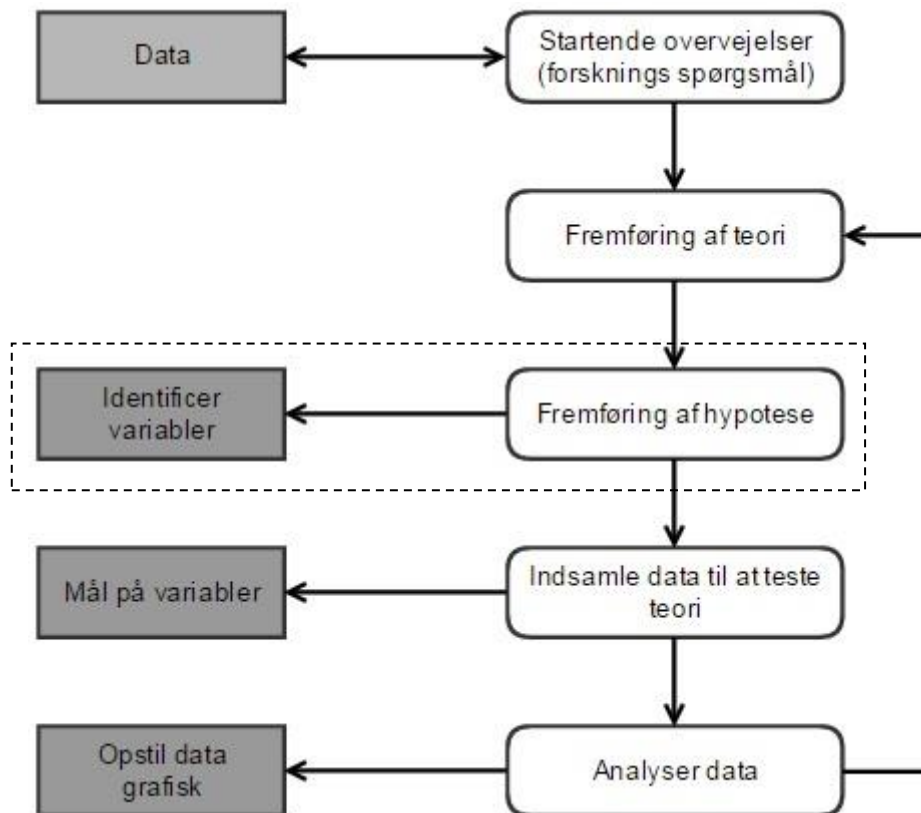
Sprogets og miljøets betydning

At udføre interviews i et lokalmiljø har også en kontekstuel dimension, som bør overvejes. Et miljø har ofte sin egne sproglige termer, som ikke nødvendigvis benyttes eller har samme betydning i andre miljøer/communities (Berliner 2005). Derfor er det nødvendigt at være bevidst om udtryk, handlinger og talemåder for at kunne forstå individerne indlejret i en konkret hverdag. I det pågældende miljø/community, som denne afhandling undersøgte, var dette ingen undtagelse, hvor et såkaldt gadesprog var meget udbredt. Derfor var feltarbejdet (som tidligere beskrevet) ekstremt vigtigt, og særligt muligheden for at være til stede i drengenes hverdag for at lære dette på egen krop, forstå hændelser og dialoger (Hastrup 2015). Derved fik interviewereren et kendskab og fornemmelse for ord som fx Shabab (en ven), Oralee (et glædesudbrud) og Kazab (en løgn), som blev vigtige at kunne tyde for at forstå det community, som blev undersøgt. Ord, som blev lært og forstået ved at integrere med deltagerne igennem aktiv tilstedeværelse og underen over sproget. Foruden ord var handlinger og miljøet kulturelle kendetegn, der var vigtige at kende, hvilket feltarbejdet medvirkede til. Dermed skal feltarbejdet ses som en væsentlig part i interviewdelen af undersøgelse og fundamentet for social robust viden, som interviewene havde til hensigt at indsamle.

Spørgeskemaer

At arbejde kvantitativt indebærer data i form af tal. En af de typiske måder at indsamle data på er igennem spørgeskemaer. En sådan undersøgelse kan give en numerisk beskrivelse af tendenser, holdninger og meninger i en given sample, som repræsenterer en population (Streiner 2008). Når spørgeskemaer benyttes i denne undersøgelse, er hensigten at skabe en forståelse for betydningen af det samlede eksperimentet til brug for deltagerne i projektet. Derved skal det påpeges, at det ikke er et ønske om at generalisere på baggrund af eksperimentet, men derimod et ønske om at bidrage til den læringsproces og det udbytte, som forløbet har afstedkommet for de involverede.

Den typiske forskningsproces under en spørgeskemaundersøgelse er illustreret i figur 21. Præcis samme proces har ikke været brugt i denne afhandling, da der fx ingen egentlig hypotesetestning har fundet sted (og afhandlingen har et andet ærinde), men figuren giver indsigt i nogle af de faser, som har været i spil:



Figur 21: Forskningsproces i en klassisk spørgeskemaundersøgelse (Field 2013).

En væsentlig bemærkning ift. figur 21 og tilgangen er, at det skal understreges, at det ikke er forskeren egenrådigt, der har formet forskningsspørgsmålene, men også interessenterne har været inddraget med henblik på AF-tilgangen.

Dette projekt benytter som præsenteret en multimethod-tilgang som grundlag, men det er vigtigt igen at pointere, at det ikke er et klassisk kvantitativt projekt. Overordnet skal denne afhandling forstås som et hovedsageligt kvalitativt produkt, hvorfor gennemsigtighed for læseren er essentiel, især når divergerende metoder tages i brug. Derfor vil proceduren i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen nu blive præsenteret grundigt.

Deltagerne

Den kvantitative del af dette projekt kan sammenlignes med et quasi-eksperimentelt forsøg ift. indsamling af data, da der er tale om en ikke-randomiseret sample, men en såkaldt convenience sample, da grupperne på forhånd var naturligt distribueret i form af skoleklasser (Streiner 2008). I forbindelse med indhentningen af data blev der registreret en gruppe af deltagere med meget høj gennemsnitssvarprocent på spørgsmålene på 4,5 eller derover (på en skala 1-5, hvor fem er den højeste vurdering), hvilket påvirkede normalfordelingen. Denne gruppe af deltagere valgtes det at ekskludere, baseret på at deres værdier var så høje, at en evt. effekt af eksperimentet ikke vil kunne registreres. For at undgå at denne gruppe påvirkede hele samplen og dermed sås som en type-2-fejl (fejlslutning), valgtes det at ekskludere denne gruppe (Field 2013).

Efter denne proces fordelte vi deltagerne i grupperinger, 1 = coaching og fodbold, 2 = coaching, og 3 = partnerskole (skrevet som kontrolgruppe i tabel 5). Fordelingen kan ses i tabel 5.

		Gruppe			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fodbold og coaching	45	34,9	34,9	34,9
	Coaching	35	27,1	27,1	62,0
	Kontrolgruppe	49	38,0	38,0	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

Tabel 5: Distribuering af deltagerne efter ekskludering og fordelt i grupperinger.

Instrumenter

Som måleredskaber/instrumenter i dette projekt blev der udvalgt to validerede spørgeskemaer (SDQ-II & YSEQ, beskrives senere), da disse formodes at kunne give indsigt i den personlige udvikling, som forskningsspørgsmålet ønsker at undersøge. Disse to måleinstrumenter blev udvalgt på baggrund af at være valideret i den engelske version, da danske validerede spørgeskemaer med samme fokus ikke har været tilgængelige. Da vores målgruppe vurderedes til endnu ikke at beherske engelsk som sprog i tilstrækkelig grad, udførtes der en oversættelse af spørgeskemaerne til dansk baseret på følgende proces kaldet back-translation (Streiner 2008):

1. Først samledes spørgeskemaerne i ét dokument.
2. Derefter oversattes spørgeskemaerne ved at lade to personer oversætte hver deres samlede sæt.
3. Efter oversættelse afholdtes et møde, hvor de to dokumenter blev sammenlignet og diskuteret, hvis der var uoverensstemmelser. Herefter var der enighed om en foreløbig dansk version.
4. To nye personer gennemlæste den danske oversættelse. Begge disse personer var flydende engelsk- og dansktalende og kendte ikke teorien bag spørgeskemaerne. Herefter oversatte de individuelt spørgeskemaet tilbage til engelsk igen.
5. Efter dette mødtes vi alle fire og diskuterede forskellene mellem den originale, den oversatte og den tilbageoversatte version. Den endelige version blev herefter godkendt af alle fire personer.

Efter denne proces var det nødvendigt at teste reliabilitet af det nye spørgeskema. Dette blev gjort ved at undersøge *internal consistency* igennem en Cronbachs alpha-test af pilotundersøgelse (Field 2013). Der blev til dette brugt fire skoleklasser fra partnerskolen (børn, der ikke senere skulle involveres i undersøgelsen), samlet set 50-60 respondenter. Målet med denne pilotundersøgelse var at teste pålideligheden af spørgeskemaerne. En *Cronbachs α reliabilitetsanalyse* blev udført i SPSS af skalaerne, og en acceptabel værdi på .7-.8+ blev registreret (Field 2013). Efter denne test blev spørgeskemaet vurderet af en ekstern ekspert ift. *construct* og *content validity* (Field 2013). Herefter havde spørgeskemaet taget sin endelige form og var klar til distribution.

De enkelte engelsksprogede validerede spørgeskemaer, som blev brugt i det samlede spørgeskema, var følgende (se endelige version i appendiks 3):

Self Description Questionnaire II (SDQ-II): Der er her tale om et valideret spørgeskema, der måler flere aspekter af *self-concept* eller selvopfattelsen hos unge (Marsh 1992). Spørgeskemaet er anset som det bedst validerede måleinstrument til undersøgelser omhandlende unges selvopfattelse (Byrne 1996). Endvidere er det ofte brugt i forskningsøjemed og har vist sig at være validt, også ved undersøgelser helt ned til 7th grade, svarende til 12-13 år, hvilket matcher den målgruppe, som undersøgelsen for denne afhandling har beskæftiget sig med. I dette eksperiment blev vurdering af selvopfattelse opfattet som essentielt, ift. om en personlig udvikling kunne registreres som følge af deltagelse.

Der er 102 spørgsmål i det originale spørgeskema, som fordeler sig på 11 faktorer. Spørgsmålene er positive og negative. Besvarelsen foretages på en 6-punkts likert skale (Judd 1991), hvor 1 svarer til *Falsk, overhovedet ikke mig*, og 6 svarer til *Sandt, dette beskriver mig godt*. De 11 faktorer dækker over (egen oversættelse red.): *Matematik, Fysisk fremtoning, Selvopfattelse generelt, Ærlighed, Fysiske evner, Verbale evner, Emotionel kontrol, Forhold til forældre, Skole, Forhold til eget køn og Forhold til andet køn* (Marsh 1992).

Da undersøgelsen samlet set indeholdt to spørgeskemaer, var længden på SDQ-II for omfattende, og en forkortelse af skala (5-punkts svarmulighed), spørgsmål og faktorer fandt sted (se bilag 4 for år 1-version af spørgeskemaet). For år 1 betød det, at SDQ-II omfattede 64 spørgsmål baseret på Cronbachs α fra pilotundersøgelsen og faktorerne *Selvopfattelse generelt, Ærlighed, Fysiske evner, Venner, Forhold til forældre, Forhold til eget køn og Forhold til andet køn*. Et eksempel på et udsagn fra SDQ-II, som deltagerne skulle forholde sig til, kunne være: "*Ærlighed er meget vigtigt for mig*".

År 2 omfattede SDQ-II, 35 spørgsmål baseret på Cronbachs α udført på data fra første år. Årsagen var, at erfaringerne og feedback fra første år tydede på, at spørgeskemaet var for langt og dermed truede gyldigheden af undersøgelsen (fra et videnskabeligt perspektiv), men blev også opfattet som et irriterende element for deltagerne (hvilket truede kvaliteten). Da vi især arbejdede efter, at vores metoder ikke skulle virke demotiverende og rigide for vores deltagere, valgte vi at korrigere på disse, så de fremstod mere relevante for vores deltagere. På baggrund af Cronbachs alphatest for data på første år undersøgte de forskellige skalaer, og de skalaer med lavest reliabilitet blev fjernet fra spørgeskemaet. Dermed fremstod spørgeskemaet for år 2 væsentligt kortere og indeholdt faktorerne (appendiks 3); *Selvopfattelse generelt, Ærlighed, Fysiske evner, Venner, Forhold til forældre og Forhold til eget køn*.

Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ): YSEQ er et valideret spørgeskema udviklet til at måle gruppedynamik i sport (Eys 2009). Med tanke på at undersøge og vurdere ændringer af evt. sociale dynamikker på baggrund af deltagelse i eksperimentet blev dette spørgeskema vurderet egnet. Spørgeskemaet består af 18 udsagn, som er fordelt på en 9-punkts likert skala og varierer fra *meget uenig* til *stærkt enig*. 8 af udsagnene dækker *social cohesion* (social samhørighed), og 8 dækker *task cohesion* (opgavesamhørighed), 2 udsagn er negativt ladede og dækker ingen af kategorierne (Eys 2009). Det er særligt udviklet med henblik på en ung population, hvor tidligere måleinstrumenter har manglet validitet.

I denne undersøgelse blev der på skoleår 1 brugt den fulde version af YSEQ oversat til dansk. I stedet for 9 svarmuligheder på likert skala valgtes 5 svarmuligheder på likert skala for hvert udsagn, sådan at strukturen passede med de øvrige spørgeskemaer (se bilag 4). Et eksempel på et udsagn fra YSEQ, som deltagerne skulle forholde sig til, kunne være: ”Jeg bruger meget tid sammen med mine klassekammerater”.

På andet skoleår blev længden justeret til 12 spørgsmål (6 social og 6 task cohesion) baseret på Cronbachs α test, som tilfældet var med SDQ-II-spørgeskemaet og på baggrund af de samme overvejelser. Negative svarmuligheder blev fjernet af hensyn til målgruppen, som udviste vanskeligheder med at forstå denne type spørgsmål (år 2-versionen kan findes i appendiks 3). Desuden ændredes ordet *holdet* til *klasse*. Da undersøgelsen opererede med skoleklasser og ikke egentlige hold, vurderede projektteamet, at ordet klasse ville skabe mindre forvirring blandt respondenterne.

Procedure

Som nævnt har projektet overordnet været bundet op på en kvalitativ tilgang, hvilket har en påvirkning på den kvantitative del af studiet i diskussionen som præsenteret tidligere. Indenfor multimediet fremhæves det, at proceduren uafhængigt af ophav (frem til diskussionen) stadig så vidt muligt bør følge de gængse arbejdsgange inden for dette felt (Brewer 2006). Således præsenteres læseren for teknikker og overvejelser i dette afsnit, som ikke reflekterer, hvad man vil opfatte som kvalitativt. Det følgende afsnit søger således at præsentere de egentlige procedurer, som har kendetegnet denne del af undersøgelsen. Dog skal det nævnes, at visse dele af en traditionel redegørelse indenfor kvantitativ forskning er undladt (fx nogle overvejelser omkring validitet) af hensyn til sammenhæng for læseren, og fordi de er vurderet mindre relevante qua den kvalitative tilgang for afhandlingen.

Som tidligere noteret har denne del af projektet visse sammenfald med et quasi-eksperimentelt design kendetegnet ved en interventions- og kontrolgruppe (kaldes eksperiment og partnerskole i denne sammenhæng), som ikke er randomiseret (Streiner 2008). Den simple forklaring er som tidligere pointeret det faktum, at undersøgelsen fandt sted i en skolekontekst, hvor naturlige grupper (skoleklasser) allerede var dannet og derfor ikke kunne splittes op. For at kunne gøre brug af spørgeskemaerne med det kvalitative ærinde om betydningen af eksperimentet, blev der sammenlignet imellem grupper, et såkaldt *between subject design*, hvor to sammenlignelige grupper deltog, heraf en gruppe, som var en del af eksperimentet, hvorimod den anden ikke modtog noget, normalt kaldet kontrolgruppe, men som i vores tilfælde kaldes partnerskolen³⁵ (Field 2013). Vigtigt er her også at understrege, at forskellen imellem de to grupper bestod i, om der blev udøvet et handlingsrettet forløb på skolen. Dermed skal det også forstås, at projektteamet også var en aktiv del af partnerskolens hverdag, hvor de som en del af det samlede forløb også fik del i særlige oplevelser (fx besøg på skolen af FCK).

Det design, som spørgeskemaundersøgelsen støttede sig op ad, var en af de mest populære tilgange til quasi-eksperimenter og i samfundsvidenskabelig forskning generelt, nemlig *nonequivalent (pre-test and posttest) control-group design* (se illustrativ oversigt herunder). Kendetegnet for denne måde at strukturere en spørgeskemaundersøgelse på er, at den ikke er randomiseret og beror på en

³⁵ Bemærk, at vi kalder denne gruppe for partnerskole i praksis, da denne gruppe også var en vigtig samarbejdspartner for det samlede forløb.

pretest-måling og en posttest, også kaldet baseline- og endline-måling. Efter baseline-målingen blev eksperimentet afviklet på den ene af skolerne, hvor den anden skole i samme periode agerede en sammenlignelig skole uden den eksperimentelle påvirkning (Creswell 2014).

Skole 1: O_X_X_X_____O

Skole 2: O_____O

Illustrativ oversigt over design; X=igangsætte af studie, O=måling, horisontallinje markerer tid og kontinuerligt samme gruppe, imens retningen fra venstre imod højre viser rækkefølgen i eksperimentet. Separationslinjen i midten indikerer, at de to grupper ikke er ens.

For at skabe mindst mulig støj i undersøgelsen og skabe grobund for at påvise evt. udvikling som følge af eksperimentet valgtes at tilføje det samlede design en *repeated measures*-tilgang. En sådan tilgang kan medvirke til, at undersøgelser kan få mere styrke statistisk set (Field 2013). Dette indebærer, at vi samlet set udførte seks målinger over en toårig periode (tre for hvert skoleår), men med en pre- og posttest som fundament. I selve analysen valgtes det dog kun at bruge data fra skoleåret 14/15 (forløbets andet år), årsagen til dette vil blive forklaret i analyseafsnittet.

Sikring af validitet

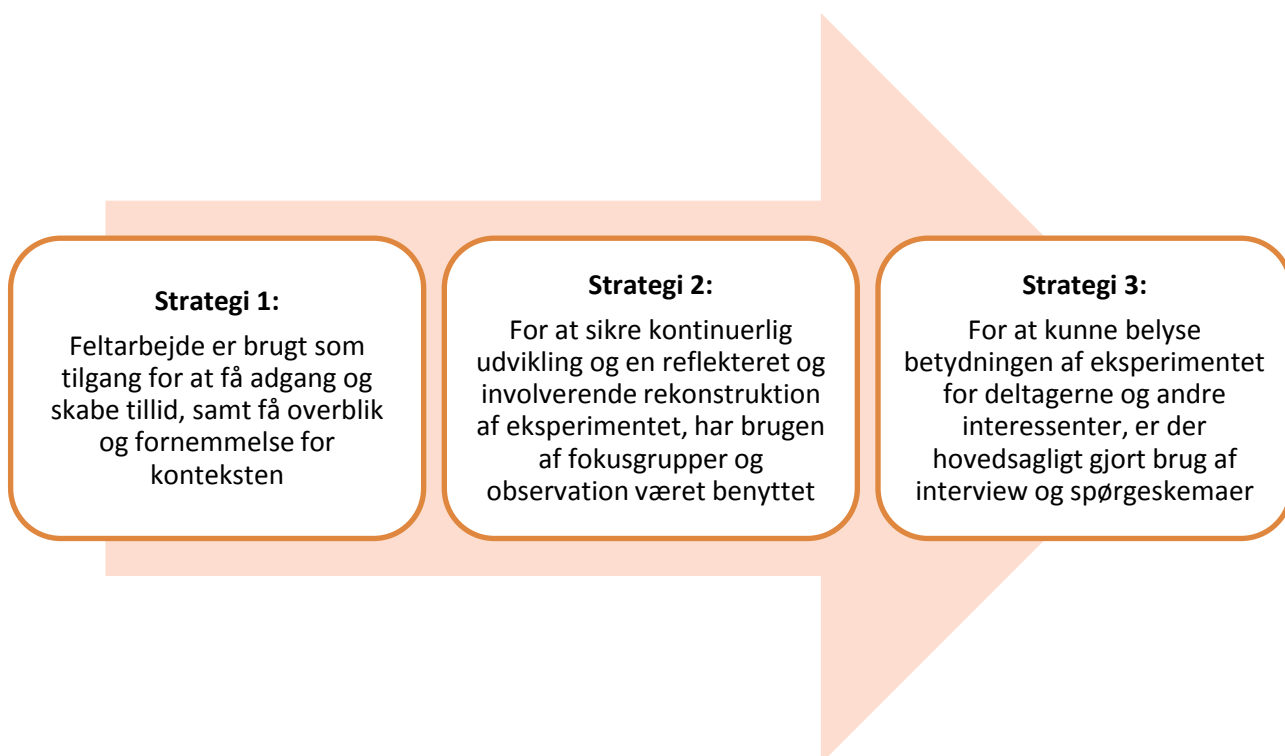
I kvantitativ forskning måler man kvalitet og validitet ved at bruge begreber som *internal* og *external threat to validity* (Streiner 2008, Field 2013). Et sådant perspektiv er vigtigt, hvis man skal lave et kvantitativt stykke arbejde. Men da dette studie skal forstås som et hovedsagligt kvalitativt produkt, vælges det ikke at bruge sådanne begreber ift. validiteten af det overordnede eksperiment. Dermed ikke sagt, at der ikke har været overvejet væsentlige udfordringer såsom modning af deltagerne, regression eller frafald (Field 2013). Men da ærindet med spørgeskemaet skal forstås ud fra den aktionsforskningstilgang, som har været benyttet, skal og bør fokus være på, *hvorfor* metoden er brugt, og ikke *hvordan* eller *hvorledes*. Derfor vil validiteten af spørgeskemaundersøgelsen ikke behandles, som det ellers foreskrives, men i stedet lægges vægt på det sigte, som denne del af undersøgelsen har haft til forsæt, nemlig monitorering ift. udvikling af projektet til brug for interessenter og afsluttende rapporteringen.

Således har målet overordnet set været at kunne udføre en kvalificeret monitorering af udviklingen over tid, som sammenholdt med deltagerne egne ord kan fortælle om den samlede betydning af eksperimentet. Dermed skal brugen af et spørgeskema også ses som en metode introduceret for at kunne komme interessenterne til gode ved at give et uddybet billede af det fælles projekt, som er blevet skabt. Dette har også ledet frem til, at fx fodboldklubben i deres videre arbejde med projektet bruger sådan data til fortsat at udvikle lokalmiljøet (se bilag 5).

Afsluttende kan det konstateres, at projektteamet bag spørgeskemaundersøgelsen har været bevidst om eksterne³⁶ og interne³⁷ trusler for spørgeskemaundersøgelse i selve processen (Streiner 2008), men selve validiteten omkring denne spørgeskemaundersøgelse i afhandlingen skal vurderes med udgangspunkt i (se også tidligere afsnit om validitet): a) om den giver værdi for deltagerne og interessenterne, b) om den beror på samskabelse, c) om den beror på stringent og relevant metodebrug og d) om den er med til at sikre en bæredygtighed (Roth 2008).

Strategisk brug af metoder i projektet

Dette ph.d.-projekt har, som det er præsenteret, gjort brug af en række metoder til både at forme og udvikle projektet, men også som et led i at skabe social robust viden (Duus 2014). Udover at metoderne kunne supplere hinanden og bidrage med solid viden om forløbet, har der også været en overordnet systematisering og refleksion over brugen af metoderne i forløbet. Rent strategisk har forskellige metoder været introduceret med udgangspunkt i fremdriften af studiet. Derfor har forskellige metoder også bidraget på særskilte måder i forskellige faser og henseender for at bidrage til det samlede projekt.



³⁶ Fx overgeneralisering og at en spørgeskemaundersøgelse er tidsbundet (Field 2013).

³⁷ Fx tid & begivenheder, modenhed, regression, udvælgelse, frafald, diffusion af viden, demoralisering, rivalisering, tilvænnning til test og instrumentændringer (Field 2013).

Den strategiske brug af metoder er søgt illustreret herover og kendetegnet ved tre overordnede strategier (forklares i næste sektion). Dette betyder i praksis, at de forskellige metoder benyttet er brugt med særligt ærinde. Det er dog vigtigt at påpege, at selvom metoderne er brugt med et bestemt perspektiv for øje, kan hver enkelt metode i andre sammenhænge også bruges på andre måder, end det gøres i denne afhandling.

Derudover skal det overordnede rationale bag brugen af flere metoder også forstås som en mulighed for deltagerne til at vælge deres grad af involvering i projektet. Håbet var, at alle deltagerne dermed kunne deltage i eksperimentet som co-researcher i mindst en metode. Dermed gav tilgangen i teorien også mulighed for forskelligt engagement i processen (Ospina 2008). Dette synes særligt vigtigt med tanke på kvaliteten af projektet.

Som illustrationen herover indikerer, har der metodisk været tre strategier i spil for at styrke og udvikle det samlede projekt og viden heraf. For bl.a. at skabe en solid forståelse, tillid til projektet og adgang har et større feltarbejde fundet sted (strategi 1). Denne tilgang har således bidraget til at kunne forstå de handlinger, som fandt sted, og de udsagn, som deltagerne gav. Derudover bidrog det med en fornemmelse for konteksten og eksperimentets udvikling. Således medvirkede denne del af strategien til at skabe solid viden om deltagerne, konteksten, forløbet og derigennem sikre en kontinuerlig refleksion af processen.

Særligt to metoder har været involveret i det, som var tiltænkt at sikre projektets udvikling (strategi 2) ved at bidrage med mulighed for samskabelse, udvikling og læring omkring det samlede eksperiment. Dermed søgte metodebrugen som led af denne strategi at fungere som bidrag til aktionsforskningsprocessen ved om muligt at stimulere denne og bringe nye perspektiver frem. Således agerede fokusgrupperne en ramme for, at vi kunne matche fodboldtilbuddet til de forventninger, som deltagerne havde. Observationer kunne ligeledes bidrage til en monitorering af, om studierne forløb efter hensigten og matchede deltageres ønsker og behov. Herunder også at undersøge, hvordan evt. ændringer påvirkede forløbet, og om det fungerede efter hensigten. Dermed skal det ikke forstås som, at metoderne ikke også har bidraget til andre dele såsom rapporteringen af forløbet, men deres primære fokus var med hensigt på udvikling af projektet.

Således har de to først præsenterede strategier (1 & 2) hovedsagligt fungeret til at forstå, stimulere og drive processen fremad samt sikre involvering og deltagelse. Den sidste strategi (strategi 3) relaterede sig mere mod den afsluttende rapportering af betydningen af projektet for de involverede drenge. Her har der hovedsagligt været gjort brug af interviews og spørgeskema til at dykke ned i drengenes oplevelser, udvikling og erfaringer med deres deltagelse. Da afhandlingens overordnede spørgsmål ønsker at belyse både spørgsmål som, *hvordan* og *hvilken betydning* projektet har haft, er både interview og spørgeskemaer relevante metoder til at belyse dette.

En vigtig pointe på baggrund af dette overordnede afsnit er derfor, at når særligt interview og spørgeskemaer synes dominerende i denne afhandling, er det på baggrund af den metodiske strategi, som her er præsenteret. Det skal altså ikke forstås som, at disse to metoder er mere værdifulde end de øvrige. Hver metode har bidraget til det samlede projekt og skal forstås i en samlet helhed.

Opsummering

Som tilfældet var med det multi-teoretiske fundament, har projekt unge, holdspil og medborgerskab også gjort brug af flere metodiske kneb og værktøjer. Dette er generelt en ofte brugt tilgang inden for det kvalitative arbejde og CP, hvor flere metoder kan assistere til indfangning af en kompleks problemstilling (Berliner 2005). En sådan tilgang kan inden for andre videnskabelige retninger ses som værende et udtryk for svaghed qua en sammenblanding af teori, flere metoder og praksis (Berliner 2005). Men ønsker man at arbejde med praksis og community som i projekt unge, holdspil og medborgerskab, er et grundvilkår, at deltagerne er et udtryk for en et bestemt miljø, hvor der potentielt kan være uendeligt mange påvirkninger. Derfor er en metodisk tilgang og teori, som forsøger at indfange et så flertydigt billede som muligt, nødvendig.

Ambitionen for hele projektet har endvidere været at give en undertrykt stemme i debatten en reel stemme og nye handlemuligheder, som ikke bygger på en klientliggørelse (Mik-Meyer 2009), men reelt er et udtryk for deltagernes medvirken i produktionen af viden. Dermed er det metodiske data også præget af praktiske erkendelser, som ofte kan/vil fremstå politisk orienterede og ufuldstændigt for kritikeren.

For at imødekomme eventuel kritik betyder det, at denne type af forskning må være meget metodisk bevidst, stringent og gennemsigtig. Den bør anlægge en kritisk undersøgende tilgang omkring vidensproduktion for at kunne imødekomme en sådan kritik (Berliner 2005). Derfor har ambitionen for det nu gennemgåede afsnit om metodebrug været, at det skulle fremstå klart, tydeligt og velbegrundet for læseren.

Som en sidste kommentar omkring den multi-orienterede tilgang, dette projekt har tillagt, er en nødvendighed af at påpege, at dette ikke skal forstås som ringeagtelse for, hvad der kan karakteriseres som mere traditionelle tilgange. Respekt og påskønnelse for de forskellige paradigmer og tilgange til forskning er nødvendig at have in mente, når en sådan pluralitet forsøges udført indenfor forskning.

At være respektfuld omkring ophav og nuancer, men samtidig også udføre relevant samfundsviden, har været en ambition for dette projekt. Derved ønskes det også at understrege, at denne afhandling bygger på Toulmins (1996) forståelse af 'metodiske demokrati'. Metodisk demokrati påpeger, at der ikke findes en fastlåst definition af socialvidenskaberne som værende kendetegnet ved en universel procedure, der er brugbar i alle henseender uafhængigt af emnet eller involverede. Med Toulmins egne ord kan det påpeges, at god socialvidenskab kendetegnes ved, at den kan have mange former: "... a spectrum of research fields, with varied goals, and different methods of investigation..." (Toulmin 1996: 223).

Med denne afsluttende bemærkning håbes det dermed klart for læseren, hvorfor en multimetodisk tilgang kan være fordrende i dette projekt. Men det må ligeledes påpeges, at denne for konventionel forskning uortodokse tilgang betyder, at en legitimering af dette projekt ikke nødvendigvis kan tages for givet. I stedet må projektet og dets tilgang gøre sig fortjent til en sådan legitimering ved hårdt og vedholdende arbejde samt argumentation (Ospina 2008).

Hvordan har processen og eksperimentet udviklet sig?

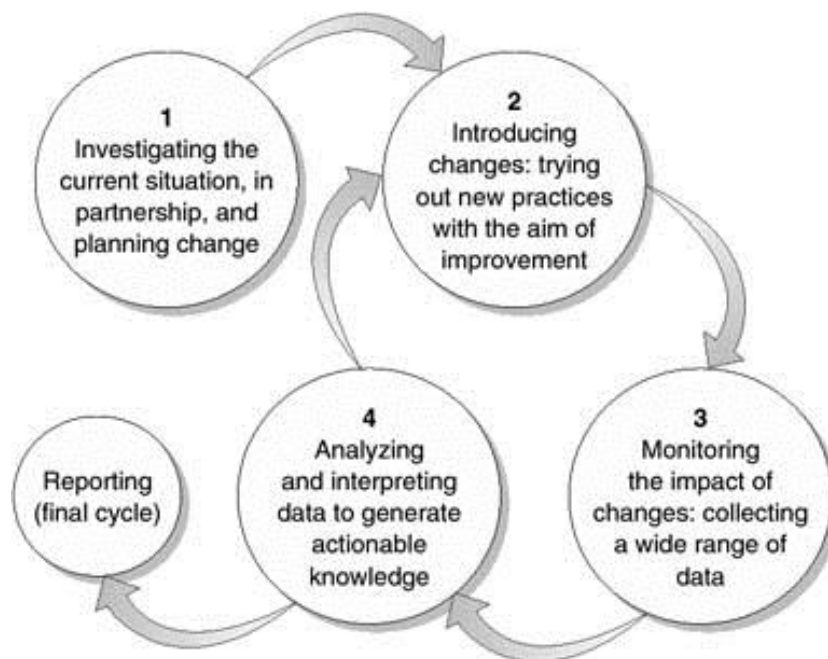
I metodeafsnittet er den overordnede aktionsforskningsproces beskrevet og forklaret. På baggrund af denne redegørelse kigger dette afsnit nærmere på den egentlige praktiske proces for projektet. Dette er med udgangspunkt i Morten Levins (2008) argument om at AF bør kommunikerer den læringsproces som har fundet sted:

”One mode of writing is to organize the thesis to communicate the gradual learning that takes place in an action research process, singling out major incidents, identifying what has been learnt through the practical achievements and what new actions were taken” (Levin 2008: 679).

Dermed vil næste afsnit lægge vægt på; Hvad skete der, hvordan udviklede forløbet sig, og hvad er outputtet af denne proces? Da hele processen har været en samskabende og fælles proces, vil denne del af analysen især trække på den mængde af fælles materiale, som undervejs blev udviklet (bilag 5, 6 og 7), suppleret af feltnoter fra forløbet (bilag 3). Ambitionen er at give læseren et kig ind i maskinrummet på aktionsforskningsprocessen. Rationalet er at tydeliggøre, hvad der blev gjort, og hvorfor projektet udviklede sig, som det gjorde. Udover at skabe klarhed for læseren og dermed styrke kvaliteten af dette produkt, kan disse praktiske erfaringer bevirke, at beslutningstagere, praktikere og ligesindede forskere bliver bedre klædt på til at skabe lignende projekter og tage mere kvalificerede valg i deres hverdag.

Som præsenteret tidligere i afhandlingen arbejder man ofte inden for AF med levende faser i en dynamisk og kontinuerlig proces. Kontinuerligt i den betydning at aktionsforskningsprocessen i princippet aldrig har et fast slutpunkt. Dette et filosofisk princip, men i realiteten har projekt unge, holdspil og medborgerskab af videnskabelige årsager været tidsbestemt, og derfor er det nu denne tidsbestemte proces, som vil blive beskrevet (note: aktørerne i forløbet forsætter deres arbejde til trods for den videnskabelige afrapportering).

Det er tidligere blevet pointeret, at der findes mange forskellige tilgange til proces i AF, og inden for denne videnskabelige retning er der ikke nogen gylden standard for dette. I denne afhandling har processen været inspireret af Somekh (2008). Baggrunden for dette valg er bl.a., at det er en relativ overskuelig og håndgribelig tilgang. Dermed er det også, hvad der kan formodes som et hensigtsmæssigt valg for projektteamet, da deltagerne bag projektet ikke havde et omfattende kendskab til AF ved projektets begyndelse.



Fase 1: Forberedelse, partnerskaber og planlægning

Denne fase startede formelt 1. juni 2013 ved ph.d.-forløbets start. Forinden var der foregået indledende arbejde med udformning af en foreløbig projektbeskrivelse, som blev brugt til at søge støtte til projektet. Arkitekterne bag dette var den projektansvarlige Reinhard Stelter i samarbejde med udpegede samarbejdspartnere som Nørrebro United, Rådmandsgade Skole og CUR (Center for Ungdomsstudier). Projektet er en del af Center for Holdspil og Sundhed, som er støttet af Nordea-fonden igennem en samlet bevilling. Derudover er der givet støtte fra Kulturministeriet, som har finansieret en tredje del af projektet. Undervejs har flere øvrige samarbejdspartnere haft betydningsfulde bidrag såsom Tagensbo Skole, BangAkademi, de 26 frivillige coaches, '2200 Kultur' og Bestsellerfonden.

Forberedelsen af det egentlige projekt og planlægning af eksperiment og studier startede op ved ph.d.-forløbets start (01-06-13). Intentionen var at starte projektet ved begyndelsen af skoleåret 2013/14. Denne fase var reelt set af meget kort varighed, da det ikke var muligt at afholde møder med skolen i juli og starten af august på grund af skolernes sommerferie. Dette gav projektteamet en periode på en måned til at få det hele på plads, en retrospektivt set for kort periode til fra at få involveret alle samarbejdspartnere, herunder særligt skolen, hvorfor involvering i starten ikke var optimal (mere om dette senere).

Ydermere blev opstarten af projektet kompliceret af en periode med lærerlockout i folkeskolen i april 2013 (KL 2013), hvilket betød, at lærerne kom tilbage efter lovindgreb fra regeringen efter 25 dages lockout (Beskæftigelsesministeriet 2013). Da lærerne vendte tilbage til skolen efter lockout, havde de og skolerne meget travlt med at få afsluttet skoleåret, og dermed var der ringe tid til at sætte sig ind i nye samarbejder. Ydermere var der på baggrund af lærerlockout et større arbejdsfeterslæb ind i det nye skoleår, som berørte skolen og besværliggjorde opstarten. Derfor var den stærke involvering, vi egentlig ønskede fra lærerne og til dels ledelsen på skolen, ikke mulig i fase 1. Dette var en begrænsning for projektet, og det medførte, at lærerne op til skolestart hovedsageligt kun var informeret om projektet via det interne mailsystem (skoleintra), breve i deres dueslag og præsentation på fællesmøder i juni og august. Vi fik altså ikke inddraget lærerne på den måde, som

vi fik inddraget øvrige aktører i starten af projektet. Dette fik en betydning, som senere vil blive diskuteret.

Fodboldforløbets opstart

Til trods for den vanskelige situation omkring skolen lykkedes det at få fodboldforløbet klargjort i samarbejde med samarbejdspartnere. Fodboldforløbet var det første, projektteamet valgte at starte op, af den simple årsag at denne foregik uden for skoletid (i modsætning til coaching og projekter) og derfor ikke var påvirket af det 'kaos' og arbejds efterslæb, som skolen stod i, i denne periode som følge af lærerlockouten i foråret 2013.

I samarbejde med Nørrebro United, CUR og kontaktlærere fra Rådmandsgade Skole, Thomas Kragkjær (som i den forbindelse repræsenterede lærerne), blev de første forberedelser gjort før skoleåret 13/14. Der blev i fællesskab fastlagt fire fokuspunkter for fodboldforløbet (bilag 5):

- *Relation/samarbejde*
- *(social) Resiliens og generel coping*
- *Psykisk og fysisk helbred*
- *Selvtillid*

Disse fokuspunkter blev nedfældet som foreløbige arbejds punkter, før vi mødte gruppen af drenge og praktisk vidste, hvad vi havde med at gøre. De fire fokuspunkter var inspireret af de fire nøglebegreber præsenteret i begyndelsen af afhandlingen; *medborgerskab, livsduelighed, livskompetencer og sammenhængskraft/social kapital*.

Udover at præcisere fokus blev der også fastlagt træningstider, som blev uddelt til deltagerne (tabel 20), og det fremgik fast på skolen infotavler:

Fodboldprojekt – Rådmandsgade Skole 2013 - 2014

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
07:15-08:15		Fodboldtræning i Mimersparken		Fodboldtræning i Mimersparken	
14:00-15:00			Fodboldtræning i Mimersparken		

Note:

6b skal gå 08.05 tirsdag for at nå deres første time i skolen

8 & 9. klasserne skal gå 08.05 tirsdag og torsdag for at nå deres første time i skolen

Tabel 20: skema uddelt til spillerne og uploadet til skolens infotavler

I den forberedende fase blev der også udvalgt et trænersteam, som aktivt indgik i forberedelsesfasen. Bag udvælgelsen var der en række overvejelser. Trænersteamet blev således udvalgt, så de havde supplerende kompetencer i kraft af;

- a) en træner var den styrende og holdt fokus på disciplin (i daglig tale blev det en stereotyp form for far-type),
- b) en træner var den mere pædagogiske og rummelige (i daglig tale blev det en stereotyp form for mor-type)
- c), og den sidste type var en mere ungdommelige type, som lagde vægt på udvikling og det sociale (i daglig tale blev det en stereotyp form for ældre søskendetype).

Det var altså med udgangspunkt i roller, som drengene kunne kende fra deres familiære liv, at projektteamet udvalgte trænerne.

Alle tre trænere var erfarne trænere fra Nørrebro United, som også trænede øvrige hold i samme klub. Dette valg var med henblik på at trænerne både havde en lokal tilknytning til miljøet, men også fordi de dermed kunne være personer, drengene kunne forvente at se i deres hverdag udover fodbold.

Det blev bestemt, at al træning skulle foregå i Mimersparken tæt ved skolen og hovedparten af drengenes hjem. Dette for at sikre at mobilitet og transport ikke blev en forhindrende faktor for deltagerne.

For ligeledes at forhindre eventuelle udfordringer med anden idrætsdeltagelse (fx hvis de også spillede fodbold i en anden klub) blev der udformet et brev til andre fodboldklubber (eller idrætsforeninger), som drengene måtte repræsentere. Dette for at trænerne i andre dele af drengenes liv var informeret om projektet. Af praktiske og administrative årsager blev der søgt dispensation hos DBU, så drengene i fodboldforløbet undtagelsesvis kunne få lov til at deltage i kampe for to hold (bilag 5), hvilket normalt ikke er tilladt i organiseret fodbold under DBU³⁸ eller DBU København³⁹.

I fællesskab blev der udvalgt potentielle rollemodeller, som kunne støtte op om projektet og deltagerne såsom den professionelle fodboldspiller der som tidligere nævnt inkluderede Jores Okore, som selv er opvokset på Nørrebro (bilag 5).

Som grundlag for det første år blev der planlagt en aktivitetsdrejebog, indeholdende mulige aktiviteter som en del af fodboldforløbet. Baggrunden var her at skabe mulighed for, at deltagerne kunne få spændende oplevelser sammen, som rakte ud over den ugentlige træning og kamp (fx tur til landsholdstræning i Helsingør eller besøg af FCK-spillere til træning)(bilag 5). Dette var med tanke på at udvikle et fælles tredje, som kunne danne ramme for en ny fælles arena og søge at skabe en lighed, hvorfor drengene også senere blev taget med på råd om sådanne arrangementer.

Den officielle opstart blev valgt til at være lørdag d. 31. august 2013, hvor vi arrangerede 'prøvetræning', hvortil vi inviterede alle drengene fra 6-8. klasse⁴⁰ på Rådmandsgade Skole og deres forældre (bilag 5). Inden denne dag var trænerteamet og øvrige ansvarlige rundt i samtlige klasser og fortælle om projektet og udlevere information om projektet. Den information, som blev udleveret, var invitation til 'prøvetræning' samt deltagerinformation om projektet (bilag 9 og appendiks 8) og samtykkeerklæring til underskrivelse, hvis man ville deltage i projektet (appendiks 7). Disse informationer blev også sendt per post til samtlige drengefamilier i de berørte klasser, oversat til arabisk, somali og urdu (appendiks 9 og bilag 9).

³⁸ Dansk Boldspil Union: Øverst ansvarlige organisation for organiseret fodbold i Danmark.

³⁹ Er den lokale organisation, som dækker Københavnsområdet, og som er en samlet del af DBU.

⁴⁰ Skolen ønskede ikke, at 9. klasserne i det første skoleår skulle deltage i forløbet, da de grundet lærerlockout var kommet fagligt bagud. Fra skoleår 2 var også 9. klasserne med, så alle fra udskolingen på skolen deltog.



Coachingforløbets opstart

Sideløbende med forberedelserne til fodboldforløbet blev der i samme fase rekrutteret frivillige coaches til coachingforløbet. Rekrutteringen foregik via coachingnetværket som en del af Coaching Psychology Unit ved NEXS⁴¹. Efter annoncering modtog projektet ansøgning og CV fra flere potentielle kandidater, end der var egentligt behov for. Med udgangspunkt i disse blev der udvalgt en gruppe af personer, som projektteamet anså som de bedste kandidater ift. erfaring med målgruppen, personlighed og coachingtilgang⁴² (se bilag 6).

Ud af denne større gruppe blev der sammensat mindre grupper af to coaches med tanke på supplerende færdigheder og så vidt muligt mand-kvinde-konstellationer. Hver af disse coachingteams blev efterfølgende koblet sammen med en drengegruppe på ca. 4-6 elever, hvor sammensætningen var udført i samarbejde med skolen.

Alle udvalgte frivillige coaches blev inviteret til et fællesmøde før opstart, hvor grundig information blev delt (fx bindende tilmelding, etiske retningslinjer jf. nordisk regelsæt 2008-2010 (bilag 6), teori og dokumentering af forløbet). Det var også på dette møde, at coachene fik indflydelse og mulighed

⁴¹ <http://nexs.ku.dk/english/research/units/sport-individual-society/projects/coaching/>

⁴² For en samlet liste og præsentation se: <http://www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/frivillige-coaches/>

for at forme deres eget coachingforløb. Dette eksemplificeret ved at lade coachene stå for planlægning af første møde med deres deltagere, diskutere mødefrekvens og komme med inputs til formen for supervision (bilag 6).

Derudover blev de samme fire arbejds punkter fra fodboldprojektet præsenteret og i fællesskab besluttet til også at agere fokus punkter for coachingforløbet (relation/samarbejde, resiliens og general coping, psykisk og fysisk helbred og selvtillid).

Dette opstartsmøde blev efterfulgt af aftalte kvartalsmøder for hele coachinggruppen, som fungerede som sparring ift. projektet og proces, men også ramme for personlig udvikling af de enkelte coaches. Dette kunne fx være ved at invitere oplægsholdere til disse møder, som kunne inspirere coachenes egen praksis. På den måde arbejde coachene også med deres egen udvikling og læring igennem forløbet og ikke som eksperter i betegnelsens snævre forstand, men en del af et læringsfællesskab.

Som en delt platform blev der oprettet en Facebookgruppe for coachene, hvor coachene kunne dele deres umiddelbare oplevelser, erfaringer og refleksioner undervejs (trænerne og andre aktør i projektet blev også inviteret til denne virtuelle gruppe). Denne platform fungerede tillige som kanal for informationer imellem projektteamet og de frivillige coaches, suppleret af mails.

For at introducere coachene på skolen blev der lavet et hæfte indeholdende korte præsentationer og CV for samtlige coaches samt disses kontaktinformationer. Dette hæfte blev præsenteret på et fælles lærermøde før opstart af forløbet af en af de frivillige coaches støttet af den ph.d.-studerende. Desuden blev dette hæfte udleveret til samtlige lærere i de klasser, hvor coaching skulle startes op efter efterårsferien 2013 (bilag 6).

Som et grundlag for forløbet blev det i coachinggruppen efter fælles enighed aftalt at arbejde ud fra klassiske psykologiske standarder ift. tavshedspligt og indberetningspligt inspireret af en udformning udført af Dansk Psykologisk Forening (bilag 6).

Selve coachingforløbet blev aftalt til at starte op efter skolernes efterårsferie i 2013. Retrospektivt forløb denne indledende del af processen efter hensigten og lidt over forventning. Projektteamet blev overrasket over den store villighed til at deltage frivilligt som coach i projektet og overrasket over, hvor store kapaciteter inden for coaching området, der faktisk ville være med. Netop det frivillige aspekt havde givet projektteamet bange anelser før rekruttering, men det vidste sig ikke at være en egentlig udfordring for projektet. Desuden virkede den involverende og praksisorienterede tilgang igennem AF til at være en motivation for deltagerne, som tog ejerskab og ansvar overfor forløbet. Eneste udfordring var involveringen af skolen, som ligesom med fodboldstudiet viste sig svær i opstarten. Dette skyldes som nævnt ydre omstændigheder. Det betød, at involveringen i opstarten var begrænset til ledelsen og kontaktlærer på skolen.



Læringsforløbets opstart

Læringsforløbet blev planlagt sideløbende med de øvrige studier, i et samarbejde med BangAkademi⁴³. BangAkademi blev udvalgt på baggrund af facilitator John-Erik Bangs erfaringer med skole og tidligere arbejde med udsatte unge i Urbanplanen. Desuden var BangAkademis hovedsagelige arbejde fokuseret omkring studie- og ungdomscoaching og pædagogisk udvikling, som dermed passede ind i projektets ramme. Som opstart på samarbejdet afholdes en række indledende møder og samtaler, hvor projektets fundament blev præciseret, og det blev forhandlet og diskuteret, hvordan BangAkademis normale skoleforløb kunne tilpasses projekt unge, holdspil og medborgerskabs fokus. Det er dette forløb, som er præsenteret i metodeafsnittet (se også bilag 7).

Da et forløb var konstrueret i fællesskab, blev der løbende aftalt projektuger med de forskellige klassetrin. Før afvikling af sådanne projektuger blev der arrangeret møder imellem ph.d.-studerende, BangAkademi og de lærere, som var en del af det pågældende klasseteam på skolen. På disse møder blev det udviklede forløb præsenteret og tilpasset med udgangspunkt i evt. ønsker fra lærerne. De fire fastlagte arbejds punkter, som også var vedtaget ift. de øvrige forløb/studier, var også fundamentet for projektugerne (relation/samarbejde, resiliens og general coping, psykisk og fysisk helbred og selvtillid). Dog kunne lærerne herudover også ønske særlige tematikker bragt op,

⁴³ For mere information se: <http://bangakademi.dk/>

som klassen enten arbejdede med, eller lærerne ønskede i fokus. Dermed forsøgte det at skabe ejerskab for projektugerne for de enkelte lærer, hvilket dog i praksis havde svingende succes (mere om dette senere).

Af hensyn til skolen og de udfordringer, de stod med ved starten af skoleåret 13/14, blev læringsforløbet første gang afviklet i december 2013 med de daværende 8. klasser. Herefter blev andre projektuger efterfølgende afviklet, når lærerne fra de enkelte klassetrin mente, at det passede i årsplanerne. Det var frivilligt, om lærerne ønskede at gøre brug af projektugerne, men generelt oplevedes der interesse på skolen for disse, på de fleste klassetrin.



Fase 2-3-4: Introduktion af forløb, monitorering og analyse/fortolkning af forløb

På baggrund af denne introduktion til processen af den første fase i de tre forløb vil der nu følges op med de efterfølgende faser, hvor de enkelte studier reelt kom i spil i deltagerens hverdag, og hvor deltagerne var de centrale aktører.

Som det fremgår, blev hver af de tre studier indledt på forskellige tidspunkter under det toårige forløb. Alle forløb har været afviklet som en dynamisk proces, hvor det enkelte studie efter introduktionen for deltagerne, blev monitoreret og tilpasset på baggrund af fælles 'analyse' af de aktuelle forløb. I denne proces deltog alle de samarbejdspartnere, som var involveret i de enkelte studier. Der-

for vil det nu blive forsøgt opridset, hvilken dynamisk proces hvert studie har været igennem. Dette ønskes gjort, for at læseren bedre kan danne sig et overblik over processen, og hvordan 'slutproduktet' for det samlede eksperiment (som præsenteres senere i afhandlingen), er blevet en realitet.

Fodboldforløbets praktiske proces

Fodboldforløbet var det af de tre forløb, som samlet set måtte tilpasses og oftest korrigeres af projektteam og samarbejdspartnere. På den ene side overraskende, da fodbold jo er en af de fritidsaktiviteter, som drenge fra lignende områder, 12-16 år, foretrækker og dyrker mest (Agergaard 2008). Hvilket rent objektivt set kunne give anledning til at tro, at et sådant forløb, ville have lettere omstændigheder i lokalmiljøet end fx coaching, som deltagerne aldrig før havde stiftet bekendtskab med.

Men på den anden side er det måske slet ikke så overraskende alligevel, målgruppen taget i betragtning, da forskning peger på, at netop målgruppen har udfordringer med at indgå i det danske foreningsliv (Gregersen 2013, Nielsen 2013). Hvilket også synes at være forklaringen på at de fleste drenge med anden etnisk oprindelse ofte foretrækker at dyrke sport og fodbold uorganiseret (Nielsen 2013).

I løbet af eksperimentet måtte en række udfordringer løbende tackles for at sikre en positiv udvikling af forløbet. Et uddrag af disse udfordringer dækkede over (bilag 5):

- *Niveauforskelle blandt deltagerne*: Da ambitionen var at skabe et nyt fælles tredje for deltagerne igennem fodbold, var det også vigtigt at få involveret så mange drenge som overhovedet muligt (Husen 1996). Rekrutteringsmæssigt forløb dette planmæssigt, da vi samlet set i perioden havde 40+ drenge involveret i fodbolddelen, hvilket svarer til næsten halvdelen af drengene i udskoling. Dog var niveauet rent fodboldmæssigt vidt forskelligt og involverede alt lige fra meget dygtige fodboldspillere til førstegangspillere. Dette spænd var ofte svært for trænerne at håndtere, da det stiller store krav og ofte modsatrettede krav til træning. Hvilket resulterede i at nogle af deltagerne udviste svingende motivation og tilknytning, særligt hos de fodboldteknisk dygtige spillere. Desuden kunne der specielt omkring træningspassene om eftermiddagen møde mange op, hvilket både var en niveauudfordring, men også praktisk for trænerne.
- *Motivation og 'gulerødder'*: Nørrebro som lokalområde som område, kendetegnes idrætsligt som et område hvor særligt mange projekter af forskellig karakter har været forsøgt og forsøges (Schmidt 2011). Samtidig er foreningslivet i forhold til områdets demografiske størrelse relativt svagt ift. idrætstilbud til børn og unge. Hvis vi kigger på fodbold, er der forsvindende få baner på Nørrebro til de mange børn og unge, som bor i området (Kommune 2009). Selvom der er kommet enkelte baner til siden 2009, tegner det et billede af et udfordret foreningsliv på Nørrebro. I kraft af udfordringerne, foreningslivet oplever, kan det tyde på at Nørrebro har været ramt af en "projektkultur". Med dette menes der at mange spændende ting pågår, men bæredygtigheden er yderst lav, da projekterne har midlertidig karakter (Gerritsen 2012). At lokalmiljøet er vant til projektet, som måske tilbyder specielle, flygtige goder, kunne også mærkes i mødet med drengene. Dette i kraft af at drengene ofte spurgte; "hvad får vi ud af at deltage"? Det er en formodning i lokalmiljøet, at drengene qua projektkulturen var blevet vant til at blive 'belønnet' for deltagelse i de mange tilgængelige projekter og måske ligefrem udviklet en 'shopping' imellem de forskellige projekter. Da projekt unge, holdspil og medborgerskab søgte at skabe commitment, involvering og per-

sonlig udvikling, var det vigtigt for os, at deltagerne ikke opfattede forløbet med udgangspunkt i – *hvad får jeg ud af det?*

- *At møde modstand:* En anden udfordring, projektteamet mødte under fodboldforløbet, var det, som kontaktlæreren kaldte en 'taberkultur' blandt områdets unge. Med dette mentes der den måde, hvorpå drengene håndterede nederlag. For kontaktlæreren manifesterede dette sig ved at melde fra og eller bare droppede deltagelse, hvis noget gik drengene imod. Om kontaktlæreren har ret i, at det var en egentlig kultur, er svært at sige, men vi oplevede i hvert fald stor medgang, når det gik godt, og holdet vandt alle kampe. Hvorimod vi så et større frafald, når vi oplevede nederlag på fodboldbanen eller stillede større krav til drengene. I lyset af denne erfaring synes det spændende at søge ind til, om det kompetitive element i fodbold overhovedet er fordrende for drengene med denne baggrund (behandles yderligere i diskussion). Således synes megen af deres identitet at være bundet op på deres selvbillede på fodboldbanen. Fodbold kan måske faktisk være et sværere holdspil end som så at introducerer for denne gruppe. Dette aspekt er værd at overveje ift. andre typer af holdspil, som har samme potentiale som fodbold, men hvor der måske ikke umiddelbart er så meget på spil ift. anerkendelse, identitet og respekt.
- *Sprog og kommunikation:* Sproget og kommunikationen blandt deltagerne var ofte ekstrem hård og nedladende over for hinanden (se bilag 2 og 3). Dette gjorde sig ikke kun gældende på banen, men også i skolen, hvor hverdags sproget var rått og funderet i det, som populært kaldes gade-dansk eller ghettodansk, og som trækker på en sammenblanding af dansk, engelsk, arabisk etc.⁴⁴. Sproget og kommunikationen fra skolen og gaden blev overført til banen og fodbolden, hvilket modarbejdede ambitionen med projektet og derfor måtte håndteres. At håndtere kommunikation, så den kunne blive positiv fremfor ødelæggende, var en stor opgave for træneren, som krævede mange ressourcer.
- *Involvering:* Ambitionen om at få involveret drengene i forløbet viste sig fra begyndelsen vanskeligt, da drengene ikke var vant til at have mulighed for involvering i fx fodbold. I og med mange af deltagerne havde ringe eller ingen erfaring med foreningslivet, blev megen af opstarten præget af at oplære deltagerne i, hvad det vil sige at være en del af et fodboldhold. Dermed også at det ikke er det samme som at spille uorganiseret på gaden, som mange af drengene var mere bekendt med. Derfor tog involveringen tid og kom egentlig først i gang i den sidste del af studiet. Årsager til, hvorfor dette tog så lang tid, kunne være, at drengene først havde behov for at være trygge ved hinanden, før de udviste tillid og søgte aktiv deltagelse. Betydningen af at fokusere på at skabe tillid og tryghed som første skridt diskuteres senere i afhandlingen (diskussionen).

Disse gennemgående udfordringer stillede store krav til træner teamet – udfordringer, som potentielt kunne have været en barriere for aktiv deltagelse, hvis de ikke blev håndteret. Men udfordringerne er også vigtige, da det kan formodes at være nogle af de samme udfordringer, som andre foreninger stilles over for i mødet med drenge med samme baggrund, som målgruppen for dette forløb.

⁴⁴ Sådan et sprog har sit helt eget liv og sin helt egen forståelsesramme; Fx er InshAllah et ord for om gud vil (men ofte bruges som en form for udskyldning), Shababe er en flot pige, og Toto er en telefon.

For at tackle udfordringer blev der løbende ændret på fodboldforløbet, så det så vidt muligt kunne håndtere sådanne udfordringer. For løbende at monitorere og beslutte evt. ændringer blev der holdt månedlige møder imellem trænerteamet, ph.d.-studerende, formand for NB Utd. og i det omfang, det var muligt, kontaktlæreren på skolen. Møderne var vigtige for kontinuerligt at dele, hvor forløbet stod, og hvordan progression var. Dette indebar altså også den række af udfordringer præsenteret, som projektteamet måtte håndtere.

Som følge af erfaringerne undervejs i forløbet blev følgende tiltag implementeret:

- Opdeling af dele af træningssessioner, med det formål at matche spillerne på forskellige niveauer afhængig af alder, evner og fysik. Opdeling var i denne henseende kun i enkelte øvelser og ikke hele træningen, da det stadigvæk var vigtigt at mødes på tværs af niveau, da der her også er værdifuld læring for den enkelte.
- Udvikling af spillkort (se bilag 5), som løbende kunne vise en spillers udvikling, bedømt af trænerteamet. Hver deltager fik således et kort, så de kunne se deres udvikling. Dette krævede megen tid og ressourcer, så det blev ikke gjort på andet skoleår. Men drengene syntes, det var en sjov måde at få feedback på fra trænerne.
- Afvikling af arrangementer som en del af forløbet, som kunne styrke fællesskabet. Dette gælder foruden de tidligere nævnte; bowlingtur, Malmøtur, besøg af Jores Okore til træning, biblioteksbesøg og deltagelse i '2200 Kultur'-arrangementer. Hensigten var her at få forløbet til at handle om andet end fodbold ved at arrangere sådanne fællesture. Sådanne ture kunne også være anledning til at komme tættere på hinanden uden for skolens normale hierarki. For at imødekomme den tidligere præsenterede, *hvad får jeg ud af det*-tankegang, krævede det fremmøde til halvdelen af de tilgængelige træningspas for at kunne komme med til arrangementer.
- Foruden sådanne fællesture kunne deltagerne også få et NB Utd.-trænings sæt, hvis man deltog regelmæssigt i træningen. Det krævede igen aktivt fremmøde for at sikre, at drengen forpligtede sig til forløbet. Så fokus var på *hvad jeg skal gøre for at være med*.
- Herudover afviklede vi fællesmøder med drengene for at høre om deres oplevelser af fodboldforløbet, snakke om udfordringer og evt. mulige idéer til træning eller aktiviteter. Disse møder var essentielle for mærke og fornemme drengenes motivation og udvikle deres lyst til at bidrage aktivt og tage ejerskab over forløbet.
- For at håndgribeligøre, hvad man også kunne få ud af fodbold rent praktisk, afsluttede vi forløbet med tilbud om træner- og dommerkurser. Her kunne deltagerne få en uddannelse og et tilbud om at blive træner i NB Utd. eller dommer til kampe arrangeret af NB Utd. Potentialet i dette tiltag vil blive yderligere behandlet senere i diskussionen.

Udover denne række af tiltag blev der også mere generelt gjort tilpasninger som en reaktion på de udfordringer, som forløbet stødte på. Da projektteamet oplevede, at drengene havde svært ved at håndtere nederlag i fodboldkampe, valgte vi i en periode ikke at spille kampe, men kun fokuserer på træning og fællesskabet. En udviklet strategi blev derved at der fra skoleårets begyndelse til juleferien kun blev spillet relativt få kampe (udelukkende træningskampe) og man ikke deltog i turneringer. Fordelen var, at trænerteamet derved kunne koncentrere sig om træningen og drengene kunne lære hinanden bedre at kende med henblik på at styrke fællesskabet. Efter juleferien deltog holdet så i DBU-turneringer, i det omfang drengene var klar til det.

Generelt forsøgte trænerteamet at matche drengene under niveau i træningskampe og turneringer, dvs. de spillede mod mindre gode hold for at sikre succesoplevelser. Succesoplevelser, som så til gengæld kunne give smag på mere for deltagerne. Dette oplevedes af trænerteamet som en meget fin, men også delikat udfordrende balance, da det heller ikke måtte være for nemt, hvilket negativt kunne påvirke motivationen.

Når der uundgåeligt var nederlag indimellem, gjorde trænerteamet meget ud af at tale med drengene om det at tabe. Der blev især lagt fokus på, at nederlag er mulighed for læring og at blive bedre. Perspektivet var på proces og udvikling fremfor resultaterne på banen. Dog var det en oplevelse for projektteamet, at det generelt var svært for drengene at håndtere nederlag, om end det blev bedre igennem forløbet.

Sprog og kommunikation var særligt i opstarten en udfordring. Dette var en af konklusionerne i specialestuderende Cathrine Frieds speciale⁴⁵, en oplevelse, som projektteamet deler. Tonen var hård og særligt over for de mindre dygtige spillere, samt de aldersmæssigt mindste deltagere. Dette gjorde, at sprog og kommunikation var et vigtigt område at håndtere. Derfor var en stor del af arbejdet for trænerteamet netop at sikre, at sprog og kommunikation var i fokus til træning og kamp. For eksempel blev træningen afbrudt, hvis trænerne vurderede, at tonen var grim. Dette indebar, at deltagerne i stedet satte sig ned og talte om tonen, og hvorfor det ikke duede på en fodboldbane. Det var vigtigt at håndtere sådanne situationer i øjeblikket, for at deltagerne kunne lære af det. Projektteamet oplevede, at sproget og tonen i kommunikationen langsomt ændrede sig, så alle deltagere kunne føle sig trygge og have en god oplevelse. Dette var til gengæld en proces, som kunne koste enkelte deltageres videre deltagelse, da de ikke brød sig om dette fokus og derfor stoppede deres deltagelse i træningerne i en periode eller definitivt.

En større tilpasning som del af fodboldforløbet var, at trænerteamet på andet skoleår fik tilført en person til trænerteamet, som kunne være den ansvarlige blæksprutte, der holdt styr på projektets fremdrift. Dette havde første skoleår været den ph.d.-studerende og formanden for Nørrebro United i fællesskab, som havde varetaget denne rolle. Men baseret på overvejelser efter første år var det tydeligt, at dette ikke var hensigtsmæssigt. U hensigtsmæssigheden lå i, at trænerteamet fik mindre indflydelse og i nogle tilfælde blev delvist overset, da hverken formand eller ph.d.-studerende stod for den egentlige træning og kamp. Med andre ord havde en del af projektets fremdrift hvilet for meget på ikke direkte involverede praktikere. Derfor var der fra starten af andet år en person, som kan betegnes som ny 'manager' for holdet, som varetog den egentlige drift og var med til træning. En anden rolle for 'manageren' var desuden at være jævnlige til stede på skolen og opsøge drengene i lokalmiljøet. Ved indførelsen af en sådan rolle blev trænerteamet sikret en tydeligere rolle på skolen og en indsigt i drengenes hverdag. Desuden havde 'manageren' også faste møder med integrationsmedarbejderen på skolen og kontaktlæreren, så han hele tiden havde fingeren på pulsen ift. de involverede drenge.

En række justering og tilpasninger blev altså udført i fodboldstudiet. Fælles for dem alle var, at de blev udført i fællesskab med trænerteamet, og drengene blev inddraget, når det var muligt. De endelige overvejelser og den endelige form for forløbet er efterfølgende blevet nedfældet i fællesskab og vil danne ramme om de konkluderende perspektiver for denne afhandling.

⁴⁵ <http://www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/rapporter/Speciale-Cathrine-Fried.pdf>

Coachingforløbets praktiske proces

Coachingforløbet er med få ændringer forløbet rimelig konstant, og kun mindre ændringer har fundet sted under selve forløbet. Som et fænomen var coaching noget helt nyt for deltagerne, og derfor krævede forløbet en del tid til at finde sin struktur og ramme. En startstruktur var fra begyndelsen udfærdiget af de frivillige coaches i fællesskab. Denne struktur blev præsenteret ved starten af forløbet efter efterårsferien 2013, på baggrund af aftaler på fællesmøder inden starten af forløbet. Struktur og rammer for coaching var dog til forhandling med de deltagende drenge, som også blev opfordret til at give deres ønsker til kende. De efterfølgende første sessioner blev der for hver coachinggruppe fundet en endelig struktur for sessionerne. Det centrale var, at drenge også var aktive og havde indflydelse på, hvad der skulle ske, og hvad temaerne skulle være i coachingforløbet.

På de større fællesmøder for alle frivillige coaches, som kvartalsmæssigt blev afholdt, blev der delt erfaringer, oplevelser og teknikker fra arbejdet med drengene. Løbende under disse møder blev der i fællesskab udviklet en ”værktøjskasse” med metoder, redskaber og teknikker til brug under sessionerne. Dette kunne fx være; et samtalereb (reb med et sted markeret med tape, den person, der holder tape-stykket i sine hænder, må tale), billedkort (laminerede billeder med fx illustration, brugt som dialogværktøj) og bolde til at bruge som samtalehjælp (se bilag 6 for komplet liste af værktøjer). Foruden værktøjer blev der i fællesskab udviklet gode samtaletemaer til brug under sessionerne (lamineret A4 ark), disse temaer blev løbende opdateret på baggrund af gode erfaringer fra de forskellige coaches (bilag 6).

Grundet omstændighederne omkring folkeskolen efter sommeren 2013 kunne vi som sagt ikke få den involvering fra lærerne i starten af projektet, som vi havde håbet. Det udviklede sig til lidt af en akilleshæl for coachingforløbets opstart. Optimalt set ønskede projektteamet, at alle frivillige coaches og lærere kunne møde hinanden inden opstart og jævnlige kunne sparre med hinanden under forløbet. Denne ambition måtte projektteamet justere, da ledelsen på skolen og lærerne ikke mente at have den ekstra tid til møder i opstartsperioden, en holdning, vi selvfølgelig accepterede.

Grunden til, at dette også udviklede sig til en potentiel akilleshæl for projektet, var at coachingsessionerne i praksis kunne køre af sig selv og virkede uden involvering fra lærerne. Men da hensigten var, at coachingforløbet også skulle være en ressource for lærerne og skabe potentielle synergieffekter og involvering, var det ikke hensigtsmæssigt, at lærere ikke var involveret fra starten. Dette betød også, at lærerne i starten ikke anså coachene som mulige ’samarbejdspartnere’ og dermed ikke anså coachingforløbet som et betydningsfuldt udbytte for dem. Denne holdning illustreres i følgende mail fra starten af forløbet af en anonymiseret lærer. Baggrunden for mailen omhandler et muligt kaffemøde i arbejdstiden, hvor coachene og lærerne kunne få anledning til at sparre og snakke omkring drengene:

”Kære Knud. Forslagene ligger i vores pausetid og/eller arbejdstid. Et kaffemøde er mest for coachenes skyld, som jeg ser det. Vi arbejder med elevernes udvikling hver dag. Jeg tror vi alle får mere ud af at mødes on line. Ikke så personligt, men det kunne være interessant at læse deres observationer af drengene. Ellers må de stille op på andre tidspunkter. Kh X”

Denne mailkorrespondance illustrerer, hvordan første skoleår blev oplevet som svært ift. at engagere lærerne i forløbet fra projektteamets perspektiv. Flere omstændigheder omkring folkeskolen har naturligvis haft stor betydning (jf. tidligere præsenteret lockout og skolereform). Udover sådanne

udfordringer oplevede projektteamet vanskeligheder i samarbejdet med lærergruppen, som hang sammen med synet på roller og potentielle overlapninger af roller.

Som mailkorrespondancen udtrykker det, er en vigtig del af lærernes arbejde elevernes udvikling. Dermed overlappes det potentiale, coaching i skolesammenhæng har for drengene, på nogle måder også det, som lærerne oplever som deres opgave, nemlig at sikre udvikling og trivsel. Dette overlap af rolle og ansvar kom til udtryk ved opstarten af coachingforløbet. Her var nogle lærere præget af en oplevelse af coachene som nogen, der kom udefra, og som 'eksperter' arbejdede med noget af det, som lærerne selv anså som en kernefunktion, nemlig udvikling af eleverne.

Denne oplevelse var ikke i forvejen forventet af projektteamet, men gav en værdifuld erfaring. Især set i lyset af, at en stærkere inddragelse fra starten måske ville have sikret et mere positivt indtryk fra lærerne. Dermed var det umiddelbart ærgerligt og dermed en akilleshæl til at begynde med i forløbet.

Erfaringerne fra feltarbejdet på skolen gav indtryk af en presset hverdag, og nogle lærere virkede udfordret ift. deres arbejde. Feltarbejdet gav ligeledes indtryk af mange vikartimer i klasserne og en del udskiftning i lærergruppen på skolen (bilag 3).

Som det også påpeges i indledningen, kan der alene i kraft faktorer som fx fraværsprocent, ikke herske tvivl om, at miljøet på skolen var hårdt for lærerne. Et miljø, som det igennem feltarbejdet oplevedes at bevirke, at lærerne udtalte sig negativt om eleverne. Det var ikke unormalt at høre betegnelser som små *spassere* og *møgunger* blandt lærerne på udskolingen. Sådanne ord blev brugt flittigt af nogle lærere på lærerværelset (bilag 3). I frikvartererne var det også en fast regel at låse døren ind til lærerværelset, så al kontakt med lærerne var begrænset til at foregå med den lærer, som havde gangvagt, eller den ph.d.-studerende og trænerne, da disse ofte var til stede for at søge kontakt med drengene. Med andre ord tegnede der sig igennem feltarbejdet et indtryk af en presset hverdag for lærerne på skolen.

Med tiden (hovedsagligt andet år) blev samarbejdet bedre mellem coaches og lærerne, hvilket bevirkede, at flere af lærerne begyndte at bruge coachene aktivt. Særligt i situationer, hvor lærerne fandt, at coachene kunne bidrage til løsning af en konflikt eller italesætte udfordringer i hjemmet. Ideelt havde involveringen og modtagelsen fra starten af projektet været bedre, hvilket formodentlig kunne have lettet coachenes arbejde. Men da det var en lidt ujævn start imellem lærer og coach i begyndelsen af projektet, måtte der investeres meget frivillig tid for at få det til at glide fra begyndelsen.

Det generelle indtryk var, at coachingforløbet blev en betydningsfuld indsats. Drengene blev rigtig glade for sessionerne, som de så frem til. Lærerne begyndte som sagt også at sætte pris på forløbet og det afbræk, det kunne give klasserne. For at sikre endnu mere motivation for coachingforløbet blev sessionerne suppleret af fællesaktiviteter for hver enkelt gruppe, som ikke nødvendigvis handlede om coaching (fx sejltur, basketballkampe, vandpibeclub, biograftur etc.). Dette med samme hensigt som fodboldforløbet, så grupperne kunne danne stærke fællesskaber med hinanden og coachene. Desuden var sådanne oplevelser med til at sikre, at drengene følte sig trygge ved deres coaches og turde åbne op.

Rent logistisk var det ligeledes en stor opgave at have 26 frivillige coaches i gang på skolen, hvor der skulle sikres lokaler, koordineres med lærerne, samt assisteres coaches og drenge. At afvikle et

sådan studie er selvfølgelig tidskrævende, men afviklingen var overordnet tilfredsstillende for projektteamet, skolen og coachene.

Projektugernes praktiske forløb

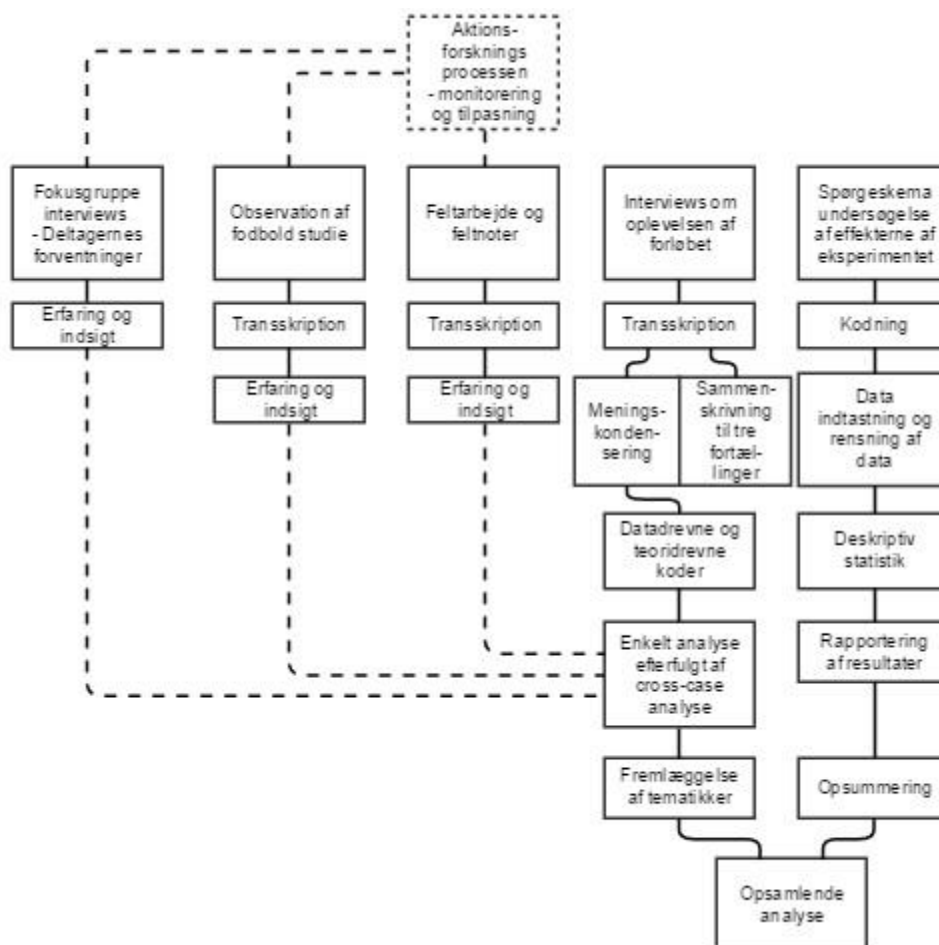
Projektugerne var den del af eksperimentet, som har haft færrest tilpasninger undervejs, da den var udviklet og baseret på erfaringer fra lignende grupper. Det til trods var der store vanskeligheder ift. at få aftaler på plads med lærerne og de enkelte klasser (om afvikling), hvorfor vi måtte vente længe med at starte disse forløb. Generelt var involveringen og engagementet fra lærerne ikke stort i denne del af forløbet (dette behandles yderligere i diskussionen). Under projektugerne var flere lærere syge, ligesom projektteamet oplevede, at flere ikke udviste den største interesse i, hvad der egentlig foregik. Ærgerligt, da lærerne vurderes til at kunne have fået et endnu større udbytte af forløbet, ligesom eleverne gjorde. Her må det tages på projektteamets skuldre, at vi måske ikke havde gjort disse uger involverende og relevante nok for lærerne.

Overordnet oplevede vi under projektugerne engagerede og motiverede elever, som udtrykte glæde over forløbet og efterfølgende oplevede at have fået meget med fra dagene. Dog var det som nævnt ikke det samme udbytte lærerne tog med sig, hvilket desværre blev afgørende for udbyttet af forløbene, som vil blive diskuteret senere.

Kap. 4: Analyse og vigtige fund

Efter fremlæggelse af de metodiske overvejelser og den praktiske proces under forløbet vil afhandlingen nu vende sig mod dele af empirien indsamlet under projektet. Først vil læseren blive præsenteret for den analysestrategi, som ligger til grund for resultaterne i denne afhandling. Dernæst vil empirien blive bearbejdet og analyseret.

Analysestrategi



Figur 22: Illustration over analyseprocessen.

Figur 22 visualiserer analyseprocessen for denne afhandling, hvor analysen samlet set har som ambition at præsentere, hvilken betydning eksperimentet har haft for deltagerne, og hvordan det er blevet oplevet. Den bagudrettede sløjfe (med stiplede linje) skal forstås med tanke på den metodiske strategi som tidligere er præsenteret (i metodeafsnit), hvor udvalgte metoder også har bidraget til aktionsforskningsprocessen (i højere grad end til denne analyse). Derudover illustrerer figuren, at analysen er "delt" i to søjler, som samlet leder frem til en fælles opsamling.

Den ene søjle er en kvalitativt orienteret analyse med udgangspunkt i de kvalitative interviews (Kvale 2009) suppleret af erfaring fra understøttende metodearbejde i form af feltarbejde, fokusgrupeinterviews og observation (markeret med stiplede linje) (Brinkmann 2015). Den anden søjle repræsenterer et kvantitativt metodearbejde med spørgeskemaer som støttende funktion for det kvalitative.

Den første del af analysen (den kvalitative) har til hensigt at undersøge deltagernes oplevelse og forståelse af eksperimentet og vil nu blive beskrevet.

Fortællingernes betydning

Første skridt i denne analyse er en fremstilling af tre realist tales sammenskrevet til en egentlig fortælling med inspiration fra narrativ teori (Sparkes 2002, Bruner 2006, White 2006, McAdams 2010, Sparkes 2014). Hensigten med denne del af analysen er en indføring og grundig bearbejdning af materialet med henblik på at få en fornemmelse af og forståelse for deltagernes stemme som læser (Sparkes 2014). Et væsentligt grundlag for valget af denne tilgang i afhandlingen skal her findes i tanken om formidlingen af eksperimentet til offentligheden. Fortællinger giver indblik i menneskers oplevelser og erfaringer på en levende og naturlig måde. Erfaringerne i sig selv kan ikke vurderes objektivt, men må ses i relation til publikumsrettede fortællinger (Nielsen 2013). Derfor bør sådanne erfaringer ifølge Nielsen (2013) i rapportering af sociale eksperimenter være struktureret omkring et stærkt element af narration.

Inspireret af Nielsens (2013) argument vil denne del af analysen dermed være orienteret mod et narrativt inspireret perspektiv, som skal gøre læseren bekendt med interviewmaterialet (Bruner 2004).

Ydermere er den narrative tilgang fremhævet indenfor CP i kraft af muligheden for at give marginaliserede grupper en stemme (Orford 2008). Indenfor CP fremhæves det, at delte fælles historier er kendetegnet ved:

”Common stories, or narratives, indicate a psychological sense of community, meaning and identity, explaining to people themselves, and to others, who they are and what they are doing and why” (Orford 2008: 75).

Dermed kan fælles historier bruges på mange niveauer og med forskelligt sigte, således har der fx i coachingforløbet været gjort brug af fortællinger og witness thinking (tekstboks 1). Hensigten med de tre fortællinger er dermed at få bragt læseren så tæt på materialet og deltagerne som muligt, hvorved denne indsigt efterfølgende kan danne fundament for en fænomenologisk analyse.

Kroppen og det relationelle selv

Grundlaget for denne struktur (inspirationen fra både narrativ og fænomenologisk/hermeneutisk tilgang) hentes med afsæt i en potentiel mulighed for at koble socialkonstruktivismen og fænomenologien⁴⁶. Indenfor den tidligere præsenterede tredjegerationscoaching samskabes der en ny forståelse af identitet og selvopfattelse ved at trække på de to teoretiske retninger fænomenologi og socialkonstruktivisme (Stelter 2013). De to retninger påpeges af Stelter at kunne supplere hinanden i kraft af fænomenologiens fokusering på subjektive oplevelser, erfaringer og individets fordomsfrie tilgang (Aanstoos 1985). Imens fokuserer socialkonstruktivismen på de sociale relationer, vi indgår i, og de diskurser, som præger os som menneske (Gergen 2005, Gergen 2006). Ud fra dette standpunkt påpeger Stelter (2013) to grundorienteringer for menneskets samspil med omverden:

1. Mennesket stræber efter stabilitet og konsistens, hvor særligt sanselige processer er i fokus. Det er oplevelser og erfaringer, som er centrale ift. selvudvikling (fænomenologi).
2. Mennesket stræber efter løbende forankring i de mange sociale kontekster og situationer, det indgår i. Mennesket søger omverdenen og de sociale relationer. Det handler om at iscenesætte sig selv ift. identitetsudvikling (socialkonstruktivisme).

Ved at tage dette udgangspunkt bringes der ifølge Stelter (2013) to dimensioner i spil; kroppen og det relationelle selv. Dermed skal strukturen i denne analyse forstås ud fra en ambition om at forstå deltagerens oplevelse både som udtryk for sociale sammenspil og indre processer. In mente for læseren skal være, at dette er et analytisk greb til at kunne forstå og undersøge selve forløbet, der som helhed binder sig op på en handlingsrettet tilgang.

At kunne give deltagerne en stemme som foreskrevet indenfor AF kan involvere en spænding, når det kommer til fortolkninger, imellem deltagerens stemme og forskerens autoritet (Orford 2008). Det er dermed også noget, man bør være bevidst om, når der tages det valg omkring repræsentation af stemme, som det er gjort i denne afhandling. Sådanne overvejelser vil blive diskuteret senere.

Fra fortællingerne til drengenes oplevelse af deltagelse

Efter præsentation af de tre fortællinger foretages en fænomenologisk/hermeneutisk inspireret analyse (denne tilgang præciseres senere) med udgangspunkt i Smith et al. (2009) for at dykke ned i deltagerens erfaringer og oplevelser med eksperimentet (Smith 2009, Sparkes 2014). Ambitionen er i denne del af analysen at komme så tæt på interviewmaterialet som muligt og fremføre centrale tematikker. Foruden at gå så tæt på materialet som muligt ”sikres” denne del af analysen ved at anvende erfaringer fra feltarbejde, observationer og fokusgruppeinterviews. Dette gøres med henblik på at supplere de primære data i form af interviews med en kontekstualisering af udvalgte citater og dermed styrke resultaterne. Dette udføres både af etiske hensyn, men også i tråd med ambitionerne indenfor kvalitativ forskning (Kvale 2009) og AF (Reason 2008). Dermed søger de to analytiske

⁴⁶OBS: For overblikkets skyld introduceres hermeneutik ikke i denne sammenligning, selvom IPA (præsenteres senere), som denne afhandling benytter, også har en tydelig tråd til hermeneutikken.

greb i den kvalitative del af analysen at bibringe en autentisk og fyldig repræsentation af deltagerens oplevelse, som den fremstår i den kontekst, de indgår i.

Betydning af eksperimentet med deltagerne for øje

Efter fortællinger og fænomenologisk/hermeneutisk analyse følger en præsentation af de kvantitative resultater med henblik på at tydeliggøre og støtte det kvalitative materiale samt pege på, hvilken betydning forløbet har haft for deltagerne. Ambitionen er her at præsentere data simpelt og tydeligt for læseren samt at øge appellen af eksperimentets resultater til flere interessenter. Som beskrevet tidligere anlægger denne afhandling et aftagerperspektiv, dvs. at det søges at præsentere viden, som både kan komme deltagerne, praktikere, beslutningstagere og forskere til gavn. Dermed søges en transfer af viden, som i mere klassisk forskning har været svær at etablere, men hvor netop AF fremhæves i kraft af dets potentiale til at reducere sådanne transferudfordringer (Duus 2014). Dette skal forstås ud fra AF's anvendelsesorienterede sigte, hvor resultaterne søges formidlet til flere interessentgrupper (Duus 2014). Forskellige aftagere prioriterer forskellig formidling, således kan det stereotyp forstås, at beslutningstagere ofte søger tal og effekt, imens praktikere søger genkendelighed og erfaringer.

Afhandlingens kvalitative sigte må i en sådan proces ikke forglemmes, hvorfor brugen af spørgeskemaundersøgelsen skal ses som en del af dette sigte. Hensigten er, at data fra spørgeskemaundersøgelsen skal supplere de kvalitative fund, så erfaringer fra eksperimentet bedst muligt kan komme de involverede til gavn.

Opsamling af analysen

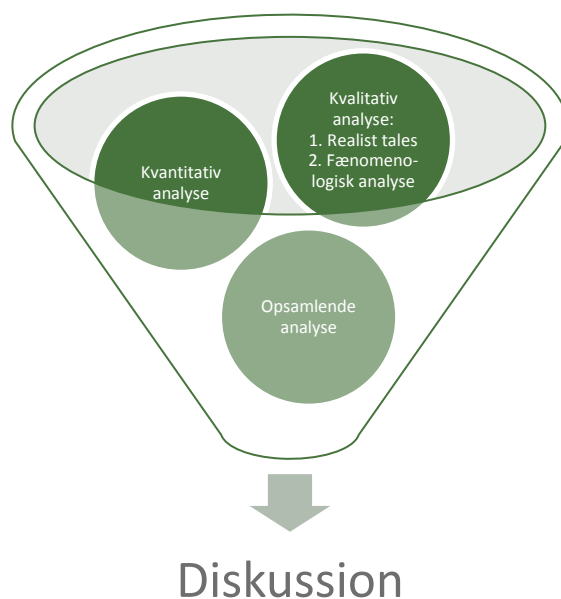
Analysen afsluttes med et opsamlende afsnit, hvor analyseresultaterne fra del et og del to vil blive sammensat, så de samlede resultater fremlægges for læseren.

Dermed vil analyseafsnittet have følgende form:

- Første del: Kvalitativ analyse
 - Præsentation af tre fortællinger (realist tales)
 - Fænomenologisk/hermeneutisk analyse af interviews suppleret af anden empiri
 - Opsamling
- Anden del: Kvantitativ analyse
- Opsamlende afrunding: Overblik og opsamling af den samlede analyse

Den overordnede proces beskrevet herover afspejler det multimetodiske og multiteoretiske perspektiv, denne afhandling har anlagt (som tidligere beskrevet). Udgangspunktet for dette fundament er de forskellige interesser, som har været involveret i dette projekt. Dette er en 'almindelig' udfordring for AF projekter generelt, hvor håndtering af forskelligrettede forventninger fra fx fonde, akademikere og deltagerne er et vilkår. Sonia Ospina m.fl. (2008) præsenterer på baggrund af de mangesidede forventninger, der ofte vil være indenfor AF, behovet for en multi-orienteret tilgang (kaldes Hybrid i deres arbejde red.). En sådan tilgang argumenteres for som nødvendig for at kunne håndtere sådanne forventninger, så vidt det er muligt. I projekt Unge, holdspil og medborgerskab har der været både lokale forventninger til viden (fx skolen, foreningerne, eleverne og coachene), ligesom der har været forventninger til offentlig viden (fx Center for Holdspil og Sundhed og Nordea-

Fonden). Begge typer af viden forsøger projektet at tilfredsstille med udgangspunkt i et multi-metodisk og -teoretisk design (Roth 2008, Ospina 2008). Således er det tidligere præsenteret, hvilke konkrete lokale praktiske erfaringer de enkelte studier har medført (se afsnittet om *Hvordan* forløbet har udviklet sig) – erfaringer, som vil blive bearbejdet yderligere i diskussionen. Derimod søger den forestående del af analysen, som læseren nu står overfor, at bibringe til en mere offentlig viden. Denne del af analysen vil have en mere konventionel kvalitativ form og brug af teknik for at undersøge betydningen af det samlede forløb. Denne mere konventionelle tilgang til generering af viden er ligeledes inspireret af Ospina m.fl. (2008) og deres positive erfaringer med en sådan vekselvirkning (til at generere lokal og offentlig viden).



Figur 23: Viser sammenhængen i analysen, og hvordan den skal lede frem til diskussionen.

Analyse del 1a: Præsentation af tre fortællinger

Som præsentatøren har denne del af analysen til hensigt at give læseren en levende og unik forståelse af deltagerne og deres oplevelser med eksperimentet. En sådan tilgang er i tråd med afhandlingens intention om at give deltagerne en stemme og undersøge deres oplevelser med forløbet. Desuden er det en fremstillingsmetode, som i fællesskab med den fænomenologiske (næste del af analysen) kan få læseren så tæt på respondentens ord og oplevelser som muligt. Målet med dette er at muliggøre, at læseren kan få vigtig indsigt i deltagerens oplevelser og opfattelser omkring forløbet (Sparkes 2014). En velstruktureret realist tale kan give læseren en overbevisende, detaljeret og kompleks skildring af en social verden (ibid.). Således vil de dybdegående fortællinger, som præsenteres i disse realist tales, aspirere til at bygge bro til anden del af den kvalitative analyse, som søger ind til erfaringerne dannet på baggrund af deltagerens medvirken i forløbet.

Udformning og overvejelser

Fortællingerne er blevet til på baggrund af mange gentagne gennemlæsninger af samtlige interviewtranskriptioner, hvorefter en fortællerstruktur er valgt (Bruner 2004, Bruner 2006, White 2006). Form og struktur på fortællingerne er valgt med henblik på læseren og med en ambition om at fremstå så levende og beskrivende som muligt (White 2006). Citater fra interviews er fundamentet for selve fortællingerne, som hver for sig repræsenterer en realist tale om drengenes liv og oplevelser under forløbet (Sparkes 2014). Det narrative greb heri er at sammensætte brudstykker og citater til en samlet fortælling, som fortæller deltagerens unikke, men samlede fortælling om deltagelse i forløbet igennem forskellig deltagelse (stærk, middel eller ingen⁴⁷). Dette er i praksis gjort ved at samle brudstykker af drengenes interview i temaer, som giver læseren indsigt i drengenes livsverden. Selve analysen i denne del har været i form af en narration, hvor der er gjort narrative greb for at få disse citater fra flere forskellige interviews til at fremstå som en samlet fortælling for læseren (Sparkes 2014). For at lette læsningen er citaterne sat sammen og sprogmæssigt tilpasset for at give et flow i fortællingerne. I den forbindelse har der fundet en sortering sted, hvorfor nogle af citaterne er redigeret, hvis sproget fx var uklart eller implicit. Det er dog så vidt muligt søgt at bevare de originale citater, så det er deltagerens ord og stemmer, som fremstår for læseren.

Stemme og repræsentation

At give deltagerne en stemme er blevet et mudret fænomen, da det efterhånden har flertydige betydninger alt efter forskningstilgang. Den stemme, som overordnet søges præsenteret i denne afhandling, tager udgangspunkt i AF's deltagende og involverende perspektiv. Lincoln, Lynham og Guba (2011) formulerer denne tilgangs fokus på stemme som præget af en ukonventionel tilgang:

"Today, especially in more participatory forms of research, voice can mean not only having a real researcher – and researchers voice – in the text, but also letting research participants speak for themselves, either in text form or through plays, forums, "town meetings"..." (Lincoln 2011: 123).

⁴⁷ Med dette menes der, at en gruppe af drengene deltog i både fodbold og coaching = stærk deltagelse, en gruppe var kun involveret i coaching = middel deltagelse, og en gruppe er partnerskolen = ingen deltagelse.

Udfærdigelsen af de tre realist tales i denne afhandling er et forsøg på en sådan repræsentation af stemme. Dog må der tages forbehold, da fortællingerne er samskrevet af en 'disembodied' forsker og derved stadigvæk er et produkt af en forsker og ikke direkte deltagerne selv (Sparkes 2014). Derved kan det kritisk fremføres, at på dette punkt formås det ikke at leve op til AF-ambitionen. Til trods for sådanne overvejelser har det alligevel ligget projektteamet på sinde at præsentere deltagerne "stemme" i form af realist tales, især set i lyset af, at målgruppen ikke synes i stand til (pga. modenhed og alder) at indgå i selvstyrede repræsentationsformer. Med dette udgangspunkt blev interviews valgt som repræsentationsform, og deltagerne stemme udfriet herigennem ved brug af sammenskrevne realist tales. Dermed må det også pointeres, at der er gjort visse kompromiser med især magtspørgsmål og retten til at udtrykke sig (Ospina 2008).

Til trods for, at deltagerne stemmer på forskellig vis er inkluderet i de tre fortællinger, må det endvidere påpeges, at ethvert valg uundgåeligt ekskluderer et andet ift. repræsentationen. Magt er i denne forbindelse afgørende med udgangspunkt i, hvem der tager de endelige beslutninger. Heri har traditionel og konventionel kvalitativ forskning flere frihedsgrader end AF til at forfølge egen forståelse af data. AF står ikke kun til ansvar for data og kvaliteten af forskning, men også de deltagere, som har bidraget til og investeret i forløbet. Således divergerer AF fra traditionel kvalitativ forskning ved også at bidrage til forskellige interesser. Netop af sådanne årsager kan et multi-orienteret design være nødvendigt (hvis mange forskellige interesser skal imødekommes) med den fare, at det for forskeren kan være svært at leve op til de strenge standarder isoleret til hver tilgang. Dermed tages der i denne afhandling et pragmatisk valg, som kan begrundes i ønsket om at bidrage til forskellige interesser. Dette valg vil ikke kunne yde entydig retfærdighed overfor de enkelte tilgange, der benyttes, men samlet forsøges det at leve op til de separate standarder for hver tilgang på en 'demokratisk' måde, som også afspejler AF.

"Researchers entering this territory should take care to craft appropriate standards that draw from each approach, and be satisfied that they will not be able to live up to the separate standards of each" (Ospina 2008: 431).

Magtrelationer og repræsentation af deltagerne i projektet, vil blive diskuteret yderligere i slutningen af afhandlingen.

Opbygning

Da ambitionen med denne del af afhandlingen er at få læseren tæt på deltagerne, har rationalet for valget af de tre realist tales været at kunne indvie læseren i forskellige oplevelser som del af forløbet. Derfor bygger de tre fortællinger på hver sin oplevelse med det samlede eksperiment som beskrevet i metodeafsnittet. Dermed relaterer fortællingerne sig også til deltagerne involvering, hvor den første historie repræsenterer den stærkeste involvering, imens anden historie repræsenterer en middel involvering og sidste historie repræsenterer ingen involvering, da der er tale om fortællinger fra partnerskolen. Samlet søges helheden præsenteret igennem disse tre fortællinger ved at være konstrueret af brudstykker af samtlige interviews udført under projektet. En fuldstændig repræsentation vil ikke være mulig med dette udgangspunkt, ligesom betydningen af at præsentere tre samlede forståelser frem for flere unikke stemmer kan forstås som et delvist brud med den kontekst, som afhandlingen indskriver sig i (at alle stemmer tæller). AF og CP er kontekstspecifik og lokaldefineret viden, således skal afhandlingens overordnede ambition også forstås med udgangspunkt i at være et bidrag til dette. Dette fundament vil der således vendes tilbage i diskussionsafsnittet, men mht.

de mange interessenter præsenteres nu en kondenseret forståelse af deltagernes oplevelser med eksperimentet.

Den første fortælling er *Mahdys* historie, som inkluderer de deltagere, som har deltaget i både fodbold og coaching under forløbet. Denne gruppe har altså været den mest involverede i hele projektet, og fortællingen viser, hvordan de oplevede forløbet, hverdagen og samfundet.

Den anden fortælling er fra den gruppe af drenge, som udelukkende har valgt at deltage i coachingforløbet. Dette er fortællingen om *Fatín* og hans oplevelser, der tydeliggør, hvordan drengene, med udgangspunkt i coachingforløbet, har oplevet dette, deres hverdag og samfundet.

Den sidste fortælling er *Hamzas* historie, som tydeliggør oplevelser fra drengene på partnerskolen, som ikke har været inkluderet i forløbet. Hvordan anser denne gruppe deres hverdag, skolen, samfundet og foreningslivet?

Mahdys fortælling (fodbold- og coachinggruppen)

Lidt om mig!

Jeg bor hjemme med tre andre søskende (i Mjølnerparken red.), en storebror og en storebror og en lillebror. Min far, han kommer ikke så tit, han er meget på arbejde. Han rejser, han er her en dag og går den næste dag. Jeg spiller fodbold, og jeg arbejder i fritiden, med øh ... rengøring. Det er ikke sådan faste timer. Når jeg er derhenne, er jeg på arbejde, det er sådan en klub, og når chefen siger, gå hen og fej det her lokale, så får jeg hver fredag 100 kr.

Mine interesser?

Jeg kan godt lide at dyrke alt sport. Jeg gik til boksning, thaiboksning og kick-boksning, så har jeg også prøvet lidt badminton, ellers har jeg ikke prøvet andet. Det var forskellige steder, et sted var det 3-4 måneder, et andet en måned, ja også en måned. Det er for at blive bedre selvfølgelig (til sporten red.), men også for at møde nye mennesker. Jeg kan godt lide at dyrke sport lige meget hvad, og jeg kan også lide at tage på tur.

Fodbold er noget særligt!

Fodbold betyder rigtig meget for mig ... jeg synes, det er rigtig sjovt, og så er det jo sjovt at dyrke noget, du godt kan lide sammen med nogen, du godt kan lide, det synes jeg er en god kombination. Så jeg elsker at spille fodbold. Gennem fodbold kan man ligesom møde nogle personer, som man ikke ville snakke så meget med ellers. Jeg synes, det er lidt nemmere at få venner ved at spille fodbold. Man lærer hinanden bedre at kende langsomt. Jeg ville måske nogle gange, være lidt genert, det var jeg nogle gange, da jeg var mindre, det er jeg ikke ligeså meget mere. Men man får nemmere ved at snakke med folk, når man ligesom spiller fodbold med dem. Det har jeg bare altid haft det nemmere ved. Så det er fedt, at jeg kan få lov til at spille mere fodbold og også med dem, der går i min klasse. Det sjove er, at jeg ser dem næsten kun i skolen (klassekammeraterne), så nu føler jeg også, at jeg ser dem sådan udenfor skolen pludselig (ved at være med i projektet red.).

Altså, jeg hænger ud med mine venner og sådan noget, men det er ikke lige så sjovt som at spille fodbold i en klub. Det bare sådan lidt sjovere at spille i klub, så møder man nye mennesker i stedet for dem, man kender her i nærheden og lærer, hvordan man spiller sammen med folk, der er yngre end en, de små fra 6. klasse fx. Det har jeg fået meget ud af, fordi jeg ikke vidste, hvordan man spillede sammen med dem, og hvor gode de var, men det ved jeg nu.

Så fodbold betyder rigtig meget, fx når jeg går i den der klub Nørrebro United, så hilser vi altid på hinanden, og vi har det altid skide skægt. Vi laver rigtig meget sjov med hinanden, så det er et rigtig dejligt fællesskab, så det betyder virkelig meget for mig, det gør det. Det er øhm ... fx stemningen i omklædningsrummet, det kan jeg godt lide. Når vi er inde i omklædningsrummet og snakker om, hvordan det gik, hvem var det, der scorede og sådan noget. Det fedt synes jeg, men dårlig stemning, det kan jeg ikke lide, nogle gange så er jeg selv med til at lave det. Fx mig og Muhammed, der tit kommer op at skændes ... men da han spillede højre back, og jeg kom på højre midt, der fik vi ligesom spillet rigtig godt sammen. Det ligesom, at vi spillede sammen og fik sagt nogle positive ting til hinanden. Altså, bare man er ordentlig overfor hinanden, og man får snakket ordentlig til hinanden, det er det vigtigste ved fodbold.

Men jeg synes også, det er rigtig, rigtig fedt, at vi får skabt noget og får lavet nogle ture, og vi kommer ud, også lidt uden for Nørrebro i stedet for kun at spille fodbold her. Det synes jeg er rigtig fedt. Ja - så jeg er glad for at have været med i det her projekt. Man føler, man har lidt større indflydelse på holdet, end man ville have i en normal fodboldklub, som der er en masse andre, der styrer, her er det jo kun trænerne og nogle personer bag det. Så man kan faktisk godt få noget indflydelse, på fx hvad holdet skal og er for noget.

Der har været mange gode oplevelser (med fodbold red.), fx var en fed oplevelse, første gang jeg skulle spille kamp med det der fodbold noget. Det var en fed oplevelse, fordi jeg havde ikke sådan rigtig spillet kamp før. Ja, det synes jeg var en god oplevelse, for jeg scorede, og jeg synes, jeg spillede rigtig godt. Så jeg havde det rigtig godt der. Vi scorede i sidste minut, det var også fedt. Efter kampen følte vi lidt, det var en sejr, fordi vi følte ligesom vi var lige, det var en rigtig dejlig kamp. Også selve busturen derud og det hele, det var rigtig hyggeligt. Der var også dengang, hvor vi samlede alle sammen også gik vi over og spillede bowling. Eller der, hvor vi var ovre og se landsholdet træne. Jeg synes, det var en fed oplevelse, fordi jeg var ikke så interesseret i fodbold før det, men da jeg så dem, havde jeg lyst til at være ligesom dem. Eller dengang hvor Jores Okore⁴⁸ kom, han er en fantastisk forsvarsspiller, det er ikke alle, der kommer til at se ham eller møde ham eller røre ham, så det fedt. Det er fedt at have sådan nogle oplevelser, det bedre end hele tiden kun at spille fodbold, så du også laver andre ting. Ja det er sådan meget en blanding af det hele, ikke, man vil selvfølgelig hele tiden blive bedre fodbold, ikke, men det er også rart, at man kan være sammen med en masse mennesker på en gang.

Men det kommer bare an på, om man tager sin træning seriøst eller ej, det sådan jeg tænker. Jeg er der hver gang (til fodbold red.), jeg kommer lidt for sent, det kan jeg godt indrømme. Så det er 100 % vigtigt, at der er nogle krav (på fodboldholdet red.). Fordi nu koster det jo ikke penge, men det er jo heller ikke sådan en legeklub, hvor du bare kan komme og gå, som du har lyst til, du skal ligesom

⁴⁸ Professionel fodboldspiller i FCK. Da projektet blev afviklet, spillede han for Aston Villa i Premier League i England.

gøre dig fortjent til at komme med det kamp, du skal jo have vist, at du godt kan fokusere, du kan komme til træning, og du kan leve op til de krav. Man skal yde for at nyde, det er en rigtig god regel. Man kan ikke bare forlade træningen og så bare stå der bagefter og blive udtaget, det fortjener man ikke. Man kommer jo også til at spille bedre sammen, hvis dem, der kommer med til kampen, også er dem, der er der til træningerne ikke?

Min hverdag?

Der er folk, der tror, at der hele tiden sker noget farligt på Nørrebro. Men nogle gange er det hele bare lidt tørt, tørt på Nørrebro! Der er ikke så mange, der gider gå ud og spille mere (fodbold red.). Men det er ikke sådan, så jeg hele tiden keder mig. Altså, hvis jeg sidder derhjemme og keder mig, så ringer jeg lige til et par kammerater og går ud netcafe eller et eller andet, så hygger vi os. Det er ikke særlig vigtigt, hvor man går hen, man går bare hen til et sted, hvis du vil lave noget andet går du bare til et andet sted. Om søndagen keder jeg mig nogle gange, men ikke på den her søndag, for der har jeg kamp.

Gode relationer til voksne og skolen?

Som person, øh ... det betyder meget (fodbold red.), men ikke mere end skolen. Jeg drømmer ikke om at være professionel fodboldspiller, men jeg drømmer om at have en uddannelse i stedet for. Så skolen fylder 70 %, og fodbold fylder 30 %, jeg synes, det vigtigt at få en uddannelse og sådan noget. Men selvfølgelig vil jeg også gerne blive god til fodbold, men skolen er lidt vigtigere end fodbold, for jeg vil hellere have en uddannelse også være professionel end at være professionel og ikke have en uddannelse.

Ja, altså i fodboldprojektet er der Ulrik og Løven⁴⁹, dem har jeg rigtig god relation til, vi snakker bare sådan rigtig godt sammen. Men også til min klasselærer, dansklærer og engelsklærer får jeg også snakket rigtig godt, jeg kan bare sige alt, uden vi får et problem ud af det, vi laver meget sjov med hinanden. Fx spurgte han mig, om jeg ville med til rockband, det ikke mig, der spurgte ham, men han spurgte mig sådan. Det føler os sådan lidt rart.

Men sådan er det ikke altid normalt, jeg synes, min lærer er lidt streng ved mig, han blev ved med at komme hen til mig og sætter sig ved siden af mig, det synes jeg ikke er sjovt. Men jeg kunne ikke stå og råbe af ham og gøre ham til grin, det gad jeg ikke. Det er det samme med lektier, hvis jeg ikke har lavet lektier, så læser jeg lige de to første sider, så skyder jeg alt ud (alt det, jeg har læst red.), og så spørger hun ikke mig igen. Så jeg gør de ting, jeg skal, jo.

Så nu begynder det at være en vigtig ting for mig (skolen red.), før i tiden så synes jeg ikke, det var så vigtig for mig. Så skolen er rigtig god, og den hjælper, men så er det også rart at have tanken om, at jeg skal spille fodbold snart, fordi jeg også synes, det er rigtig sjovt.

At føle sig som noget særligt!

⁴⁹ Begge to trænere i Nørrebro United og trænere for drengene.

Jeg synes, det har ændret sig rigtig meget for mig (mit forhold til skolen red.), for øh ja, det er faktisk noget særligt, det er jo ikke alle skoler, der får sådan noget (projektet red.), og jeg tror, vi er den første skole, der har fået sådan et projekt.

Igennem projektet lærer man, hvordan man samarbejder med dem, man ikke plejer. F.eks. hvis man skulle arbejde sammen, så vælger jeg selvfølgelig mine venner. Men man lærer at arbejde sammen med nogle andre også, så man ved de godt kan, selvom hun er en pige, så kan hun stadig gøre det, jeg kan. Ja, jeg er blevet venner med næsten hele klassens, så det synes jeg er godt. Vi kommunikerer, vi taler med hinanden, vi går ikke direkte til læreren og spørger, hvad det her er, vi taler først med hinanden, dem der er ved dit bord.

Hvad betyder coaching for mig?

Ja, det godt at kunne tale med andre mennesker, hvis du fx ikke har lyst til at sige noget til dine forældre eller venner. Så er det godt at have en, du kan tale med. Det betyder noget, fx har jeg en knæskade, og jeg interessere mig for fodbold, så kunne jeg gå hen og snakke med ham (coachen red.), så kunne han forslå mig at blive træner fx., så når jeg ikke kunne spille fodbold, kunne jeg deltage på en anden måde. Ja, alle børn har brug for en voksen at snakke med, så det er rart at have nogen at snakke med, jeg kan spørge dem om ting, jeg ikke ved, jeg kan lære noget af det.

Jeg ved ikke helt, om man kan kalde det et skolefag, jeg føler ligesom, det er et sidespring fra skolen ikke? Man kommer jo ind på meget af det, man laver i skolen, men det er ligesom, jeg føler ligesom det er et andet sted på skolen. Folk troede det først, at det var fritime eller sådan noget, at du bare slap for timerne, men coaching gør sådan, at du virkelig har brug for det. Ja, hvis man er seriøs omkring det, så kan man få meget ud af det. Du kan få mere ud af kærligheden, venskab og sådan noget. Det giver sådan mening, hvis du ... ja, øh ... jeg synes, det giver mening, men jeg ved bare ikke hvorfor?

Jeg synes egentlig også, at jeg snakker om de samme ting, som vi gør derhjemme. Men det kan godt være, at vi snakker mere til coaching om sådan noget med hverdagen. For jeg ved ikke, om jeg fortæller så vanvittig meget om hverdagen derhjemme, men jeg fortæller, hvis jeg har haft en lidt interessant oplevelse eller noget mærkeligt, men ellers ikke noget.

Det er også godt, at man ikke kun fortælle om sine oplevelser og meninger, men også hører de andres, så kan man også kommentere på det, de siger. Jeg synes faktisk, alt det, vi snakker om, det har været spændende og sjovt, men der har været rigtig sjove ting, som fx da vi skulle tegne vores fremtid. Ja, det kan man godt bruge i sin hverdag, man skal jo sætte sig et mål, og hvad man skal gøre for at komme frem til det mål.

Sidste gang, vi havde coaching, der skulle vi skrive nogle ting, som vi gerne ville gøre bedre i år. Det skulle vi skrive ned på papir, og efterfølgende skulle vi skrive det ned på en lanterne, som vi sendte op i luften.

Jeg synes også, det var rigtig, rigtig sjovt, da vi snakkede om, hvad man er god til. At høre lidt om, hvad de andre også synes, de er gode til, altså ud over fodbold. Jeg synes, det var rigtig sjovt også at høre, hvad vores coach synes om det at være god til noget.

Vi skrev også breve til hinanden, hemmeligt og inde i brevet skulle vi skrive vores navn sådan helt nederst, og det var faktisk rigtig sjovt, at det sådan personligt på en måde. Det fortæller, hvordan den anden har det, sådan. Du har været en rigtig god ven den her år, godt nytår eller sådan noget. Ja, og det synes jeg var meget interessant, så kunne man skrive det, man gerne ville.

Men det kommer an på, om jeg kan stole på dem, jeg er sammen med (i coachinggruppen red.), det er jo ikke alle, man kan stole på jo, men ja jeg kan godt finde på at snakke foran min gruppe. Men det bestemmer man selv, hvis man ikke vil, så gør man det bare ikke. Jeg synes, det er meget rart det her coaching, og det er også noget, jeg ser frem til det hver anden tirsdag. Fordi man ved, at der ikke er andre, der siger det, vi taler om, videre. Og når man er drengene sammen, kan man fortælle flere ting, end hvis nogle af pigerne fra klassen også var med.

Så det er meget fedt, for man føler også, at de er meget sådan afslappet (coachene red.). De er venlige og sådan noget, de er også meget dejlige, hvis man føler sig stresset eller et eller andet. Det er meget dejligt, at de er sådan nogen, som er afslappede. Jeg synes, de begge er gode. De kommer altid med deres meninger og spørger indtil os, hvad vi bedst kan lide at snakke om, hvilket emne skal vi tage i dag og sådan noget. Så jeg synes det, og de hjælper os meget, og de er der ligesom for os.

Man får et lidt bedre indblik, fordi man koncentrerer sig lidt mere om hinanden, og så får man et bedre klassesammenhold. Sidste år havde vi ikke (sammenhold red.), og der talte vi ikke så meget sammen, vi kommunikerede ikke så meget sammen. Dem, jeg har coaching med nu, vi taler meget mere sammen end før.

Fatíns fortælling (coachinggruppen)

Lidt om mig!

Jeg går til noget fodbold hver lørdag, det sådan street, ikke sådan street fodbold, men indendørs futsal fodbold. I Nørrebro Hallen hver lørdag fra kl. 18-20, og jeg går også til fitness. Mine to store søskende, de går ikke til noget, det er jo over 18, de har gået til noget som små, da de var på min alder. Min søster gik til svømning, og min storebror gik til boksnings. Nu, tror jeg øh ... det er arbejdet, de har for travlt. Jeg har også en lillebror, han begynder snart (til sport red.).

Jeg går til fodbold om lørdagen, fordi jeg synes, det er sjovt og øh ... det er den eneste ting, mig og alle mine venner har til fælles, det fodbold. Det er dem fra min gård og forskellige steder. Det mere, ligesom vi alle sammen kender hinanden, fordi vi har alle sammen store søskende, der er sammen, og det er ligesom på den måde, vi er ført sammen.

Min største interesse?

Jeg går jo til fodbold hver lørdag. Ja, jeg får meget ud af det, fordi jeg lærer nogle nye folk at kende. Jeg møder nye venner, nye personer. Ja, det hyggeligt, når man går der sammen med sine venner, så kan man jo tale meget sammen. Lærer noget af dem, ikke kun om fodbold også udenfor fodbold, altså fx skole, vi snakker om alt muligt øh ... men man lærer selvfølgelig også noget om fodbold.

Jeg går også til Thaiboksnings, fordi det er sjovt, og der er disciplin, der hygger man sig også. I den her klub er man ligesom en familie, og andre steder er det bare lige som en klub. Ja, man føler sig mere tryk her, end man er der (i andre klubber red.).

Det gode liv?

For at få et godt liv skal du selvfølgelig have skoleuddannelse, ikke? Du skal være rigtig god til skolen.

Hvad jeg er god til? Jeg er god til ... Det er i hvert fald ikke skolen, jeg er ikke særlig god til skole og sådan noget. I skolen føler jeg mig lidt mere som en tyr, jeg går altid til angreb og tænker altid meget.

Hvad kan jeg blive bedre til? Hmm ... selvfølgelig den her oppe, det mentale. Jeg vil gerne være klogere, jeg prøver sådan, jeg kæmper. Men jeg er også blevet bedre til de fleste fag og vores venskab og fællesskab, det er blevet bedre. Fx tager vi ud på ture sammen. Vi laver noget andet, som vi ikke laver til hverdag.

Hvad er coaching?

Coaching, det er sjovt, spændende øh ... og så er der ikke så mange grænser. Det er noget nyt, det har jeg ikke prøvet det før. Man kan fx snakke om næsten hvad som helst. Du kan sige, hvad du vil, snakke om de problemer, du har, snakke om de ting, der sker i samfundet, snakke om de ting, der sker i verden. Dele dine holdninger og meninger til det og høre andres holdninger og meninger, det har været rigtig sjovt og spændende.

Men coaching handler også om de forskellige problemer, vi har til dagligt, og de hjemlige problemer for det meste. Det har stor betydning, at man får tid, til at man kan sige sin mening. Man kan sidde sammen og snakke, uden det kommer videre. Ja, også kan vi sige noget, som vi ikke kan sige, når pigerne er der. Hvis man fx har en hemmelighed, så kan man bare sige det, uden folk siger det videre, sådan er det ikke altid udenfor coaching, der er nogen, man kan stole på, der er nogen, man ikke kan stole på. Fx er der nogle børn eller mange børn, som ikke gider, eller som ikke vil sige, hvis de er i problemer. De vil ikke snakke med deres forældre om det, men herovre (til coaching red.) har vi alle tavshedspligt, så du kan sige, hvad du vil.

Så coaching, det er rart, man kan ... man kan slappe af. Ja, man tør sige mere, når man har lært hinanden at kende (igennem coaching red.). Jeg tror, vi ved ting, som vi ikke vidste før. Ja, om hinanden og om os selv. Det er godt, vi får et bedre sammenhold, coaching har forandret vores forhold, min gruppe, mit forhold til dem, jeg er samme med, det er meget bedre. Jeg kan stole på dem mere, jeg ved hvordan de er som person! Ja, det er faktisk, især pga. det der coaching. Det har hjulpet sammenholdet rigtig meget, og man tør at sige mere til hinanden.

Nu ved man fx godt, at den og den har problemer med det, og han har problemer med det, og måske ved han, hvordan han kan hjælpe dig med dit problem? Vi kan tale åbent om alt, det har været positivt, det virker godt.

Vi snakker også om, hvorfor, hvorfor er det, vi lever og alt det der. Og hvorfor at vi gør sådan noget, hvorfor er det, vi driller hinanden og alt det der. Det får mig til at tænke over tingene.

De (coachene red.) hjælper også med sådan nogle problemer, man har, sådan noget som søvnproblemer, stress og eksamensangst, de giver os gode råd, vi kan bruge. Jeg har haft problemer med at sove i rigtig lang tid, øh ... så kommer de med nogle ideer, sådan noget som, slap af, ikke bruge musklerne i kroppen, bare slet det hele. Det meste af det hjælper.

Jeg har altid været den i klassen siden de små klasser, ham der blevet mobbet, slået, jeg har aldrig kunne sige fra. Æh ... jeg tror faktisk, at jeg er blevet bedre til at sige fra. Nu, når jeg siger fra, så føles det rigtig godt. Så jeg er begyndt (med at sige fra red.), jeg prøver stille og roligt at gå op af trapperne. Men nogle gange er man lidt bange for at falde, man prøver to skridt af trapperne, men det kan godt være, at man falder tre.

Så det betyder meget, at man kan få hjælp, det er ligesom en drivkraft. Det motiverer dig, så du har lyst til at give den en skalle. Ja, det har faktisk en stor betydning. Det hjælper med at styrke en psykisk, ikke så meget det fysiske, men det psykiske.

Ofte føler jeg en lettelse (efter coaching red.). Fx hvis jeg havde et problem, og jeg taler om det med de andre til coaching, så hjælper de mig til at forstå problemet, og så går man bare bedre ud derfra. Man kan lære at "konfigurere" sine problemer, hvis det er det rette ord at bruge, nej - måske er det mere, at man overvinde sine problemer.

Det (coaching red.) har hjulpet mig til at finde ud af, hvad det er, jeg vil. Det kan få en til at tænke over tingene, de giver mig sådan der andre tanker oppe i hovedet. Fx får man mere at vide om uddannelser og sådan noget der. Ja, fordi der er sådan nogle gange, der kommer på besøg udefra. Det har været godt. Man får forklaret, hvad det er man gøre, hvis man gerne vil have det, man ønsker.

Hvordan oplever du samfundet?

Jeg føler mig lidt forvirret, jeg er ikke en del af samfundet lige nu. Altså, jeg synes bare det her samfund, det er måske, hvis jeg skal være helt ærligt, så er det forvirrende. Det bliver lidt mere forvirrende, jo ældre jeg bliver.

Hvorfor jeg ikke er en del af samfundet? Fordi øh ... fordi jeg bare ikke synes, at jeg ... hjælper samfundet på en måde. Men også fordi jeg engagerer mig ikke i alle de ting f.eks. de danske fester, Roskilde Festival, det går jeg ikke til. Ja, fordi der er masser af alkohol, og så slås de en del, det orker jeg ikke.

Men jeg vil ikke bare være sådan en der, lige som alle andre på Nørrebro, en, der prøver at snyde samfundet eller et eller andet. Det gider jeg ikke, jeg gider ikke være sådan en type. Jeg vil gerne hjælpe, du ved prøve sådan at have et arbejde, have en god uddannelse, hvor jeg kan hjælpe, blive læge eller sådan noget. Så jeg vil gerne være en prik i samfundet, hvor jeg også er med til at gøre noget, gøre en forskel.

Men det er jeg ikke endnu, men det tror jeg nok skal bliver. Jeg betaler jo ikke skat, men jeg er på en måde med, fordi uddannelse koster normalt penge i mange andre lande, de (samfundet red.) betaler for min uddannelse, og bagefter betaler jeg stadig tilbage ved hjælp af min skat.

Man har på den måde rigtig mange muligheder i Danmark, ift. det land, vi boede før. Der kunne man enten blive murer eller sådan noget, men du kan ikke blive fx ingeniør. I Danmark kan du blive, hvad du vil, og selvom du ikke er klog nok, kan du alligevel blive til det. Så mine øh ... foræl-

dre er rigtig glade for, de kom til Danmark, fordi de føler, at der er flere muligheder, og deres børn kan få et bedre liv her.

Jeg tænker meget over, det kan godt være mine forældre, tyrkere og kurdere, men det betyder ikke, jeg ikke føler mig dansk, jeg taler bedre dansk end tyrkisk. Jeg synes i den grad, at jeg er kommet tættere på samfundet (igennem projektet red.), jeg forstår jo samfundet mere og dets betydning, jeg skal jo til at søge dansk statsborgerskab. Men det der med dansk statsborger, ikke? Det ville skabe lidt uro i min familie. Hvorfor jeg ikke fik det noget før? Det er lidt godt for mig selvfølgelig, for jeg vil gerne være dansk statsborger, men det er lidt skidt på en måde, så kommer min mor og min far op at skændes om det, fordi det er en af de grunde, at de gik fra hinanden.

Samfundet er godt, men der kunne sagtens være nogle ting, som skulle ændres. Det kan f.eks. være øh ... hvad hedder det der? Fx flere måske moskéer. Fordi det er vigtigt, at jeg beder nogle gange og sådan. Ja, det er lige meget, om du er buddhist, muslim, jøde vi kan alle stadig være en del af samfundet. Så vi skal også tage et ansvar, alting har en konsekvens.

Hamzas historie (partnerskolen)

Lidt om mig!

Jeg har en storesøster, og så har jeg en lillesøster, jeg har en lillebror ... nej vent, masser af lillebrødre, 5 lillebrødre og en lillesøster, ja præcist, der fik jeg det rigtigt. Jeg har delt med avis, det var kun en måned eller to, og så gad jeg ikke mere. Min største oplevelse, det er, at jeg har mødt Ronaldo.

Min største interesse?

Jeg har spillet i fodboldklub, ja forskellige klubber, men jeg er lige stoppet. Jeg har dyrket karate og boksning før, men der stoppede jeg. Jeg stoppede, fordi jeg mistede interessen for det. Jeg gik der i lang tid med mine venner og sådan, men så var der nogle, der stoppede, andre rykkede til en anden bokseklub og sådan noget.

Ja, jeg tænker hele tiden på fodbold, jeg tænker på, hvor skal jeg hen, jeg vil gerne skifte klub. Det er selvfølgelig til en af de største klubber her i Københavnsområdet.

Men min far har lige sagt, at jeg ikke må spille fodbold, så jeg står lige nu og kæmper om at få lov til at spille fodbold. Det er en overdrevet lang historie! Min far synes, det er spild af tid, at jeg spiller så meget fodbold. Der er mange, der er rigtig, rigtig, gode til at spille fodbold, men når det så kommer til stykket, skal man tage sig sammen og får et ordentligt job siger han. Få dig noget ordentligt noget at lave, det der [fodbold] kan du ikke bruge til noget, det er leg og ballade. Et ordentligt job får dem, det er ingeniør eller sådan noget der.

Jeg har prøvet at få min lillebror med i fodboldklub, der hvor jeg har trænet for CPH Youth. Så jeg prøver bare at tage min lillebror med sådan i skjul. Jeg har lige købt fodboldstøvler til ham, med et gavekort. Det er mine forældre, der ikke giver ham lov, de siger, han ikke skal være ligesom mig.

Men fodbold - det betyder meget for mig, fordi jeg altid har, kunne lide fodbold - jeg elsker det. Jeg spiller meget, og jeg ser også fodbold rigtig meget og interessere mig meget for det. Det er også lidt vigtigt i familien, fordi min far altid har været Real Madrid-fan, det' jeg også, min lillebror og min mor. Så fodbold fylder mere end skolen for mig, for jeg tænker, jeg vil jo gerne blive sådan en fodboldspiller, ikke? Derfor er fodbold en stor del af mit liv, og fordi øh ... der er et eller andet med det sociale, det der med at spille fodbold og være en del af et hold og sådan noget der. At styre et hold, det er spændende. Det er værd at satse sit liv på, ærligt. Så jeg tror, jeg starter i en fodboldklub og gør mit bedste for at blive professionel.

Når man spiller i en klub for et godt hold, så kommer der andre folk, der ser en, så er du en del af noget større, for du er en del af en klub, du er en del af familien, det er svært at forklare.

Det er ligesom, at man ikke spilder sin tid med fodbold. Jeg tror, det er det der sociale noget. Jeg kan heller ikke fordrage bare at sidde og tænke på fremtiden, hvad skal der ske? Skal man bare være sådan en kedelig en, eller skal man virkelig gøre noget ved livet?

Derfor vil jeg en dag gerne være professionel fodboldspiller, ikke? Så jeg kæmper for det, og jeg er stolt over, at jeg er kommet så langt som nu.

Men det er også sjovt at gå ud til nogle andre klubber og spille med de gode spillere. Det også sjovt at være til stævne og vinde pokaler, medaljer og det hele, så man kan vise, at man er god. Ja vise det til hele Facebook. Det er mere rart, når man har vundet, når man er færdig og sådan noget.

Men der er ikke så mange klubber, der er faktisk ikke nogle gode her i Nordvest. Det havde været godt, hvis der var en god klub, ikke? Men der er faktisk ikke nogle. Der er kun en, der hedder Union, ikke?

Men mit nye hold skal være gode selvfølgelig, vi vil gerne vinde kampe, men det er ikke hver gang, man vinder. Nederlag, det er altid godt, så kan man altid gøre noget bedre. Men nogen gange, så bliver jeg rigtig sur og gider ikke tale med nogen, og hvis nogen taler med mig, så slår jeg dem bare.

Fx her for 2 uger siden var vi henne og spille fodbold i Skovhoved. Igennem hele kampen blev vi provokeret, fordi de fleste var etnisk danskere, og vi blev provokeret med nogle rigtig grimme ord. Perker! Slave! Og sådan noget.

Vi førte 2-0 efter første halvleg, ved anden halvleg kommer de ind, og så råber deres trænere af os, spillerne begynder at tale grimt og sådan noget. Jeg får et gult kort, fordi jeg begynder at diskutere med dommerne om, hvorfor han ikke gør noget. Til sidst, da han skal til at fløjte af, så går kampen fuldstændig i kaos, fordi de bliver ved med at sige ting, og en fra mit hold skubber, og så løber vi alle sammen efter ham. Jeg blander mig, og så blev det bare et sindssygt kaos til sidst.

Bagefter blev der klaget til DBU over mig, og vi skulle vi holde et møde med DBU, hvor de gav en advarsel og sagde, at hvis det her, det sker igen, så var de nødt til at give mig karantæne! Derfor skal jeg til at opføre mig ordentlig fra nu af og ikke blande mig i sådan noget mere.

Derfor er det vigtig, at man taler med sin træner. Fordi så kan træneren fortælle, hvad du gør forkert, og hvad du skal gøre bedre næste gang og alt det der. Så kan man blive bedre, for du træner på det.

Men hvis man går til en ny klub og ikke kender nogle og lige pludselig laver en fejl og ingen

kender dig, så vil de andre sige, at du dårlig og alt det der. Man tør ikke spille, som man normalt spiller. Derfor er træning vigtigt, selvfølgelig. Mange af mine kammerater tror, at hvis man bare spiller fodbold, skal man nok blive bedre bare sådan af sig selv.

Hvad laver jeg i min fritid?

I fritiden spiller vi fodbold, vi ringer bare til hinanden og siger: ”Hey! - skal vi tage til Grøndal (Grøndalscentret red.) eller mødes i din gård eller i min gård eller ...?”. Vi har altid et sted at spille fodbold. Det er ikke sådan helt fast, men nogen gange.

Vi går sammen nærmest hver eneste dag, mig og mine venner. Alle dem, der går på skolen, bor højst to gader væk eller sådan noget fra skolen, de bor alle sammen i det område, og når man skal være sammen, så er man sammen efter skole. Så siger man: ”Hey - jeg går lige hjem og lægger min taske så kommer jeg ud igen”, så man er altid sammen og sådan noget.

Jeg synes, vi har et fedt venskab, og vi har et godt venskab, der er ikke sådan der, vi kommer ikke op skændes, og hvis vi gør, så er der bare sådan lidt for sjov ikke? Det bliver aldrig sådan til alvor og alt muligt. Fx efter en time, hvor man måske er kommet lidt op at skændes, ikke? Så bliver vi hurtigt gode venner igen. Så det er fint nok æh ... vores venskab. Men der er nogle, der er fra Syrien, der har sådan et ret grimt sprog og alt muligt, ellers fungerer det faktisk fint nok. Der er ikke så mange, der kommer op at slås for tiden, og hvis der sker noget, så kan det godt være, at nogle bliver sure, men vi får det hurtigt klaret. For en kæde, som hænger sammen og bliver ved med at køre så længe venskabet vare ved.

I skolen, der må vi lave sjov med hinanden, men i fodboldklubben er det mere sådan seriøst fodbold, det handler om ikke? Efter fodbold, så taler man selvfølgelig lidt med hinanden, men det er ikke sådan noget med: ”vi ses i morgen, eller skal vi mødes i weekenden?”. Det gør man mest med sine klassekammerater.

Skolen, det fylder meget for mig, fordi jeg er her det meste af dagen - også er der lektier, der er mange lektier og sådan. Skolen er vigtig, fordi når ens forældre presser dig hele tiden, så er det jo vigtigt. Mine forældre har, siden jeg var lille, sagt skolen først, og når jeg kommer hjem siger min far altid til mig: ”okay tag en halv time, en time, slap af”. Så laver du lektierne, spiller PlayStation, ser TV, går ud, eller hvad du nu vil, så det er altid skolen, der kommer i første prioritet. Jeg skal i tiende klasse, men jeg ser ikke som noget stort det der eksamen (9. klasses eksamen red.).

Det vigtigste for mig er at blive ingeniør eller fodboldtræner. I skolen kan man nå langt, hvis du arbejder for det. Fx kan du få en god uddannelse, høj uddannelse, hvor du får gode penge, så er det et godt liv med bil, hus og det hele. Men jeg kan ikke engang styre min søvn, det er det, der er problemet. Så om morgenen vælger jeg at sove to timer ekstra i stedet for at komme i skole. Jeg er fucking træt.

Æhm ... hvis man skal have et godt liv, skal man i hvert fald starte med at prøve at realisere sin drøm så tidligt så muligt. Man har måske en rollemodel, man går efter, man kan også have flere rollemodeller, man går efter. Fordi jeg kan fx godt lide fodbold, og lige nu skal man vælge, hvad man skal være i fremtiden. Hvis man vælger at følge sin hjerne (skolen red.), man kan altid få succes i livet. Hvis man følger sit hjerte (fodbold red.), så ved man, at det kommer til at blive svært at opnå det, man gerne vil, og man skal virkelig kæmpe sig igennem det. Jeg tror, jeg kommer til at vælge med mit hjerte, men det kommer til at blive ovenud svært.

Men problemet er, at folk her kan ikke arbejde sammen. De kan ikke samarbejde eller planlægge deres tid. De søger ikke viden, det er det, der er rigtig mærkeligt. Det er meget lettere at søge viden, hvis du ved noget om, hvad du selv [vil] lave [i fremtiden]. Fx da jeg var væk i sommerferien [ude og rejse] og kom tilbage, røg over halvdelen af dem.

De er som vilde heste, der hele tiden er oppe at toppes. De råber rigtig meget af hinanden. De disser hinanden rigtig meget og giver hinanden øgenavne. Hvis bare folk respekterer hinanden, så skulle det nok gå. De behøver ikke at slås og behøver ikke at bande til hinanden, hver eneste gang der sker noget. Hvis bare de kunne tilgive hinanden for en gangs skyld. Så selvom de har været sammen så lang tid, så ved det stadig ikke, hvordan de skal være sammen.

Samarbejdet mangler tror jeg, mange steder, rigtig mange steder. Det ikke kun her. Nej - jeg kan ikke sige så meget, udover dem der har sådan et lidt grimt sprog, det kan de gøre meget bedre. Der er også mange, der fjoller for meget i timerne og alt muligt. Det er mest synd for læreren. Du ved vores lærer Jens Hansen er stoppet. Heldigvis, eller heldigvis for ham. Fordi det kan godt være hårdt, fordi vores klasse - den har ændret sig. Den typiske lærer hos os, han ved ikke hvad han skal lave, så han laver streger og alle mulige ting (på tavlen). Men vi har også fået en ny dreng i klassen, som ikke opfører sig ordentligt.

Samfundet og mig?

Der er nogen (i samfundet red.), der skal hjælpe os med at vise, hvem vi er. Hvis ikke samfundet hjælper os, ville vi være screwed (ilde stedt red.). Samfundet er som en hånd, der holder noget over os. Den holder noget over os, imens vi er frø, der spirer, og i sidste ende repræsenterer dem. Hvis der kommer et godt frø ud af det, er det godt for samfundet.

Jo mere succes jeg får i livet, jo tættere føler jeg mig på samfundet. Lige nu, ift. sidste år, har jeg fået et tilbagefald. Jeg rejste til Somalia, og da jeg kom tilbage, var det sådan helt vildt, jeg så en masse ting derovre (i Somalia red.). Det var i hovedstaden, der var krig, altså der var udbrudt krig, lige der. Jeg var væk i 1½ måned eller en måned og 10 dage. Jeg missede lejrskolen. Da jeg kom tilbage, var det ikke helt det samme. Det har været mærkeligt, meget mærkeligt, siden jeg kom tilbage fra Somalia. Ja, alt gik, som det plejede (i Danmark red.), det er det, der er mærkeligt. Så jeg har haft et eller andet problem med at snakke med folk og smile til dem i forhold til sidste år, det gad jeg godt blive bedre til.

For mig er samfundet kæmpe stort, når man tænker på, at det, hvordan skal jeg sige det? Jeg bor her, jeg er dansk statsborger og alt det der, og jeg er en del af samfundet. Jeg er en del af samfundet - og det vil jeg hele tiden være mere og mindre. Jo flere ting, du er en del af, jo mere kendt er du. Jo mere kendt du er, jo mere en del af samfundet. Fx hvis du går i skole her, så er du en del af samfundet, fordi at der er skolepligt, du skal gå i skole det er din pligt, så er du med til at få samfundet til at

fungerer. Men der er nogle mennesker der er til at brække sig over. Min mor, hun deltager slet ikke, hun står bare stille og er ligeglad.

Opsamling på de tre fortællinger

De tre fremlagte, sammenskrevne fortællinger giver læseren et indtryk af de stemmer, som har ligget til grund for den kvalitative analyse. Hver historie giver et lille indtryk af den gruppe af drenge, som den repræsenterer, som alle er drenge fra det samme nærmiljø og for de flestes vedkommende med væsentlige udfordringer ift. samfund og skole. Ambitionen med at præsentere disse tre fortællinger er at fremlægge denne gruppe af drenges stemme på en måde, så man som læser kan sætte sig ind i deres liv og hverdag. En sådan introduktion skal livliggøre deres stemmer og særpræg inden fase to, hvor den kvalitative analyse søger at præsentere en samlet stemme om deltagernes oplevelse ved deltagelse i projektet. Fortællingerne vil igen komme i fokus i diskussionen, hvor de vil blive brugt i forhold og i samspil med de øvrige resultater.

Samlet set giver de tre fortællinger en række vigtige indtryk:

- Samfundet: De tre fortællinger giver sammenlagt en fortælling om en gruppe drenge, som finder samfundet stort og til tider forvirrende. Drengene ønsker egentlig alle sammen at føle sig som en del af samfundet, men oplever mulighederne for dette i varieret grad. De udtrykker oplevelsen af mange muligheder, men også behovet for, at nogen hjælper dem med at få mening ud af de mange mulige valg. Interessant i denne forbindelse er det også at drengene, som også har spillet fodbold, i megen lille grad forholder sig til samfundet. Denne gruppe er blevet stillet de samme spørgsmål, men de synes ikke umiddelbart at have de store overvejelser omkring dette. Disse fortællinger kan ikke forklare årsagen til denne forskel, men det er et interessant perspektiv på fortællingerne. Ligeledes interessant er det at fortællingen fra partnerskolen udtrykker et stort behov for hjælp fra samfundet. Det er ikke noget, der har været ytret ønske om i de to andre grupper, som måske synes at få deres behov dækket, måske støttet af projektet.
- Fodbold: Centralt i alle tre fortællinger er betydningen af fodbold. Det går igen som en betydningsfuld aktivitet i alle tre fortællinger. Fodbold forbindes med mange positive oplevelser og synes at være et vigtigt element i drengenes sociale liv. Det er dog også i fortællingerne tydeligt, at de fleste drenge ikke har erfaringer med foreningsorienteret fodbold og spiller det på gaden eller i haller sammen med vennerne. Dem, som har spillet organiseret, specielt på partnerskolen, har faktisk også haft nogle dårlige oplevelser med fodbold. Ud fra fortællinger tyder det på, at fodbold uanset formen er et vigtigt element i drengenes liv, og at det i høj grad er en social identitet for mange af drengene.
- Gode relationer til voksne: Især fortællingerne i grupperne, som har været involveret i forløbet, lægger vægt på betydning af gode voksne relationer. Som de oplever som noget positivt. I og med at partnerskolen ikke behandler dette emne overhovedet, kan det tyde på, at det ikke er noget, som er i bevidstheden hos denne gruppe, enten fordi de ikke oplever et behov, eller fordi de ikke er vant til sådanne relationer.
- Coaching: Fortællingerne og oplevelserne omkring coaching synes i de to grupper, som har oplevet dette, at have været en betydningsfuld oplevelse. Især i gruppen, der kun har haft coaching, har oplevelsen været positiv. Det synes, som om i gruppen, som også har spillet fodbold, at der stadigvæk er nogle forbehold overfor coaching, men at det overvejende har været positivt. Det synes på baggrund af fortællingerne at kunne forstås, at coaching udfyl-

der et tomrum omkring refleksion, at man derigennem lærer hinanden at kende, og at der derigennem skabes tillid/tryghed.

- Et sidste interessant indtryk er, hvordan fortællingerne er lidt forskellige i dynamik. I praksis virker de to første fortællinger om drengene fra projektet strukturerede og faste i strukturen. Imens fortællingen fra partnerskolen virker lidt mere løs og måske mere umiddelbar. Dette er egentlig interessant. En af årsagerne kan være, at drengene i forløbet havde reflekteret over mange af interviewspørgsmålene på forhånd i kraft af deres deltagelse i projektet. Dette var ikke tilfældet med partnerskolen, hvor deres fortælling fremstår mere 'vild' end de to øvrige fortællinger. Deres refleksioner omkring flere af spørgsmålene har muligvis været deres umiddelbare indskydelse og ikke været overvejet og bearbejdet på samme måde. Dermed fik deres svar måske også mere intensitet og umiddelbarhed for samtidig at fremstå interessant i interviewrelationen. Man kunne antage, at projektet måske har været med til at forme de deltagende drenge, hvilket er blevet tydeligt i interviewene. En anden årsag kan være, at udvælgelsen af interviewpersoner på partnerskolen måske ikke har været så bred ift. sammensætning. Erfaringerne og indsigten ift. udvælgelse hos Rådmandsgade Skoledrengene har været væsentlig stærkere, og derfor har en bred selektering kunnet finde sted, måske modsat partnerskolen.

Analyse del 1b: Kvalitativ dataanalyse – fænomenologisk analyse

Med en erklæret ambition om at afvikle en meningsfyldt forløb for deltagerne baseret på en transformativ tilgang (AF) har anden delanalyse i denne afhandling søgt at indfange essensen af deltagerne oplevelser af forløbet igennem en fænomenologisk analyse (se bilag 8). Qua et fokus på oplevelser, aktiv deltagelse og meninger har rationalet været at skabe en samlet oplevelseskondensering og heraf essensen af forløbet igennem deltagerne levede erfaringer og unikke livsverdener.

At forstå essensen af et fænomen er kernen i fænomenologien (Merleau-Ponty 2002). Essensforståelse i et fænomenologisk perspektiv skal ikke opfattes som rettet mod et generelt sandhedsideal, snarere skal det ses som fakticitet for det enkelte subjekt. I fænomenologien anses mennesket som et subjekt, der konstruerer og konstituerer sig selv og verden på sin egen unikke måde (Merleau-Ponty 2012). Mening bliver skabt af subjektet ud fra denne konstituering og formes igennem oplevelser, (implicit) viden og erfaringer, modelleret i forskellige sociale kontekster (Stelter 2013). Dermed oplever subjektet, verden som meningsfyldt, ofte udtrykt i verbal og metaforisk form (men dog ikke begrænset til disse).

På baggrund af undersøgelsens ambition og fænomenologiens særpræg ønskes undersøgelsens kvalitative data (kun interviews) analyseret igennem en fænomenologisk analyse for at begrebsliggøre deltagerne mening omkring forløbet. I interviewene er deltagerne opfordret til at tale i metaforer og eksempler ved hjælp af billedmateriale. Interviewene var således rettet imod *hvad* og *hvordan* frem for *hvorfor* (Stelter 2010). Ambitionen er at skabe et billede af deltagerne oplevelse af projektet – et billede, som repræsenterer individets *felt sense* (Stelter 2010). Inspireret af Smith et al. (2009) og Sparkes & Smith (2014) vil analysen være inspireret af den såkaldte *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) og vil blive bearbejdet ved brug af følgende faser:

- Fase 1: Transskription og gennemlæsning af data for en samlet forståelse
- Fase 2: Hvert interview gennemlæses flere gange, med særligt fokus på hvad deltagerne fortæller, og hvordan deltagerne oplevede og erfarede projektet
- Fase 3: 'Explorative coding' af hvert interview, løse og ikke fokuserede noter, som er deskriptive eller konceptuelle (fx spørgsmål i relation til teori)
- Fase 4: Identifikation og tematisering af hvert enkelt interview, temaer skal forsøge at indfange essensen af et udsagn. Akademisk terminologi indføres gradvist, imens analysen gradvist øger abstraktionsniveauet, så interviewet kan sammenholdes med andre interviews, men stadigvæk forankret i de specifikke udsagn fra den enkelte
- Fase 5: Sammensætning af temaer og reduktion, med henblik på at repræsentere de unikke temaer fremlagt af de involverede deltagere. Mere struktur indføres i analysen, og temaer listes, rangeres og sammenskrives. I denne proces er det særligt vigtigt at vende tilbage til teksten for at sikre, at analysen er tro mod deltagerne udsagn.
- Fase 6: Cross-case-analyse med henblik på undersøgelse af centrale tematikker og mening, centralt for majoriteten af deltagerne eller særligt rige beskrivelser af oplevelser. Udvalgelser af centrale tematikker, hænger dermed ikke nødvendigvis sammen med, hvor ofte et fænomen er nævnt, men også klarheden og rigdom i en tematik. Afslutningen af denne fase er en tabel illustrerende de overordnede tematikker.

IPA som analyse har to overordnede formål, nemlig at give en stemme til deltagerne og forstå deres oplevelser, desuden en fortolkning med henblik på at kontekstualisere og 'make sense' i disse oplevelser, påstande og overvejelser (Sparkes 2014). IPA har udover dette også den fordel at være en relativ tilgængelig og med tydelig struktur, hvilket kan simplificere analysen både for forfatter og læser. Desuden er den attraktiv i denne afhandling, da en sådan analyse er sensitiv i forhold til at beskrive og opdage forskelle i oplevelser hos flere deltagere (Smith 2009, Sparkes 2014).

Selvom IPA også modtager kritik inden for det fænomenologiske felt i form af manglende grounding og heraf tydeligheden af fænomenologi i analysen (Sparkes 2014), er det en ofte brugt analyse og kritik til trods, en brugbar tilgang i denne afhandling.

Analyse eksempel

For at sikre transparens, gyldighed og genkendelighed vil et eksempel på analysen nu blive præsenteret for læseren. Eksemplet har til hensigt at tydeliggøre fase 1-5 af analysen, med den ambition om at belyse og tydeliggøre et ellers normalt kritikpunkt i megen kvalitativ forskning, nemlig hvordan resultaterne blev skabt (Sparkes 2014). I dette eksempel er det brudstykker fra et interview med en deltager fra partnerskolen, som ved interviewets afvikling var 15 år, og interviewet havde en varighed på 32 minutter. Det er valgt at fremlægge et interview med en deltager fra partnerskolen for at undgå gentagelser i den senere analyse, da dette interview ikke har været en del af IPA-analysen. Det fremlagte eksempel er kun et mindre udpluk af det samlede interview, som i sin fulde form kan findes i bilag (bilag 1).

Fase 1 – 2 – 3 – 4:

Den følgende tabel (tabel 6) viser, hvordan de første fire faser af analysen rent praktisk blev afviklet. Transskription og gennemlæsning i fase 1 (bemærk, at det også var i denne fase, at de tre fortællinger tidligere fremlagt blev udført, mhp. at blive familiær med data) efterfulgt af en eksplorativ kodning af teksten i fase 3, som i fase 4 en videreudvikling til egentlig tematisering og sammensætning af temaer. I eksemplet står F står for forsker, I står for interviewperson.

Fase 1 og 2:	Fase 3:	Fase 4:
Transskription og gennemlæsning	Eksplorativ kodning af tekst	Tematisering og sammensætning
F: Stærkt, var det dem alle sammen ... Har du fået valgt nogle ud der kan jeg se #00:07:02-5#	(første billede er en vippe med en hjerne og et hjerte)	
I: Ja fire billeder #00:07:02-0#		

<p>F: Ja #00:07:03-8#</p> <p>I: Følger du din hjerne eller dit hjerte #00:07:07-7#</p> <p>F: Og hvorfor har du valgt det #00:07:12-7#</p> <p>I: Fordi jeg kan godt lide det og at det er lige nu man skal vælge hvad man skal vælge. Hvis man vælger at følge sin hjerne, man kan altid få succes i livet. #00:07:20-6#</p> <p>F: Ja #00:07:22-4#</p> <p>I: Du siger det jo lidt, der er jo nogle rigtig store ord. Hvis man følger sit hjerte, så ved man at det kommer til at blive svært at opnå det man gerne vild og man skal virkelig kæmpe sig igennem det. #00:07:32-8#</p> <p>F: Fedt #00:07:33-2#</p> <p>I: Man er på randen med det med at vælge mellem de der to #00:07:39-0#</p> <p>F: Hvad vælger du tror du?</p>	<p>Valg og fravalg i skolen</p> <p>Hjernen er afgørende for succes i livet</p> <p>At følge hjertet er det svære valg og kræver en stor indsats</p> <p>At føle at man balancerer imellem to sider</p> <p>Usikkerhed. Urolighed omkring hvad valget indebærer.</p>	<p>Tema 1: At vælge imellem hjernen og hjertet</p> <p>Det rationale valg</p> <p>Den hemmelige drøm</p> <p>Usikkerheden og balance</p> <p>At turde satse</p> <p>Realisme</p>
---	--	---

<p>#00:07:39-0#</p> <p>I: Jeg ved det ikke. Jeg tror jeg kommer til at vælge med mit hjerte, men det kommer til at blive ovenud svært. #00:07:45-2#</p> <p>F: Hvad er dit hjerte og hvad vil du gerne følge? #00:07:48-4#</p> <p>I: Mig? #00:07:48-4#</p> <p>F: Ja? #00:07:46-0#</p> <p>I: Øh jeg tror jeg starter i en fodboldklub også gør jeg mit bedste for at blive professionel. #00:07:54-7#</p> <p>F: Ja #00:07:56-3#</p> <p>I: Kun fodbold #00:08:00-7#</p> <p>F: Hvad med den blomst der spire? #00:08:05-6#</p> <p>I: En blomst der spire det er et frø tænker jeg mere på. Det at der er en hånd der holder noget</p>	<p>At vælge med hjertet er den svære beslutning</p> <p>Forundring over at blive spurgt</p> <p>Det professionelle fodbold liv er den store drøm</p> <p>At turde satse på kun en drøm</p> <hr/> <p><i>(billede to er en blomst der spirer)</i></p> <p>Samfundets beskyttelse og hjælp nødvendig for udvikling. Man giver og tager!</p>	
---	--	--

<p>over - øh med jord. Det passer at samfundet holder noget over os også er vi frøet der spire og i sidste ende repræsenterer dem. #00:08:20-2#</p> <p>F: okay #00:08:21-5#</p> <p>I: Så jo bedre hånden holder over os, hvis der kommer et godt frø ud af det er det godt for samfundet. #00:08:29-1#</p> <p>F: Ja #00:08:30-5#</p> <p>I: Så det bare sådan #00:08:34-9#</p> <p>I: der er nogle der skal hjælpe os med at vise hvem vi er. Hvis ikke samfundet hjalp os ville vi lige så godt være screwed #00:08:41-6#</p> <p>F: Så ville det ikke være så godt #00:08:42-4#</p> <p>I: Nej #00:08:45-8#</p>	<p>Samfundets har interesse i at udvikle gode spire. Det går begge veje</p> <p>Samfundet er nødvendigt ift. at udvikle egen identitet. Drengene kan ikke på egen hånd</p>	<p>Tema 2: Fra frøet til blomsten, samfundet som bien?</p> <p>Samfundet giver og tager</p> <p>Individet giver og tager</p> <p>Det er til fordel for alle</p> <p>Beskyttelse og pleje nødvendig for udvikling</p> <p>Samfundet som bien?</p> <p>At repræsentere samfundet</p> <p>Udvikling umuligt på egen hånd</p>
---	---	--

Tabel 6: Et analyseeksempel, som illustrerer arbejdet i faserne 1, 2, 3 og 4

Fase 5:

På baggrund af de fire første faser blev der i femte fase arbejdet på at skabe struktur i analysen, dvs. at alle tematikker fra det enkelte interview blev skrevet på et separat dokument, hvorefter sammenhæng imellem tematikkerne blev undersøgt. Temaer blev sammenskrevet, rangeret (overordnede og underordnede) og hierarkisk opstillet. Overordnede temaer var temaer, der gik igen over flere gange i interviews, var righoldigt beskrevet og fremstod for deltageren som et centralt tema. Underordnede temaer var temaer, som var flygtigt berørt undervejs, men righoldigt og tykt beskrevet i deltagerens interview. Hvert tema fik et navn, som indfanger dets essens for den enkelte deltager. I denne proces var det essentielt hele tiden at kigge tilbage på de originale ord for at sikre konsistens.

I nærværende eksempel med deltageren fra partnerskolen blev dette gjort, og det resulterede i en tabel, hvor temaer er opstillet i hierarkisk opstilling og sammenhæng. For overskuelighed er det kun de to temaer præsenteret i eksemplet, som kan ses i tabellen opstillet herunder (tabel 7).

Overordnet tema (essensen):	Underordnede temaer:
Drøm eller virkelighed (hjernen eller hjertet)?	Det rationale valg: Usikkerheden og balance Den hemmelige drøm: At turde satse Modstand
Blomsten og bien	At give og tage: Individet og samfundet i en vekselvirkning At repræsentere samfundet Beskyttelse: Pleje og hjælp nødvendig for udvikling Umuligt på egen hånd

Tabel 7: Et analyseeksempel, som illustrerer arbejdet i fase 5

Fase 6:

Faserne 1-5 har været gennemgået for samtlige interviews i programmet NVivo 11, som er et digitalt softwareprogram udviklet til kvalitativ analyse. De efterfølgende temaer fra hvert interview er efterfølgende brugt til at kigge efter sammenhæng imellem de enkelte cases, derfor kaldes denne fase for cross-case analyse.

Denne fase resulterede i en endelig tabel med tematikker, som var gennemgående i interviewene eller særligt tydelige og rige beskrivelser af oplevelser med forløbet baseret på tilknytning.

Efter en indledende, overordnet analyse er der udfærdiget to forskellige analyser; en for deltagerne, som udelukkende har deltaget i coaching, og en tabel for den gruppe, som har deltaget både i coaching og fodbold. Da forudsætningen for deltagernes udvikling har været forskellig, har det været nødvendigt med denne skelnen.

Denne del af analysen omhandler udelukkende de involveredes oplevelser med forløbet, derfor har det heller ikke været relevant at lave en analyse af partnerskolen i denne del. Bemærk, at nogle citater i formidlingsøjemed er korrigeret, så det for læseren er mere tilgængeligt, hvilket var nødvendigt, da respondenterne ofte gjorde brug af slang, undlod ord og brugte urbant sprog. Dermed er nogle citater præciseret af hensyn til formidling, men det er gjort med hensyntagen til respondentens originale udsagn og med respekt for den enkelte deltager.

Overordnet analyse

Første indledende skridt var at lave en overordnet analyse, som var gennemgående for deltagerne i projektet, det for at se, om der var overordnede temaer ift. oplevelsen af at deltage i eksperimentet som helhed. En sådan analyse er relevant, da projektet som helhed var tiltænkt at påvirke drengene i kraft af den kropslige læring igennem fodbold kombineret med mental læring igennem coaching og projektuger. Dog skal der tages højde for, at ikke alle deltagere har været en del af alle studier (alle deltog fx ikke i fodboldstudiet). Men ser man på deltagernes samlede oplevelser med at være med i den samskabende proces, fremstår en række interessante tematikker. Det er disse oplevelser, som nu vil blive præsenteret.

Igennem cross-case-analyse af interviews med deltagende drenge blev det tydeligt, at sådanne oplevelser dækkede en række overordnede temaer:

- Fornyet oplevelse af skolen (motivation)
- Jeg får indblik i samfundet
- Bevægelse og fysisk aktivitet motiverer mig
- Et fællesskab omkring et 'fælles tredje'
- At lære hinanden at kende på ny

Fornyet oplevelse af skolen (motivation)

Et gennemgående, overordnet tema var deltagernes oplevelse af skolen, som ofte var et centralt samtaleemne. Generelt oplevedes det fra starten af projektet, som om drengene ikke havde udbredt selvtillid ift. skolen og deres muligheder. For de flestes vedkommende oplevede mange ikke at kunne slå til, og skolelivet var generelt forvirrende. Drengene fremførte ofte et meget generelt billede af skolen som kønsopdelt og udfordrende for drenge som dem: *"Drengene kan ikke finde ud af at opføre sig ordentligt, pigerne kan godt"* (bilag 1).

Rent selvtillidsmæssigt tydede det også på, at flere af drengene var usikre på deres egne evner i skolen, når der blev spurgt ind til deres evner, var et typisk svar: *"... Jeg er god til ... I hvert fald ikke... jeg er ikke særlig god til skole og sådan noget"* (bilag 1).

Selvom det for manges vedkommende kunne lyde som fundament for en umotiverende hverdag, var oplevelsen af drengenes holdning til skolen ikke præget af egentlig disengagement. Drengene gav mere udtryk for, at skolen var en kamp for succes og dermed forståelse af nødvendigheden af uddannelse: *"Jeg vil gerne være klogere, jeg prøver sådan, jeg kæmper ... Jeg vil gerne have en have en uddannelse og det hele."* (bilag 1).

Drengene forstod som udgangspunkt godt betydningen af deres skolegang, og hvad de kunne få ud af det, også selvom drømmen måske var en anden. *"Jo det vil jeg virkelig gerne, det vil jeg virkelig gerne (have en uddannelse red.). Jeg vil hellere have en uddannelse og så være professionel (fodboldspiller red.) end at være professionel og ikke have en uddannelse"* (bilag 1).

Selvom drengene forstod, hvilken betydning uddannelse havde for deres fremtid, fornemmedes alligevel, at skolehverdagen ikke var tilgængelig og betydningsfuld for alle. Således udtrykte deltagerne ofte forvirring omkring skolen og var ikke umiddelbart klar over, hvad det krævede af dem: *"Der er rigtig mange mennesker at have styr på lige nu. Eksamen går de meget op i det, jeg ved ikke hvorfor?"* (bilag 1).

En central forhindring for læring og udbytte af skolen blev af drengene italesat som klassemiljøet, da der i hverdage var megen uro og upassende sprogbrug på skolen. Dette harmonerer også med de oplevelser, projektteamet har haft på skolen, hvor det at skabe uro og fjolleri for mange af drengene var måden, hvorpå de kunne gøre opmærksom på sig selv. Denne oplevelse blev fremført som udfordrende for deltagerne, der mente, at dette forhindrede og besværliggjorde udvikling på skolen: *"... der er mange, som der har sådan et lidt grimt sprog, og det kan de gøre meget bedre. Der er også mange, der fjoller for meget i timerne og alt muligt"* (bilag 1).

Undervejs i forløbet registrerede projektteamet små ændringer af drengenes oplevelse af skolen. Denne ændring kan ikke udelukkende tilskrives projektet, men ikke desto mindre kunne der over tid i fx interviews opleves en forbedret oplevelse af skolen hos deltagerne. Dette kan være resultatet af mange ting; modning, skolereform og lærerne. I hvert fald oplevedes flere af interviewpersonerne at give udtryk for, at skolen var begyndt at få en større betydning for dem, end den tidligere havde haft: *"Nu begynder det at være en vigtig ting for mig (skolen red.), før i tiden så synes jeg ikke, det var så vigtig for mig"* eller *"Det ved jeg ikke (skolens betydning red.), jeg synes, det har ændret sig rigtig meget for mig"* (bilag 1), eller hvor følgende deltager fortæller, at det at have andet at se frem til betyder noget for det at gå i skole: *"Jeg elsker skolen, jeg synes, det er virkelig sjovt at have undervisning, og at jeg bliver bedre, og jeg ved, jeg kan blive god. Så skolen er rigtig god, og det hjælper da også, at jeg har tanken om, at jeg skal spille fodbold senere, fordi jeg også synes, det er rigtig sjovt"* (bilag 1).

Så uden at kunne sige noget om den præcise betydning i forhold til deltagerens oplevelse af skolen tyder det på, at flere har oplevet, at projektet har bidraget til et mere positivt syn på skolehverdagen. Deltagerne peger på betydningen af at have andet at se frem til som klasse, og at de møder hinanden på en anden måde end i klasselokalet. Sådanne oplevelser beskrives som værende vigtige faktorer for den forbedrede hverdag: *"... man bliver selyfølgelig gladere, og det er fedt, at jeg kan få lov til at spille mere fodbold ... det sjove er også er at jeg ser dem næsten kun i skolen (klassekammeraterne red.), så nu føler jeg også, at jeg ser dem sådan udenfor skolen"* (bilag 1).

De her fremlagte citater peger på fodboldforløbet som vigtigt for denne oplevelse, og her synes der også for en stor del af drengene at være et potentiale. Men lignende oplevelse har deltagerne tillige haft omkring coaching, som blev oplevet som et nyt rum for sammenhold og indsigt, som deltagerne ikke før har oplevet. Dette udtrykker en elev således: *"så det (coaching red.) er et meget godt sted at snakke om det sådan som en gruppe, så man får lidt bedre indblik i det (evt. problemer red.), fordi så kan det være, at man koncentrere sig lidt mere om hinanden, så man får et bedre klasse-sammenhold"* (bilag 1).

Overordnet kan det tyde på, at forløbet har haft en mærkbar betydning på deltagerne oplevelse af skolen. Som sagt kan det ikke konstateres, at det er forløbet, som udelukkende har bevirket denne effekt, da det kan have været flere faktorer. Men interessant er det, at deltagerne er bevidste om betydningen af forløbet ift. deres skolegang. I og med at drengene kan italesætte dette, kan det tyde på, at projektet har haft en relevans for de involverede. En betydning, som formentlig har påvirket deltagerne motivation for skolen som følge af projektet. Et perspektiv på dette kan være betydningen af den involverende proces, som forløbet har været i kraft af aktionsforskning. Det har i hvert fald været projektteamets oplevelse undervejs i forløbet. Det vil blive yderligere diskuteret senere.

Jeg får indblik i samfundet

Udover at have en positiv effekt på skolen havde projektet også en vision om at kunne påvirke drengenes oplevelse af at deltage og bidrage i det omkringliggende samfund.

Samfundet var for mange af deltagerne en kompleks størrelse, hvilket var svært at forholde sig til. Det ville formodentlig ikke være anderledes, hvis du arbejdede med andre 12-16-årige drenge hvor som helst i Danmark. Men potentielt kan det være en stor udfordring for den gruppe af drenge, som var involveret i dette projekt, da deres netværk ofte selv er ukendte med det danske samfund som præsenteret i indledningen. Dermed var det for de flestes drenge vedkommende ikke muligt at få hjælp eller få tilbudt og vejledning ift. samfundet i deres normale netværk. Generelt udtrykte drengene i projektet da også udfordringer omkring det at indgå i samfundet og, som tilfældet var med skolen, forvirring over samfundet og det at tage aktiv del i samfundet.

For enkelte af drengene havde det betydning, hvordan andre uden for Nørrebro anså området, og hvordan de følte, at de blev sat i bås. For eksempel udtrykt på følgende måde: *"Men der også bare folk tror, at der hele tiden sker noget (skidt på Nørrebro red.)"* (bilag 1). En sådan oplevelse af stigmatisering kan selvfølgelig være med til at forme deltagerne indtryk og lyst til at indgå i samfundet, men generelt virkede det ikke til at være tilfældet. Generelt virker drengene forholdsvis motiveret for at være en del af samfundet og dermed ikke anderledes end andre unge, men de fandt det forvirrende og svært at håndtere.

"Nej samfundet, det er ret kæmpe stort, når man tænker på, at det, hvordan skal jeg sige det? ... Jeg ved ikke, hvordan jeg skal uddybe det?" (bilag 1).

Det var altså svært for drengene at skitsere en klar opfattelse af samfundet, som for fleres vedkommende var en abstrakt størrelse, som de ikke kunne sætte ord på.

Dette betød også, at mange af drengene oplevede samfundet og det at være en del af dette problemfyldt. Ofte blev projektteamet mødt af udtalelser såsom: *"Jeg føler mig lidt forvirret, jeg er ikke en del af samfundet lige nu"* og *"... vi ved ikke, hvad vi laver nogle gange, synes jeg (i samfundet red.)"* (bilag 1). Den type af svar var kendetegnende for flere af deltagerne opfattelse af samfundet.

Dog var det interessant, at når man i interviews spurgte dem om, hvorfor de har denne opfattelse, handler det ofte om det at bidrage til samfundet. De oplevede, at de ikke kunne eller gav noget tilbage til samfundet, hvilket i deres øjne afskrev dem fra aktiv deltagelse. *"Fordi øh ... (.) fordi jeg synes bare ikke, jeg ... jeg ved ikke, hvordan jeg skal sige det ... hjælper samfundet på en måde"* (bilag 1).

Fornemmelsen af at modtage støtte og hjælp fra samfundet, men ikke give noget tilbage påvirkede nogle af deltagerne i forhold til deres opfattelse af deres rolle i samfundet. Denne opfattelse og den stigmatisering, som folk på Nørrebro kan få, har betydning for drengene. I denne forbindelse var et skrækszenarie at ende som en type, som bare tager imod og ikke giver igen til samfundet, dette kaldte en af drengene for en klassisk Nørrebro-type. En sådan type forekommer for flere af drengene at være et skrækeksempel på, hvor de ikke vil ende: *"Det gider jeg ikke, jeg gider ikke være sådan en type"* (bilag 1).

I modsætning til den megen stigmatisering i den offentlige debat, som drengene konfronteres med ift. det øvrige samfund, udstrålede flere af drengene i praksis, hvad der kunne opfattes som en sund holdning ift. gerne at ville møde samfundet, også uden for deres nærmiljø: *"Det bare sådan lidt sjovere også kende nye mennesker i stedet for dem, man kender her i nærheden"* (bilag 1).

Som projektet skred frem, gav flere deltagere udtryk for at få mere indsigt i samfundet. Som tilfældet var med skolens betydning, kan dette ikke tilskrives projektet udelukkende, men man kan antage, at de nye muligheder og ressourcer, som projektet har givet, kan have været med til at udvikle og bidrage til denne oplevelse. *"Jeg føler mig en prik i samfundet, og jeg også er med til at gøre noget, gøre en forskel"* (bilag 1).

For flere deltageres vedkommende udtrykte de da også ved projektets afslutning en oplevelse af at føle sig dansk og være dansk. Interessant for denne oplevelse var, at alle drenge i projektet faktisk havde boet det meste af deres liv i Danmark, men for manges vedkommende ikke før havde følt denne tilknytning på samme måde før. En følelse, som ikke nødvendigvis kendetegnede resten af deres familier, men for drengene var det en vigtig betydning: *"... jeg tænker meget over det, for det kan godt være, mine forældre er tyrkere og kurdere, men det betyder ikke, jeg føler mig mere dansk, jeg taler bedre dansk end tyrkisk"* (bilag 1). Her kan det især formodes, at coachingdialogerne kan have været med til at skabe refleksion om dette emne.

Generelt opfatter mange (formodentligt præget af deres forældre), at deres muligheder er vokset ved at være en del af samfundet i Danmark, i modsætning til fx forældrenes hjemland. Det er noget, som har præget flere af deres udsagn, at de på en eller anden måde føler sig særligt privilegeret: *"Mine øh ... forældre er rigtig glade for, at de kom til Danmark, fordi de føler, at der er flere muligheder her, og deres børn kan få et bedre liv herovre"* (bilag 1). I nogen henseender udstråler drengene måske ligefrem en overdrevet positiv opfattelse af mulighederne for dem i Danmark: *"Man har rigtig mange muligheder (i Danmark red.), ift. det land, vi boede i før. Derovre (fødested red.) er det faste ting, du kan blive fx murer, men du kan ikke blive ingeniør. Herover kan du blive, hvad du vil, også selvom du ikke er klog nok, kan du alligevel blive til det"* (bilag 1). Denne overdrevne positive opfattelse af, hvad der kan lade sig gøre, blev interessant nok også registreret i deres opfattelse af egne evner og muligheder inden for fodbold. Generelt havde flere af drengene ofte en i nogen henseende urealistisk opfattelse af, hvad der kunne lade sig gøre. Dette påpeger også et behov for voksenkontakt og relation som hjælp til at afstemme, skabe handlekraft og klargøre, hvad der skulle til for at nå deres mål.

Overordnet oplevede flere af drengene i løbet af projektet, at de var kommet tættere på samfundet og havde fået en anden forståelse af det: *"Jeg synes i den grad, at jeg er kommet tættere på samfundet, jeg forstår jo samfundet mere og dens betydning"* (bilag 1). Om det udelukkende skyldes projektet, er ikke muligt at konstatere, men generelt kan det antages at have haft en effekt. *"... jeg bor her, jeg er dansk statsborger og alt det der, og jeg er en del af samfundet"* (bilag 1).

Denne udvikling kan ifølge en deltager særligt tilskrives coaching, hvor denne deltager oplevede dette rum som særligt vigtigt ift. at forstå samfundet: *"Det er, for du kan kun sige, hvad du vil, snakke de problemer, du har, snakke om de ting, der sker i samfundet, snakke om de ting, der sker i verden, og de holdninger og meninger til det og høre andres holdninger og meninger, det har også været rigtig sjovt og spændende"* (bilag 1). For deltagerne handlede det om, at man i coaching kunne: *"... man kan gå hen og sige min mening"* (bilag 1). Noget, som drengene måske ikke oplevede i samme omfang i deres livs andre arenaer.

Overordnet set kunne det tyde på, at deltagerne fik gode erfaringer med samfundet som en del af projektet. Coaching- og fodboldforløbene var således arenaer for spørgsmål, fælles oplevelser og skabte forståelse for, hvilken abstrakt størrelse et samfund er, og hvordan man selv kunne bidrage og tage aktiv del i dette. Projektet bidrog til, at samfundet blev overskueliggjort på deltagerens egne præmisser, og sidst, men ikke mindst mødte de nogle andre mennesker end normalt, som de kunne lære af og udvikle sig sammen med.

Bevægelse og fysisk aktivitet motiverer mig

Bevægelse og fysisk aktivitet har været et meget omtalt emne under interviews. Dette skyldes i høj grad fodboldforløbet, som har været en del af projektet. Men interessant er det også, at deltagere, som ikke har været involveret i fodbold, også har talt meget om bevægelse og fysisk aktivitet. Det kunne tyde på, at bevægelse og fysisk aktivitet generelt har en stor betydning hos flere af deltagerne, som alle italesatte at være aktiv som vigtigt for dem. Det er på baggrund af dette studie ikke muligt at sige, om dette skyldes projektet, samfundets diskurs om sundhed, eller om det reelt set er et billede på skolereformens opjustering af bevægelse i skoleregi. Meget kan have haft indflydelse på drengenes oplevelse, men overordnet kan man konstatere, at der i de afviklede interviews med drengene i hvert fald var et vigtigt tema.

Selvom bevægelse og fysisk aktivitet var et vigtigt emne for deltagerne, kunne man dog også ud fra interviewene erfare, at kendskabet og tilknytningen til foreningsidrætten for fleres vedkommende ikke er så omfattende. Flere havde gået til sport forskellige steder, men det havde for manges vedkommende ikke været i en længere periode. For eksempel udtalte en af drengene, da han blev spurgt ind til, hvor han spillede fodbold: *"Det var forskellige steder, et sted var det 3-4 måneder, et andet en måned, ja også en måned det sidste sted"* (bilag 1). For flere af deltagerens vedkommende virkede tilknytningen til foreningsidrætten ikke så stærk og bar præg af en slags on/off-tilknytning, når det lige passer den enkelte: *"Nej, det er ikke sådan fast, det er nogle gange, hvis jeg går ud og spiller fodbold, er det med mine venner... men nogle gange går jeg også til fodbold, men ikke sådan fast"* (bilag 1). Eller som en af deltagerne helt ærligt erkendte: *"Jeg skiftede, fordi jeg var sådan doven. Jeg gad ikke gå dertil, og mine brødre og venner de stoppede også og begyndte et andet sted, så går jeg bare med der"* (bilag 1).

Den svage tilknytning er også understreget i litteraturen som tidligere fremlagt, og derfor bakker disse resultater op om eksisterende viden. Men hvad der synes mere interessant, var det perspektiv, at deltagerne over en bred kam udtrykte, at det betød meget og var vigtigt for dem, men de havde bare svært ved at høre til. *"Jeg fik måske for et år siden, ... ja faktisk har jeg haft det sådan i nogle år, lyst til at gå til boksning, men så har jeg aldrig gået til klubber eller sådan noget (foreningsidræt red.)"* (bilag 1).

At bevægelse synes betydningsfuldt, kan også ses i en af deltagerens udtalelser på baggrund af en projektuge: *"Det var sjovere, vi havde mere bevægelse. Vi skulle hele tiden rejse os op i stedet for hele tiden at sidde ned"* (bilag 1). Der er flere af denne slags kommentarer i interviewmaterialet, hvor deltagerne påpeger gode oplevelser forbundet med bevægelse og fysisk aktivitet.

Der var dog også nogle, som udtrykte en oplevet sværhed ved at kunne være med og få det hele til at gå op. For eksempel udtaler en af drengene sig om det at gå til fysisk aktivitet i sin fritid: *"Hvis du samtidig passer skolen, så bliver det lidt svært at få det til at fungere sammen"* (bilag 1). Om dette hænger sammen med den længere skoledag i forbindelse med skolereformen, kan der ikke siges noget om, men generelt oplevede flere, at det var svært at få fodfæste i foreningslivet.

Denne oplevelse, drengene italesætter, er jo en subjektiv oplevelse og ikke noget, der kan generaliseres, men ofte var det den oplevelse, man mødte, når man talte med deltagerne om det at være aktiv i en forening. Der var for mange ting, man hellere ville, og man var bange for at gå glip af noget. En sådan oplevelse harmonerer også med den mere generelle samfundstendens, hvor unge står over for talrige valg og muligheder. Af disse årsager har fællesskabet og dermed foreningslivet i dag en anden betydning for de unge, hvor netværk og venskaber er anderledes forankret. At dette projekt kan udfordre denne tendens, kan være særligt interessant, set i forhold til de oplevelser som deltagerne har haft omkring deres fællesskab, og hvordan det har udviklet sig.

Et fællesskab omkring et 'fælles tredje'

Ved at skabe et fællesskab omkring et 'fælles tredje' igennem studierne har projektets ambition været at udbygge drengenes normale netværk og skabe mulighed for nye. Det må understreges, at det, som drengene har oplevet og giver udtryk for i interviews, ikke kan tilskrives projektforløbet alene, da andre faktorer også kan have spillet ind. Men generelt har der under forløbet været et markant fokus på udviklingen af drengenes fællesskab og deltagerens oplevelse af dette. Derfor vil vi nu gå i dybden med drengenes oplevelse af deres fællesskab på skolen.

Det gode, udviklende og stærke fællesskab, hvad er det overhovedet for noget for drengene? Som begreb er det i første omgang abstrakt for mange af deltagerne og umiddelbart svært at beskrive. Generelt for flere drenges italesættelse af fællesskabet peger på dette som værende en støttende faktor. Fællesskab handler om at hjælpe hinanden, lytte til hinanden og være fælles om noget og stå sammen om dette. En dreng formulerede det sådan her: *"Ja, at stå sammen, hjælpe hinanden og sådan noget, et fællesskab er jo, at hvis du sammen, man er enige, og man høre, lytter til hinanden"* (bilag 1).

Med andre ord handler det om at give og tage, hvor involvering synes vigtig for deltagerne. En af drengene beskrev fællesskabet som en form for balance: *"Hvad jeg er synes et godt fællesskab? Et godt fællesskab skaber balance"* (bilag 1). Dermed ligner det, at der en vis enighed blandt deltagerne om, at fællesskabet handler om at gøre hinanden bedre og skabe et rum for trivsel for alle og den enkelte.

Som en del af forløbet udtrykte flere af drengene, at de oplevede, at deres fællesskab med de andre drenge på skolen var blevet forbedret og styrket. En af årsagerne til denne positive udvikling kunne være, at flere drenge udtrykte, at klasserne havde haft et fælles tredje i kraft af fodbolden, hvor de mødtes på kryds og tværs. Dermed oplevede de at lære hinanden at kende på tværs af klassetrin (hvilket ikke var normalt). At få mulighed for dette havde været en spændende oplevelse for flere af deltagerne, både blandt de mindste og største klassetrin. At møde de andre klasser i fodboldforløbet havde en stor betydning, hvilket en af de større deltagere formulerede på følgende måde: *"... man spiller sammen med folk, der er yngre end en, de små fra 6 fx (6. klasse red.). Det har jeg fået meget ud af, fordi jeg ikke vidste, hvordan man spillede sammen med dem, eller hvor gode de var, men det ved jeg nu..."* (bilag 1).

Denne styrkelse af fællesskabet på tværs af årgangene peger på, at fodboldforløbet har haft en betydning for dette. Dette kan potentielt have styrket skolemiljøet lige såvel som deltagerens sociale kapital, da drengene synes at have opbygget tillid og tryghed på denne måde.

Af forskningsmæssig interesse har projektet centreret sig omkring drengene, alligevel har projektet også haft en betydning for, hvordan fællesskabet blev oplevet ift. drengenes relationer til pigerne i klassen. Oplevelserne her har særligt været fra projektugerne, hvor begge køn deltog, modsat fodbold og coaching. At arbejde med fællesskabet i klassen og mellem kønnene oplevede drengene som givende, på samme måde som fodbold og coaching. Denne oplevelse udtrykte en af drengene således: *"... (tænker) altså man lærer, hvordan de andre samarbejder, dem, man ikke plejer (at samarbejde med red.). F.eks. hvis man skal arbejde sammen, så vælger jeg selvfølgelig mine venner. Men man lærer at arbejde sammen med nogle andre, så man ved, de godt kan, selvom hun er en pige, så kan hun stadig gøre det, jeg kan"* (bilag 1). Generelt er denne afhandlings fokus på drengene, men noget kunne tyde på, at også forholdet imellem kønnene kan udbygges (dette vil dog ikke blive yderligere behandlet). Desuden har projektteamet også iagttaget, at drengenes forhold til piger og kvinder kan ændre sig over tid ved at italesætte køn og samtidig give rum for, at drengene kan blive udfordret i deres syn på det andet køn. Her var en interessant observation, at en af drengene i starten ikke mente, at en kvinde (den kvindelige træner) kunne lære drengene off-side-reglen (bilag 3). I dag er den selvsamme dreng træner for et pigehold i den lokale klub.

Helt grundlæggende havde deltagerne, som blev interviewet, oplevet et styrket fællesskab igennem forløbet. Igen skal man være påpasselig med at tilskrive en sådan udvikling udelukkende de enkelte studier, da der kan være andre udslagsgivende hændelser, ligesom det antageligt har været oplevet forskelligt blandt deltagerne. Men umiddelbart har projektet haft en betydning for deltagerne på dette punkt.

For fodboldforløbet gjaldt det, at drengene oplevede en tæthed og respekt, som hang sammen med det at kunne spille fodbold fast med deres klassekammerater og andre på skolen. Denne kropslige delte verden i fodbold var for "fodbolddrengene" en vigtig arena: *"Ja, der er forskel på dem, dem jeg spiller fodbold med, de respekter mig mere, og jeg respekter dem tilbage"* (bilag 1). Her kan der tales om, at fodbold giver en form for status og respekt ift. at indgå i fællesskabet, men ikke så meget umiddelbart målt på evner, men snarere deltagelse og involvering. Det kunne tyde på, at fodbold dermed kan opleves som en arena for opbygning af et 'fælles tredje', som potentielt kan få stor betydning for drengene.

Men tæthed og respekt var ikke det eneste, deltagerne i fodboldstudiet oplevede, de oplevede også et fællesskab, hvor det i høj grad handlede om at have det sjovt. Dette var også et vigtigt perspektiv for drengene, at man kunne lave sjov sammen uden at få ballade: *"Det betyder rigtig meget, når jeg går i den der klub, der hedder Nørrebro United (deres eget skolehold red.), vi hilser altid på hinanden, og vi har det altid skide skægt, og vi laver rigtig meget sjov med hinanden, så det er rigtig dejligt, det fællesskab, der er, så det betyder virkelig meget for mig, det gør det"* (bilag 1).

For flere deltagere oplevedes fodboldforløbet dermed som en arena, hvor klassekammeraterne kunne skabe et forankret fællesskab, som styrkede deres sociale muligheder: *"Altså forholdet er meget bedre (fællesskabet red.), fordi man er sammen med dem (skolekammeraterne red.) altså. Det er ens livsrutine, hver dag står man op, møder dem i skolen, også møder man dem også på banen (efter skole red.)"* (bilag 1).

Interessant var det, at flere af deltagerne fortalte, at de ikke sås så meget med deres klassekammerater uden for skolen, hvilket formentlig kan hænge sammen med det urbane miljø, som skolen lå i. Der var mange andre muligheder i et tæt beboet område som Nørrebro, og når skolen var slut, havde man andre sociale netværk. Men med indkøringen af fodboldforløbet oplevede drenge en ny arena, som kunne styrke den sociale lim i klasserne og på hele skolen: *"... man bliver selvfølgelig gladede, og det er fedt, at jeg kan få lov til at spille mere fodbold ... (med red.) dem, der går i min klasse ... det sjove er også er, at jeg ser dem næsten kun i skolen, så jeg føler også, at jeg ser dem sådan udenfor skolen"* (bilag 1).

Med andre ord oplevede deltagerne i fodboldforløbet altså en positiv effekt af fodboldstudiet ved at styrke fællesskabet på tværs af klasserne, men også i klasserne.

Denne oplevelse var dog ikke kun kendetegnende for fodboldforløbet. Også i coachingforløbet oplevede deltagerne, at fællesskabet blev styrket. Hvor tilfældet var en umiddelbart mest kropslig og strukturel oplevelse igennem fodboldstudiet, var oplevelsen snarere på et personligt og 'åndeligt' plan i coachingforløbet. Om denne personlige/mentale styrkelse fortalte en deltager, som ikke havde deltaget i fodboldforløbet: *"Ja, det er det faktisk (fællesskabet red.), især pga. det der coaching. Det har hjulpet sammenholdet rigtig meget, og man tør at sige mere til hinanden, især dem, man er i gruppe med. Nu ved man jo godt, han har problemer med det, og han har problemer med det, og han ved måske, hvordan han kan hjælpe mig med mit problem."* (bilag 1).

Coaching har dermed på et andet plan end fodbold handlet om, at fællesskabet er blevet styrket ved, at deltagerne har rykket sig tættere på hinanden ved at lære hinanden bedre at kende igennem dialogen. *"Ja, jeg har fået mere viden ..., flere venner, og ja er blevet, jeg synes, jeg har ændret mig en hel del"* (bilag 1).

Coachingen blev oplevet som et rum for fordybelse og indsigt i hinandens livsverden, hvorved det fælles forhold har kunnet udvikle sig. Det har altså på samme måde som fodboldforløbet været oplevet som medvirkende til at styrke fællesskabet på skolen, særligt i de mindre coachinggrupper: *"Det har forandret vores forhold, min gruppe, mit forhold til dem, jeg er samme med, det er meget bedre"* (bilag 1).

Deltagerne har altså oplevet, at fællesskabet er blevet udviklet som en del af forløbet. Det er interviewpersoner hovedsageligt enige om, selvom de ikke er enige om, hvad det skyldes (forskel på dem, som har deltaget i både fodbold og coaching og kun coaching).

Hvad der kan formodes som særligt vigtigt for denne oplevelse, er formentligt, at deltagerne har oplevet det som deres projekt, hvilket har været med til at give det ejerskab over forløbet. Ejerskabet kan have haft betydning for involvering, motivation og personlig udvikling, hvilket har været essentielt for deltagerne. En af deltagerne udtrykker ejerskabet og den positive udvikling af fællesskabet sådan: *"Ja 100 % (at fællesskabet er styrket red.). Jeg synes, det er rigtig fedt, at det kun er vores, og der ikke er nogen udefra, som også kommer med ... det er vores hold, det er vores skole, og vi repræsenterer ligesom Rådmandsgade Skole. Det synes jeg er virkelig fedt"* (bilag 1).

Ydermere kan ejerskabet have været med til at sikre en tryghed og sikkerhed, som drengene havde brug for, for at turde involvere sig. Dette gælder især for fodbold og coaching, da fodbold i foreningsregi var nyt for mange eller måske tidligere forbundet med nederlag og coaching noget helt ukendt for alle. At føle, at man er på sikker grund, og at man kan være med til at forme projektet, kan have haft en stor betydning for deltageres oplevelser og udvikling: *"... det er sådan bedre at have vores eget (projekt red.), at der ikke kommer nogle andre end dem, vi kender."* (bilag 1). En betydning, som en anden deltager lagde yderligere vægt på ved at understrege nødvendigheden af, at man følte sig tryk, og at det føles sikkert at være med: *"... der er rigtig stor forskel, synes jeg ... Det er jo lige der (i lokalmiljøet red.) og man kender alle, når man starter"* (bilag 1).

I ovenstående citat fremlægger deltageren også vigtigheden af, at projektet foregår i lokalmiljøet, hvilket for deltagerne var med til at øge trygheden og styrke modet til at deltage i noget, man måske ikke er vant til. Generelt har det derfor været afgørende, at deltagerne har følt sig involveret, og at det sker i trygge og vante omgivelser ved brug af lokalmiljøet.

Overordnet kan det også påpeges, at studierne kan siges at have suppleret hinanden ift. fællesskabet, hvor fodbold i høj grad har virket igennem kroppen og det brede netværk, har coaching virket igennem sindet og det snævre netværk. Dette har betydet, at drenge med forskellige personlige præferencer kunne finde deres egen trygge arena (fodbold, coaching eller læring), hvor de har kunnet opleve social udvikling. Derfor har projektet betydet en udvikling i fællesskabet på skolen, hvilket er sket, i kraft af at drengene simpelthen har haft en ny mulighed for at lære hinanden at kende. En mulighed, som i denne gruppe af drenge skoleliv måske ikke er så udbredt, som vi skulle tro.

At lære hinanden at kende på ny

Noget så banalt som at lære hinanden at kende på nye måder har været en af de særlige oplevelser, deltagerne har gjort sig som følge af projektet. Hvor banalt det end lyder, har dette været essentielt, da drengenes hverdag normalvis er præget af et hårdt miljø, hvor særligt kommunikationen kan være rå. Projektteamet oplevede igennem den toårige periode, projektet var forankret i miljøet, at der på skolen var en meget destruktiv omgang og tone, hvor drengene ofte kæmpede for at stå øverst i hierarkiet ved verbalt at nedgøre hinanden. Det betød, at stod du langt nede i hierarkiet, stod man ofte for skud, og det var svært at komme til orde i fx frikvarterne. Dette betød også, at mange af drengene passede på dem selv for ikke at komme på kant med andre længere oppe i hierarkiet. Det kunne fx være ved ikke at åbne sig for meget op, hvilket en af deltagerne fortalte om: *"For man skal ikke åbne sig for meget op for sig selv! Interviewer: Nej? - er det farligt eller hvad? Ja det kan godt være farligt."* (bilag 1).

Denne holdning var efter projektteamets overbevisning meget fremtræden i begyndelsen af projektet. Det var en holdning, erfaring og oplevelse, som vi måtte kæmpe meget med for at få projektet kørt godt i gang (bilag 3). Derfor tog det da også tid, før projektteamet oplevede, at indsatsen begyndte at rykke på noget. Men efter første år begyndte resultaterne at vise sig på baggrund af det arbejde, der var blevet gjort. Dette var mest udtalt i, at drengene oplevede, at de lærte hinanden at kende, på en anden måde end de havde gjort før. En dreng berørte lidt genert dette emne, da han blev interviewet efter første skoleår: *"At vi øh ... jeg tror, vi ved ting, som vi ikke vidste før (om hinanden red.)"* (bilag 1).

Denne oplevelse blev gradvist udbygget og gentaget i mange interviews, hvilket efter drengenes opfattelse skyldtes projektet. Når deltagerne blev spurgt ind til deres oplevelse, nævnte flere, at de havde lært at kende sig selv og hinanden bedre: *"Ja, om hinanden og om os selv"* (bilag 1).

Denne udvikling gjorde også, at drengene dermed følte en større tillid til hinanden og øget selvtillid igennem et forøget kendskab til hinanden. *"Jeg kan stole på dem mere, jeg ved, hvordan de er som person", "Fordi så kender man personen, man snakker med" og "Man føler sig mere troværdig med det, man siger"* (bilag 1).

Denne selvtillid blev også videreført til at turde tage nye skridt ift. venskaber og dermed netværk. En dreng udtalte følgende efter projektugen for sin klasse: *"Øh, jeg synes, det har været rigtig sjovt at gå op og hilse på nogen, jeg slet ikke snakker med i klassen. Det fordi jeg ikke har så god kontakt til dem, men det betyder ikke, at jeg ikke kan lide dem, det er bare, fordi vi ikke har et godt bånd sammen"* (bilag 1).

Flere deltagere understregede, at man havde brug for tillid og tryghed for at kunne lære hinanden at kende. Netop derfor handlede det første forløbsår i høj grad netop om dette, at sikre at projektet følte trygt, og at vi var værdige til drengenes tillid.

I kontrast til oplevelsen af projektugerne, hvor drengene oplevede nye sider af fx pigerne i klassen og gav udtryk for at dette var spændende. Var det at lære hinanden at kende på ny igennem fx coaching og fodbold, for mange af deltagerne rart at der var en kønsopdeling. Således oplevede nogle af deltagerne, at det forhold, at drengene kun var sammen, var en god ting, da man dermed kunne være mere åben. At nogle havde denne oplevelse, hang nok også sammen med, at flere af deltagerne var i præpubertet eller i starten af deres pubertet, hvilket gjorde, at kontakten til det modsatte køn også var ved at ændre karakter. Det var ikke sikkert, at det samme havde gjort sig gældende, hvis man havde lavet et projekt kun med 6. klasserne. Men under alle omstændigheder oplevede drengene det som rart, at de havde deres eget rum: *"Når man er drenge sammen, kan man fortælle flere ting, end hvis nogle af pigerne fra klassen også er med"* (bilag 1).

Tilsvarende oplevede projektteamet også, at teamlærerne og pigerne fik et andet udbytte af drengenes fravær i forbindelse med coaching. Her tilkendegav både lærere og piger fra klasserne, at de syntes, det var rart at få snakket sammen uden drengenes deltagelse. Hvilket ifølge nogle lærere ikke skete så tit, da drengene i mange klasser fyldte en del i timerne og derfor tog megen af lærerens opmærksomhed og tid (bilag 3).

Som også tidligere skitseret oplevede drengene på skolen også at komme væsentligt tættere på hinanden på tværs af klasserne ved at lære hinanden bedre at kende. Et sådant kendskab var ikke normalt for de fleste drenges vedkommende, og generelt talte drengene fra de små klasser sjældent til drengene i de større klasser (i udskolingens red.) før projektets start. At projektet var med til at ændre dette, var der som tidligere præsenteret en del af drengene, som oplevede som positivt, at deres fælles fodboldprojekt gjorde, at man lærte hinanden at kende på tværs af klasserne. *"Det synes jeg (at man har lært hinanden at kende red.), fordi 8. klasserne ville jeg nok ikke snakke så meget med"* (bilag 1). At deltagerne i særligt fodboldprojektet havde denne oplevelse, var hos nogle deltagere med til at give en øget motivation og dermed formodet trivsel, når man var i skole: *"Det giver noget andet, det er en anden stemning, der kommer. Man bliver mere glad for at komme i skole"* (bilag 1).

Det kan ikke siges med sikkerhed, at projektet har ændret på den hårde tone, som der var på skolen, da forløbet blev startet op. Da ikke alle drenge deltog i fodboldstudiet, hvor drengene i særlig grad oplevede at lære hinanden at kende på tværs af den normale struktur, kan det heller ikke antages, at alle deltagere oplevede en rarere hverdag på skolen. Derfor kunne det have været særligt interessant, hvis vi kunne have haft alle drenge involveret i et holdspil, for at se om det vil have haft en betydning. Til gengæld fik den gruppe, som ikke var med i fodboldforløbet, styrket fællesskabet med nogle af drengene fra klassen ved at deltage i coaching. Så på denne måde har de formentlig også oplevet et forbedret fællesskab. Vi kan kun konstatere, at drengene igennem projektet oplevede at lære hinanden at kende, i højere grad end de var vant til. Dette påvirkede tillid og trygheden på skolen, hvilket potentielt kan have haft en positiv udvikling ift. drengenes sociale kapital, trivsel og motivation for skolen.

Opsummering

Fem overordnede temaer fremstod som de centrale for alle deltagerne i projektet. Disse temaer var der en forholdsvis enighed om uafhængig af graden af deltagelse. Det var også disse temaer, som der blev lagt mest vægt på af deltagerne i interviewene, hvilket betød, at disse udsagn oplevedes tykkere og mere kraftfulde end øvrige. Sammenfattende var disse temaer:

Skolens betydning: skolen blev ofte opfattet som værende forvirrende, og at drengene ikke kunne slå til inden for de rammer, der var. Det var ofte en ringere selvtillid, drengene udtrykte i forbindelse med skolen. I kraft af udviklet fællesskab og kendskab til hinanden ændrede det sig gradvist, imens projektperioden stod på. Drengene oplevede større motivation, trivsel og ejerskab for skolen igennem projektet. Oplevelser, som dog ikke kan tilskrives projektet udelukkende, men drengene udtrykte, at projektet havde været en medvirkende faktor.

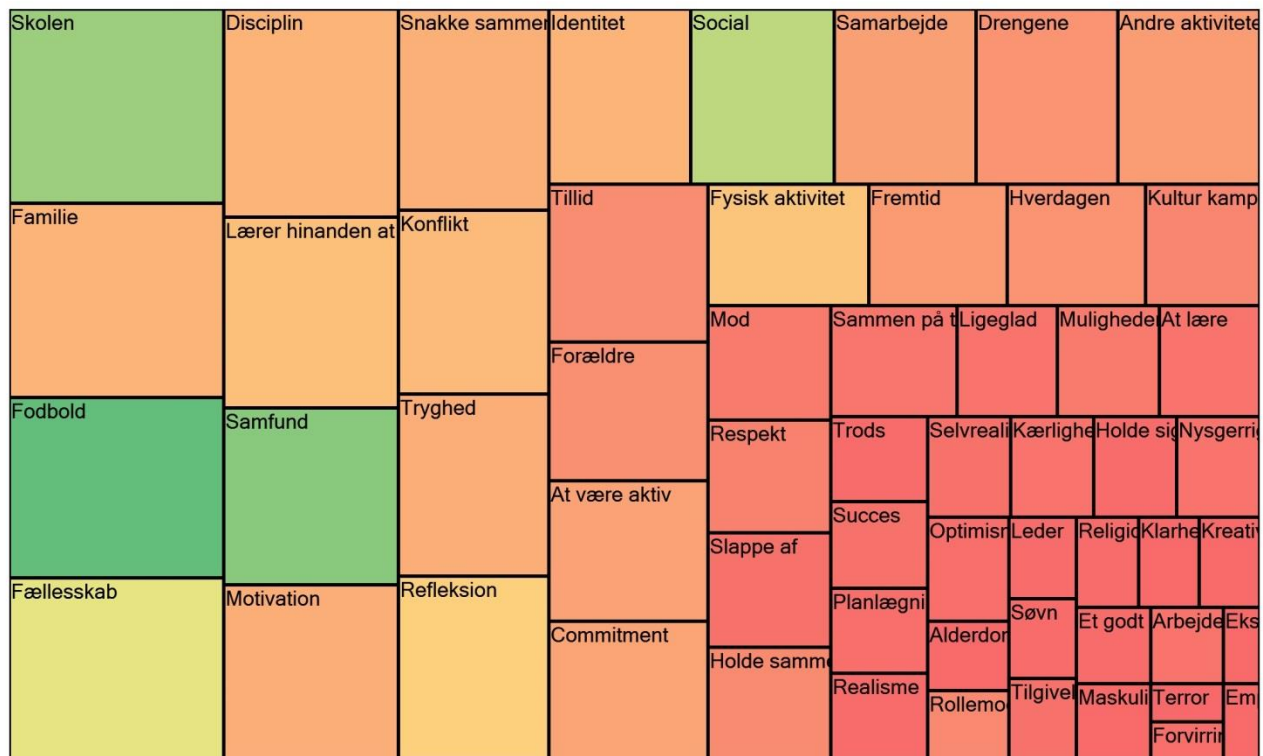
Samfundets betydning: i stil med skolen blev samfundet også af flere oplevet som forvirrende og ugenomsigtig. Nogle af deltagerne oplevede, at det var svært på egen hånd at navigere i samfundet, og at få hjælp til dette var de ikke vant til. Som en del af forløbet blev oplevelsen af samfundet for flere deltagere påvirket i en mere positiv retning, omend andre hændelser end projektet også kan have haft en effekt. Dermed kunne det tyde på, at drengene har oplevet genfortolket, hvad det vil sige at være medborger, end tilfældet ellers havde været.

Bevægelse og fysisk aktivitet: generelt udtrykte alle deltagere i projektet en god oplevelse med bevægelse og fysisk aktivitet, det var noget, som de foretrak som en del af deres hverdag. Men for flere af deltagerne vedkommende havde de en ringe erfaring med motion organiseret i foreningsregi. Det var ofte uorganiseret idræt på gaden eller i gården, som deltagerne oplyste som primære sportsoplevelser. Når de havde været tilknyttet en forening, var det ofte i kort tid eller med mange skift imellem foreninger (fx fodboldklubber red.). Dette forhold til trods var bevægelse for deltagerne stærkt motiverende, hvad enten det var en del af skolehverdagen eller i deres fritid.

Et stærkt fællesskab: fællesskabet var som for de fleste unge i dagens samfund en vigtig del af deltagerne liv. Interessant var det dog, at flere rapporterede, at deres skolekammerater sjældent var deres primære fællesskab. Derfor oplevede flere, at de ikke kendte deres skolekammerater så godt før projektets start. Ved at deltage i projektet oplevede deltagerne en forbedring af fællesskabet i skolen, de oplevede at få stærkere netværk i klassen, men også på tværs af klassetrin. Her blev fodboldforløbet særligt vigtig for flere ift. at opbygge social kapital på tværs, ved at drengene kunne mødes uden for skolekonteksten. Samtidig blev coachingforløbet et muligt rum til at mødes og skabe et respektfuldt fællesskab, som timerne og frikvarterne ellers ikke kunne skabe. Det kan siges, at de to forløb fodbold og coaching samlet supplerede hinanden og gav adgang til brede og snævre netværk.

At lære hinanden at kende: at åbne op over for andre mennesker blev for nogle af drengene i starten af forløbet anset som værende potentielt 'farligt'. Det skulle man passe på med, da en iboende hård retorisk kultur kunne medføre, at sådanne ting blev brugt imod dig. Derfor var der fra starten af projektet visse forsvarsmekanismer i spil hos deltagerne. Men ved at fokusere på tillid og tryghed var det dog muligt at få de fleste af drengene til at åbne og dele med hinanden. Dermed oplevede drengene, at de lærte hinanden bedre at kende, hvilket oplevedes som bedre social trivsel i klassen og imellem drengene. Her var der også et potentiale ift. pigerne, som drengene igennem dele af projektet også oplevede at lære bedre at kende, selvom dette ikke er i fokus for afhandlingen.

De her opstillede centrale oplevelser var de gennemgående og tydeligste temaer, som er trådt frem på tværs af interviews. De er udvalgt med baggrund i tykke beskrivelser fra deltagerne, og i hvor høj grad deltagerne som samlet stemme har udtrykt vigtigheden af temaet. Samlet set har der naturligvis været flere temaer foruden de her opridsede. Et indblik i de kodninger og tematikker, som var i spil i forbindelse med interviewene, kan ses i figur 24, som illustrerer samtlige kodede temaer for alle interviews med udgangspunkt i den fremførte analysestrategi.



Figur 24: Oversigt over kodninger i NVivo på tværs af alle interviews.

Analyse af fodbold/coachinggruppen og coachinggruppen, hver for sig:

Andet skridt i den fænomenologiske analyse var at se særskilt på de to forskellige grupper og tematikkerne, som trådte frem inden for hver gruppe. Dette blev betydningsfuldt, da der vidste sig forskelle i oplevelserne af eksperimentet i disse to grupper. En forskel, som også kunne forventes, da deltagerne igennem eget valg blev involveret på forskellige måder (valgfrit at deltage i fodbold og coaching var for alle). Men netop pga. involveringen er det interessant at undersøge disse to gruppers oplevelse af eksperimentet som helhed. I fremlæggelsen af disse to grupper vil der blive fremlagt både betydningen vurderet på deltagernes samlede stemmer, men samtidig også righoldige citater fra deltagerne. Dermed er der søgt efter flere deltageres samlede forståelse og meningsdannelse omkring eksperimentet både baseret på konsensus, i det omfang en sådan kan opnås, men også i kraft af, hvor tyk en beskrivelse af temaet der har været hos deltagerne. Allerede præsenterede tematikker fra første del af analysen vil ikke blive præsenteret her, men det må påpeges, at disse tematikker selvfølgelig også gør sig gældende for de to grupper hver især. Gruppen, som deltog i både fodbold og coaching, benævnes gruppe 1. Gruppe 2 repræsenterer de drenge, som udelukkende valgte at deltage i coachingforløbet.

Gruppe 1

Deltagerne der var involveret i både fodbold- og coachingstudierne var deltagende i hele forløbet på skolen. For de fleste af respondenterne fra denne gruppe udtalte de sig hovedsageligt med vægt på fodbolddelen, imens coaching også blev nævnt, men mere perifert og uden samme tyngde. Derfor vil følgende analyse hovedsageligt bearbejde oplevelserne med fodbolddelen, hvorimod analysen af gruppe to i højere grad vil bearbejde oplevelsen af coaching. Dog må det påpeges, at for gruppe et har coaching naturligvis også haft en påvirkning. Det er måske bare mere sløret for deltagerne, da de har lagt meget vægt på fodbolden. Tematikkerne er opdelt i central tematik og subtematik, vurderet ud fra tyngden af tematikken i materialet. Så med central tematik menes der et overordnet tema, som der var en kraftfuld konsensus omkring i forbindelse med cross-case-analysen. Ved subtematik menes der et mindre tema set ift. konsensus, men til gengæld med en tyk beskrivelse af temaet hos flere af respondenterne.

På baggrund af individuelle interviews med drenge fra gruppe et fremstod følgende centrale tematikker på tværs hos de deltagere, som havde deltaget i både coaching og fodbold:

Tematik	Central tematik	Subtematik	Stor betydning hos
Betydning af fodbold for identitet	X		6/6
En spændende hverdag med andre aktiviteter	X		5/6
Forpligtelse og disciplin	X		4/6
Motivation		x	3/6

Tabel 8: Viser de centrale tematikker for deltagerne i gruppe 1

De ovenstående præsenterede tematikker, vil nu blive fremlagt og præsenteret yderligere.

Betydningen af fodbold for identitet

Helt overordnet betød fodbold rigtig meget for gruppe et. Det var ofte en betydende faktor i deres liv, også før projektet startede op. For de flestes vedkommende var det i form af hovedsageligt uorganiseret boldspil (street, futsal og hyggebold med vennerne), som de udtrykte at have dyrket før forløbets start. Samlet set i gruppe et var der en mindre del, som havde spillet fodbold i foreningsregi før. I denne gruppe var det for der flestes vedkommende tale om en tilknytning til mange forskellige klubber igennem deres fodboldtid (dette behandles yderligere i diskussionen).

Flere af deltagerne havde en drøm om at få en professionel fodboldkarriere, særligt for klassetrinene 6-7. klasse var der en udpræget ambition med fodbold som fremtid: *"Ja, jeg vil gerne, det vigtige er, at jeg gerne vil være en fodboldstjerne i fremtiden"* (bilag 1).

En sådan drøm skyldes formentlig deltagerens alder og sted i livet, da elever fra 8-9. klasse sjældent gav udtryk for en så entydig fremtidsvision, omend de gerne ville være professionelle fodboldspillere: *"Jo, det vil jeg virkelig gerne (være professionel fodboldspiller red.), det vil jeg virkelig gerne."*

Jeg vil bare hellere have en uddannelse og så være professionel end at være professionel og ikke have en uddannelse” (bilag 1).

Uden at kunne sige noget entydigt på baggrund af dette studie, syntes der en tendens til, at flere undervejs i forløbet udtrykte øget ambition for en fremtid gennem uddannelse fremfor gennem fodbolden. Dette er interessant, da det dermed kunne tyde på, at forløbet samlet set var med til at bearbejde drengenes virkelighedsbillede og oparbejde et måske mere ’realistisk’ fremtidsbillede. En sådan udvikling kan være særdeles vigtig, da en fodboldfremtid er en ekstrem svær karrierevej, hvor en meget lille procentdel af alle fodboldspillere får en lønnet karriere inden for fodbold.

Derfor er det vigtigt at få talt om og mærket på egen krop, hvilket arbejde en sådan fremtid indebærer. Dette projektet har måske kunnet hjælpe drengene (aldersmæssig udvikling og andre faktorer spiller naturligvis også ind), udtrykt igennem en nuanceret forhold til fodbold. Et sådant nuanceret forhold synes relevant, i betragtning af at hovedparten af drengene ikke havde en fast plads i organiseret fodbold og dermed ikke synes på vej mod en elitekarriere.

Flere af drengene fortalte ved afslutningen af forløbet om, at fodbolden også var vigtig for dem, men det var vigtigt også at have en plan b: *”Som person, øh ... det betyder meget (fodbold red.), men ikke mere end skolen. Jeg drømmer ikke om at være fodboldspiller, men jeg drømmer om at have en uddannelse i stedet for”* (bilag 1).

Baseret på den initiale drøm om en fodboldkarriere anså deltagerne fra forløbets begyndelse primært deres deltagelse som en mulighed for at øge deres evner inden for fodboldspillet (bilag 5). Det var denne udvikling, som umiddelbart var hovedårsagen til deltagelse, andre områder (mental og social udvikling) blev sjældent nævnt som væsentligt i forventninger til forløbet (bilag 5). Det sociale aspekt kom dog gradvist med i deltagerens oplevelse af projektet: *”Jeg er blevet meget bedre målmand, synes jeg, og min træner siger det også. Det er jeg glad for ... Jeg har også fået nogle nye venner”* (bilag 1). For denne deltager, var den fodboldmæssige udvikling i første række, men det sociale blev også oplevet som et positivt afkast ved at være med i forløbet. En anden af deltagerne udtrykte det sådan: *”Ja, det er sådan meget en blanding af det hele, man vil selvfølgelig hele tiden blive bedre fodbold, men det er også rart, at man kan være sammen med en masse mennesker”* (bilag 1). Dermed oplevede drengene også, at fodbold kunne have en mere social dimension, og dette kunne være en værdi i sig selv. Denne udvikling var dog ikke noget, som skete over en nat, men en udvikling, som måtte plejes og bearbejdes igennem længere tid, da det også var en klar udfordring for flere af deltagerne.

Som det fremstår indtil videre, havde flere af deltagerne en stor entusiasme omkring det at spille fodbold, men der var også væsentlige vanskeligheder med at deltage i fodboldstudiet, særligt ift. hvad det betød at være en del af et hold. Da flere af drengene var motionsuvante i relation til foreningsidræt, var det for flere svært at forstå, hvad det egentlig krævede at være en del af et hold. Særligt var betydningen af at opretholde fast fremmøde til træning, svært at forholde sig til for drengene, for hvis der var noget andet, jeg lige hellere ville end til træning, hvorfor skulle de så ikke gøre det?

Det var en sådan forståelse, drengene havde af fællesskabet, fra starten af projektet, og deltagelse bar meget præg af løs tilknytning. En dreng udtrykte sig i starten af projektet omkring det at møde regelmæssigt op til træning på følgende måde: *”... både og ... Interviewer: men er det ok, at der er krav om fremmøde til træning? Altså, hvis Messi ikke kom til en træning, så ville hans træner ikke komme og sige til ham, at du ikke må spille! Ja, sådan er det i den virkelige verden”* (bilag 1).

Denne udtalelse kendetegnede den antagelse og rimelig almindelig opfattelse, som drengene havde i starten af projektet til fodbold - at var man god nok, så blev der ikke stillet de samme krav til en, for man var jo god.

En mulig sammenhæng med denne antagelse og opfattelse var, at flere af drengene anså det som det vigtigste, at holdet spillede godt og fik umiddelbare resultater. Dermed var der meget fokus på, hvordan man gjorde det i kampsammenhæng som hold, og hvilken resultatmæssig status ens hold havde.

Umiddelbart og adspurgt om dette bakkede deltagerne generelt op om, at der skulle være plads til alle på holdet, men med det forbehold, at resultaterne var altså vigtigere end proces og læring. En af drengene fortæller om denne lidt selvmodsige holdning på følgende måde: *"Jeg synes, der skal være plads til alle, men selvfølgelig skal holdet spille godt. Så nogle gange ... skal man have de gode spillere ind. Alle er gode, hvordan skal jeg sige det? Lidt bedre spillere ind, så holdet også kan score og vinde mål og vinde kampe osv."* (bilag 1).

Umiddelbart var der altså noget selvmodsige i drengenes indstilling til, hvad et helt almindeligt fodboldhold er og kan. For de mange danske foreningshold i fodbold er der for mange primært fokus på sociale elementer og det at have gode oplevelser med fodbold. Ligeledes er meget fodboldtræning i klubberne i dag lagt an på proces og læring, hvor børn og unge skal lære at mestre spillet igennem leg og fællesskab. Umiddelbart en anden opfattelse end drengenes og derfor kan man altså tale om, at deltagerne måske ikke havde en klar forståelse af det at spille fodbold organiseret i klub. Dette var naturligvis en udfordring (men også en forventet udfordring), som skulle håndteres ift. den ambition, projektet havde som grundlag, at det skulle være fællesskabet, som var i centrum og dermed det centrale for forløbet, ikke resultaterne på banen.

Fodbold som et samlingspunkt

Vanskeligheder til trods var fodbold ofte en fællesnævner for drengene og naturligt samlingspunkt ift. fællesskab, selvom det i starten ikke var et særligt fokus for drengene. Fodboldspillet var noget, næsten alle drenge havde til fælles, og derfor var det et vigtigt socialt samlingspunkt for mange. Det fortalte en af drengene ærligt om på følgende måde: *"Fordi jeg synes, det er sjovt, og, øh, det er den eneste ting, mig og alle mine venner har til fælles, det er fodbold"* (bilag 1). Bag denne udtalelse var en dreng, som faktisk kun deltog i coachingstudiet og ikke var en del af fodboldstudiet. Dette hang også sammen med, at han faktisk ikke prioriterede fodbold så højt, som de andre drenge gjorde. Så han ønskede ikke at prioritere fodbold i skolen, men alligevel var det vigtigt for ham at have fodbolden som et socialt 'værktøj' i sin fritid. Vigtigheden lå ifølge ham i respekten, som man fik for hinanden på banen: *"Ja, der er forskel på dem, jeg spiller fodbold med (og dem han ikke spillede fodbold med red.), de respektere mig mere, og jeg respekter dem tilbage"* (bilag 1). Fodbold havde altså for hovedparten af drengene en rigtig stor betydning i deres liv, hvor i særdeleshed det sociale spillede en større rolle, måske også mere end drengene egentlig var opmærksomme på.

Betydningen af det sociale blev yderligere understreget af, at flere af drengene oplevede, at det at kunne spille fodbold som del af deres skoledag havde stor betydning for det sociale liv på skolen. Tilbuddet betød noget særligt ift. at skabe motivation for at gå i skole, ved at være et element, de kunne se frem til: *"Nej, det er sådan motiverende og sjovt, fordi sådan nogle gange, jeg har fået et trip af at have lavet alt for mange lektier, så kommer der ligesom en pause fra skolen"* (bilag 1).

Derudover var det af vigtig logistisk betydning for drengene, at fodboldforløbet lå i forbindelse med skoledagen (umiddelbart før og efter), da det på denne måde var tidseffektivt: *"... det er jo rigtig fedt, fordi så skal du jo ikke sætte ekstra skoletiden til for at lære det, som du burde have lært. Jeg synes, der er rigtig gode muligheder for både skole og for idrætsaktiviteter"* (bilag 1). Da hovedparten af drengene ikke regelmæssigt var tilknyttet fritidsaktiviteter uden for skolen, havde det i dette perspektiv en vigtig betydning, at man kunne samle et relevant idrætstilbud for denne gruppe med tæt tilknytning til skolen.

Interessant var det i denne forbindelse, at de drenge, som havde den stærkeste tilknytning til fodboldforløbet, gav udtryk for, at morgentræning før skoledagen var en god oplevelse. De havde en fornemmelse af at komme i gang, blive friske og dermed klar til skolestart: *"Det er jo rigtig dejligt, det der morgentræning, vi har. At man kommer frisk i skole. Men jeg tænker også på, at nu skal jeg ud og spille fodbold (eftermiddagstræningen efter skole), det bliver lækkert"* (bilag 1). Deltagernes oplevelser tydeliggjorde, at fodboldtræningen bliver set som et godt afbræk i hverdagen, men også at det var en god kombination med skoledagen, hvis det lå umiddelbart før og efter skole. Dette kan også hænge sammen med, at det på den måde var mere fordelagtigt for drengene, at de kunne gå lige fra skole og over og spille fodbold, de blev ikke "forstyrret" eller "lokket" af andre tilbud og muligheder.

Ift. det førnævnte sociale aspekt ved fodbold blev det igennem forløbet kun forstærket for drengene i drengenes fortællinger. Deltagerne oplevede, at fodboldforløbet havde en positiv effekt i det sociale liv på skolen ved at være noget, man kunne tale om, og dermed kom man i snak med andre, end man normalt ville gøre. Fodboldforløbet gav dermed en anledning til, at flere kunne interagere med andre personer, end de umiddelbart var vant til. Denne udvikling blev ofte udtrykt af drengene, blandt andet på følgende måde: *"det betyder meget, at man kan snakke sammen om fodbold. Man kan blive gode venner i skolen, hvis man ikke var det før, fordi man går på samme skole og spiller fodbold sammen"* (bilag 1).

Denne mulighed for ny socialisering uddybede en af deltagerne også ved at påpege, at fodbolden gjorde det lettere at tale sammen: *"Gennem fodbold kan man møde nogle personer, som man ikke ville snakke så meget med ellers, som hvis man spiller fodbold. Så synes jeg også, det er lidt nemmere at få venner ved at spille fodbold."* (bilag 1).

Generelt var det et stort tema, som flere af drenge nævnte, navnlig oplevelsen af den positive betydning fodbold havde ift. at øge potentialet for socialisering i en skolekontekst. Grundlaget for dette var formentlig, at drengene spillede sammen på tværs af klasser, hvilket betød, at de spillede sammen med nogle, de måske ikke normalt interagerede så meget med. Dette er også nævnt i den overordnede analyse, men det var naturligvis særligt vigtigt for gruppen af drenge, som deltog i fodboldforløbet. En af drengene udtrykte, en smule overrasket, betydningen af fodboldfællesskabet på denne måde: *"... jeg synes, det har været sjovt, fordi jeg aldrig har spillet med 6. og 7. klasserne til træning og til kampe før, det er rigtig sjovt. Man får mere ud af det, og man har tættere relationer mellem hinanden, som man ikke havde før, man lære hinanden bedre at kende og være bedre overfor hinanden"* (bilag 1).

Ud fra disse oplevelser hos deltagerne blev det tydeligt igennem flere interviews, at fodbold generelt blev opfattet som en mere tilgængelig tilgang og arena til at socialisere for drengene. Direkte adspurgt følte det for drengene mere naturligt at socialisere med nye bekendtskaber igennem fodbold: *"Øh ... hvad skal jeg sige ... jeg ville måske nogle gange være lidt genert (når man møder nye mennesker red.), det var jeg nogle gange, da jeg var mindre, det er jeg ikke ligeså meget mere. Man"*

får nemmere ved at snakke med folk, når man ligesom spiller fodbold med dem. Det har jeg bare altid haft det nemmere ved." (bilag 1).

For flere af deltagerne hang denne oplevelse sammen med, at man lærte hinanden at kende stille og roligt. Fodbold virkede i den anledning som en umiddelbar tryk socialiserings arena for drengene, i modsætning til oplevelsen af hverdagen: *"... man lære hinanden bedre at kende langsomt. Så ved man, at den her person, han bliver let sur eller er han tit positivt"* (bilag 1).

Fodboldspillet fjernede for deltagerne nogle af de vanskeligheder, de ellers kunne opleve i forbindelse med det sociale liv, ved at agere en form for fælles sprog, som gjorde opbygningen af nye sociale relationer mere overkommelig og tryk.

Med tanke på dette kan det formodes, at et overskueligt, værdibaseret og inkluderende fodboldtilbud for deltagerne var med til at gøre bonding- og bridging-aktiviteter mere begribelige, og dermed motiveres deltagerne til at skabe nye sociale netværk og bånd. Noget, som flere gange også blev bekræftet i interviews, hvor betydningen af den fællesarena fodbold blev beskrevet: *"gennem fodbold kan man møde nogle personer, som man ikke ville snakke så meget med ellers, hvis man ikke spillede fodbold. Jeg synes, det er lidt nemmere at få venner ved at spille fodbold"* (bilag 1).

Udover at være en potentiel god arena for social kapital fortalte deltagerne også om den oplevelsesdimension, som fodbold bragte ind i deres liv. Fodbold kunne nemlig give nogle unikke personlige oplevelser af stor betydning for drengenes fortælling om dem selv. I interviewene var det ofte, når snakken faldt på fodbold, at særligt tykke beskrivelse opstod i forbindelse med oplevelser i deres hverdag. Dette hang formentlig også sammen med, at det for deltagerne oplevedes som lettere tilgængeligt at udtrykke sig igennem spillet, da der var nogle andre regler for dialog. Dermed var det altså endnu en understregning af, at fodbold betyder meget for målgruppen og kan være med til at skabe nogle store oplevelser for deltagerne. Betydningen understreges i følgende udtalelse fra en af deltagerne angående oplevelsen af en udebanekamp (udekamp mod Dragør red.): *"Vi scorede i sidste minut, det var også fedt. Efter kampen følte vi lidt, det var en sejr, fordi vi følte ligesom, vi var lige, det var en rigtig dejlig kamp. Også selve busturen derud og det hele, det var rigtig hyggeligt"* (bilag 1).

Det er også interessant at bemærk ordvalget 'lige' i overstående citat, som antyder, at drengene måske normalt ikke opfatter dem selv som 'lige' med andre unge drenge på deres alder. At de kunne måle sig med nogle andre drenge fra mere privilegerede rammer end dem selv, blev en succesoplevelse og en ny erfaring. Betydningen af sådanne oplevelser synes særligt vigtigt, især målgruppen taget i betragtning, hvor mange af drengene stammer fra sociale miljøer, hvor der potentielt er større risiko for nederlag og udfordringer i mødet med samfundet.

Interessant var det også, at der med dette citat og af denne deltager, blev lagt vægt på hele oplevelsen, ikke kun fodbolddelen, men også turen derud (i almindelig bybus red.) som værende bidragende til den gode oplevelse. Dermed peger det også i retning af, at det at være en del af et fodboldhold ikke kun betyder udvikling af det fodboldmæssige, men også i høj grad kan give adgang til oplevelser af mere samfundsmæssig karakter. Det at være en del af fodboldholdet betød altså mere end at bolden bare trillede på banen.

At det at være en del af et hold i foreningslivet blev oplevet som noget særligt, det fremhæver en anden deltager, som her fortæller om de særlige oplevelser, som fodbold kan give deltagerne: *”Øh ... stemningen i omklædningsrummet, det kan jeg godt lide, hvordan vi er inde i omklædningsrummet, når vi snakker om, hvordan det gik, hvem var det, der scorede og sådan noget. Det fedt, synes jeg, men dårlig stemning, det kan jeg ikke lide, nogle gange så er jeg selv med til at lave det”* (bilag 1).

Det interessante i dette brudstykke af en fortælling er betydningen af det sociale i omklædningsrummet, noget deltagerne normalt ikke var vant til. Dette har en praktisk betydning, fordi der på daværende tidspunkt var omklædningsrum ved træningsbanerne i Mimersparken. Men erfaringer fra lignende projekter peger også på, at fodbold som sport sjældent får inviteret drenge fra socialt belastede boligområder ind i omklædningsrummene. Dette betyder endvidere, at mange af drengene med sådan en baggrund ikke aktiv tager del i oplevelserne omkring omklædningsrummet, som for mange andre unge ellers er en stor del af det at spille fodbold.

Omklædningsrummet, som populært inden for fodbold kaldes den tredje halvleg, var noget drengene normalt er afskåret fra af forskellige årsager (faciliteter, men formentlig også kulturelle forskelle red.). Selvom der kan være flere årsager, som er svære at gøre noget ved, peger dette projekt på, at denne uofficielle del af fodbold kan være en betydningsfuld oplevelse for drengene i forhold til at føle sig inkluderet i den socialisering og stemning, som skabes her. Det må dog også understeges, at det er en fin balance, da den positive oplevelse hurtigt kan ændres, hvilket deltageren i citatet herover også gør opmærksom på. Det er altså ikke nok bare at invitere drengene ind, man skal også være opmærksom på, hvordan de kan få en tryk og god oplevelse, da det er ukendt område for flere af deltagerne. Især synes kulturen og håndteringen i omklædningsrummet omkring nederlag være vigtig at være opmærksom på.

Opsummerende synes fodbold at være et vigtigt anker for socialisering, personlige oplevelser og selvtillid for deltagerne. Der er dog også visse udfordringer forbundet med fodboldspillet, som bør overvejes, navnlig i kraft af deltagerens antagelse om, hvad fodbold betyder, og hvad der kræves for at være med på et hold (diskuteres yderligere i diskussionen). Overordnet synes sådanne udfordringer overkommelige, og betydningen af fodbold for drengene er ikke til at tage fejl af.

”Det betyder rigtig meget for mig ... jeg synes, det er rigtig sjovt at spille fodbold, og jeg har også fede kammerater og nogle rigtig sjove venner. Det er jo sjovt at dyrke noget, du godt kan lide, sammen med nogle, du godt kan lide, det synes jeg er en god kombination. Så jeg elsker at spille fodbold, og det synes jeg er rigtig sjovt” (bilag 1).

En spændende hverdag med andre aktiviteter

Et ofte nævnt fænomen og heraf tema, som drengene lagde særligt vægt på, var, at deltagelse i foreningslivet (igennem fodbold) betød en anderledes hverdag med andre aktiviteter end ellers. Flere af drengene satte pris på, at der også var andre oplevelser end nødvendigvis fodboldtræning og kamp, hvilket var med til at give dem motivation til deltagelse. Her skal det påpeges, at den involvering, drengene havde i projektet, hvor de fik lov til at komme med forslag og ideer til aktiviteter, som kunne indgå i fodboldforløbet, også kan formodes at have haft en betydning. Fodbold i dette projekt blev til et område, hvor drenge oplevede medindflydelse og kunne melde sig aktivt på banen, hvilken også var ambitionen ift. at møde samfundet på nye måder og arbejde med medborgerskab. Deres ønsker og involvering var vigtigt i planlægningen af de øvrige aktiviteter, dog med træner-teamets vurdering, så forløbet kunne holde sig inden for rammerne af projektet.

En sådan større indflydelse kan have haft betydning for, at drengene var mere opmærksomme på at lave andre aktiviteter, end hvad der er normalt i en fodboldklub. Generelt betød det, at drengene følte et større ejerskab over forløbet. En dreng fortalte om det på denne måde:

”Man føler, man er lidt større indflydelse på holdet, end man ville have i sådan en (normal red.) fodboldklub, som der er en masse, der styrer (bestyrelse og frivillige red.), her er det jo kun trænerne og nogle personer bag det. Så man kan faktisk godt få noget indflydelse på, hvad holdet skal, hvad holdet ligesom er” (bilag 1).

Indflydelse blev altså oplevet som et positivt element, som i samspil med de aktiviteter, som blev planlagt, betød, at motivation formentlig blev påvirket hos deltagerne. En anden faktor var, at det for flere af drengene var spændende at se og opleve andre steder end Nørrebro, hvor de brugte meget af deres tid. Flere drenge havde efter eget udsagn ikke været uden for København eller Storkøbenhavn, før forløbet startede. Dermed blev de mange ture til kamp eller oplevelser også til horisontudvidende oplevelser, ved at se andre dele af Danmark og møde andre impulser. En af drengene fortalte om det at komme væk fra det gængse ved at udtale: *”Ja, det synes jeg, det er virkelig fedt (at lave fælles aktiviteter red.). Det bliver jo rigtig meget fodbold, men det bliver ikke kun det selv at spille fodbold, men også se, hvordan f.eks. de professionelle træner, det er jo virkelig fedt. Fx det danske landshold (holdet besøgte landsholdstræningen red.), som jeg følger meget med. Men jeg synes, det er rigtig, rigtig fedt, at vi får skabt noget og får lavet nogle ture, og vi kommer ud, også lidt uden for Nørrebro i stedet for kun at spille fodbold her. Det synes jeg er rigtig fedt”* (bilag 1).

Turen til landsholdstræning i Helsingør var en af de større fællesoplevelser, men også logistisk mere simple oplevelser for trænerteamet, såsom besøg til træning fra professionelle fodboldspillere og trænere var noget, som havde positiv betydning hos deltagerne. Sådanne hændelser gjorde lidt ekstra for deltagerens samlede oplevelse. Fx blev besøget af både FCK-spillere (Igor Vetokele og Yousef Toutouh red.) og FCK TV til træning nævnt som en stor oplevelse, som ikke krævede så meget fra trænerteamet. Det samme var et besøg af daværende Premier League spiller Jores Okore (spiller nu for FCK red.), hvilket blev nævnt som en stor oplevelse: *”Ja, det synes jeg er fedt, der hvor Okore kom, han er fantastisk forsvarsspiller, det er ikke alle, der kommer til at se ham eller møde ham eller rører ham, så det fedt”* (bilag 1).

Fælles for mange af disse oplevelser var, at det krævede mindre arbejde for trænerteamet, men at det i praksis var med til at give en stor oplevelse for deltagerne. Desuden syntes flere af deltagerne, at det var motiverende at se, møde og snakke med professionelle spillere, som selv kom fra deres område (Yousef Toutouh og Jores Okore, er begge fra Nørrebro). Sådanne lokale rollemodeller virkede til at kunne anspore drengene i endnu højere grad til at gøre noget ud af fodbolden. At benytte lokale rollemodeller synes relevant og betydningsfuldt for deltagerne. Potentialet i en sådan vinkel kan forfølges i endnu højere grad end tilfældet har været i dette studie, hvor de primært har været brugt som understøttende for fodbold- og coachingforløbene. Dog bør de lokale rollemodeller udvælges grundigt og med sigte på de værdier, man evt. ønsker at sætte i spil.

Interessant nok gjorde flere af deltagerne opmærksom på, at det ikke kun var de fodboldrelaterede oplevelser, som havde interesse. Således var der flere deltagere, som lagde vægt på, at også turene, hvor holdet bare var sammen, helt uden egentligt fodboldfokus, var rigtig gode oplevelser. Dette peger også i retning af, at det kan være fordelagtigt at lave ting sammen, som bare handler om at være sammen, netop også for at bryde med den resultatforståelse, som flere af drengene har af fodbold i foreningslivet. Til sådanne arrangementer er der også stort potentiale for at styrke træner/spiller-relationer, en betydning, som vil blive yderligere diskuteret senere.

For mange af drengene var fodboldforløbet også et første møde med et klubhus som samlingssted. En af deltagerne sagde følgende: *"Ja, det var en fed oplevelse, altså i den der klub (Nørrebro Unions klubhus red.), hvor vi samledes alle sammen, også gik vi over og spillede bowling"* (bilag 1).

Et interessant fund, var også, at drengene som udgangspunkt ikke forbandt det at spille i en fodboldklub med det at have et klubhus eller lave andre aktiviteter end fodbold. Dette måske også i kraft af deres opvækst i et urbant miljø, hvor klubhus og hvad der kan betegnes som gængs foreningsliv ikke er så udpræget som i andre dele af landet. Umiddelbart virkede det, som om det var noget, flere ikke havde oplevet klubhuse og anden aktivitet før i relation til idræt og sport, men de oplevede som en god ting. *"Det er fedt at have sådan nogle oplevelser (udover fodbold red.), det bedre end hele tiden kun at have fodbold, at du også laver andre ting"* (bilag 1). Eller i følgende udtalelse, hvor en af drengene sammenlignede sådanne ture med skoleture: *"Ja, det er noget lidt andet, fordi der er det jo ikke gennem sporten direkte. Men der er jo lidt ligesom at være på tur med ens klasse, tænker jeg, bare med lidt flere mennesker, men noget nær det"* (bilag 1).

Dermed tyder det på, at foreningslivet i nogen henseende matcher nogle af de samme muligheder, som skolen giver, ved at kunne være en arena for mødet med det øvrige samfund, ved simpelthen at tage på "opdagelse" sammen.

Generelt betød fodboldforløbet og de mange aktiviteter, at drengene oplevede at have noget at se frem til. De glædede sig og snakkede meget om fodboldforløbet og aktiviteter. Et element var desuden, at man som deltager, skulle leve op til visse krav for at få lov til at deltage i disse oplevelser, hvilket gjorde, at mange gjorde en ekstra indsats. En af drengene sagde om det med andre aktiviteter: *"Altså, jeg ville stadig komme til træningen, hvis det (oplevelserne red.) ikke var der, men det gør, at der er noget at se frem til. Man ved, om to måneder skal vi det, og det er også noget, man snakker om"* (bilag 1).

At have noget at se frem til havde stor betydning, ligesom det at være med omkring holdet for at sikre sig at kunne komme med til disse oplevelser var vigtigt. Kravene var de samme som dem, der var til at spille kamp for holdet, sådan at drengene oplevede en sammenhæng. Dette blev også noteret af deltagerne, i kraft af at ens fremmøde betød noget: *"Ja, fordi alle vil jo gerne spille kampe og med på turene, så man skal komme til træning"* (bilag 1).

Udover de fælles aktiviteter var det for mange også en oplevelse at spille en egentlig fodboldkamp. Mange af deltagerne var som tidligere beskrevet foreningsuvante og havde derfor aldrig før oplevet konkurrence-elementet i organiseret fodbold. En af drengene, som ikke før havde spillet i fodboldklub, udtalte det således: *"En fed oplevelse? Det var første gang, jeg skulle spille kamp med det der fodbold noget. Det var en fed oplevelse, fordi jeg havde ikke sådan rigtig spillet kamp før"* (bilag 1). Man må i alle aktiviteterne ikke glemme, at selve fodboldspillet har et stort oplevelsesaspekt i sig selv for deltagerne, så en god kombination kunne have et muligt potentiale.

Andre aktiviteter er især udfordrende for de voksne

Udover de positive aspekter af andre aktiviteter og kamp med holdet var der dog også visse udfordringer forbundet med fodboldforløbet. De ekstra aktiviteter og oplevelser tiltrak også deltagere, som ikke ellers var en fast del af fodboldforløbet. Dette var både godt og skidt. Godt - da man dermed fik fat i dem, som havde en svagere tilknytning. Skidt - da denne gruppe af drenge ofte havde

en zappertilgang. Med dette menes der, at i ugerne op til aktiviteter deltog de aktivt fodboldtræningen, men efter aktiviteten var de igen væk. Dette var en udfordring for de deltagere, som fast deltog igennem hele forløbet, da det påvirkede deres motivation. Desuden var det en udfordring for den kultur, som trænerne forsøgte at opbygge, noget som specialestuderende Cathrine Fried også undersøgte i sit speciale⁵⁰ som del af projektet. Denne tematik vil blive taget op til diskussion senere i afhandling.

At dette var en reel udfordring, oplevede en af de fast tilknyttede drenge på følgende måde: *”Det er derfor, man også er med i projektet, for at møde sådan nogle spillere (fx Jores Okore red.). Men der er nogle, der bare kommer, bare fordi de kommer, altså de kendte professionelle fodboldspillere, og de kommer slet ikke til træningen ellers, det synes jeg er dårlig stil”* (bilag 1).

Zappertilgangen reflekterede en anden fast deltager også over: *”Det er også meget sjovt, når man tænker over de her aktiviteter til fodboldprojekt, så kommer der virkelig mange, altså næsten alle dem, der har været der, det synes jeg er meget interessant. Men næste onsdag, så kom der bare slet ikke nogen”* (bilag 1).

Et sådant til- og frafald af spillere var selvfølgelig en udfordring til træning, for trænere og spillere, både grundet trænerens mulighed for optimal forberedelse, muligheder og rammer, men også fordi de, som ikke kom regelmæssigt, havde svært ved at indgå i den ramme, som trænersteamet havde opbygget. Derfor kostede det mange kræfter fra trænerens side at sikre, at alle havde en god oplevelse, og at projektets værdier samtidig var i fokus. Særligt i de perioder, hvor forløbet tiltrak rigtig mange drenge med en mere perifer tilknytning.

Sammenfattende var sådanne ture og andre aktiviteter vigtige for deltagerens motivation, oplevelse og potentielle udvikling. Men de stillede store krav til trænerne, hvilket til tider kunne dræne kræfterne og gøre, at fokus på værdierne blev tabt eller gled i baggrunden. Det var vigtigt at finde en balance og struktur, som harmonerede med projektets mål, her var de jævnlige fællesmøder en stor hjælp for projektteamet (mere om dette i diskussionen).

Forpligtelse og disciplin

Som tidligere beskrevet (og et tema, som vil blive yderligere bearbejdet i diskussionen) var der flere af deltagerne, som havde skiftet klub. Der hørte en række ”faste” argumenter med ift. klubsifte, som drengene havde foretaget;

- a) det var bl.a., fordi den nye klub var bedre (klubbens førstehold var højt placeret),
- b) man var inviteret til prøvetræning (ofte mere uformelt, end det lyder end det lyder, men ikke opfattet sådan af drengene)
- c), eller fordi ens kammerater også spillede for en pågældende klub.

⁵⁰ <http://www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/rapporter/Speciale-Cathrine-Fried.pdf>

Generelt var der for flere deltagere meget fokus på, hvordan den klub, de spillede i, præsterede, det handlede udadtil om prestige og den status, det gav at spille i en god klub. Det havde stor betydning, at kammeraterne også spillede i klubben eller havde en god holdning til den. Interessant nok havde det ikke særlig tit betydning, om det sociale fællesskab på holdet var godt. En af deltagerne berører udfordringen omkring dette: *"Mange skifter klub, og så er det lidt svært at få nogle venner"* (bilag 1).

Dermed søgte drengene kontinuerligt efter den perfekte klub, hvor de forventede at kunne få den størst mulige anerkendelse ved at være en del af denne klub. Denne søgen efter prestige, anerkendelse eller resultater, var ekstra interessant set i lyset af, at mange af drengene ikke havde forudsætningerne (socialt, teknisk eller fysisk) for at indgå på disse hold. De oplevede ofte ikke at kunne indgå socialt (de kom til et sammentømret hold som outsider), de kom ikke regelmæssigt til træning og heraf i dårligere form (ift. de andre spillere). Desuden manglede de nogle tekniske færdigheder, som mange fodboldhold og trænere efterspørger i ungdoms fodbold (samspil, taktisk forståelse og fysik) og havde i praksis en anden spillestil end den klassiske (mere kreativ, udfordrende og individuel).

Flere deltagere fortalte således også om deres egen oplevelse af kammeraters evner til at indgå i fællesskabet omkring fodbold eller lign.: *"De kan ikke holde deres takt, de kan ikke holde kontrol, de taber hele tiden form, altså det synes jeg"* (bilag 1).

Dette var også trænerens oplevelse af en gruppe af drengene, som havde meget svært ved at indgå i fællesskabet og ofte havde en anden agenda, hvor de ved hjælp af at lave uro forsøgte at gøre opmærksom på sig selv i fællesskabet (bilag 5). Dette var også en normal oplevelse fra lærerne på skolen side, at der syntes at prestige i at lave rav i den, som drengene kaldte det. Når man ikke kunne gøre det, der blev sagt, kunne man i det mindste lave uro, for på den måde ikke at tabe ansigt eller beholde sin plads i hierarkiet. En deltager fortalte også om dette, selvom han synes, det var svært at tale om sine klassekammerater på den måde, kom han alligevel frem til, at det var en udfordring: *"Der er nogle gange, hvor de (nogle af klassekammeraterne red.) gerne vil lave lidt rav i den"* (bilag 1).

Dette sammenkoblede denne deltager med temperament: *"Jeg tror, det er det der med kort lunte, jeg har ikke selv en kort lunte"* (bilag 1). Denne deltager oplevede altså, at flere af hans kammerater havde svært ved at indgå, dels på grund af temperament, hvilket resulterede i en modreaktion. Uden at kunne påvise nogen klar sammenhæng oplevede projektteamet, at denne gruppe af drenge ofte var de drenge, som i forvejen var gode til fodbold og stod højt i hierarkiet i skolen. For at kunne rumme dem i et fodboldtilbud som dette, skulle der bruges mange ressourcer.

Prøvet mange ting, men ikke hørt til noget sted

De mange klubsift og manglende evner til at indgå i foreningslivet var en stor udfordring, hvilket også afspejlede sig i, at denne type af deltagere også havde en svagere tilknytning til projektet, hvilket kan have betydet, at de ikke havde samme udbytte af forløbet. For flere af disse drenges vedkommende var deres tilknytning og fremmøde meget ustabil. En af disse deltagere udtalte i starten af forløbet: *"Ja, når jeg ikke kan komme, så kan jeg ikke komme. Man prøver at komme, det er ikke sikkert, man kan"* (bilag 1). I denne udtalelse antydes en oplevelse af, at det er okay ikke at komme, hvis der nu lige opstod noget andet. Altså i høj grad, hvad der kan kendetegnes som asocial adfærd ift. holdet, som er vanskeligt foreneligt med et fodboldhold.

Det samme gjorde sig gældende, i og med at mange af drenge også ofte kom for sent. Dette blev også italesat af deltagerne som værende ok: *"Ellers er jeg der hver, jeg kommer lidt for sent, det kan jeg godt indrømme"* (bilag 1). Det at komme for sent var i starten heller ikke noget, som de anså som den store udfordring eller betydning, en normal kultur som også kunne iagttages på skolen, hvor fravær i de første timer ofte var højt (bilag 2 og 3).

Igennem forløbet blev der arbejdet meget med forpligtelse og disciplin, ved at trænerne italesatte dette og kun udtog de spillere til kamp, som viste en vilje til at deltage. Dette var med til gradvist at give flere af deltagerne en oplevelse af vigtigheden af at være vedholden og disciplineret, en evne som mange af drengene fra starten af forløbet ikke mestrede i særlig grad. Dermed betød det også et gradvist frafald af dem, som ikke kunne eller ville leve op til disse krav. En sådan læring, hvis en deltager oplever det, kan være vigtig for at forstå det at forpligte sig. Derfor sørgede vi også for at bevare kontakt til dem, som faldt fra, for at sikre, at de vidste, at de altid kunne komme tilbage, hvilket flere også gjorde.

Generelt oplevede mange af deltagerne en større evne til at forpligte sig, igennem det fokus som blev lagt på dette område. Det var ikke nogen let proces, hvilket en af deltagerne på følgende måde giver udtryk for: *"Det er bare mere træning, mere træning, mere træning, også er jeg jo lige startet i Nørrebro United, så det er lidt svært, jeg kender ikke metoden endnu, jeg har ikke lært den helt samme metode før"* (bilag 1). De mange krav om tilpasning, synes at kunne virke overvældende for nogen af drengene. Men hvis drengene skulle have en chance for efterfølgende at kunne forpligte sig i andre fritidsaktiviteter, er det en central evne at kunne mestre.

Med tiden begyndte drengene at opleve en sammenhæng og udviklede en personlig mening om vigtigheden af forpligtelse og disciplin. En af drengene oplevede vigtigheden af forpligtelse igennem en bevaring af fysisk fremtoning, kontrol, koblet med social trivsel. *"Altså, det bare sådan, jeg vil gerne holde mig i form, jeg vil ikke miste kontrollen over min krop, også det også bare sjovt"* (bilag 1). Altså en meget personlig oplevelse af vigtigheden af forpligtelse, andre oplevede en mere social grund til forpligtelse, at det var for holdets bedste, at man forpligtede sig. Det var for holdets bedste, at man skulle vise disciplin og vedholdenhed: *"Så kommer man også til at spille bedre sammen, hvis dem, der kommer med til kampen, også er dem, der er der til træningerne"* (bilag 1).

Med i denne betragtning lå også en form for retfærdighedsperspektiv, som drengene oplevede, var vigtigt. Det handlede om, at man måtte yde for at nyde, dermed var det ikke nok "bare" at være god til at spille fodbold: *"Ja, jeg synes, det er rigtig vigtig, at man ligesom ikke bare kommer, det kan godt være, man er god til at spille, men at man skal møde op (til træning red.), før man må være med"* (bilag 1). Det stod i kontrast til den oplevelse, som nogen af drengene i starten af forløbet udtrykte, at er man god nok, bliver man også udtaget til kamp, træning eller ej.

Generelt syntes drengene for hovedpartens vedkommende at være glade for, at der var visse krav ved deltagelse i forløbet, som de skulle leve op til for at kunne tage del i fællesskabet. Det blev for dem vigtigt, efterhånden som forløbet skred frem, at man skulle give igen for at kunne få del i fællesskabet. En af drengene talte om dette på følgende måde: *"Det er 100 % vigtigt, at der er nogle krav. Fordi nu koster det (projektet red.) jo ikke penge, men det er jo heller ikke sådan en legeklub, hvor du bare kan komme og gå, som du har lyst til, du skal ligesom, øh ... gøre dig fortjent til at komme med til kamp. For kamp er jo det sjove, men først skal du have vist, at du godt kan fokusere, at du kan komme til træning, og du kan leve op til de krav. Så jeg synes, det er virkelig vigtig, at man har nogle krav, som også er rimelige, altså ikke er sådan virkelig hårde krav, men det er rigtig"*

vigtigt, at der er nogle krav” (bilag 1). Dermed omhandler det tema også disciplin, som drengene oplevede, man skulle kunne udvise for at komme i betragtning til deres hold.

Det handlede om at gøre sig fortjent til at være en del af fællesskabet, et opgør med noget af den projektkultur, som ellers er meget tydelig på Nørrebro (tidligere præsenteret), som også vil blive yderligere diskuteret senere i diskussionen.

At gøre sig fortjent var for mange rigtig vigtigt og et punkt, som deltagerne var relativt firkantede omkring i deres fortællinger. En af deltagerne var helt klar i mælet: *”... det er en rigtig god regel (omkring fremmøde red.), man kan ikke bare forlade træningen og bare sidde derhjemme og forvente, at man bliver udtaget til kamp, det fortjener man ikke”* (bilag 1).

Sammenfattende kan man altså sige, at selvom flere af deltagerne ikke var vant til at forpligte sig og udvise disciplin i forbindelse med deres fritidsaktiviteter (for nogen var det også første gang), oplevede flere deltagere over tid, at det blev vigtigt, og holdet fik en betydning for dem, som gjorde, at man måtte leve op til de rammer, som blev fastsat af trænersteamet.

Motivation

For nogle af deltagerne var motivation også en af de betydninger, som fodbold havde i deres hverdag. Det er overordnet registreret som en subtematik, da det ikke var hovedparten af deltagerne, som italesatte dette. Men man kunne mærke betydningen af det i drengenes udsagn, og hvordan det at være fysisk aktiv igennem fodbold i skolen var et betydningsfuldt aspekt for respondenterne. Overordnet talte deltagerne om at være motiveret igennem fællesskaber, hvor man kan sparre med hinanden og blive bedre sammen. Det var vigtigt at have et motiverende fællesskab, hvor man kunne støtte og motivere hinanden til lige at give lidt ekstra. En af deltagerne fortæller det på følgende måde, da han fortalte om sin fritidsaktivitet: *”i min bokseklub har vi et godt fællesskab. Altså, når vi træner, så motiverer vi hinanden, så støtter vi hinanden og siger; kom så, kom så, bliv ved”* (bilag 1).

Et sådant støttende og motiverende fællesskab opleves som givende og udviklende af mange af drengene. Samme deltager fortalte også om det at have positive lokale rollemodeller, som en motiverende faktor for at deltage. Det er vigtigt at fornemme, at det kan lade sig gøre, hvis du gerne vil noget med din sport. Det bliver udtrykt på følgende måde: *”... en af mine venner derovre, han er europamester i boksning, han giver mig også lidt motivation. Han siger, kom så bliv ved og arbejd endnu mere, så bliver du bedre. Så kan jeg se hans billede (bruge ham som forbillede red.), jeg tænker, at han har arbejdet hårdt for det for at blive det, som han er nu”* (bilag 1).

Det er altså vigtigt for deltagerne også at opleve, at deltagelse i sporten kan betyde noget, man kan opnå noget med sporten, det skal være håndgribeligt. Dette er et interessant område, da dette også kan have potentiel stor betydning for det tilbud, foreningsidrætten tilbyder. Deltagerne i dette projekt lagde fra starten meget vægt på, at man skal kunne udvikle sig imod en professionel drøm, sporten må ikke kun være sjov og social. Drengene udtrykker, at der også skal noget seriøsitet til og gerne drevet af den professionelle drøm, før man oplever motivation. Her tyder det på, at det tilbud, som tiltrækker drengene, også er et tilbud, som kan omsættes til noget, hvilket harmonerer med den oplevelse, vi havde med introduktionen af træner-/dommerkurset, hvor deltagelse i fodbold dermed kunne materialiseres og gøres til noget håndgribeligt (præsenteres yderligere i diskussionen).

Et andet vigtigt motiverende punkt er selve det miljø, som tilbuddet giver dets deltagere. Generelt var der en opfattelse af, at fodboldprojektet var et motiverende og spændende miljø, som mange havde lyst til at deltage i. En af drengene oplever og fortæller, at denne motivation også hænger sammen med, at det er sjovt: *"Jeg synes, det har været motiverende, og jeg har været der hver eneste dag, så jeg synes, det var sjovt, og det var derfor, jeg kom"* (bilag 1).

Således tegner der sig et mønster af mange faktorer, når og for at deltagerne kan opleve fodbold og fysisk aktivitet som motiverende. I deltagernes øjne, skal det være sjovt, der skal være et støttende sammenhold, lokale rollemodeller at se op til, deltagelse skal kunne betyde noget, og det skal være seriøst.

Hvis man kan formå at introducere et sådant miljø til deltagerne, opstår der også en motivation, som rækker udover motivation isoleret til sportstilbuddet, potentielt kan det også betyde involvering i lokalmiljøet. At have et sportstilbud, som i dette studie fodbold, havde en smittende effekt på flere af deltagerne ift. skolen og samfundet, som blev opfattet mere positivt. Formentlig fordi fodboldprojektet blev italesat som et skoleprojekt og ikke et fritidsprojekt, blev det noget andet for deltagerne og noget, som kunne få betydning for deltagernes trivsel i skolelivet. *"Det giver noget andet, det er en anden stemning, der kommer. Man bliver mere glad for at komme i skole"* (bilag 1).

Et sådant potentiale er rigtig spændende, da netop motivation for skolen for flere af deltagerne før forløbets start ikke var speciel stor og i stedet forbundet med nederlag og problemer.

Udover en drypvis potentiel effekt på motivation for skolen oplevede enkelte deltagere også en motivation, som var præget af lyst og umiddelbarhed, som også kan være vigtig for motivation og tilknytning. *"Der fik jeg faktisk en følelse af, at jeg bare gerne ville være med i kampen"* (bilag 1).

Motivation af denne type er interessant, da det er spændende at registrere, at deltagerne potentielt kan se bort fra resultater og målbar adfærd i forbindelse med fodbold. Noget, som deltagerne for manges vedkommende ikke i starten af forløbet havde for vane at gøre, hvor deltagelse i fodbold snarere var for personlige evner, fitness og resultater, som var det centrale (bilag 5). Med tiden så vi mere af denne motivation hos udvalgte deltagere. En sådan type af motivation kan forventes at betyde noget for fastholdelsen af drengene og kan være en motivation, som bør stræbes efter i fodboldtilbud.

Opsummering:

Opsummerende har deltagernes oplevelse af fodbold- og coachingprojektet (med hovedvægt på fodbold) betydet mange oplevelser, som kunne præge og udvikle deltagerne. De fire tematikker, som i særlig grad trådte frem i analysen, påpeger centrale dimensioner for deltagerne.

Betydningen af fodbold: fodbold var et vigtigt anker og fundament til gode oplevelser for drengene. Det var lettere tilgængelige sociale arenaer for drengene at navigere i og betydningsfulde ift. opbygning af netværk.

- *En spændende hverdag med andre aktiviteter:* en spændende hverdag med fodboldtræning og kamp, suppleret af andre oplevelser som del af tilbuddet gav deltagerne en positiv oplevelse med det at være del af en fodboldforening. Der eksisterer dog visse udfordringer med disse aktiviteter og oplevelser, da aktiviteter tiltrækker, men ikke nødvendigvis fastholder. En udfordring, som kan være svær at håndtere for et træner-team.

- *Forpligtelse og disciplin*: en årsag til fodboldforløbets succes og fremtidig mulig håndtering var at oparbejde et hold, som fokuserede på forpligtelse og disciplin. Det var noget, drengene efterspurgte, omend trænerteamet i mindre grad oplevede, at deltagerne kunne overholde det, synes det som et vigtigt tema. Det kan i denne forbindelse også være med til at opbygge nogle vigtige personlige egenskaber, hvor man skal starte et sted. Særligt vigtigt er forpligtelse med henblik på motivation, da denne påvirkes stærkt af mangel på samme.
- *Motivation*: noget tyder på, at drengenes oplevelser af fodboldforløb i tæt forening med skolen kan være med til at øge motivation for skolegangen. En motivation, som sandsynligvis kan yderligere udbygges, hvis foreningslivet gør sportstilbud håndgribelige for deltagerne, såsom trænerkursus. Når deltagerne oplever, at foreningslivet kan gøre dem til trænere eller dommere, bliver et sådant tilbud set på med andre øjne. Det bliver håndgribeligt og mere vigtigt i drengenes øjne.

Gruppe 2

I modsætning til gruppe 1 var gruppe 2 kendetegnet ved kun at have været involveret i coaching. Det betyder også, at deltagernes oplevelse har været meget mere fokuseret omkring coachingen og betydningen af denne. Derfor er den også relevant at kigge på, da gruppe et, som foregående afsnit tydeliggjorde, var meget optaget af fodboldforløbet. Dermed er gruppe 2 spændende at undersøge for at få en oplevelse af betydningen af at have deltaget i coachingforløbet. Desuden fremgår betydningen af det mindre læringsstudie (projektuger) også mere tydeligt hos denne gruppe, så man som læser kan få et indblik i dette studie. Helt overordnet har nogle markant andre tematikker også været i fokus for denne gruppe, hvilket kunne tyde på, at de to studier (fodbold og coaching) forventeligt har forskellig betydning.

Det overordnede eksperiment har ikke haft som fokus at undersøge klassens hverdag som sådan, og derfor kan der heller ikke konstateres, at dette forløb har haft en positiv effekt fra lærerens eller andres perspektiv end de involverede drenge. Dog kan det fra drengenes perspektiv påpeges, at de oplevede en positiv udvikling, som strakte sig fra coachingrummet og ind i klassens hverdag.

På baggrund af individuelle interviews med drenge fra gruppe 2 fremstod følgende centrale tematikker på tværs hos de deltagere, som havde deltaget udelukkende i coaching:

Tematik	Central tematik	Stor betydning hos
Betydningen af det sociale, at holde sammen og fællesskab	x	6/6
At snakke sammen, reflektere og være nysgerrig	x	5/6

Tillid og tryghed	x	5/6
-------------------	---	-----

Tabel 9: Viser de centrale tematikker for deltagerne i gruppe 2

De ovenstående præsenterede tematikker, vil nu blive fremlagt og præsenteret yderligere.

Betydningen af det sociale, at holde sammen og fællesskabet

Mange af drengene udtrykte fra starten af forløbet, at det sociale, ikke var en udfordring for dem. De mente at mestre dette godt og det sociale liv, og fællesskabet var fint. En af de interviewede drenge udtalte sig meget rammende om dette: *"Det er nemt for mig at få venner sådan hurtig overfladisk. Så det køre for mig"* (bilag 1).

Alligevel kunne man ved at opholde sig i miljøet over tid registrere, at det sociale på skolen ikke bare var en dans på roser for alle drengene (bilag 3). Miljøet og omgangstonen var rå, og der blev ofte af drenge fra de større klasser gjort en del ud af at nedgøre drengene fra de mindre klasser, som også i vid udstrækning synes at være utrygge ved de store drenge. Samme opfattelse af et hårdt socialt miljø gjorde sig også gældende i trænerteamet i fodboldstudiet, som måtte kæmpe meget med dette i løbet af forløbet (som pointeret i analysen af gruppe 1). Enkelte af drengene anså også fællesskabet og det sociale i klassen som værende et skuespil, som i virkeligheden ikke var så godt, som folk gjorde det til. En af drengene på skolen udtalte dette om fællesskabet på daværende 9.årgang: *"I klassen, det fake, det løgn"* (bilag 1). Med dette mente han, at drengene fra skolen gav udtryk for at være bedste venner, når de var i skolen, men virkeligheden var måske en anden, i særdeleshed når man ikke var på skolen. En anden af drengene oplevede det særdeles udfordrende at have det godt socialt på skolen. I metaforer fortalte han om dette på følgende måde: *"Nogen gange føler jeg, føler jeg mig som en tyrefægter og mine venner som tyren ... nogle gange skal jeg ligesom lænke dem eller, forstår du?"* (bilag 1).

Med dette udsagn reflekterede deltageren over, at flere af hans kammerater havde svært ved indgå på en positiv måde i skolen (tyren), og det var med til at udfordre det sociale liv på skolen. Denne udfordring blev ofte også italesat af lærerne, som til tider fandt det særdeles svært at sikre god undervisning, pga. uro og larm på skolen (bilag 3).

I coachingsessioner, som jo var en del af skoledagen, var det sociale miljø også en udfordring i starten (ligesom tidligere fremlagt i gruppe 1). Gradvist ændrede dette sig, og coachingrummet begyndte at få betydning for drengene i særdeleshed omkring det sociale og oplevelsen af fællesskabet. Det blev oplevet, at coaching i højere grad satte fokus på nogle af disse udfordringer, da samtalen var i centrum og dermed var mere håndgribelig, end tilfældet var på fodboldbanen. Det var desuden også en hel ny arena for samtlige drenge, hvor ingen i forvejen havde kompetencer, og hvor de derfor fra starten var på lige vilkår. Netop af denne årsag kan coachingrummet have bidraget med nogle andre positive oplevelser, end fodbold gjorde, fra begyndelsen af projektet. Men det er nødvendigt at være bevidst om, at coaching måske også i højere grad appellerede til en bestemt gruppe af drenge, som ikke søgte fodboldfællesskabet. Dette kan måske også være årsagen til, at drengene i gruppe 1 i mindre grad forholdt sig til coachingforløbet i deres interviews.

Deltagernes opfattelse af coachingstudiet har i overvejende grad været positiv for de flestes vedkommende. Alle deltagere i coachingsessionerne har på deres egne præmisser oplevet at få et positivt udbytte. Det skal dog understreges, at enkelte deltagere havde en oplevelse af dobbelthed omkring coaching, da de allerede oplevede at have noget, der minder om coaching i deres liv. Denne gruppe af deltagere var en del af PPR⁵¹-forløb i kommunen og havde derfor jævnligt kontakt med pædagoger, psykologer og socialrådgivere. Deres oplevelse af coaching var præget af en oplevelse af dobbelthed, da de mente at have coachinglignende samtaler med fagpersoner i PPR-forløbene. Denne oplevelse blev undersøgt og rapporteret af specialestuderende Mie Maar Andersen⁵² og havde betydning for forløbet. I kraft af at hovedparten af interviewene i Mies arbejde fandt sted i starten af projektet (år 1), var de også præget af en fase med opbygning af tillid og tryghed. De interviews, som denne afhandling refererer til, blev for hovedparten afviklet senere og er derfor mere præget af hele forløbet. Derfor vil denne afhandling ikke komme nærmere ind på denne oplevelse, da de for størstedelens vedkommende ændrede karakter til en mere positiv oplevelse. Med til dette skal det også forstås, at afhandlingen i højere grad har undersøgt deltagernes oplevelse af hele forløbet fremfor udelukkende coaching (som Mies speciale undersøgte), hvilket kan have betydet en forskel i svar og betoning i interviews.

Drengenes generelle indtryk af coaching

Det generelle indtryk af coaching var for majoriteten positivt, særligt ift. fællesskabet, hvor flere deltagere noterede, at dette havde udviklet sig meget. *"Det har forandret vores forhold, min gruppe, mit forhold til dem, jeg er samme med, det er meget bedre"* (bilag 1).

Noget kunne altså tyde på, at coachingrummet havde været et betydningsfuldt rum for udviklingen af det sociale og styrkelsen af fællesskabet. Deltagerne havde en oplevelse af, at dialogen i coachingrummet var med til, at de kunne åbne op over for hinanden, og at det gjorde, at deltagerne turde sige deres mening til hinanden. På et mere personligt plan oplevede deltagerne, at forløbet havde styrket dem ved at lære dem at indse egne udfordringer og andres. En af drengene fortalte coachings betydning på følgende måde: *"Ja, det er det faktisk (er fællesskabet blevet styrket red.), især pga. det der coaching. Det har hjulpet sammenholdet rigtig meget, og man tør at sige mere til hinanden, især dem man er i gruppe med. Nu ved man jo godt, han har problemer med det, og han har problemer med det, og måske ved han, hvordan kan hjælpe mig med mit problem"* (bilag 1).

For flere af drengene var oplevelsen af coachingen, at det kunne noget specielt, som de ikke var vant til i deres skolehverdag. Hermed antydes det ikke, at drengene ikke taler sammen i hverdagen eller har reflekterende samtaler med læreren eller andet personale på skolen. Indtrykket fra feltarbejdet var faktisk, at drengene oplevede at kunne tale med deres lærer om mange ting (bilag 3). Udfordringen var snarere, at de ofte ikke vidste, hvornår eller hvordan de lige gik til læreren med et problem, så de valgte ikke at gøre det.

⁵¹ Psykologisk, Pædagogisk, Rådgivning

⁵² http://www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/rapporter/Speciale_Mie_Maar.pdf

Sådanne oplevelser kan hænge sammen med den travlhed, som lærerne ofte udstrålede på skolen. Der var meget, de skulle nå, klasserne var for de flestes vedkommende bagud ift. læringsmål, og hverdagen var ofte hektisk (bilag 3). Frikvartererne eller andre pauser blev af drengene ofte brugt sammen med kammeraterne og i større grupper, hvor samtalen måske sjældent faldt på drengenes udfordring. Der var ikke en kultur for at dele den slags. Frikvarterer handlede som regel om at få noget at spise eller brænde krudt af før næste time. Rent lavpraktisk var dørene til lærerværelset og klasselokaler altid låst, og dermed skulle drengene gå udenfor eller opholde sig i gangen, hvor der var en gangvagt (bilag 3). Denne praktiske detalje gjorde, at det var svært at få fat i lærerne, og mange lod måske være med at opsøge lærerne i pauserne af denne årsag. Indtrykket var, at den daglige dialog mellem lærer og elever hovedsageligt var pensum og skolerelateret i udgangspunktet.

Måske af denne årsag blev coaching til et sted, hvor man netop kunne dele og få indsigt i sine klassekammeraters liv. Det blev også et rum, hvor det var muligt at få reflekteret og åbnet op omkring nogle udfordringer, man selv har oplevet at stå overfor.

I følgende udsagn, kan man mærke den betydning, coaching fik for drengene: ”... *det synes jeg er fedt (coaching red.), fordi at øh (...) man kan både høre, hvad de andre siger, og man kan også blive inspireret, hvis man kan sige det, af de andre. Fordi hvis de nu har stillet et spørgsmål, som de ikke lige kender svaret på, så kan det være, at du kommer med en eller anden mulighed for det, så er det meget godt, så kan man ligesom tage det op, tænke over det og sådan noget, så det synes jeg er fedt*” (bilag 1).

Denne oplevelse er interessant, da man ellers kunne formode fra forløbets start, at coaching måske ikke ville falde i drengenes smag, grundet de udfordringer de ellers har i skolelivet. Men interessant nok var det ikke tilfældet, coaching virkede faktisk hurtigt til at få en naturlig og vigtig plads i drengenes liv.

Oplevelsen af at kunne mestre udfordringer på nye måder

Der var flere årsager til denne udvikling. Nogle af drengene fortalte i deres interviews, at coachingrummet var vigtigt ift. at håndtere evt. udfordringer, som man som klasse og enkeltvis kæmpede med (bilag 1). Drengene oplevede således at kunne få mulighed for at bearbejde nogle af de konflikter, som naturligt opstår i en klasse. Denne oplevelse er interessant, da skolereformen fjernede den tid, som tidligere blev kaldt klassens tid. Klassens tid var tidligere skemasat tid, som var afsat til, at elever og lærer kunne forholde sig til emner, som ikke relaterede sig til det faglige såsom trivsel, konflikt etc. På en eller anden måde virker coaching, som om det kunne udfylde dette tomrum (som fjernelsen af klassens tid, kunne betyde) og give drengene en mulighed for at tale sammen, uden det skal være målstyret faglig undervisning. På en skole med betydelige problemer ift. uro og akademisk niveau kan dette være et spændende perspektiv.

I særdeleshed synes betydningen for drengene at være, at de igennem coachingen oplevede at kunne håndtere nogle af de udfordringer, som ellers ville påvirke udbyttet af undervisningen. En af drengene italesætter dette på denne måde: ”*Ja, det er igen det der med, at man ligesom som klasse kan håndtere det, hvis der nu er en, der ikke kan koncentrere sig, så det gå ud over hele klassen. I sådan en situation kan man vælge, om hele klassen skal trækkes op, eller alle sammen skal trækkes ned, så det er meget godt med et sted til at snakke om det som en gruppe (coaching red.). Så kan man få et lidt bedre indblik i det, så man kan koncentrere sig lidt mere om hinanden, også får man et bedre klassesammenhold*” (bilag 1).

At kunne håndtere udfordringer, konflikter og styrke fællesskabet var noget, flere lagde stor vægt på som et positivt aspekt ved coaching. For nogle af deltagerne betød det også, at de oplevede at kunne bruge hinanden bedre. De anså hinanden som ressourcer og mulige bidragsydere i hinandens liv. Dette hang for en af deltagerne sammen med, at de oplevede at være blevet bedre til at tale sammen igennem coachingforløbet: *"Ja, dem, jeg har coaching med, vi taler meget mere sammen"* (bilag 1). Betydningen hænger for denne deltager sammen med, at drengene dermed kommunikerer bedre sammen, hvilket opleves som betydningsfuldt i skolehverdagen. *"... i timerne kommunikerer vi, hvis nu nogle har brug for hjælp ... vi bruger hinanden sådan ... vi kommunikerer, vi taler med hinanden, vi går ikke direkte til læreren og spørger: hvad er det her? Vi taler først med hinanden, altså dem, der er ved dit bord"* (bilag 1).

Som fundamentet for disse positive oplevelser med coaching, udtrykkes det af drengene at være på baggrund af et stærkere sammenhold blandt drengene. Dermed tyder det på, at deltagernes sociale kapital kan være udviklet i en positiv retning, hvor deres netværk er blevet styrket igennem gruppe-coaching. En udvikling, som også er påpeget i forskning om betydningen af gruppecoaching med unge i gymnasieskolen som præsenteret tidligere. Det er da også en udvikling, som drengene synes at være glade for: *"Det meget godt, vi får et bedre sammenhold"* (bilag 1).

Foruden en udvikling af social kapital kunne der også på et individuelt plan peges på, at deltagerne igennem coaching oplevede empowerment eller forøget handlekraft. Grundlaget for denne empowerment var oplevelse af, at coaching gav dem adgang til en øget viden, oplevelse af et stærkere netværk og personlig udvikling: *"Ja, jeg har fået mere viden også øh ... flere venner, og jeg synes, at jeg har ændret mig en hel del"* (bilag 1).

Sådan en udvikling kan pege på, at coachingforløbet havde en empowerment-effekt på deltagerne. Hvorved projektet igennem en intentionel fortløbende gruppeproces direkte implementeret i drengenes hverdag og lokalmiljø resulterede i udvikling af større respekt, refleksion og fælles omsorg. Baseret på denne oplevelse for drengene kan det antages, at en ellers underprivilegeret gruppe fik større kontrol over og adgang til ressourcer, der kunne sikre dem en udvikling imod medborgerskab fremfor modborgerskab. Grundlaget for denne positive udvikling vil det nu forsøges at komme mere i dybden med.

Muligheden for at snakke sammen, reflektere og at være nysgerrig

Coaching havde altså i deltagernes perspektiv en stor social betydning og udviklede fællesskabet. Men coaching kunne også virke på et mere personligt plan ved at give mulighed for andre former for samtaler end i hverdagen. Således kan der tales om både social, men også personligt empowerment i forbindelse med projektet.

Hvis vi skal vende os mod den mere personlige vinkel, var coachingsamtalerne med til at stimulere deltagerne til at reflektere og være nysgerrige omkring deres eget liv, deres kammerater og omverden. At tilføje et coachingelement i skolehverdagen virker dermed afgørende for drengene, da sådanne lejligheder for at sidde og snakke ikke var noget, som virkede normalt i mange af drengenes hverdag. At få indført coaching som en fast del af skolen betød simpelthen en dialogisk "pause" fra en udfordrende hverdag, og det tilbød et rum, hvor man kan tale åbent om alt, og hvor der var tid til lige nøjagtigt det. Som en af drengene afvæbnende formulerede det at have coaching i skolen: *"Man kan sidde sammen og snakke"* (bilag 1).

Drengene oplevede også, at coaching ikke havde de samme restriktioner ift. skolehverdagen, som de var vant til. De oplever at kunne afholde samtaler om lige det, som betyder noget for dem: *"Coaching, det er sjovt, spændende, og der er ikke så mange grænser. Man kan snakke om næsten hvad som helst"* (bilag 1). Denne åbenhed betød, at coaching blev en mulighed for at få hjælp til at forstå de problemer og udfordringer, som de stod med i hverdagen og måske ikke helt forstod; *"F.eks. hvis jeg havde et problem i går, og jeg taler om det til coaching i dag, så hjælper de mig til at forstå problemet og så går det bare bedre derfra"* (bilag 1). I denne forbindelse kan man tale om, at drenge fik hjælp til at sætte ord på deres udfordringer og problemer i hverdagen, hvilket ellers blev oplevet som svært. Særligt set i lyset af de udfordringer, de mødte i skolelivet, hvor der ikke er meget tid til den slags samtaler, og hvor man måske var bange for at tabe ansigt.

Coachingsamtalerne i forbindelse med projektet var i deres struktur udformet med tanke på refleksion, overvejelse og nysgerrighed. Dette kunne have været en markant udfordring, målgruppen in mente (jf. tidligere introduktion om udfordringerne i skolen). Men faktisk bemærkede flere af drengene, at det efter en tilvænningsperiode var en positiv, men også udfordrende teknik, som skulle mestres. En af deltagerne reflekterede over det på følgende måde: *"De stiller hv-spørgsmål, hvorfor dit og dat? Og så tænker jeg bare oppe i hovedet, hvorfor gjorde jeg ikke det? ... altså de der hv-spørgsmål får os til at tænke, hvorfor man ikke træner hårdere, og hvorfor jeg ikke tager min skole mere seriøst. De giver mig sådan der andre tanker oppe i hovedet"* (bilag 1).

Det, som deltagerne her synes at kredse om, er, at coachingen satte gang i refleksioner hos flere af deltagerne. Refleksioner, som kunne have overordnet karakter såsom ovenstående udsagn peger på, men også på et værdimæssigt plan (fx hvad for en ven vil jeg være? Hvad er vigtigt for mig?).

Ambitionen for projektet var i den forbindelse at få deltagerne til at reflektere mere filosofisk over samtalerne igennem den tredjegerationstilgang, coachene blev opfordret til at praktisere. Tanken med dette var at få drengene til at overveje og være nysgerrige omkring mere grundlæggende værdier og meninger. Ikke alle deltagere var klar til sådanne refleksioner, men nogle af drengene greb denne udfordring, som satte gang i værdibaseret refleksion: *"Altså hvorfor er det, vi lever, alt det der. Hvorfor at vi gør sådan noget (laver ballade red.)? Hvorfor er det, vi driller hinanden og alt det der?"* (bilag 1).

Samtidig opfordrede vi også drengene til at være nysgerrige og stille sig undrende over for deres hverdag og selvfølgelighederne. Målet var her at få dem til at undres og på den måde forholde sig til deres omverden på andre måder, end de ellers havde for vane. Igennem sådan en personlig refleksion kunne en spirende nysgerrighed for hverdagen opstå, hvor også samfundet kunne komme i spil. *"Der er nogen gange, selvfølgelig, hvor man tænker, hvorfor det? Hvorfor reagere jeg ikke på en anden måde?"* (bilag 1).

At være nysgerrig, reflekterende og undrende

Ved at opfordre drengene til at begynde med at være nysgerrig, reflektere og undre sig over ting bevirkede, at drengene åbnede sig for hinanden og på den måde oplevede, hvad coaching betød og kunne tilbyde dem. Dette kunne både være i form af dialogen, men også rent fysisk udfordrede coachene dem med nye oplevelser og påvirkede dem til at udforske nye muligheder. *"Vi udforsker ting, vi går nogen gange til steder, jeg ikke kender"* (bilag 1). Rent praktisk betød det, at coachinggrupperne også lavede fx walk-and-talk, besøgte hinandens hjem eller bare var fysisk aktive sammen.

Bevægelselementet viste sig rent praktisk at være vigtigt, da drengene ofte havde svært ved at koncentrere sig om en aktivitet mere end 10-15 minutter ad gangen. Med reflekterende samtaler og til tider filosofiske diskussioner var det vigtigt at være opmærksomme på dette, så stillesiddende aktiviteter ikke ødelagde motivationen for drengene. Derfor blev der gjort meget ud af at starte med en dialog om et emne for efterfølgende at lave en læringsrig fysisk aktivitet med drengene, som kunne være på skolen eller udenfor. Dette var ikke en fast opskrift, og coachene havde frie rammer til at planlægge deres sessioner, men det var ofte godt at have en fysisk aktivitet umiddelbart efter endt dialog. Under alle omstændigheder var det en nødvendighed, at man kunne gøre noget forskelligt for at holde drengenes fokus og motivation. Derfor blev der også iblandt coachene gjort meget ud af at dele gode erfaringer med fysisk aktiverende øvelser, som kunne bruges undervejs.

Flere af deltagerne oplevede coaching som hjælpsomhed og imødekommende, ved at der faktisk var nogle, som ville hjælpe dem med de udfordringer, de stod over for. Coaching blev på denne måde også grebet af deltagerne som et udviklingsrum, som igennem støttende dialog fik deltagerne til at reflektere og arbejde med personlig udvikling. *"Coaching ... hjælpsomhed, nogle der kan hjælpe nogen med noget! Det kan få en til at tænke over tingene"* (bilag 1).

Hvad denne hjælpsomhed betød for personlig udvikling, var der mange konkrete eksempler på. Det kunne være det meget konkrete eksempel med ansøgning om dansk statsborgerskab, som flere af drengene søgte igennem coaching. Her blev personlig udvikling meget tydeligt og tog form af egentlig aktivt medborgerskab, da drengene aktivt tog personlig stilling til, hvad de gerne ville, og hvem de gerne ville være.



Men det kunne også være personlig udvikling med stor betydning for den enkelte person såsom at arbejde med livsduelighed og coping. Denne type af udvikling var illustreret af mere konkrete livskompetencer, som denne dreng gav udtryk for: *"Det får mig til at tænke over tingene, og det hjælper også med de problemer, man har, sådan noget som søvnproblemer, stress og eksamensangst, og vi får gode råd, vi kan bruge"* (bilag 1).

Igennem den personlige udvikling opstod også en slags rettet imod egne mål og værdier, som blev sat i fokus og bearbejdet: *"Ja, det (coaching red.) kan man godt bruge i sin hverdag, man skal jo sætte sig et mål, også skal man nå det og komme frem til det mål"* (bilag 1).

Dermed kunne coachingen på en anden måde, end hvad drengene normalt oplevede, hjælpe med at italesætte deres mål og give dem assistance, så de selv kunne nå frem til dette mål. Denne oplevelse af betydning og mulighederne inden for coaching var en kontrast til de drenge, som vi mødte fra

starten af projektet. Drengene virkede til at få en større handlekraft og oplevede selv at kunne tage vare på de udfordringer, de stod over for.

Tillid og tryghed

En af de centrale oplevelser for deltagerne omkring coaching var, at de igennem gruppecoachingen oplevede tillid og tryghed, som de ellers ikke angav at opleve med deres klassekammerater. Denne tillid og tryghed blev et vigtigt fundament og grundlag for at påvirke drengene igennem coaching-sessionerne, så de kunne opleve at tage vare på sig selv og hinanden på nye måder. Overraskende blev denne tillid og tryghed for de fleste gruppers vedkommende hurtigt grundlagt. Hvor projektteamet havde forventet en længere proces, etableredes tillid og tryghed forholdsvis hurtigt.

Fundamentet for denne forholdsvis hurtige etablering af tillid og tryghed i grupper og til coachene kan formodes at skyldes, at coachene deltog frivilligt i projektet. I hvert fald blev coachene modtaget af drengene på en anden måde, da drengene fandt ud af, at de var der i deres fritid og ikke fik løn for det. Dette forhold virkede til, at drengene for de flestes vedkommende ligesom løste op og ”turde” at være en del af forløbet. De oplevede, at nogle voksne faktisk havde lyst til at lære dem at kende og forstå deres hverdag. I den forbindelse betød det enormt meget for drengene at føle sig værdsat og hørt, hvilket var det, som coachingforløbet tilbød.

Et andet vigtigt element i sessionerne var, at der blev aftalt fuld tavshedspligt for alle deltagende. Dette var også med til at lette vejen til, at drengene var trygge ved at åbne sig, da de dermed var sikre på, at andre deltagere ikke sagde det videre. En af drengene formulerede det således: *”... også fordi man ved, at der ikke er andre, der siger det videre, vi har tavshedspligt. Så hvis man har en hemmelighed, kan man bare sige det (til gruppen red.), uden folk siger det videre. Interviewer: Kan man ikke gøre det i hverdagen på samme måde? Ikke altid, der er nogen, man kan stole på, der er nogen, man ikke kan stole på!”* (bilag 1). I praksis virkede denne tavshedspligten til at ansvarliggøre deltagerne på en anden måde end normalt. Vi oplevede således heller ikke problemer med deltagere, som brød deres tavshedspligt og brugte ting fra coaching-sessionerne mod hinanden. Ansvar for gruppen og den aftale, der var indgået, virkede til at være solidt accepteret af deltagerne.

Frivilligheden blandt coachene og tavshedspligten i coachingrummet betød, at drengene oplevede en anden tillid og tryghed end normalt. Dette blev kun yderligere opbygget ved, at deltagerne igennem samtalerne oplevede at lære hinanden bedre at kende. Et dybere kendskab til hinanden som mennesker var med til at give en anden tryghed. *”Jeg kan stole på dem mere, nu hvor jeg ved, hvordan de er som person”* (bilag 1). Denne udvikling betød også, at deltagerne oplevede en øget selvtillid i coaching-sessionerne og forbedret velbefindende ift. at indgå i reflekterende dialoger. Deltagerne oplevede altså, at de turde deltage mere aktivt, når de fik en større indsigt i hinanden og coachene: *”Ja, man tør sige mere, når man har lært dem at kende”* (bilag 1). Denne udvikling medførte også den interessante udvikling, at hovedparten af deltagerne oplevede, at det var hyggeligt at komme til coaching, og at det dermed var personligt givende for dem. Dermed blev rummet gradvist også deres eget, og den måske tidligere fremmede verden, som coachene repræsenterede (samfundet red.), blev en anden og mere håndgribelig størrelse. *”Man kan hygge sig sammen ... Man stoler på de andre”* (bilag 1).

Tryghed i coachingrummet

Et element er at kunne stole på sine klassekammerater, noget andet er den fremmede coach, som pludselig blev en del af drengenes verden. Her var det særligt vigtigt for deltagerne, at coachene også bidrog med historier og fortalte om sig selv, for at drengene også kunne lære dem at kende. Det var vigtigt for dem at vide, hvem personen bagved var, for at skabe tryghed. Denne tryghed hang også sammen med en latent følelse for nogle af drengene af at blive misforstået af samfundet, og derfor var flere af drengene i starten af projektet mistroiske over for udefrakommende. Derfor var det vigtigt, at alle bidrog i coachingsessionerne og åbnede sig op. En af deltagerne fortalte om det på denne måde: *"Det er vigtigt (at de også deler historier red.), fordi du kan lære dem at kende ... og de kender os, og vi kender jo dem, på den måde er det bedre sådan at starte en samtale, altså starte en kommunikation op på den måde"* (bilag 1).

At coachene bidrog til samtaler på denne måde, gav drengene lysten til og skabte fundamentet for at bidrage, da de simpelthen oplevede at kunne åbne sig mere op: *"For så kan man jo åbne sig endnu mere for dem"* (bilag 1).

At have muligheden for at have et coachingrum blev for mange af drengene oplevet som en vigtig ting i deres skolehverdag. Det var ikke bare en hyggetime, det var noget, som var mere "seriøstagtigt", som en af deltagerne formulerede det. Generelt virkede det også til at være en kærkommen lejlighed for deltagerne til at tale med en voksen og særligt i situationer, hvor forældrene måske ikke var de rette at snakke med om den konkrete situation. Derfor blev coachingen også for mange et sted, hvor man kunne få drøftet nogle udfordringer, uden det behøvedes at medføre en konflikt, noget som mange drenge ellers oplevede, at sådanne samtaler kunne være, så snart det involverede en lærer eller forældre.

"Det har stor betydning, man får tid, man kan sige sin mening. Der er nogle børn eller mange børn, som ikke gider eller vil sige, hvis de er i problemer. De vil ikke snakke med deres forældre om det, ... men herovre (...) har vi alle tavshedspligt, du kan sige, hvad du vil" (bilag 1).

"Ja, det er godt at kunne tale med andre mennesker, hvis du f.eks. ikke har lyst til at sige noget til dine forældre eller venner. Så er det godt at have en, du kan tale med" (bilag 1).

Desuden var coachingen også drengenes egen arena i en skolehverdag, som ofte blev præget af pigerne. Dette var en ikke italesat udfordring for flere drenge, da pigerne for manges vedkommende havde lettere ved at leve op til de forventninger, skolelivet indebærer. Derfor betød det noget for drengene, at pigerne ikke var med til sessionerne, det gjorde, at de kunne få et rum for dem selv og hvor de kunne få succes i skolen. Derudover havde det selvfølgelig også betydning for særligt de øverste af klasserne (8-9. klasserne red.), da drengene her var i den begyndende pubertet, hvilket også gjorde, at drengene havde det bedst med, at pigerne ikke var til stede.

Indtrykket for projektteamet var ikke, at denne kønsadskillelse skyldes religion eller kultur, men snarere teenagerrelaterede seksuelle spændinger og sociale forhold. *"Vi kan sige noget, som vi ikke kan sige, når pigerne er der"* (bilag 1) og *"Vi kan tale åbent om alt"* (bilag 1). Noget kunne tyde på, at det simpelthen var kønsspændinger, som gjorde, at drengene foretrak deres egen arena. I interviewmaterialet var der i hvert fald ikke noget, som pegede i retning af andre årsager.

En interessant konsekvens af coaching, og som det også nævnes andetsteds, var også det at, at pigerne oplevede at få deres egen tid med deres primære lærer. Denne øgede tid oplevede pigerne og lærerne fra særligt de større klasser som værende udbytterigt. Dette kan forstås med udgangspunkt i en hverdag, hvor der måske ikke er så meget tid til netop pigegruppen for lærerne grundet uro og akademiske udfordringer med drengegruppen (bilag 3).

Betydningen af coachingrummet syntes altså markant for deltagerne. Tillid og tryghed var essentielt og en markant oplevelse for deltagerne, hvilket kan have betydet, at der i kraft af coachingsessioner blev opbygget social kapital imellem drengene. En kapital, som i første omgang centrerede sig om det vante og kendte, men gradvist kunne få mere brobyggende karakter ift. samfundet og i forhold til medborgerskab. En af drengene fortalte følgende om oplevelserne med coaching: *"Det er, fordi du kan sige, hvad du vil (til coaching red.), snakke om de problemer, du har, snakke om de ting, der sker i samfundet, snakke om de ting, der sker i verden, og dele holdninger og meninger til det, men også høre andres holdninger og meninger, det har været rigtig sjovt og spændende"* (bilag 1). Dermed tyder det på, at coachingen med den rette tålmodighed og ramme kan flytte sig fra gruppekonteksten og praktiske udfordringer, til også at få deltagerne til at reflektere over samfundet.

Der synes altså at have været et ret konkret udbytte for drengene omkring det sociale i kraft af deltagelse i coachingsessionerne. Et andet perspektiv har også været, at flere deltagere rent kropsligt har haft gode oplevelser, hvor coaching kunne hjælpe. Sådanne oplevelser har været forbundet med, at flere af drengene oplevede et pres i skolen, hvilket coachingen har været med til at bearbejde. Konkret har dette fx været, når en deltager har følt sig lettet efter coaching; *"Ja, jeg føler en lettelse"* (bilag 1), hvilket kan hænge sammen med, at der er en mulighed for dem for at få talt om de udfordringer, de møder i deres hverdag. En oplevelse, som også gav en kropslig effekt.

Et andet kropsligt perspektiv har været, at nogle deltagere igennem coaching har oplevet at blive mere afslappet efterfølgende. Der kan tales om, coaching i denne forbindelse har haft en afstressende effekt på enkelte deltagere. I en hektisk hverdag med en hård omgangstone, og hvor man måske ikke oplever at kunne leve op til forventninger, kan det forventes, at nogle af drengene vil opleve et hårdt psykisk pres. Derfor er det spændende, at coaching øjensynligt kan have en positiv effekt og virke som et copingværktøj for nogle: *"... det er meget fedt, for man føler også, at de (coachene red.) er meget sådan afslappet. De er venlige og sådan noget! Det (coaching red.) er også meget dejligt, hvis man føler sig stresset eller et eller andet. Det er meget dejligt, at det gør en afslappet"* (bilag 1). Denne afhandling kan ikke komme mere konkret ind på dette, da det ikke har været i fokus, men det er et interessant perspektiv, at coaching altså kan have en kropslig betydning for deltagerne.

Opsummering

Gruppe to var kendetegnet ved ikke at have deltaget i fodboldforløbet og derfor udelukkende havde været en del af coaching og projekterne. Deres primære oplevelser har centreret sig omkring:

- *Betydningen af det sociale og at holde sammen:* Denne gruppes overvejende oplevelser har handlet om en opbygning af den sociale lim imellem drengene i de enkelte klasser grundet gruppecoaching, som har været opdelt på baggrund af klasserne. Dermed kan det for "coachingdrengene" tyde på, at særligt det snævre netværk med deres klassekammerater er blevet styrket. Der kan altså tales om, at der inden for den konkrete skole hovedsageligt har væ-

ret tale om opbygning af bonding social kapital, hvilket drengene har oplevet som en betydningsfuld oplevelse, da disse netværk fra starten af ikke var så stærke.

- *At snakke sammen, reflektere og være nysgerrig:* Derudover har det været meningsfuldt for drengene at få et rum til fordybelse igennem involverende og fælles dialog. Her har de oplevet at lære hinanden at kende i nye perspektiver, de har reflekteret og stillet sig nysgerrige og undrende over for personlige og samfundsrelevante temaer. Dette har været en særdeles betydningsfuld oplevelse for drengene, da de ikke oplevede at have den slags samtaler andre steder i deres hverdag. I denne sammenhæng kan der også tales om, at drengene har oplevet et personligt empowerment, hvor de igennem fællesskabet er blevet klogere på sig selv i kraft af egne og andres fortællinger og meninger.
- *Tillid og tryghed:* Sidst, men ikke mindst udtrykte drengene, at coachingforløbet har været med til at sikre en tillid og tryghed i deres hverdag i et ellers barskt miljø. Denne oplevelse har været betydningsfuld for drengene, som i særlig grad har talt om coachenes frivillige status, og at sessionerne var omfattet af tavshedspligt. Det er i denne forstand af betydning for dem at møde voksne, som ikke havde en egentlig forpligtelse ift. mødet med dem (kommunen/systemet red.), men kun kom for deres skyld, og fordi de gerne ville lytte og lære drengene at kende. Ligeledes oplevede deltagerne, at tavshedspligten var en tryk og behagelig setting, som drengene respekterede og accepterede. Dermed kan det siges, at i og med at deltagerne oplevede en øget tillid og tryghed, kan der argumenteres for, at coachingforløbet har betydning ved at give deltagerne selvtillid og social kapital til at opsøge nye netværk eller være medborgere i deres lokalmiljø. Dermed kan coaching på samme måde som fodboldforløbet være med til at udvikle lokalmiljøet ved at udvikle drengenes og klassens sociale kapital.

Afrunding af kvalitativ analyse

Som følge af den overordnede analyse præsenteret først i denne del af analysen var det tydeligt, at der var flere ligheder imellem oplevelser hos drengene, men at der også var forskel på deltageres umiddelbare konkrete oplevelser imellem de to nu præsenterede subgrupper. Denne forskel kan siges at være naturlig, da hvert af studierne har haft sit særlige fokus (inden for rammerne af det samlede projekt), og derfor sås også en forskellig meningsdannelse baseret på deltagelse og involvering.

Et interessant perspektiv var, at ”fodbolddrengene” deltog og oplevede den samme coaching, som ”coachingdrengene” gjorde, hvormed det synes iøjnefaldende, hvordan de oplevede betydningen af coaching set ift. fodbold. Coaching for ”fodboldgruppen” var også en betydningsfuld oplevelse, men den gled ofte i baggrunden ift. fodbold og blev ikke på samme måde levendegjort og tykt beskrevet af deltagerne.

Hvis man ser de to gruppers samlede oplevelser, tegner der sig et billede af, at fodboldforløbet for de motiverede deltagere formodentligt har styrket især social kapital (bridging) og sociale empowerment i nærmiljøet (ikke-brobyggende i bred forstand), hvorimod coaching især har haft betydning med udgangspunkt i den enkelte, så der i højere grad har været tale om personlig empowerment og social kapital (bonding). Strukturen og opbygningen af de to studier har haft en betydning for denne udvikling og er knyttet til forløbets udformning. Det skal også understreges, at man med tanke på social kapital ikke må opfatte det statisk, at deltagerne kun har fået et output ved at være med i et af studier, det er snarere en blanding, som har fundet sted i praksis. Dermed er det heller ikke sagt, at der er et af de to studier, som er bedre end det andet. Noget kunne derimod tyde på, at de fungerer godt som supplement til hinanden, hvilket vil blive diskuteret i diskussionen.

Forskelle i oplevelser til trods må det samtidig konstateres, at der findes flere ligheder imellem grupperne, som fx at deltagerne fra begge grupper oplever, at deres sociale liv er blevet bedre, og at de har fået et styrket fællesskab (bredt og/eller snævert). Derfor er der opsummerende for gruppe to relativt enslydende temaer ift. gruppe et, som har været præsenteret. Men det er altså vigtigt at være bevidst om, at der er forskellige nuancer, og hvordan deltagerne har oplevet deltagelse og betydning heraf.

Dette leder frem til en afsluttende fremstilling af de kvalitative resultater for denne afhandling (tabel 10). Som primær kilde har der været tale om interviews, men også feltarbejde, observationer og fokusgruppeinterviews har været betydningsfulde erfaringer. På baggrund af dette arbejde peger denne del af analysen på en række temaer, som har haft betydning for deltageres oplevelser som en del af forløbet. I tabel 10 findes en grafisk opstilling af de temaer, som har været centrale for deltagerne. Den mulige betydning er opsummeret, samt mulige praktiske implikationer er antydnet. De praktiske implikationer foregriber diskussionen og vil blive yderligere bearbejdet og diskuteret i denne del af afhandlingen.

Betydende tema baseret på deltagerens oplevelse	Betydning for deltagerne	Mulige praktiske implikationer
<i>Fornyet oplevelse af skolen (motivation)</i>	I kraft af projektet fik drengene en ny oplevelse af skolen. De har oplevet at have noget at se	Denne udvikling kan have haft betydning for drengenes motivation for skolen og dermed

	frem til, ligesom de har fået deres eget rum i kraft af coaching i skoledagen.	anledning til øget trivsel i skolen.
<i>Jeg får indblik i samfundet</i>	Drengenes oplevelser af samfundet blev igennem projektet gjort mere håndgribelige og forståelige. De oplevede at få hjælp til at navigere i samfundet og lede efter deres egen vej.	Praktisk kan man sige, at forløbet har hjulpet drengene i kraft af indsigt i medborgerskab, og hvordan de aktivt kunne tage vare på eget liv.
<i>Bevægelse og fysisk aktivitet motiverer mig</i>	Bevægelse og fysisk aktivitet var for drengene vigtige elementer i deres liv. Det til trods for, at deres tilknytning til foreningstilbud ofte var svag. Generelt oplevede drengene glæde ved bevægelse og fysisk aktivitet og ønskede det en større del af skolen.	Jf. den megen fokus på bevægelse i skolen står dette i tråd med denne udvikling. Men det er vigtigt i den forbindelse at overveje, om de tilbud og tiltag, som gøres ift. skole og foreningsliv, nu også forstår drengene og deres behov.
<i>Et fællesskab omkring et 'fælles tredje'</i>	Drengene oplevede et forbedret fællesskab både på klasseniveau og på tværs af klasser. Denne udvikling skal ses i lyset af at mange af drengene fra starten ikke anså skolekammeraterne, som deres primære fællesskab.	Coaching- og fodboldstudierne virkede supplerende ved både at styrke fællesskabet i de mindre coachinggrupper og samtidig på tværs i kraft af det store fodboldhold fra 6-9. kl.
<i>At lære hinanden at kende på ny</i>	At "turde" at lære hinanden at kende blev en ny oplevelse for drengene. Da det at åbne op i deres miljø tidligere blev set som en svaghed og potentielt noget, der kunne skade en. Med eksperimentet blev det til en fordel at lære hinanden at kende, da man dermed kunne udvikle sig sammen.	At skabe andre arenaer for indsigt i hinandens liv synes vigtigt for drengene. Da dette var muligheder, de ellers ikke oplevede at have i en travl skolehverdag. Samtidig var det et opgør med en hård kultur på skolen, hvor kendskab til hinanden fjernede noget af den hårde tone hos drengene.
<i>Betydning af fodbold for identitet</i>	Fodbold havde en afgørende betydning for mange drenges identitetsopfattelse og sociale liv. Det var ofte den fælles-	Drengene oplevede, at det var nemmere for dem at socialisere igennem fodbold, hvilket kan betyde, at fodboldarenaer er

nævner, som flere af dem havde til fælles.

mere betydningsfulde for drengene, end deres deltagelse i fodboldklubber antyder.

En spændende hverdag med andre aktiviteter

For drengene betød det meget, at fodboldforløbet også rummede andre aspekter end udelukkende fodbold. Det var en motivationsfaktor, som kunne være med til at tiltrække dem og til dels fastholde dem. Men der var også visse udfordringer med, at aktiviteterne tiltrak drenge, som ikke deltog aktivt ellers. En svær balancegang for trænerteamet at håndtere

Drengene sætter pris på de fælles aktiviteter, som foregik udenfor fodboldbanen. At møde fx professionelle fodboldspillere var meget populært. Dog skal man være varsom med for mange af denne slags oplevelser, da det kan tage for meget fokus både hos deltagerne, men også hos trænerteamet. Måske er mindre aktiviteter såsom bowling eller spilleaften i klubhuset tilstrækkelig.

Forpligtelse og disciplin

Drengene søger ofte disciplin og ønsker en tydelig styring. Derfor oplevede deltagerne det også som et godt element, at man skulle forpligte sig for at få glæde af de aktiviteter og goder, der var ved at være med i projektet.

Rent praktisk må det forventes at være svært at opbygge en forpligtende kultur. Konkret arbejdede projektet med milepæle, som man kunne stræbe efter for at være en del af holdet. De deltagere, vi arbejdede med, ønskede og satte pris på dette, men det var til tider svært for dem at leve op til. Dette til trods er det formentligt et vigtigt arbejds punkt, som også senere kan komme drengene til stor gavn.

Motivation

Drengene oplevede, at deres skolegang blev mere motiverende, hovedsageligt i kraft af fodboldforløbet. Det er dog også nødvendigt at gøre sådanne tilbud håndgribelige og meningsfulde for deltagerne.

Det synes at kunne være en måde, hvorpå skolen praktisk kan gøre skolehverdagen mere motiverende. Noget tyder dog på, at det ikke er nok udelukkende at have et fodboldtilbud. Tilbuddet skal også gøres håndgribeligt, hvad kan fodbolden give mig? Dette kunne fx være trænerkursus eller at involvere drengene i så vidt det er muligt i alle dele af forløbet.

<i>Betydningen af det sociale, at holde sammen og fællesskab</i>	Drengene oplevede gennem coachingforløbet at være kommet tættere på deres klassekammerater. Dette havde en stor betydning for flere, da de fra starten af oplevede, at disse netværk måske ikke var så tætte.	Dermed kan det antages, at coachingforløbet har medvirket til at trække drengene sammen og sikret et stærkere socialt klima. Dermed kan coaching bidrage til mulig forbedring af klassernes sociale trivsel.
<i>At snakke sammen, reflektere og være nysgerrig</i>	Drengene oplevede, at coaching kunne tilbyde dem et rum til fordybelse, involvering og fælles dialog. Coachingsamtalerne blev oplevet som samtaler, som drengene ellers ikke havde normalt i hverken skole eller hjem.	Gruppecoaching kan betyde en øget personlig udvikling og styrkelse af kompetencer ved at ansøre drengene til at reflektere over andres fortællinger. De får en samtalearena, som de kan trække værdifulde erfaringer ud af.
<i>Tillid og tryghed</i>	Drengene oplevede coaching-sessionerne som baseret på tillid og tryghed. Dette blandt andet i kraft af coachenes frivillige deltagelse i deres liv og den aftalte tavshedspligt.	Gruppecoaching kan skabe en oplevelse af tryghed og tillid hos en gruppe af drenge, som ofte ikke oplever sådanne følelser. Det er med til at øge selvtillid og bygge fundament for øgede sociale kompetencer.

Tabel 10: Opsamling af de centrale tematikker baseret på deltagerne oplevelser og den betydning, dette kan have i praksis

Analyse del 2: Kvantitativ analyse

Alle kvantitative data blev analyseret ved brug af IBM SPSS Statistics 22. I metodeafsnittet er de enkelte spørgeskemaer nærmere beskrevet samt processen og validitet af denne undersøgelse.

Før statistisk analyse blev der korrigeret for evt. dobbeltindtastninger af personer i datasættet. Baggrunden for dette var, at eksperimentet forløb over to år med tre udleverede spørgeskemaer for hvert år. I gruppen af respondenterne havde udvalgte deltagere kun været involveret i et år (nye 6. klasser efter i starten af andet skoleår), imens majoriteten deltog over to år. Da en indtastet respondent repræsenterede et skoleår, var der flere gengangere i datasættet, som først måtte transformeres. For at transformere, klargøre og sikre vores "assumption of independence" (Field 2013) redigerede vi derfor datasættet, så hver deltager kun fremgik ved en samlet indtastning, selvom de reelt kunne have udfyldt 3 eller 6 gange (over to skoleår).

Derudover valgte vi at tage udgangspunkt i andet skole år af følgende årsager: a) Større sample size og dermed power (Field 2013), da der var flest deltagere på andet skoleår, b) År 1 anså vi som en tilvænningsperiode for deltagerne, da de ikke var vant til at udfylde spørgeskemaer (vi brugte det i praksis som pilotår), og c) Spørgeskemaerne for andet år var forkortet ift. længde og kvalitet undersøgt ved Cronbachs alpha. Dermed fremstod de heller ikke rigide eller demotiverende for deltagerne, hvilket kunne have været tilfældet på første skoleår.

Variabler, som ikke var normalfordelt, blev transformeret før analyse. Respondenter med en samlet score over 4,5 blev undladt fra analysen for ikke at give unødvendig støj i analysen (Field, 2013). Desuden blev kun deltagere, som havde udfyldt baseline- og endline-målingerne inkluderet i analysen.

Effekterne af det samlede eksperiment på udvalgte psykologiske variabler blev analyseret ved at sammenligne intervention (note: kaldes Rådmandsgade Skole herfra)- og kontrolgruppe (note: kaldes partnerskolen herfra) efter andet skoleår ved hjælp af en lineær regression (ANOVA) i SPSS (Field 2013). I praksis gjorde vi brug af pre- og end-værdier for at kunne analysere, om der var forskel på gruppens værdier, ved at inddrage de tre grupper (coaching/fodbold, coaching og partnerskole). Dermed kunne vi se, om end-værdierne var forskellige ved at tage højde for pre-værdierne og dermed aflæse, om deltagerne havde oplevet en udvikling.

ANOVA blev brugt, da denne analyse kan bruges til at generalisere t-test ved mere end to grupper. ANOVA står for Analysis Of Variance og bruges til at teste, om der er forskel på tre eller flere grupper på et givent tidspunkt (Field 2013). Et behov, denne undersøgelse havde, da eksperimentgruppen praktisk bestod af en gruppe, der både havde haft fodbold og coaching (da det var frivilligt at deltage i fodbold), og en gruppe, som kun havde deltaget i coaching, samt partnerskolen. Alt i alt tre grupper.

Præsentation af resultater

På baggrund af ANOVA-analysen vil de vigtigste fund nu blive præsenteret.

General self-description

Første centrale fund er en signifikant forbedring i eksperimentgruppen ift. partnerskolen på skalaen *general self-description*. På dansk oversættes dette bedst til selvpfattelse, som i introduktionen i denne afhandling blev defineret som: ”Selvpfattelse er en mere overordnet beskrivelse af, hvordan personen karakteriserer og opfatter sig selv” (Spaten 2014: 24). I spørgeskemaet lægges der således også vægt på følgende; ”Students rating themselves as effective, capable individuals, who are proud and satisfied with the way they are” (Marsh 1992). Selvpfattelse har en tæt forbindelse til selvværd og selvtillid og har stor betydning for identitet, som tidligere beskrevet.

I denne analyse så vi en signifikant forbedring qua en p-værdi på 0,027 for gruppen, som både modtog coaching og fodbold (gruppe 1). Den samme effekt så vi ikke i gruppen, som kun modtog coaching (gruppe 2), hvor p-værdien lå på 0,081. Der altså en forskel i de to grupper, når de sammenlignes med partnerskolen i separate sammenligninger. Altså en mærkbar forskel på de to grupper i denne analyse (se tabel 12).

Jævnføre beta-værdierne (tabel 12) i analysen kan det påpeges, at hos gruppe 1 forventes en stigning, som er 0,779 større end partnerskolen på end-værdier, hvilket ligeledes illustrerer en effekt af det samlede forløb på denne gruppe.

Når vi ser på udvikling over tid, illustreret af graf 1, ses tydeligt en effekt på SDQ-general for gruppe 1 i sammenligning med partnerskolen.

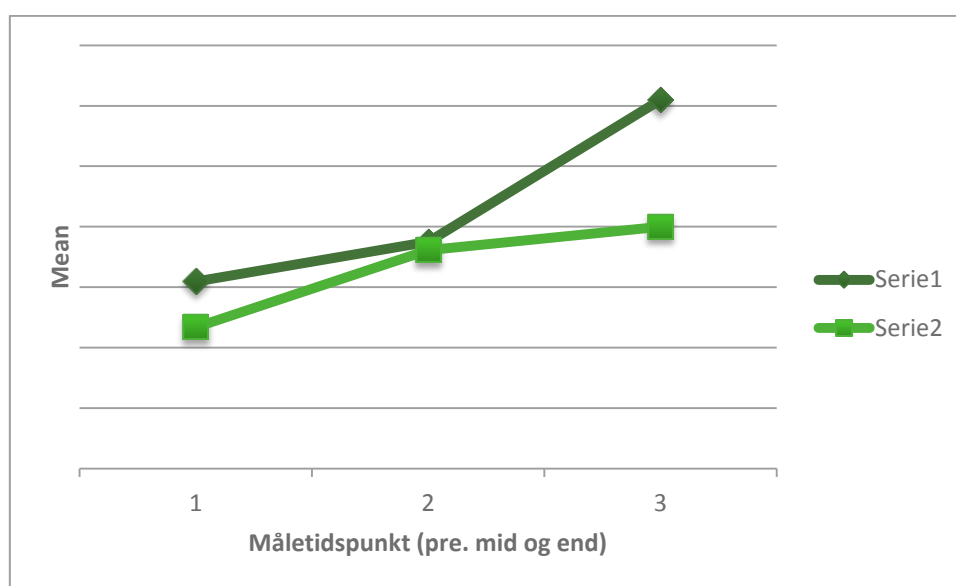
Dog skal det påpeges, at data er på grundlag af en lille sample size som følge af de tidligere nævnte eksklusioner og rensning af data (tabel 11).

Gruppe	Mean	Std. Deviation	N
Fodbold og coaching	4,3333	,58333	9
Coaching	4,0000	,65905	12
Partnerskolen	3,6111	1,03727	21
Total	3,8770	,89113	42

Tabel 11 viser karakteristika for de inkluderede respondenter fordelt på grupper ift. SDQ-general.

Parameter	B	Std. Error	t	Sig.	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
					Lower Bound	Upper Bound	
[Gruppe=1,00]	,779	,339	2,300	,027	,093	1,465	,122
[Gruppe=2,00]	,595	,332	1,794	,081	-,077	1,267	,078

Tabel 12 viser ANOVA-analysen af SDQ-general.



Graf 1 viser den gennemsnitlige udvikling af SDQ-general (gruppe 1 ♦ og partnerskole ■) for andet år og alle tre målinger

Physical ability

Et andet centralt fund i spørgeskemaundersøgelsen var en signifikant udvikling i eksperimentgruppens oplevelse af variabelen *physical ability*. Dette indebærer deltagerens oplevelse af; “*Students rating their skill and interest in sport, games and physical activity*” (Marsh 1992). Dermed er det deltagerens kropslige evner og interesse ift. sport og fysisk aktivitet, som har haft en mærkbar effekt i løbet af eksperimentet. Analyser af både gruppe 1 ($p = 0,008$) og gruppe 2 ($p = 0,017$) registrerede tydelige, signifikante værdier (se tabel 14). Dermed peges der på, at både gruppe 1 og 2 i separate sammenligninger med partnerskolen oplevede en effekt som følge af forløbet.

Jævnføre beta-værdierne (tabel 14) i analysen illustreres det, at der i begge grupper forventes en stigning, som er 0,915-0,942 større, end den partnerskolen forventes at udvikle. Dette er med til tydeligt at påpege en effekt af det samlede forløb på denne gruppe ift. kropslige evner og interesse for sport og bevægelse.

Illustrativt kan denne udvikling ses i graf 2, hvor den samlede effekt for deltagerne i forløbets år 2 er markeret.

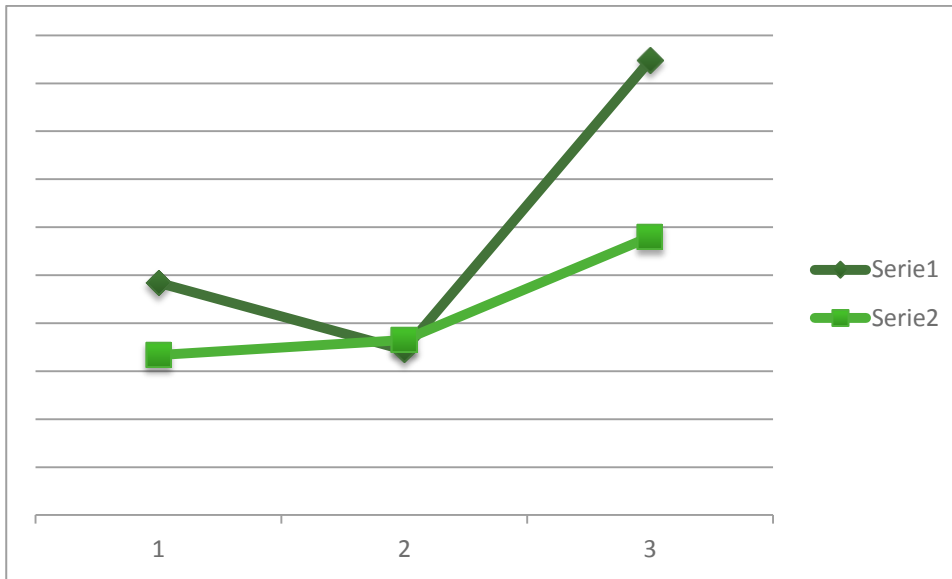
Igen må det påpeges, at data er på grundlag af en lille sample size som følge af de tidligere nævnte eksklusioner og rensning af data (tabel 13).

Gruppe	Mean	Std. Deviation	N
Fodbold og coaching	4,7381	,69293	7
Coaching	3,9833	,67791	10
Partnerskole	3,8333	,94454	18
Total	4,0571	,88094	35

Tabel 13 viser karakteristika for de inkluderede respondenter fordelt på grupper ift. SDQ-physical ability.

Parameter	B	Std. Error	T	Sig.	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
					Lower Bound	Upper Bound	
[Gruppe=1,00]	,915	,324	2,827	,008	,255	1,576	,205
[Gruppe=2,00]	,942	,373	2,523	,017	,181	1,703	,170

Tabel 14 viser ANOVA-analysen af SDQ-physical ability.



Graf 2 viser gennemsnitlig udviklingen i SDQ-physical ability (eksperiment \blacklozenge og partnerskole \blacksquare) for andet år og alle tre målinger

Same-Sex Relations

Tredje fund i spørgeskemaundersøgelsen var en signifikant udvikling i eksperimentgruppens oplevelse af *Same-Sex Relations*. Bag dette begreb skal forstås; “*Students rating their relations with other boys*” (Marsh 1992). Med andre ord er dette altså en vurdering af sociale relationer, og hvordan deltagerne opfatter deres evner til at indgå i sociale aktioner med andre drenge.

I analyser fandt vi en signifikant udvikling i gruppe 1, hvor $p = 0,042$, hvorimod samme udvikling ikke kunne registreres i gruppe 2 (se tabel 16). Dermed peges der på, at gruppe 1 i separate sammenligninger med partnerskolen oplevede en effekt som følge af forløbet på deres sociale relationer.

Beta-værdierne (tabel 16) i analysen illustrere at gruppe 1 kan forventes en stigning på 0,731 set i kontrast til partnerskolen forventede udvikling. Dermed kan der påpeges en effekt af det samlede forløb på denne gruppe ift. oplevelse af deres sociale relationer.

Graf 3 illustrerer denne udvikling ift. partnerskolen set over hele andet forløbsår.

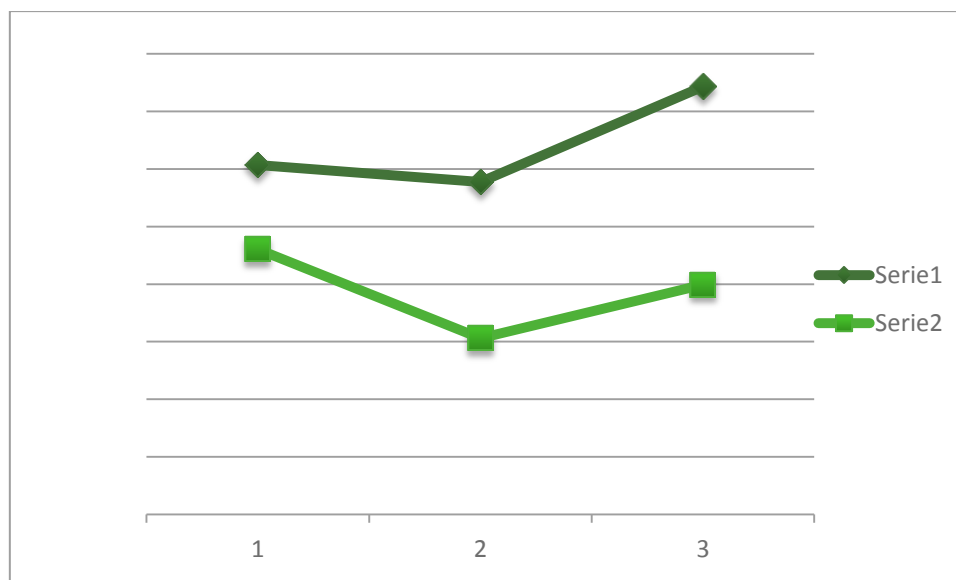
Igen med det forbehold, at data er på grundlag af en lille sample size som følge af de tidligere nævnte eksklusioner og rensning af data (tabel 15).

Gruppe	Mean	Std. Deviation	N
Fodbold og coaching	4,6111	,43033	6
Coaching	3,8056	,64680	12
Partnerskole	3,8772	,83119	19
Total	3,9730	,76226	37

Tabel 15 viser karakteristika for de inkluderede respondenter fordelt på grupper ift. SDQ-Same Sex Relations.

Parameter	B	Std. Error	t	Sig.	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
					Lower Bound	Upper Bound	
[Gruppe=1,00]	,731	,345	2,118	,042	,029	1,433	,120
[Gruppe=2,00]	-,037	,293	-,127	,900	-,634	,560	,000

Tabel 16 viser ANOVA-analysen af SDQ-Same Sex Relations.



Graf 3 viser gennemsnitlig udviklingen for SDQ-Same Sex Relations (gruppe 1 ◆ og partnerskole ■) for andet år og alle tre målinger

Task cohesion

Fjerde og sidste centrale fund var en signifikant udvikling i eksperimentgruppens oplevelse af *task cohesion*. Ved dette begreb forstås; “*Students rating how well their class works together*” (Eys 2009). Dermed er det deltagernes evne til at samarbejde i klassen ift. en given opgave. I analysen fandt vi en signifikant udvikling i gruppe 1 ($p = 0,037$) og en signifikant udvikling i gruppe 2 ($p = 0,007$) set i separate sammenligninger med partnerskolen (se tabel 18).

På beta-værdierne (tabel 18) i analysen illustreres det, at der i begge grupper forventes en stigning, som er 0,723-0,885 større, end den partnerskolen forventes at udvikle med i samme periode. Dette er med til tydeligt at påpege en effekt af det samlede forløb på deltagerne i eksperimentgruppen ift. oplevede evner til at samarbejde i klassen.

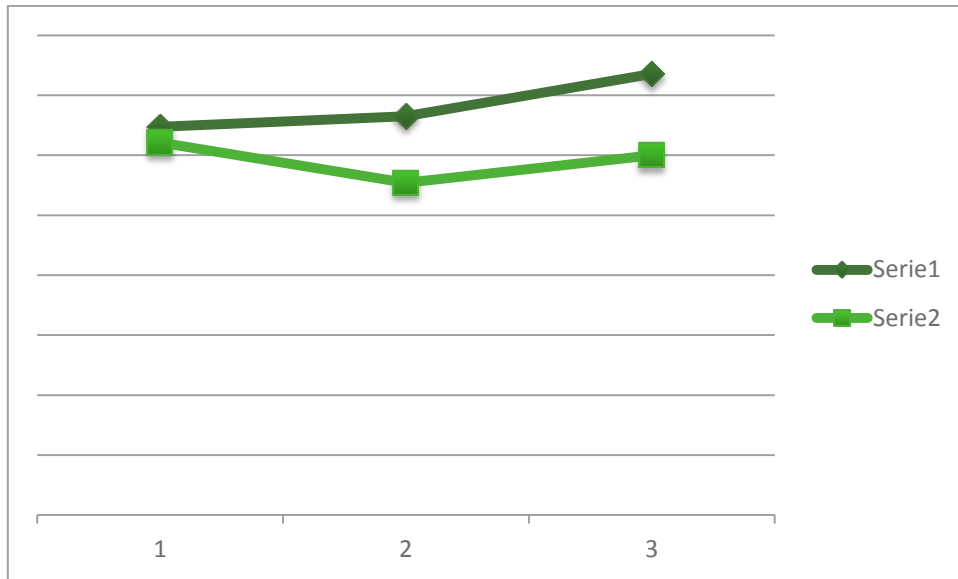
Udviklingen i task-cohesion kan ses på graf 4 set over hele andet år i sammenligning med partnerskolen. Igen tages der forbehold for, at data er på grundlag af en lille sample size som følge af de tidligere nævnte eksklusioner og rensning af data (tabel 17).

Gruppe	Mean	Std. Deviation	N
Fodbold og coaching	3,5556	,81650	9
Coaching	3,5000	,51247	12
Partnerskolen	2,7500	1,04340	14
Total	3,2143	,89805	35

Tabel 17 viser karakteristika for de inkluderede respondenter fordelt på grupper ift. YSEQ-Task.

Parameter	B	Std. Error	t	Sig.	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
					Lower Bound	Upper Bound	
[Gruppe=1,00]	,723	,331	2,185	,037	,048	1,397	,133
[Gruppe=2,00]	,885	,308	2,877	,007	,258	1,512	,211

Tabel 18 viser ANOVA-analysen af YSEQ Task.



Graf 4 viser den gennemsnitlige udviklingen for YSEQ Task (eksperiment \blacklozenge og partnerskole \blacksquare) for andet år og alle tre målinger

Opsummering

Som afslutning på den kvantitative analyse vil der ligesom med den kvalitative analyse blive opstillet en tabeloversigt med centrale resultater, hvad de kunne indikerer, og hvad de praktiske implikationer for dette resultat kunne betyde. I tabel 19 er der fremstillet de fire centrale resultater.

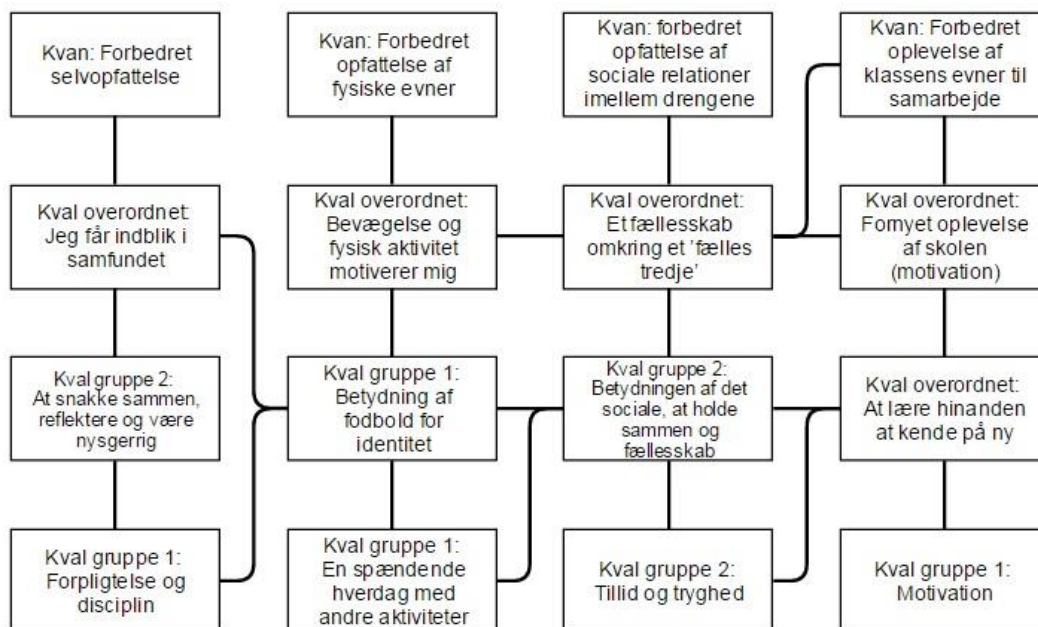
Resultater fra kvantitativ undersøgelse	Hvilken konkret betydning har resultatet?	Mulige praktiske implikationer
Forbedret selvopfattelse	Som følge af forløbet var der en signifikant positiv udvikling i de deltagende drenges selvopfattelse ift. partnerskole	At drengene har en forbedret selvopfattelse, kan være vigtige tegn på oplevet empowerment/handlekraft og potentielt for udvikling af livsduelighed
Forbedret opfattelse af fysiske evner	Som følge af forløbet var der blandt de deltagende drenge en opfattelse af forbedrede fysiske evner ift. partnerskole	Et forbedret indtryk af fysiske evner kan være tegn på en øget selvtillid hos deltagerne, som potentielt kan få betydning for drenges motivation for aktiv deltagelse i skole og samfund
Forbedret opfattelse af sociale relationer imellem drenge	Som følge af forløbet var der en opfattelse af en styrkelse af de sociale relationer imellem drengene, som deltog i forløbet ift. partnerskole	Dette kunne tyde på, at den sociale kapital igennem et forløb som det afviklede, kan øges blandt deltagerne
Forbedret opfattelse af klassens evner til samarbejde	Som følge af forløbet var der blandt de deltagende drenge en opfattelse af en forbedret samarbejdsevne i drengenes respektive klasser	Til trods for at ingen af studierne har indvirket direkte på læring ift. klassen, er opfattelsen blandt drengene, at eksperimentet forbedrede klassens evner til at samarbejde

Tabel 19: Opsamling af de signifikante resultater af den kvantitative undersøgelse

En opsamlende afrunding af analyse:

Efter denne gennemgang af resultaterne fra projektet vil det nu forsøges tydeliggjort de opsamlede resultater fra analysen. Resultaterne vil forsøges gennemgået, så de kan give læseren en sammenhæng, så resultater, der supplerer hinanden i fx det kvalitative og det kvantitative, vil relateres. Resultaterne er som tidligere præsenteret udtryk for særskilte metoder, som samlet belyser et komplekst problem. Det forestående arbejde skal altså ikke forstås som en sammenblanding af resulta-

terne. Denne fase af analysen bygger på en ambition om at gøre data overskueligt og inspirerende for læseren. Illustrativt er det derfor sat op i en grafisk fremstilling, som har til hensigt at tydeliggøre analysens resultater klartest muligt for læseren.



Figur 25: viser resultaterne, deres metodiske ophav, og hvor der kan være sammenhænge

I figur 25 er samtlige 16 betydningsfulde resultater forsøgt opstillet grafisk. Som det kan ses, er der illustreret nogle umiddelbare sammenhænge, dog skal det påpeges, at samtlige resultater på den ene eller anden måde har en sammenhæng, som nu vil forsøges forklaret. Måden, de vil blive forklaret på, er med udgangspunkt i de fire nøglebegreber; *livsduelighed*, *medborgerskab*, *livskompetencer* og *social sammenhængskraft*, som er de centrale teoribaserede begreber i denne afhandling.

Disse fire begreber vil blive inddraget i analysen, hvor resultaterne vil sættes i relation til disse. Dette har til hensigt at få inddraget det teoretiske fundament, på samme måde som analysen har søgt at fremlægge især deltagernes stemme og oplevelser.

Livsduelighed

Som tidligere defineret fokuseres der i denne afhandling hovedsageligt på livsduelige klasser og i form af fire kompetencer ift. opbyggelse af livsduelighed/resiliens hos udsatte unge; *Positive relationer*, *selvtillid*, *kreativitet* og *oplevelse af sammenhæng*.

Det kvantitative resultat *forbedret opfattelse af sociale relationer imellem drengene* kunne pege på, at der igennem forløbet har været en forbedring i drengenes relationer indbyrdes, og at det dermed har opbygget andre *positive relationer*. Flere kvalitative resultater støtter de kvantitative resultater såsom fx oplevelsen af *Et fællesskab omkring et 'fælles tredje'* blandt drengene.

Det kvantitative resultat *forbedret selvopfattelse* kan pege på en forbedring i deltageres *selvtillid*, da selvopfattelse som tidligere præsenteret i introduktionen til denne afhandling har en stor betydning for selvtillid og identitetsopfattelse.

Det kvantitative resultat *forbedret oplevelse af fysiske evner* kan kobles til en udvikling af kreativitet, da sport kan siges at være præget af *kreativitet*, især i et spil som fodbold. Det støttes også af den positive oplevelse af bevægelse og fysisk aktivitet, som deltagerne har rapporteret i det kvalitative materiale.

Oplevelse af sammenhæng er særligt noteret i det kvalitative materiale i kraft af resultaterne omkring *Jeg får indblik i samfundet* og *fornyelse af skolen*, som deltagerne har italesat. Her kan det påpeges, at projektet samlet har hjulpet drengene med at skabe sammenhæng i en kompleks verden i kraft af de voksne ressourcer og fællesskaber.

Med udgangspunkt i disse resultater kan det antydes, at indsatsen har haft en påvirkning ift. deltageres udvikling af livsduelighed. Men da livsduelighed påvirkes over lang tid og er svært at registrere og/eller påvise, er det en antagelse baseret på baggrund de benævnte resultater om drengenes oplevede udvikling. Udviklingen af livsduelighed vil blive diskuteret i det sidste afsnit af diskussionen.

Medborgerskab

I indledningen af denne afhandling blev det komplekse emne medborgerskab fremlagt og forsøgt defineret som; *Aktivt medborgerskab kendetegnes ved at være lokalt konstrueret og stærk forankret i inter-subjektive møder og handlinger, som finder sted i hverdagen.*

Denne definition er konstrueret til denne afhandling og er et resultat af teoretisk viden, forhandlet med de aktive aktører og sat i et CP perspektiv. Dette da definition lægger vægt på det lokale og hverdagslivet og ikke et mere demokratisk medborgerskabsideal.

Dette til trods er det stadigvæk svært at påvise, om deltagerne er blevet udfordret og har oplevet udvikling i retning af medborgerskab. Dette skyldes bl.a., at medborgerskab er stærkt individuelt, og fortolkningen af den varierer stærkt også blandt de deltagende drenge. Det kvalitative resultat *Jeg får indblik i samfundet* peger i retning af, at deltagerne igennem forløbet har oplevet at få et klarere billede af samfundet, og hvad det kan betyde for dem. For målgruppen kunne det tyde på, at det har været vigtigt at tage nogle spæde skridt og få forhandlet, hvad aktiv deltagelse i lokalmiljøet egentlig kan betyde for deres eget liv og deres egen udvikling. Udviklingen af medborgerskab som en del af eksperimentet, vil blive yderligere diskuteret i diskussionsafsnittet.

Livskompetencer

Som introduceret i den teoretiske gennemgang er livsduelighed vigtig, men individet har også brug for visse livskompetencer for at kunne opnå succes. De livskompetencer, som er i fokus i denne afhandling er: a) adfærd: emotionel kontrol, arbejdsmoral og opførelse, b) kognition: refleksion, selvtillid og kreativitet, c) interpersonel: positive relationer, kommunikation og samarbejde samt d) intrapersonel: målsætninger, administration af tid og oplevelse af sammenhæng.

Livskompetencer er umiddelbart mere tilgængelige undersøgelsesfaktorer, end livsduelighed er, da det i højere grad drejer sig om mentale ressourcer/værktøj/coping-strategier. Som tidligere påpeget er der også visse sammenfald i elementerne inden for livskompetencer, og hvad det kræves at udvikle livsduelighed. Ikke overraskende set i lyset af afsnittet om livsduelighed, synes resultaterne at pege på, at deltagerne livskompetencer på en række områder er blevet udviklet. De resultater, som bakker op om en potentiel udvikling af livskompetencer, vil nu blive redegjort for.

Adfærd

At lære hinanden at kende på ny som italesat i de kvalitative interview påpeges af deltagerne at give drengene mulighed for bedre *emotional kontrol* ved at have et dybere kendskab til hinanden. Ligeledes peger de kvalitative resultater på, at deltagerne har fået en fornemmelse for betydningen af *arbejdsmoral og opførsel* i særdeleshed omkring fodbold, hvor de taler om betydningen af *forpligtelse og disciplin*. Dermed kan disse resultater samlet set pege på en potentiel udvikling i deltagerne livskompetencer omkring adfærd.

Kognition

At snakke sammen, reflektere og være nysgerrig var en af de oplevelser, forløbet gav drengene, og det kan dermed betyde, at drengene kognitivt kan have udviklet sig ved at blive udfordret til at *reflektere*. Desuden støttes selvtillidsudviklingen af de kvantitative resultater omkring *forbedret selvopfattelse*, som tidligere pointeret. Det samme gør sig gældende for *kreativitet og oplevelsen af forbedret fysiske evner* og betydningen af *Bevægelse og fysisk aktivitet motiverer mig*, som også allerede er påpeget. Dermed peger meget på, at deltagerne kognitive livskompetencer er blevet påvirket i kraft af forløbet.

Interpersonel

Udviklingen af *positive relationer, kommunikation og samarbejde* understreges af flere af studiets resultater. De to kvantitative resultater *forbedret opfattelse af de sociale relationer imellem drengene* og den *forbedrede oplevelse af klassens evner til at samarbejde* peger begge i retning af interpersonel udvikling. Det samme gør de kvalitative resultater *Et fællesskab omkring et 'fælles tredje'* og *betydningen af det sociale, at holde sammen og fællesskabet*. Dermed tegnes der et sandsynligt billede af, at deltagerne interpersonelle kompetencer er blevet udviklet som en del af forløbet.

Intrapersonel

Påvirkning af målsætninger, administration af tid og oplevelse af sammenhæng for at udvikle livskompetencer er ikke påviseligt i samme grad, som de øvrige livskompetencer. Dog er der tegn på, at deltagerne har oplevet en styrkelse af sammenhæng i kraft af resultatet en *fornyet oplevelse af skolen*, som indikerer, at de kan se sammenhænge med forløbet, og hvilke kompetencer der er behov for i skolekonteksten. Målsætninger og tidsadministration blev perifert nævnt fx under det kvalitative resultat *forpligtelse og disciplin*. Men det er ikke resultater, som fremstår tydeligt som de øvrige livskompetencer.

Næsten alle de livskompetencer, som denne afhandling er baseret på, kan altså påvises at være blevet påvirket i et eller andet omfang i kraft af forløbet. Dette kunne tyde på, at deltagerne igennem de indsatser, som blev gjort, fik mulighed for at styrke deres livskompetencer. Det er ikke muligt at bekræfte, om livskompetencer lært som en del af forløbet kan direkte overføres til andre kontekster.

Selvom enkelte deltagere har givet udtryk for dette, kan det kun konstateres, at forløbet som udgangspunkt har haft potentialet til at påvirke udviklingen af livskompetence hos den enkelte. Udviklingen af livskompetencer vil blive yderligere diskuteret i diskussionsafsnittet.

Social sammenhængskraft

Social sammenhængskraft er præstenteret og redegjort for i teoriafsnittet i kraft af social kapital. Måden, et lokalområde eller samfund kan opnå social sammenhængskraft på, består ifølge Putnam (2000) af tre elementer: a) *normer* i kraft af fx hensyntagen til de svageste i samfundet, og at samfundet udviser hjælpsomhed, b) *sociale netværk* såsom idrætsforeningslivet eller frivilligt arbejde og ens omgangskreds, c) at medborgerne udviser *tillid* til hinanden og samfundet, samt at de oplever tryghed i deres hverdag.

Flere resultater peger i retning af, at deltagerne i forløbet har oplevet øget social sammenhængskraft. Som tilfældet var med den interpersonelle udvikling af livskompetencer, peger de to kvantitative resultater *forbedret opfattelse af de sociale relationer imellem drengene* og den *forbedrede oplevelse af klassens evner til at samarbejde* i retning af styrkelsen af *sociale netværk* og *tillid*. Det samme gør de kvalitative resultater *Et fællesskab omkring et 'fælles tredje'* og *betydningen af det sociale, at holde sammen og fællesskabet*. Herudover italesættes udvikling af *tillid* til hinanden og samfundet også i det kvalitative resultat *tillid og tryghed*, og resultatet betydningen af fodbold peger endvidere på betydning af opbygningen af *sociale netværk* for deltagerne. Enkelte deltager italesætter også betydningen af *normer* og hensyntagen til de svageste, men det er et mindre berørt område. Men alt i alt er der meget, der tyder på, at deltagerne har oplevet øget social sammenhængskraft og dermed udvikling af social kapital.

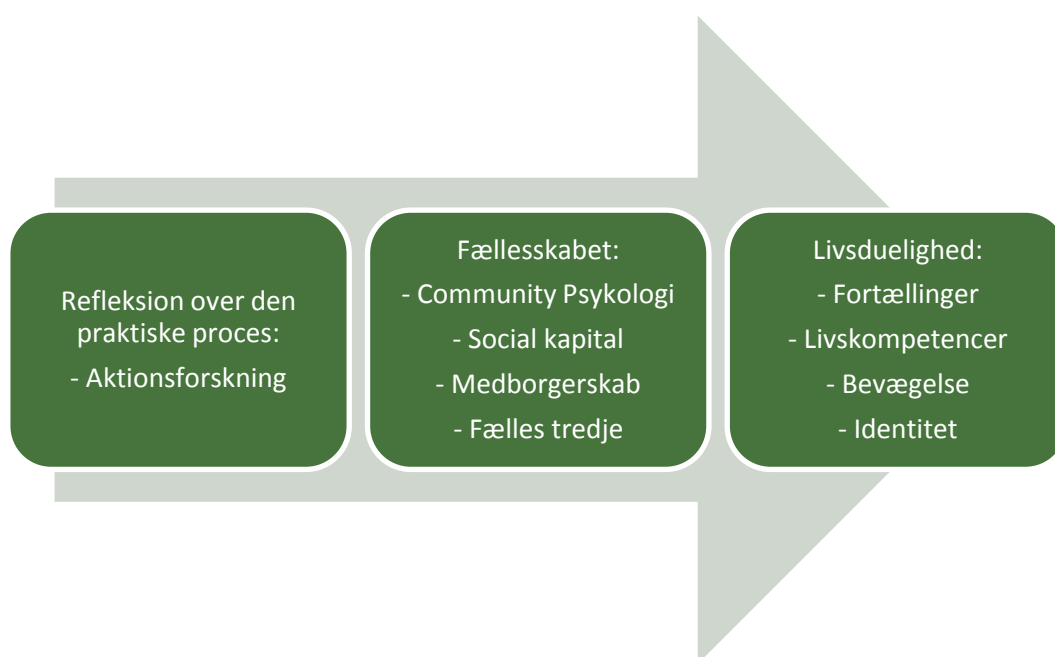
Efter denne redegørelse af eventuelle sammenhænge, og hvordan projektet har haft en effekt ift. de fire nøglebegreber, vil betydningen af projektet for deltagerne nu diskuteres.

Kap. 5: Diskussion

I kraft af AF fundamentet med forskeren som praktisk involveret i deltagernes verden vil denne diskussion også inddrage forskerens stemme (foruden deltagernes) som et væsentligt bidrag. Dette kan indenfor andre forskningstraditioner virke en smule uortodokst, men intentionen er i praksis at tydeliggøre, at projektet har været et fælles produkt, og dermed anerkende den betydning, forskere og deltagere har haft for dette. Dermed vil der undertiden også henvises til forskerens refleksion i form af overvejelser fra et førstepersonsperspektiv som AF foreskriver.

Konkret vil der i dette afsnit diskuteres de resultater, som er præsenteret i analysen, med udgangspunkt i det teoretiske fundament. Udover dette lægges der også særligt vægt på de praktiske perspektiver, som dette projekt har afstedkommet.

Formålet med diskussionen som helhed er at diskutere afhandlingens overordnede fund, og hvordan det harmonerer med eksisterende litteratur eller peger i andre retninger. Dermed søges det som aktionsforsker at tydeliggøre undersøgelses merværdi, og hvilke erfaringer et studie af denne karakter kan bidrage med til litteraturen. Særligt er ambitionen, at viden skal gøres håndgribelig for især praktikere og beslutningstagere, så den efterfølgende også kan bruges i praksis. Derfor vil diskussionen som afslutning lede frem til konkrete perspektiver på, hvordan man kan overveje fremtidige arbejder med målgruppen i den danske folkeskole og i det danske idrætsforeningsliv.



Figur 26: viser opbygningen af diskussionsafsnittet

Konkret ønskes det at strukturere diskussionen omkring tre dele som illustreret i figur 26. Første del orienterer sig omkring refleksioner over den praktiske proces forbundet med det toårige AF-projekt. I denne del er målet at tydeliggøre for læseren, hvad den proces, som tidligere er beskrevet, havde af betydning, og hvilke refleksioner og overvejelser dette har givet. Dermed skal denne del af diskussionen i særlig grad bringe læseren ind i AF-forløbet og det potentiale, en sådan tilgang kan be-

tyde ift. målgruppen, med særligt fokus på udvikling af medborgerskab. Ligeledes vil der i dette afsnit præsenteres de endelige erfaringer, som kan gives videre i forbindelse med de enkelte forløb/studier.

Efter den praktisk anlagte del vil den næste del af diskussionen omhandle den overordnede betegnelse fællesskabet. Dette afsnit vil omhandle en sociale og CP diskussion på baggrund af projektet. Dermed bearbejdes især resultater fra analysen, som peger i retning af betydningen af det sociale for drengene. Diskussion vil især tage udgangspunkt i, hvad en community orienteret eksperiment har betydet ift. udvikling af social kapital, opbygning af fællesskabet og deltagernes oplevelse af et sådant forløb. Desuden omfatter afsnittet også en kritisk diskussion af social kapital og potentialet i opbygning af fællesskabet. Her diskuteres, hvad de introducerede begreber tilbyder, og hvordan de kan begrænse, samt hvad dette projekt kan pege på i denne forbindelse? Således vil der i denne del primært være CP vinklen og betydninger, som er i fokus, hvor også samfundsmæssige og politiske betydninger vil blive behandlet.

I tredje og sidste del af diskussion lægges der et særligt perspektiv på individuel udvikling i kraft af projektet. Her bliver det især deltagernes unikke oplevelser med forløbet, som vil blive diskuteret. Dermed søges det at gå tæt på og diskutere den personlige udvikling som følge af projektets fundament. Dette vil blive gjort med udgangspunkt i eksisterende litteratur som diskussion for de resultater, som projektet præsenterer.

Refleksion over samlet proces

Inspireret af Reason & Bradbury (2008) er ambitionen nu at bearbejde processen med udgangspunkt i første-, anden- og tredjepersons forskning/perspektiv. En sådan proces medfører, at forskeren skal overveje hvert perspektiv nøje som en afgørende del af forskningsprocessen.

For at bearbejde en proces i *førstepersonsperspektiv* kræves det, at forskeren sætter sit eget liv i fokus, og at denne reflekterer over processen. Fra *førstepersonsperspektivet* er således de subjektive og forskerens stemme der er det centrale (Reason 2008).

I *andenpersonsperspektiv* indebærer processen, at viden bearbejdes ved at inddrage andre ift. emner med fælles interesse. Det implicerer, at *andenpersons perspektiv* starter med den interpersonelle dialog og inkluderer udvikling i fællesskaber. Andenpersons perspektivet karakteriseres dermed af intersubjektive stemmer i overvejelser omkring processen (Reason 2008).

Et *tredjepersons perspektiv* omhandler refleksion over processen, en ambitionen om at gå fra den relativt 'lille' skala til en større skala, dog ikke i en generaliserende forstand. Med det sidste perspektiv handler det om at skabe et større partnerskab/fællesskab/community omkring processen, som rækker ud over det personlige plan. Dette kan søges gjort ved at søge en objektiv-søgende tredjepersons stemme i forskningsovervejelser (Reason 2008).

Ifølge Reason & Bradbury (2008) formår de stærkeste AF-projekter at engagere alle tre strategier. Ambitionen er derfor i følgende afsnit af diskussionen at beskrive, hvordan disse tre strategier kommer til live på baggrund af dette projekt, med udgangspunkt i hvordan den samlede oplevelse har været som en del af dette AF-projekt.

Førstepersons perspektiv

At være en del af det toårige forløb, som rammesatte projekt unge, holdspil og medborgerskab, var på mange måder en skelsættende oplevelse. Som beskrevet i ansatsen og vedlagt appendiks (hvem er ham manageren – se appendiks 10), er min personlige baggrund meget anderledes end majoriteten af de drenge, som deltog i projektet. Disse forskelle til trods var det enormt spændende på et personligt plan at møde drenge med en helt anden baggrund og med andre forudsætninger. Mange af disse drenge bliver stereotyp opfattet som specielle i samfundet, hvilket ikke handlede om politik, men ofte med udgangspunkt i hudfarve og religion som symboler på 'ejendommelighed' ift. samfundet. Jeg går på den anden side i et med majoriteten og er vant til navigere i de ofte usagte koder, normer og værdier i samfundet, som fx hvad der forventes i fodboldklubben. Dermed var jeg også en outsider i deres fællesskab, en person som de anerkendte, men som aldrig kunne blive en del af dem og deres. Mit ærinde var således at søge at forstå og deltage aktivt i deres hverdag, så vi sammen kunne løse de udfordringer som de stod overfor i deres liv, men samtidig repræsentere og respektere dem i deres livsverden. De store forskelligheder til trods var min oplevelse under forløbet, at hovedparten af de involverede drenge, mødte projektet præget af nysgerrighed, undren og respekt, den samme tilgang som jeg søgte at tillægge mig.

Naturligvis har forløbet været ramt af udfordringer som beskrevet tidligere, men generelt har min oplevelse været positiv omkring forløbet og det at forske i det, som blandt mange kendes som et udfordrende miljø. Det er klart, at mit begrænsede forhåndskendskab til AF i starten af forløbet kan have påvirket forløbet og sandsynligvis også har stor betydning. Men generelt har oplevelsen af at lave et AF-forløb været naturlig for mig og fungeret induktivt.

De udfordringer, som vi særligt har haft omkring lærergruppen på skolen, fornemmer jeg opstod af den top-down-karakter, forløbet fik fra begyndelsen af forløbet. At projektet fra begyndelsen kom til at fremstå mere top-down-orienteret, var en følge af de udfordringer, folkeskolen stod i, da projektet blev opstartet. Det er retrospektivt en erkendelse, at en bottom-up-orienteret vinkel måske kunne have påvirket lærerne til den involvering og det ejerskab, som projektet ikke oplevede i starten. Generelt var perioden, hvor projektteamet opstartede og afviklede forløbet, præget af megen uro omkring lærerstaben og folkeskolen generelt. Denne uro kan naturligvis også have haft en betydningsfuld indflydelse på lærerstaben og ledelsen på skolen, hvilket kan være ophav til udfordringer.

For projektteamet har det også været særligt inspirerende at opleve den nysgerrighed, drengene har mødt forløbet med. Særligt har det været interessant at opleve drengenes møde med coaching og bevægelse, hvor der umiddelbart synes at have været en god synergi (mere om dette senere i diskussionen). Særligt ud fra den betragtning, at coaching var et helt nyt fænomen for drengene og ikke ud fra en stereotyp opfattelse af drengene, et fænomen, man ville forvente kunne blive betydningsfuld i drengenes hverdag. Men efter en nervøs start var oplevelsen, at drengene begyndte at sætte stor pris på coachingrummet og de jævnlige sessioner som gode, relevante og udviklende afbræk i deres hverdag. En oplevelse, der også efter projektets ophør synes bekræftet af flere deltageres ønsker om at fortsætte forløbet.

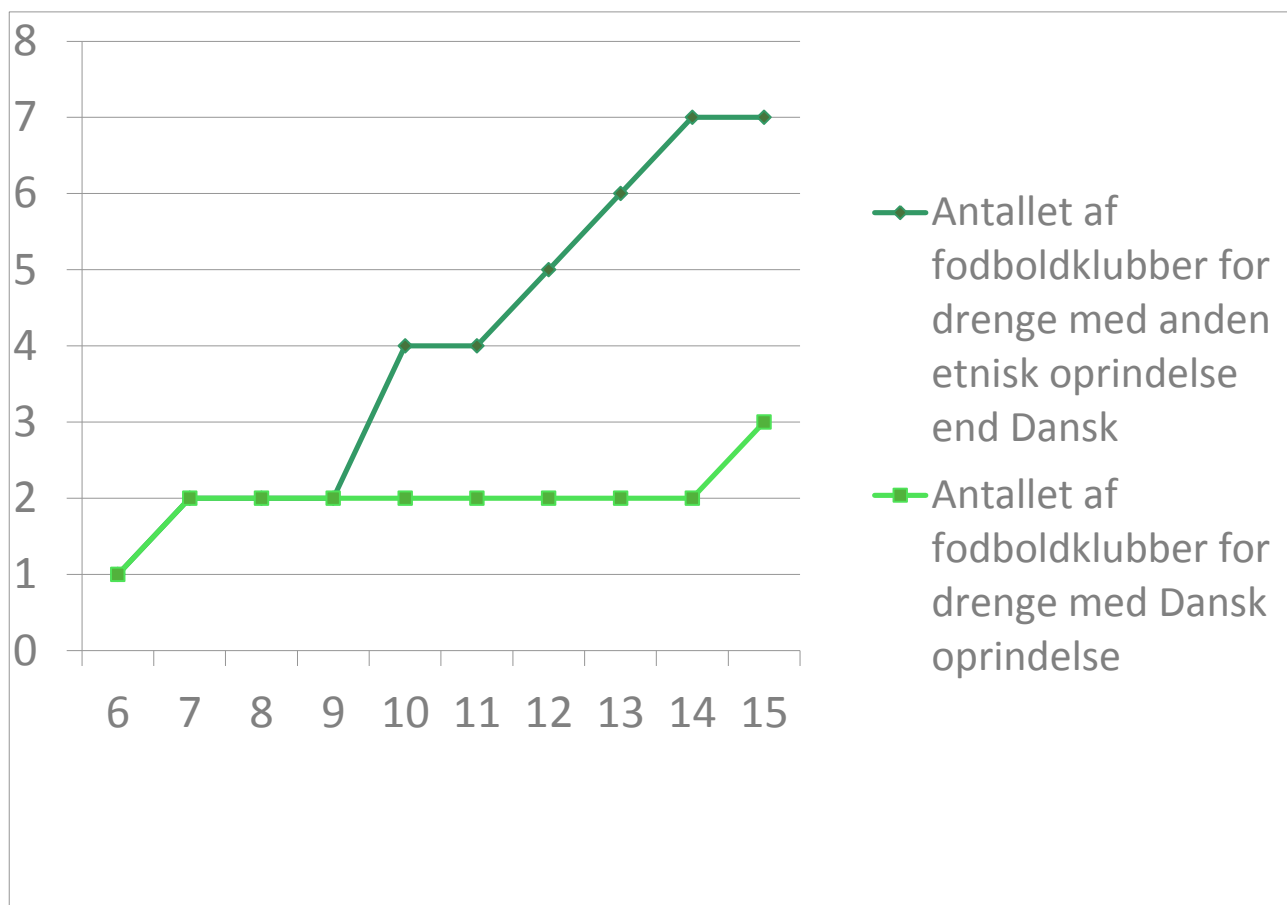
Overordnet har forløbet fra førstepersonsperspektivet været en udviklende oplevelse, for hovedparten af de involverede. Desuden synes det vigtigt at kunne tilbyde et andet perspektiv på, hvordan drengene kan opleve succes igennem nye konstruerede fællesskaber, som kan få betydning for lokalmiljøet (dette behandles yderligere senere i diskussionen).

At arbejde med en AF-inspireret tilgang har for forskerteamet ligeledes betydet et tæt samarbejde med lokale aktører centreret omkring fælles interesser og perspektiver. Her var det i tilfældet med fodboldforløbet fx fodboldklubben, som igennem forløbet søgte at udvikle et praktisk perspektiv på, hvordan et betydningsfuldt tilbud til drengene kunne tage form. Derudover søgte klubben nye rammer for, hvordan foreninger kan hjælpe drengene til succes i de tilbud, de skaber.

Andenpersons perspektiv

Fra andenpersons perspektiv var dette en rigtig spændende proces, men også meget krævende. De erfaringer, projektet tilvejebragte, var således, at fodbold til trods for dens store popularitet hos drengene ikke er en nem sportsgren at arbejde med ift. at skabe personlig udvikling og medborgerskab. Denne erfaring blev der reflekteret meget over, da den umiddelbare popularitet reelt set også gjorde, at det blev svært at arbejde med de fire fokuspunkter for forløbet (bilag 9). En væsentlig erfaring var i den forbindelse at anerkende, at det var nødvendigt at starte så og sige helt fra bunden med at skabe et hold. Dermed skal der lægges meget arbejde i en fodboldindsats, før man overhovedet kan forvente at skabe en udvikling i retning af livsduelighed og medborgerskab.

Et interessant perspektiv, som også pegede i retning af dette, var drengenes tilknytningsmønster til fodboldklubber. Dette blev undersøgt undervejs i forløbet i kraft af en mindre undersøgelse afviklet af specialestuderende Martin Olsson (bilag 9). Med udgangspunkt i dette arbejde er der konstrueret en illustrativ graf (graf 5) af det gennemsnitlige antal fodboldklubber hos et udpluk af deltagere fordelt på etnicitet (bemærk, at graf 5 kun er repræsentativ for deltagerne i dette projekt). Denne graf kan ikke repræsentere samtlige deltagere, men den er med til at tegne et interessant billede, som yderligere forskning kan følge op på. Nemlig det perspektiv, at de drenge, som har kendskab til foreningslivet, har en tendens til at 'surfe' rundt imellem forskellige klubber.



Graf 5: Undersøgelse af klubtilknytning hos deltagerne fordelt på antal klubber (y-aksen) og alder (x-aksen)

Som beskrevet var processen for fodboldforløbet præget af flere udfordringer, som krævede meget arbejde og mange tilpasninger for at sikre fastholdelse af deltagere og udvikling på de fire fokuspunkter. Udfordringerne til trods gav trænerteamet udtryk for at have oplevet autonomi og involvering i projektet, hvilket passer med hensigten.

Praktiske erfaringer fra fodboldforløbet

Samarbejdet har i praksis også fungeret rigtig godt, og de mange møder har gjort, at der kontinuerligt blev taget de forholdsregler, der skulle tages, for at sikre den bedste udvikling af forløbet. I slutningen af forløbet blev der i fællesskab udviklet en række anbefalinger på baggrund af erfaringer fra projektet. Der blev nedskrevet i alt fem anbefalinger (se bilag 5 for uddybninger):

1. Skab et trænersteam, som rummer den hårde, men også den bløde trænerstype – skab variation i trænersammensætningen på dit hold

2. Skab et miljø, hvor deltagerne ikke kan melde fra. Fokuser på forpligtelser, glæde og oplevelser. Man skal få noget ud af at være vedholden, træning skal være sjovt, og sørg for, der også er andre oplevelser end kun fodboldrelaterede

3. Basale livskompetencer og støtte fra forældre kan være en mangelvare. Vær opmærksom på disse mangler som træner og skab et miljø, som kan udvikle livskompetencer hos spillerne

Eksempler på livskompetencer værd at træne: planlægning, forpligtelse og samarbejde

4. Konstruer træningen, så den er målrettet motivation, hvis drengene oplever motivation i et fodboldforløb som dette, kan det potentielt smitte af på andre dele af drengenes liv

For at sikre motivation kan det være givende at sigte på skabelse af oplevelser af kompetencer, skab rammer for autonomi og positive relationer

5. Det sociale hierarki og kommunikation hos drenge fra udsatte boligområder er ofte et modspil – vær som træner opmærksom og modvirk, skab en ny kultur

En af de ting, som der fra andenpersonsperspektiv har været en stor succes ved fodboldstudiet, var de afsluttende træner- og dommerkurser. Kurset blev tilbudt på andet skoleår og som en mulighed for de drenge, som havde deltaget jævnlige i forløbet. Drengene fik et kursus sammensat af kursusmoduller fra DBU C-licens med fokus på, at de kunne få lov til at være hjælpetrænere og dommere i Nørrebro United, hvis de efterfølgende havde lyst til dette.

Dette forløb blev en stor succes, vurderet på baggrund af deltagelse og efterfølgende tilknytning til klubben. Igennem dette forløb oplevede projektteamet at kunne komme endnu tættere på drengene og fik dem involveret på en bæredygtig måde, der på sigt også kunne udmønte sig i medborgerskab.



Særligt interessant ved dette forløb var i særdeleshed også den tætte kontakt, drengene fik med andre lokale, og at de dermed fik mulighed for at skabe nye netværk udover dem, de umiddelbart normalt færdes i. Trænerteamet oplevede, at drengene udviklede sig personligt, når de fx fungerede som dommer til en børne-/ungdomskamp, hvor det var deres ansvar at sikre, at kampen forløb ordentligt. Eller når drengene på træner-/dommerkurset blev som trænere for deres Rådmandsgade Skole-holdet eller et lokalt NB utd.-hold, hvor de her skulle stå for træningen, organiseringen og derved sikrede, at alle har en god oplevelse. At denne oplevelse særligt rykkede på flere af drengene, støttes op af følgende udtalelse af en af drengene efter forløbets afslutning i DGI-tidsskriftet Udspil⁵³:

”Jeg har udviklet mig både personligt og som fodboldspiller, blandt andet med hvordan jeg skal være i den rigtige verden, og hvordan jeg skal være på fodboldbanen. Hvis jeg ikke havde fodbold i mit liv, så ved jeg ikke rigtig, hvad jeg havde lavet. Jeg tror måske, jeg ville være lidt forvirret.”

”Jeg er fodboldtræner, fordi jeg synes, det er spændende, og fordi jeg gerne vil hjælpe andre med at udvikle sig på den måde, som jeg selv har udviklet mig på”.

⁵³ Udtalelser fra online artikel: <https://www.dgi.dk/fodbold/fodbold/artikler/fra-rod-til-rollemodel>



Praktiske erfaringer fra coachingforløbet

Ift. coachingstudiet var de frivillige coaches motiveret af at undersøge, hvad coaching evt. kunne betyde for en anderledes samtalepartner, end de var vant til (hovedparten arbejdede i det private erhvervsliv). For drengene handlede det om den motivation, der gradvist blev opbygget, baseret på de samtaler og rum, som de fik til at udvikle sig; to fællesinteresser, som harmonerede med projektteamets ambition for coachingforløbet.

En af de centrale oplevelser fra andenpersonsperspektiv har været betydningen af frivillighed for coachene. Dette har generelt været et centralt punkt, hvor projektteamet har været overrasket over, hvad dette har betydet for drengenes og for coachenes involvering i projektet. Fra drengenes og projektteamets perspektiv har det betydet, at adgangen og tilliden imellem drengene og coachene har været væsentligt nemmere at etablere. Mange af drengene har et forbehold mod kommunalansatte personer såsom socialrådgivere, pædagoger, psykologer og lærere, som i manges optik repræsenterer systemet på godt og ondt. Dette forbehold kommer formentlig af, at mange af drengene også havde jævnlig kontakt med kommunalt ansatte.

Denne erfaring med 'systemet' var også ofte noget af det første, som coachene oplevede, da de første gang mødte drengene. "*Kommer du fra kommunen*" og "*hvad vil i egentlig med os*", var noget af det første, mange coaches blev spurgt om af drengene? En skepsis, kan man sige, som skulle overvindes for at få lov til at spille en rolle i drengenes liv. Det synes i hvert fald at være en udfordrende begyndelse, hvis man mødte drengene som repræsentant for systemet, for i så fald ville du bare lave om på dem, for at de kunne passe ind.

Når coachene til gengæld fortalte, at de var der frivilligt, og fordi de gerne vil møde og snakke med drengene, blev denne skepsis nedtonet, og drengene var ikke længere i samme forsvarsposition over for coachene. Flere drenge udtrykte derimod en forundring over, at nogen ville tale med dem, uden der var penge involveret. At nogle fra andre dele af samfundet bare gerne vil møde dem, det var de tydeligvis ikke vant til. Med andre ord var den frivillige tilgang faktisk en rigtig god adgang, som sikrede en blødere tilvænning for drengene til coaching. Ydermere fungerede det frivillige præg rigtig godt ift. engagementet hos coachene, som engagerede sig på en mere personlig og involverende måde end troet fra starten. Dette var rigtig godt, og det var en vigtig forudsætning for, at coachingstudiet kørte, som den gjorde.

Undervejs og til sidst fremstod der en række temaer, som blev nedskrevet undervejs, og som coachene og deltagerne undervejs oplevede som betydningsfulde. Her var der naturligvis en vis variation afhængig af deltagernes alder og klassetrin. Som afrunding og dermed endelig konsensus fremstod følgende tematikker, som kunne være væsentlige at diskutere og reflektere over som en del af coachingen (bilag 6). Derudover skal det dog også nævnes, at andre temaer, som ikke fremgår her, også kan være relevante.

Som afslutning på hvert skoleår blev der nedskrevet en række erfaringer, som kunne gives videre. Erfaringerne fra første år blev sammenskrevet af specialestuderende Mie Maar Andersen og kan findes i bilagsmappen (bilag 6). Efter andet år blev disse erfaringer udbygget og tilpasset ud fra de erfaringer, coachene gjorde sig. Til sidst fremstod følgende erfaringer på baggrund af coachingforløbet:

1. Generelle erfaringer

1.1 "Lær dem at kende"

- Kontakten og relationen er afgørende. Vær professionspersonlige og sørg for at få knyttet et bånd, så I ikke bliver fremmede over for dem eller bliver sidestillede med systemrepræsentanter.

- Lær deres navne.

- Se dem som individer og ikke som en hel gruppe. Gør evt. også brug af en-til-en-sessioner.

- Det skaber større respekt fra deres side, hvis de kan mærke jeres engagement og involvering.

1.2 "Brug jer selv"

- Brug jer selv og fortællinger fra jeres hverdag og verden (narrativ-samskabende).

- De lærer jer bedre at kende, og det skaber bedre mulighed for respekt og tillid.

- De synes, det er spændende at høre om andre måder at opfatte tingene på.

- De kan bedre relatere til emnet, når det bliver konkret.

- Det er nemmere at være nysgerrig på deres verden, hvis I åbner op for jeres egen og relaterer herudfra. Prøv at se dig selv som coach, som en "fellow human companion".

1.3 "Skab et godt rum"

- Der sker noget med dem, når de trækkes ud af skolekonteksten.

- Det giver dem mulighed for at indtage nogle nye roller og agere mere frit.

- Tag nogle gange gruppen med væk fra skoleområdet.

- Eller sørg i hvert fald for, at der ikke er borde imellem jer. Skab et afslappet rum, der ikke relaterer til skole.

1.4 "Skab en struktur"

- Flere beretter om, at flere af drengene har svært ved at navigere i det frie coachingrum, da de er vant til en fast dagsorden og sanktioner. Hjælp dem ved at lave en form for struktur i det frie rum.

- Dette kan være nogle regler for, hvordan man er, når man er til coaching. Fx.

○ Man respekterer den, der snakker, ved ikke at afbryde.

○ Marker, når man vil byde ind. Her kan redskaber være en god hjælp fx:

○ Kast rundt med en bold, der dikterer, hvem der må snakke.

○ Gør brug af dialogreb, hvor den, der taler, holder knuden på rebet i hånden.

○ Ingen mobiler fremme.

- Lav evt. reglerne sammen med drengene, så de får ejerskab over rummet.

- Lav evt. en fast måde at starte op på. Fx den samme aktivitet, der laves til at finde sin plads hver gang.

- Lav evt. en fast måde at runde sessionen af på.

- Aftal, hvordan i håndterer opførsel, der går over grænsen! Skal man fx have lov til at gå, hvis man ikke opfører sig hensigtsmæssigt? Hvordan håndterer man det som gruppe?

1.5 "Skab energi"

- Flere af drengene fortæller, at de ofte er meget trætte, så imødekom meget gerne dette.

- Lav eventuelt en lille leg til at starte med. Byt plads undervejs eller andet, der kan virke opkvikkende.

- Aktiviteter kan med fordel skærpe fokus, koncentrationen kan typisk holde 10-15 min.

1.6 "Brug øvelser"

- Relater jeres emner til aktive eller stillesiddende øvelser.

- Det giver mere mening for drengene, og de bliver mere motiverede. De synes ofte, det er sjovt, at det ikke kun er snak, men derimod snak i en praktisk legende kontekst.

- Det skaber struktur i en session, at øvelser og lege bliver omdrejningspunktet.

- De husker emnerne bedre, når de kobles til en øvelse.

- De drenge, der fagligt ikke er så dygtige, får bedre mulighed for at deltage i snakken. Der er flere af drengene, der har svært ved at forstå de begreber, der arbejdes med. Med bevægelse bliver det mere håndgribeligt.

1.7 "Tålmodighed"

- Vær vedholdende og tro på det. Hvis en øvelse umiddelbart ikke fungerer, eller drengene er skeptiske, så giv dem tid til at være i deres skepsis.

- Der er ofte en, der skal tage det første skridt, før resten af gruppen følger med. De er vant til den nemme løsning "Jeg ved det ikke" eller "Jeg kan/vil ikke". Hjælp dem til at tage det første svære skridt i stedet for at opgive øvelsen.

- Med denne gruppe findes der ingen quick fixes, ting tager tid, så giv dig tid og tro på drengene.

- Lad dem vide, at du tror på dem og har lyst til at lytte til dem, vær omsorgsfuld, så vil drengene også opleve coachingen som menings- og betydningsfuld.

Forslag til aktive øvelser og uddybning af ovenstående findes i bilagsmappe (bilag 6).

Fra andenpersonsperspektivet var der altså flere relevante oplevelser og læring, som blev skabt på baggrund af forløbet. Generelt har AF-tilgangen været oplevet som givende for alle aktører involveret. For det meste har samspillet imellem de mange samarbejdspartnere fungeret godt, og deltagerne har følt involvering i beslutningstagen og ejerskab. I samarbejds-, relations- og involveringsøjemed har tilgangen på denne måde haft en vigtig betydning for projektet.

Tredjepersonsperspektiv

At søge tredjepersonsperspektivet er at gå fra det subjektive og intersubjektive til en form for objektiv-søgende perspektiv, hvor erfaringer og oplevelser søges bragt ud i en større skala. Ambitionen med dette skridt i AF er ikke at kunne lave generaliseringer, men snarere at bringe viden og erfaringer i spil i andre kontekster. Hvor aktører vil kunne drage nytte af disse erfaringer eller bare vise interesse heri. Dette er altså ambitionen for denne afhandling og afsluttende rapportering. Selve det skriftlige produkt kan på denne måde fremstå som søgende tredjepersonsperspektivet. Dette i kraft af en ambition om at kunne viderebringe erfaringer fra dette forløb til gavn for andre skoler, idrætsforeninger eller lokalmiljøer, som oplever lignende udfordringer og måske i en lignende kontekst. For at sikre dette vil denne afhandling også afsluttes med forslag til mulig fremtidigt arbejde med målgruppen på baggrund af erfaringerne fra forløbene.

Opsummering

Denne første del af diskussion har forsøgt at fremlægge selve processen og vigtige dele af heraf. En fuldstændig redegørelse for hele processen har af plads- og læsehensyn ikke været muligt, hvorfor dele er udeladt. Det har været prioriteret at frembringe det, projektteamet undervejs har vurderet som essentielt, for at skabe gennemsigtighed for læseren. Dog bør man som læser være bevidst om, at mange andre aktiviteter og justeringer har fundet sted undervejs, hvilket også har haft betydning.

Blandt de udvalgte hændelser, som har kendetegnet og formet processen, lægges særlig vægt på:

Fase 1 (proces):

- Begrænset tid til rådighed under denne fase har haft betydning for især opstart
- Lærer-lock-out og ny skolereform påvirkede involvering af lærerne

Fase 2-3-4 (Introduktion af forløb, monitorering og analyse/fortolkning af forløb):

- Udfordringerne omkring fodbold som redskab
- Fodbold er ikke bare nok i sig selv
- Involvering af skolen er essentiel
- Top-down-tilgang nødvendig grundet ydre omstændigheder – men en begrænsning!
- Nødvendigt at gøre forløbene håndgribelige for unge deltagere
 - Fx træner- og dommeruddannelse, hjælp til at søge fritidsjob etc.
- Frivillighed og den positive betydning for deltagerne
- Coachings potentiale for målgruppen

Fællesskabet

Hvor første del af diskussionen forholdt sig til refleksion over processen og selve forløbet, bevæger diskussionen sig nu i retning af betydningen af fællesskab for deltagerne. Denne del af diskussionen vil især tage udgangspunkt i fodboldforløbet, men det er vigtigt at se projektet i sin helhed. Så coaching har også haft betydning for fællesskabet. Men når fodboldforløbet anlægges som hovedfokus, er det, fordi deltagernes oplevelser var særligt interessant i relation til fællesskabet og betydningen deraf.

Fællesskabet har været en central ambition for hele projektet, hvor medborgerskab, skabelsen af et fælles tredje og social kapital har været centrale aspekter. Samtlige forløb har været afviklet med dette for øje, hvorfor fællesskabet og det at arbejde med aktiv deltagelse har været en central ambition. Baseret på forrige afsnit om proces og betydningen af at arbejde aktionsforskningsinspireret søges denne viden og disse erfaringer nu diskuteret ud fra drengenes centrale oplevelser i en CP ramme. CP og AF er som tidligere præsenteret i store træk samhörige, men dog med enkelte særskilte fokuspunkter. I resten af diskussionen vil der fokuseres hovedsageligt på CP interesseområder, da der vil blive lagt fokus på forløbets evne til at skabe empowerment i lokalmiljøet – i kraft af social kapital og livsduelighed hos de enkelte deltagere.

Således vil der i det kommende afsnit særligt blive lagt vægt på fællesskab, social kapital og medborgerskab. Mens der i det sidste afsnit vil blive behandlet livsduelighed og livskompetencer og oplevelsen af betydning for individet. Således diskuteres både fællesskabets og individets perspektiver som del af projekt unge, holdspil og medborgerskab i det resterende af diskussionen. På tabel 21 er det illustreret, hvilke temaer som vil blive behandlet som en del af diskussionen baseret på de to resterende dele af denne.

Fællesskab	Livsduelighed
<ul style="list-style-type: none"> • Social kapital • Bridging før bonding? • Magt • Social identitet • Fodboldens store betydning • At gøre det håndgribeligt • Medborgerskab • Empowerment 	<ul style="list-style-type: none"> • At skabe en meningsfyldt forløb • Magt • Coachings potentiale ift. livsduelighed • Projektets betydning ift. livskompetencer • Fortællingernes betydning • Den kropslige dimension • Hvad med projektugerne? • AF og unge

Tabel 21 viser de temaer, som vil blive diskuteret i de to resterende afsnit af diskussionen.

Social kapital

Som et første skridt vil potentialet, for at forløbet i kraft af nye fællesskaber har kunnet udvikle social kapital, blive diskuteret. For at vende tilbage til, hvordan social kapital defineres i denne afhandling gentages begrebsafklaringen fra begyndelsen af afhandlingen. Ifølge Putnam (2000) består sammenhængskraft af tre elementer: a) *normer* i kraft af fx hensyntagen til de svageste i samfundet, og at samfundet udviser hjælpsomhed, b) *sociale netværk* såsom idrætsforeningslivet eller frivilligt arbejde og ens omgangskreds, c) at medborgerne udviser *tillid* til hinanden og samfundet, samt at de oplever tryghed i deres hverdag. Afhængig af, hvordan borgere i samfundet oplever disse tre elementer, kan social kapital udvikles i forskellig grad.

Projekt unge, holdspil og medborgerskab som et samlet forløb forsøger at skabe en ramme for deltagerne, hvor de kan opleve, at der bliver taget hensyn til og udvist hjælpsomhed. Det er hele ramme om projektet, at lokalområdet skal tilføres ressourcer, som lokalområdet i forvejen ikke rådede over (Berliner 2005).

Som påpeget i analyseafsnittet rapporterede deltagerne igennem spørgeskemaundersøgelse en oplevelse af styrket sammenhold imellem drengene på skolen efter forløbet. Desuden blev der hos drengene igennem interviewene italesat en oplevelse af, at forløbet havde styrket deres tillid og tryghed til hinanden. Deltagerne oplevede at lære hinanden at kende på nye måder, hvilket bevirkede, at de fik en ny og for mange mere positiv opfattelse af deres sociale netværk i skolen. Dette i sig selv var en mærkbar udvikling for denne gruppe, da mange ikke oplevede deres skolenetværk som trygt og tillidsfuldt før forløbets start. En sådan udvikling så man ikke i resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen hos partnerskolen. Derudover tydede feltarbejdet heller ikke på, drengenes fællesskab på skolerne kunne karakteriseres af et stærkt socialt netværk.

Samlet peger dette altså i retning af, at indsatsen på Rådmandsgade Skole har støttet udviklingen af fællesskabet imellem drengene. Dette kan formodes at have resulteret i potentielt stærkere social kapital på skolen og i drengenes netværk. En sådan udvikling ses også i andre forskningsresultater undersøgende social kapital, foreningsidrætten, gruppecoaching og unge (Kay 2009, Lee 2009).

Til trods for sådan positive tegn på udvikling af øget social kapital bør det påpeges, at forskning også peger på, at der er uklare sammenhænge omkring udvikling af social kapital. I en række forskningsartikler påpeges det eksempelvis, at foreningsidrætten ikke naturligt er garant for social kapital i sig selv (Kay 2009, Nicholson 2013).

Et af de afgørende kritiske perspektiver er, at indsatser sjældent er klart defineret og derfor giver anledning til uklarhed (Coalter 2007). Hvis ikke indsatsen er klart defineret og rammesat tilstrækkelig, ift. hvordan social kapital udvikles, er det unægtelig meget svært at pege på, hvad der har været kilde til en evt. udvikling og hvordan.

I den henseende kan der argumenteres for, at en indsats eller et forløb med fordel kan fokusere på det lokalmiljø og de ressourcer, et miljø måtte have eller få tilført ift. at opbygge social kapital. Dermed kunne det måske være fordelagtigt at arbejde med social kapital igennem en CP ramme. Denne mulige sammenhæng og dette potentiale vil nu undersøges.

Det, som defineres som social støtte inden for CP, handler ikke kun om dialog, men også fx praktisk hjælp og oplevelsen af at være værd at være sammen med. Der skelnes derfor inden for CP imellem strukturel og funktionel støtte (Berliner 2005).

Den strukturelle støtte indebærer, hvilke mønstre sociale relationer indebærer såsom; hvem har man relation til, frekvensen af kontakt og magtforholdet i relationerne? Der opereres også med blik på, om den strukturelle sociale støtte er snævert formålsbestemte relationer eller komplekse relationer, som potentielt rummer mange nye samspil. Sidst, men ikke mindst er den sociale støttes styrke også tegnet af, hvor stor en grad af inter-forbundethed en relation måtte have, altså ikke kun relateret til en kontakt mellem to, men flere deltagere (Berliner 2005).

Den funktionelle støtte opdeles ofte i instrumental (materiel og praktisk), emotionel (tiden og muligheden for at lytte og vise omsorg), holdningsmæssig (anerkendelse af personers meninger og holdninger, som anerkendes for at være betydningsfulde for den enkelte) og informativ støtte (deling af erfaringer og viden) samt anerkendelse gennem samvær (udvise lyst til at tale med og være i samme kontekst) (Berliner 2005).

Forskellige former for social støtte kan være vigtig i forskellige faser af livet, social støtte bør ligeledes ses som værende knyttet til konkrete situationer i menneskers liv. Social støtte bør også ses som et samspil, som bunder i en fællesbejstræbelse. Dermed er der også forskellige typer af socialt netværk inden for CP, der defineres som små, tætte netværk og store, åbne netværk (Orford 2008). Disse netværk kan umiddelbart anses som paralleller og lignende Putnams definition af bonding- og bridging-netværk.

I og med at drenggruppen, som projekt unge, holdspil og medborgerskab har inkluderet, befinder sig i identitetsmæssigt udfordrende tid i deres liv, synes social støtte særligt vigtig for denne gruppe. Indsatsen med fodbold og coaching/mentoring synes at kunne tilbyde både strukturel og funktionel støtte for drengene i denne fase af deres liv. Dette kan være særligt vigtigt, da det netop er indholdet af denne sociale støtte, som mange af drengene oplever som udfordrende, i kraft af de udfordringer

som blev fremlagt i indledning (Dahl 2005). At projektet på denne måde kan agere som en ramme, som sikrer den sociale støtte til en socialt udsat gruppe, kan vise sig afgørende for denne gruppe ift. samfundet og personlig udvikling. Det, som endvidere er med til at gøre projektets resultater interessante, er, at forløbet peger på at kunne styrke de små og tætte netværk, som gør, at deltagerne oplever stabilitet og tryghed (fx igennem coachingforløbet). Men indsatsen kan også give adgang til de store og åbne netværk, hvor ny viden, holdninger og meninger kan deles (fx igennem fodboldforløbet).

Samlet set kan indsatsen projekt unge, holdspil og medborgerskab altså sikre en uvurderlig social støtte, som potentielt kan have stor betydning for deltagerne i en udfordrende tid i ungdommen (Illeris 2009).

Er det måske nødvendigt med bonding før bridging?

Som nu fremlagt kunne det tyde på, at den sociale kapital blev forøget igennem deltagelse i projektet. Et af de elementer, som drengene lagde mest vægt på og satte pris på, var oplevelsen af at få styrket deres tætte sociale netværk. Det var et af de hyppigst omtalte goder ved deltagelse i forløbet og noget, som deltagerne virkelig understregede i interviewene. Det var dog også lidt overraskende for projektteamet, da drengene ved første øjekast synes at have et allerede stærkt fællesskab. Feltarbejdet som del af studiet afslørede dog, at selv om drengene umiddelbart så ud til at have stærke fællesskaber og virkede socialt anlagte, var hverdagen præget af sociale udfordringer (bilag 2 og 3). Det, som reelt set kunne iagttages efter det indledende feltarbejde, var, at drengenes sociale miljø i høj grad var præget af hierarki og magtkampe. Det synes, som om drengenes sociale miljø var præget af socialisering fra gadelivet, som betød en hård og rå tone og uden plads til omsorg eller fejltrin (Kalkan 2014). Hvilket ikke ville være mærkeligt, i betragtning af at mange unge mænd fra drengenes lokalmiljø ender som en del af gadelivet på Nørrebro og ikke får taget en uddannelse som børn og unge.

Hvor vores fokus i projektet havde været at lægge vægt på bridging og introducere nye netværk for drengene, så det i praksis ud, som om det reelle behov var at styrke bondingen på skolen som et første skridt. Dette var en vigtig erfaring, særligt set i lyset af at beslutningstagere ofte anser bonding som mere negativt orienteret social kapital (Coalter 2007). Reelt er det måske i nogle situationer nødvendigt at tænke i fællesskaber, som først kan styrke bonding, hvis en udvikling skal finde sted. Dette er især vigtigt at forholde sig til, hvis hensigten er at opnå social regenerering, tillid og tryghed. For baseret på vores erfaringer med den gruppe af drenge, vi har arbejdet sammen med, kan det synes nødvendigt at skabe sådanne forudsætninger som et første skridt, for at drengene overhovedet 'tør' prøve kræfter med bridging-aktiviteter i foreningsidrætten eller andre arenaer.

Denne mulige forklaring kan være med til at forklare de oplevelser, projektteamet havde hele første år af projektet især i fodboldforløbet. Disse oplevelser pegede på, at i de tætte sociale netværk (bonding) trivedes drengene, og en gradvis udvikling fandt sted. Men når vi introducerede udefrakommende eller større netværk, kunne det resultere i fald i motivation, som kunne aflæses i fremmødet. Noget kunne tyde på, at drengene ikke var klar til denne slags aktiviteter. Dermed kunne det formodes, at drengenes nære sociale netværk skulle være på plads, før de havde opbygget selvtillid og oplevede kompetencer til at kunne indgå aktivt i større netværk. Denne erfaring kan potentielt have betydning for lignende arbejde med udsatte grupper, hvor man måske også vil have behov for at sikre det tætte sociale fundament i første omgang.

Dette er et interessant perspektiv, da det også står i kontrast til de nuværende forventninger, samfundet møder drengene med. I samfundets møde kan der argumenteres for, at man måske glemmer denne fase (opbygningen af de tætte netværk med henblik på tillid og tryghed) og forventer, at drengene uden videre kan indgå med unge fra andre sociale rammer. Noget kunne i hvert fald tyde på, at det for drengene er vigtigt at mestre de nære relationer først, hvis de skal indgå aktivt i foreningsidrætten. Dette gælder især, når der er tale om foreningsuvalte drenge, som var tilfældet med vores målgruppe. Dermed fremføres det, at det er vigtigt at kende begrænsningerne for denne gruppe. Det nytter ikke at have urealistiske forventninger eller antage, at "one size fits all"-tilbud er nok til at sikre social mobilitet igennem foreningsidrætten. Hvis man derimod er bevidst om begrænsninger og aktivt forsøger at begrænse disse, kan det i stedet medføre potentiel bæredygtighed, ved at deltagerne oplever tillid og tryghed som fundament for at kunne rykke sig i brobyggende retninger.

Men hvad med magt?

Magt er et centralt begreb inden for CP, ansporet af Foucaults (2002 [1975]) tanker omkring magt. Dette er også tidligere præsenteret i teori afsnittet om CP.

Forståelsen af magt og modmagt er gennemgående for Foucaults arbejde og bør anses som en omfattende og kompleks forståelse af vores samfund. Forholdet omkring magt er vigtigt at forholde sig til, da CPs ærinde er at give undertrykte eller marginaliserede grupper en stemme i debatten. Marginaliserede grupper skal kunne have mulighed for at gøre sig gældende over for den usynlige magt, samfundet udøver over individet.

Ifølge Foucault (2002 [1975]) præger og påvirker bestemte diskurser vores sociale liv, på baggrund af dette forstås diskurser som en magt. På denne måde er magt ikke noget, vi udøver over hinanden, men det er en konsekvens af diskurser og relationer i samfundet, som bygger de praksisser, vi som individer indgår i. Magt er i dette perspektiv altomfavnende og dynamisk, i kraft af at magten befinder sig i relationer mellem diskurser.

Magt hænger også uløseligt sammen med viden, da viden ofte baseres på afgørelser om sandt og falsk, og dermed er en produktiv og definerende magt af stor betydning for samfundet. Derfor har videnskabelige institutioner også ifølge CP et stort ansvar for samfundet.

Magt har en immanent karakter og eksisterer udelukkende ved at blive bragt i handling over for andre handlinger. Det er i denne vekselvirkning, at magt opstår.

Men magt kan ikke eksistere uden modmagt, der er tale om en slags symbiose, som er nødvendig for begge. Hvis der ikke var modmagt, ville magt ikke være magt, men i stedet tvang eller undertrykkelse. Dermed antyder Foucault (2002 [1975]) også, at for at der kan eksistere magt, må der også være rum for handlemuligheder for den eller dem, som magten påvirker. Modmagt kan altså give mulighed for at opponere og udfordre en gældende diskurs, såsom fx at alle med muslimsk baggrund laver ballade. I kraft af at italesætte sådanne påstande kan magten tydeliggøres, og igennem dialogmæssig handlinger kan magten udfordres og ændres (Mik-Meyer 2009).

Med udgangspunkt hos Foucault kan CP og AF ses som en måde at påvirke herskende diskurser i fællesskab imellem viden producerende institutioner og samfund, lokalmiljø. Her bringer det også det politiske i CP i spil, i kraft af ønsket om at gøre psykologisk forskning og praksis til et hørbart bidrag i den politiske debat og udviklingen af vores fælles samfund (Berliner 2005). Det handler om ændringsprocesser på baggrund af konkrete problemer, som deltagerne oplever i deres livsverden.

Dermed underlægges drengene fra projekt, unge, holdspil og medborgerskab talrige magtstrukturer i form af diskurser, som former deres handlinger. I dette lys synes det særligt interessant, hvordan politiske strømninger og deraf diskurser omkring individualisering (som tidligere beskrevet) og projektsamfundet har betydning for drenge, som i forvejen befinder sig på kanten af samfundet. En tilgang til livet om, at enhver er sin egen lykkes smed, opleves af drengene ikke kun som et krav fra samfundet, men også en global tendens, som gennemsyrrer massemedier. I perspektiv til det tidligere afsnit omkring bridging og bonding og at kende begrænsningerne kan det synes nødvendigt, at samfundet hjælper drengene til at etablere en modmagt, som beror på social ansvarlighed og fællesskabets dyrkelse. Heri ligger der måske også et potentiale i et forløb som projekt unge, holdspil og medborgerskab. Da et sådant forløb i kraft af de resultater, som projektet har lagt frem, synes at kunne give rum for medborgerskab og personlig udvikling igennem dialog og respekt for hinanden. Projekt unge, holdspil og medborgerskab kan dermed også være med til at give en stemme til en ofte overhørt gruppe, som tillige måske kan være med til at skabe rammer, som sikrer en diskurs om lige muligheder for alle.

Men en af de vigtigste pointer, som Foucault (2002) bibringer, bør forstås i det perspektiv, at magten ofte forekommer usynlig for individet og derfor er svær at reagere imod eller udfordre. Derfor bør man være yderst opmærksom på den diskurs, man indgår i som forsker. Da denne i høj grad også sætter rammen for det, som forskeren i et praktisk forløb er med til at sætte i handling. Et eksempel på dette er fx social kapital, som har været en vigtig del af projekt, unge, holdspil og medborgerskab, men som også er med til at fordre en bestemt diskurs.

Putnams social kapitalbegreb – et behageligt, men unuanceret begreb?

I denne afhandling er det valgt at lægge sig op ad Putnams forståelse af social kapital, et perspektiv, som har vundet stærk genklang i opfattelsen af social kapital over de seneste år (Putnam 2000). Putnams formulering af social kapital har en simplicitet, som gør hans begrebsapparat tilgængeligt og praktisk forståeligt, hvilket i sig selv gør hans forståelse interessant over for en bred målgruppe.

Det er dog også denne simplicitet, som ofte anfægtes ved Putnams forståelse af social kapital, som kritikere påpeger som unuanceret (Blackshaw 2005). Især fremføres det, at social kapital i 'Putnamsk' forstand simplificerer svagere og marginaliserede gruppers mulighed i relation til social kapital, da de er under påvirkninger af kræfter, de har ringe kontrol over. Dermed mener kritikere, at Putnams (2000) betegnelse af social kapital reelt set medfører, at marginaliserede grupper gøres til selvansvarlige for deres egen situation. Dette i kraft af at disse grupper mangler social kapital, hvorved kritikere påpeger, at staten eller samfundet også frasiger sig ansvaret for disse grupper. Ved at gøre marginaliserede grupper til selvansvarlige bliver det også acceptabelt for det omkringliggende samfund at afgøre, hvad der synes at være det rette for denne gruppe og dermed ikke gruppen selv (Blackshaw 2005), de umyndiggøres dermed (Mik-Meyer 2009). I denne forbindelse anser flere kritikere Pierre Bourdieus forståelse af social kapital som mere rammende for, hvilke muligheder individet egentlig har ift. social kapital (Blackshaw 2005). En af de ting, som adskiller Putnam og Bourdieu (tillige Coleman), er, at Bourdieu hovedsageligt forholder sig til det individuelt orienterede og det relations orienterede i forståelse af social kapital, imens Putnam anser social kapital som en form for "naturlig" ressource for fællesskaber, communities, byer og samfund (Coalter 2007). At være bevidst omkring kritikken af Putnam er naturligvis nødvendig, og særligt kritikken omkring social kapital i Putnams forståelse kan gå i de magtfuldes ærinde frem for svage grupperingers (Waring 2010). Dette betegnes undertiden med betegnelsen "The darkside of Social Capi-

tal". Denne betegnelse indbefatter også, når tillid, sociale bånd og normer giver særlige privilegier til nogle grupper, imens andre ekskluderes (Numerato 2011). At skabe en sådan udvikling som del af projekt unge, holdspil og medborgerskab ville være stik imod ambitionerne og derfor nødvendigt at være sig bevidst.

Når denne afhandling til trods for kritikken af Putnam har valgt at bruge hans teoriapparat, er det grundet argumentet ud fra en CP vinkel. Som nævnt tidligere er denne netop et opgør med psykologiens orientering omkring individet, hvorfor større sammenhænge må tages i betragtning. Det enkelte individ har naturligvis stadigvæk en betydning, men med den ramme, som denne afhandling har, harmonerer Putnams forståelse af social kapital som en ressource for lokalmiljøet med ambitionen om at styrke individet igennem en styrkelse af lokalmiljøet. Som tidligere nævnt opereres der desuden inden for CP med sociale netværk, som minder om Putnams begreber (Orford 2008).

Men det er vigtigt at være bevidst om kritikken især ift. fodboldklub og coaching, så disse indsatser kommer de grupper til gode, som har behov, og det på deres præmisser. Eksempler på, hvordan dette er gjort i vores studie, er allerede givet, så som at håndgribelig gøre deltagelse og måske lægge vægt på behovet for bonding før bridging i arbejdet med målgruppen.

Den første del af denne diskussion har indtil nu orienteret sig omkring social kapital og magt på hovedsageligt makro plan, den næste del vil gå tættere på, hvilken social identitet projektet har været med til at påvirke og heraf betydningen for den enkelte.

Social identitet

Som fremlagt i starten af afhandlingen anses det, som benævnes den personlige identitet, som værende den subjektive følelse af identitet og kontinuitet, en følelse, som bedst kan beskrive som "*dette er virkelig mig*". Dette skal ikke forstås, som at mennesket selv indeholder en autentisk kerne, men snarere den konstruktion, som vores italesættelse af identitet konstruerer. Udviklingen af denne identitet for drengene har været under indflydelse af projektet og vil nu blive nærmere behandlet i dette afsnit. Der vil lægges vægt på den mere kollektive side også kaldet den sociale identitet, som kendetegnes ved at føle sig i overensstemmelse med en gruppe eller med samfundsnormer. Det handler altså om en oplevelse af, at man hører til (Husen 2014).

Dette er et interessant emne, fordi social identitet også omhandler de forventninger, som andre stiller til et individ i kraft af dennes position i gruppen, miljøet eller samfundet. Denne betydning blev også understreget i det indledende afsnit fodbold, foreninger og integration. Her blev der redegjort for, hvordan drenge fra udsatte boligområder sjældent lever op til det, de forventer af foreningerne, hvilket tillige gælder for drengenes forventninger til fodboldklubber (Agergaard and Sørensen 2010, Agergaard 2013, Gregersen 2013, La Cour 2013)

Hvis vi vender blikket mod teori fra socialpsykologien, peges der på, at et individs holdninger og tanker præges af det, individet forventer, andre forventer af én. I sådan en optik regner individet med, at der forventes noget bestemt af individet, som præger individets sociale integration og dermed sociale identitet. Dermed kan en persons sociale identitet reelt set også være en illusion, da individets forventninger ikke stemmer overens med andres egentlige forventninger til individet (Husen 2014).

I projekt unge, holdspil og medborgerskab har fællesskabet været i centrum, hvorved social identitet har været centralt i kraft af etablering af et nyt fælles tredje for deltagerne, materialiseret som fodbold- og coachingforløbet. Betegnelsen et fælles tredje er tidligere forklaret, men opsummerende dækker det en aktivitet eller handling, hvor flere er sammen om en oplevelse eller opgave, som skal udføres. Aktiviteten eller handlingen vedrører umiddelbart ikke personer og deres relationer, men er noget uden for disse, altså noget fælles tredje (Husen 1996). Det var igennem etablering af sådanne nye fællesskaber, at projektet ønskede at styrke den sociale sammenhængskraft og sikre nye relationer som bund for personlig udvikling og social identitet.

Foreningslivet og i særdeleshed fodbold har længe været brugt som middel til at præge unges sociale integration og dermed sociale identitet (Agergaard 2013). Undersøgelser peger på, at blandt unge drenge fra udsatte boligområder foretrækkes fodbold, idet det er den mest populære sportsgren, og de dyrker den ofte selvorganiseret og på gaden, dermed sjældent i klub (Agergaard 2008). At fodbold er at foretrække, er generelt hos børn og unge, hvorfor fodbold er den mest populære motionsform i barn- og ungdommen (Pilgaard 2016). Men det interessante er altså, at fodbold, som den brede ungdom kender det i foreningsregi, er mindre udbredt blandt unge fra udsatte boligområder.

Hvis fodbold skal bruges som middel til social integration er det nødvendigt at gentænke det i forhold til målgruppen for denne afhandling. En vinkel, som kan påpeges på baggrund af denne afhandling, er potentialet i at skabe lokalt ejerskab på et fodboldhold. Et sådant ejerskab kan med fordel være knyttet til den lokale fodboldforening og tjene som mål for et nyt fælles tredje for drengene.

At vælge fodbold ud fra denne viden var altså et rationelt valg, men det var også et valg, som skulle vise sig ikke at være forbundet med lethed, når det handlede om udvikling af deltagernes sociale identitet. I første afsnit af denne diskussion af processen er nogle af disse udfordringer nævnt, så dette afsnit vil i højere grad være en reflekterende diskussion af fodbold som værktøj til udvikling af social identitet og de udfordringer, som kan ligge heri.

Fodbold som en social identitet

Fodbold blev i interviews fremlagt som et enormt vigtigt element i deltagernes liv, for mange også selv om fodbold kun var en mindre del af deres faktiske fritidsliv, var det noget, som blev lagt kraftig vægt på. I de tre fortællinger som præsenteret i analysen er betydningen af fodbold et centralt emne for alle. Fodbold bliver nævnt som en måde at snakke og relatere til andre på, hvilket ellers opleves som svært. Fodbold bliver ligeledes understreget som en fælles identitet for drengenes sociale relationer. Fodbolden bliver også nævnt som en måde at møde samfundet på. Det er med andre ord ret betydningsfuldt for deltagerne at have fodbold i deres liv.

Det er dog også et problemfyldt forhold. I graf 5 var det illustreret, at mange af drengene fra dette projekt tidligere havde spillet i mange fodboldklubber i sammenligning med deres mere ressourcerstærke klassekammerater (med etnisk dansk baggrund). Dette kunne være en indikation på, at de ikke kunne finde sig til rette i klubberne, hvilket også er påpeget i anden litteratur (Gregersen 2013). Fodbold var altså også forbundet med nederlag for drengene, især hvis de forsøgte at bruge det til brobyggende aktivitet til samfundet og andre unge.

Hvorfor er dette tilfældet, når fodbold samtidig er så betydningsfuld? Der eksisterer formentlig ligeså mange forklaringer på dette, som der er udsatte unge, men en måde at anskue det på, er at i den sammenhæng er fodbold som sport et globaliseret og stærkt kommercialiseret fænomen (Kuper 2014). Den professionelle side af fodbolden involverer store pengesummer (Ronaldo tjente angiveligt 370 millioner kroner i 2015), og livet som professionel fodboldspiller virker stærkt tiltrækkende for mange unge. Drømmen handler om *berømmelse*, hurtige *biler* og en lækker *crib* (hus) og er meget lig med den også populære hip hop-kultur (som mange af drengene også holder nær). Hip hop-kulturen hylder de samme idealer, hvilket for øvrigt også ses som ideal i gadelivet (Kalkan 2014). Så der kan altså her være en umiddelbar sammenblanding ift. identitet.



Det er den professionelle side af fodbold, som drengene i høj grad bliver tiltrukket af, godt hjulpet af fodboldens efterhånden allestedsnærværende placering i mediebilledet generelt (Kuper 2014). Det er i høj grad også en verden, som står i skærende kontrast til den verden, som drengene møder, når de ønsker at spille fodbold i en klub i Danmark. Den sociale identitet omkring fodbold samt forventningerne fra drengenes side står altså i stor kontrast til foreningsidrættens idealer og er svært forenelige. Man kan tale om, at drengenes illusion om en social identitet igennem fodbold ikke matcher de dyder og forventninger, som de møder i foreningsidrætten, som er kendetegnet ved, at alle ofte behandles ens, som en dyd (Agergaard 2010).

Dermed jagter mange af drengene en social identitet inspireret af deres kendskab til udelukkende den professionelle fodbold. Da de ikke kender til andre perspektiver (forældre har ofte ringe kendskab til foreningslivet) til det at spille fodbold i forening så som ansvar, fællesskab og respekt, er deres udgangspunkt det, de kan se i medier og på sociale platforme. Dette står i kontrast til det ofte ikke italesatte værdisæt i foreningslivet, og derfor kan der opstå en disharmoni ift. opbygning af social identitet i fodboldklubber (Agergaard and Sørensen 2010).

Fodbold er altså en betydningsfuld arena for unge fra udsatte boligområder, men ofte også en udfordrende arena for drengene, hvis de skal søge at udvikle deres sociale identitet og sociale kapital i foreningsidrætten. I dette perspektiv giver det også mening, at fortællingerne som tidligere præsenteret i denne afhandling bærer præg af at være bygget op omkring selvorganiseret fodbold. Selvorganiseret fodbold er som sådan ikke et problem, men hvis det er den eneste oplevelse, drengene har af fodbold, er det en begrænset forståelse. Det er en forståelse af fodbold, hvor de sociale relationer er med allerede nære kammerater fra det umiddelbare nærmiljø og ikke drenge fra skolen eller drenge fra andre kulturer. Set i et socialt kapital-perspektiv dermed ikke et netværk, hvor de umiddelbart kan opbygge yderligere social kapital, end de allerede har.

Det kan derfor være nødvendigt, hvis idrætsforeninger skal bære et samfundsansvar som fx arena for integration, at der sikres, at mødet mellem drengene og foreningsidrætten kan være af mere positiv karakter. Det tyder på, at noget må gøres, hvis beslutningstagere har et reelt ønske om, at foreningsidrætten skal agere arena for social integration og social identitet. Af relevans for dette kan det påpeges, at foreningsidrætten er uhyre billig integration og potentiel udvikling af social sammenhængskraft i lokalmiljø (Kay 2009, Waring 2010, Coakley 2011).

Centralt i denne diskussion ligger der også et behov for at tage en diskussion, om foreningslivet overhovedet er en egnet arena for integration (Hartmann 2011). Erfaringer i form af den proces, som er beskrevet i første del af diskussionen, er således vigtige skridt i denne retning. Fodboldklubber kan ifølge dette projekts resultater være medvirkende til at starte en proces styret af at anerkende, hvor drengene er, og på denne baggrund skabe tilbud, som matcher dette. Ambitionen kan være at opbygge en fælles social identitet omkring lokalmiljøet (såsom for Nørrebro United) og dermed udvikle medborgerskab, men i så fald må tilbuddet først give mening for den enkelte. Et vigtigt skridt i den proces tyder på at være sikring af transparens og åbenhed omkring forventningerne til drengene igennem dialog. Det er afgørende, at man tør tage samtalerne med drengene og forstå deres verden. En sådan tilgang, har projekt unge, holdspil og medborgerskab påvist, kan skabe lokalt ejerskab, som kan fungere som drivkraft for motivation og give lyst til at være en del af foreningsidrætten.

Hvorfor opleves fodboldstudiet så kraftig?

Et andet interessant perspektiv, som fortællingerne siger os, er den betydning, som fodbold havde for de drenge, som især deltog i fodboldforløbet. Fodbold var i høj grad forbundet med social identitet og muligheden for at opbygge sit netværk og heraf social kapital. I alle fortællingerne kan det mærkes, hvor meget fodbold betyder for samtlige involverede. Det er ikke kun begrænset til drenge, som har spillet meget fodbold, men faktisk forbinder majoriteten af deltagerne i forløbet fodbold med positive potentialer.

Uden en særlig tilknytning til foreningsidrætten, som er en af de arenaer i lokalmiljøet, hvor fodbold reelt bliver praktiseret systematisk og organiseret, er det interessant, at fodbold alligevel er af så afgørende betydning for drengene. Der eksisterer givetvis flere forklaringer på dette, en er den allerede præsenterede professionelle sociale identitet, som fodbold subjektivt kan give drengene. En anden forklaring kan være de behov, som udsatte unge udtrykker omkring: a) at være en del af et fællesskab og b) at være med i noget betydningsfuldt sammen med andre (som præsenteret i indledningen (Illeris 2009)). Disse to behov kan blive opfyldt igennem uorganiseret fodbold, hvilket kan være med til at gøre betydningen af fodbold til noget særligt, udover social identitet. Det må dog påpeges, at disse behov kun er to ud af en række behov, som udsatte unge italesætter som vigtige for dem. Dermed kunne noget også tyde på, at lokalmiljøet og de unge selv kunne skabe et endnu

bedre fundament ved at bruge fodbold på nye måder i lokalmiljøet. Måske kunne endnu flere behov blive opfyldt, hvis drengene var en mere fastetableret del af foreningsidrætten.

Hvis vi igen vender tilbage til de samlede behov præsenteret i indledningen, som de unge italesætter som betydningsfulde for dem: a) at have nogle voksne i deres liv, der tror på én, b) at have voksne, der lægger mærke til en, c) at møde voksne, der ikke har skjulte dagsordner og d) at blive taget alvorligt (Illeris 2009).

Ud fra erfaringerne fra feltarbejdet og processen under forløbet kan det argumenteres, at disse fire behov kunne, hvis foreningerne lægger vægt på det, være mulige at imødekomme i foreningsidrætten. Derfor ligger der måske et andet potentiale udover muligheden for opbygning af social kapital, nemlig at fokusere på betydningsfulde voksne og deres afgørende rolle i de udsatte unges liv (Grube 2010, Østergaard 2015). Et sådant fokus er gradvist på vej ind i idrætsforeningerne (fx Klubfidusen⁵⁴, et trivselstiltag), men da et sådant fokus i særdeleshed er afhængig af den enkelte træner, er der behov for et øget fokus på dette, især inden for fodbold. Dette er nødvendigt for at sikre, at fodbold for udsatte drenge ikke udelukkende bliver med udgangspunkt i drengenes fascination af Ronaldo, men også med en lyst til deltagelse i fællesskabet. Hvis fodboldklubberne opfylder de behov, som udsatte unge efterspørger, kan fodbold i foreningsregi potentielt blive betydningsfulde arenaer for drengene og deres udvikling. Det handler altså om at sikre et omsorgsfuldt miljø, som sikrer drengenes behov. Derudover bør et forløb også involvere medbestemmelse og aktiv deltagelse, være meningsfyldt, give social støtte og skabe samhørighed. Et sådant forløb vil formentlig også kunne resultere i en oplevelse af ligeværd og social retfærdighed for deltagerne.

Baseret på dette projekts erfaringer, kan der konkret fremføres følgende overvejelser, hvis man gerne vil skabe rammen for udsatte unge i foreningslivet:

- Skab et tilbud, som kan tage udgangspunkt i udsatte unges behov: a) voksne i deres liv, der tror på dem, b) voksne, der lægger mærke til dem, c) voksne, der ikke har skjulte dagsordner, d) det skal være muligt at blive del af et fællesskab, e) at have oplevelsen af at være med i noget betydningsfuldt sammen med andre og f) og blive taget alvorligt (Illeris 2009).
- Sørg for, at de udsatte unge kan opleve medbestemmelse på deres hold, lad dem komme med på råd og gør plads til, at de kan deltage aktivt i holdet og beslutninger herom
- Sørg for, at deltagelse opleves meningsfyldt, i den forbindelse kan det også være nødvendigt at tænke på bonding med deres nære venner som første skridt
- Skab en kultur, som er præget af social støtte og samhørighed på holdet og for lokalmiljøet
- Når holdet eller drengene i foreningslivet oplever tillid, tryghed og respekt, vil tilbuddet kunne give en oplevelse af ligeværd og respekt. Dette kan føre til medborgerskab, ved at drengene har selvtilliden til at tage aktivt vare på sig selv på nye måder
- Sørg for, at deltagelsen i fodbold gøres håndgribelig, så deltagerne får en forståelse af, hvad deres aktive deltagelse kan få af betydning – tilbyd fx træner- eller dommerkursus

⁵⁴ <http://www.klubfidusen.dk/klubfidusen-fra-hold-til-sammenhold>

Et fodboldforløb skal dermed være mange ting. Som et afgørende skridt synes det vigtigt, at deltagerne oplever, at deres deltagelse er håndgribelig og kan føre til noget. Dette vil nu forsøges uddybet i det kommende afsnit.

At gøre coaching og fodbold håndgribeligt for deltagerne

En af de stærkeste oplevelser som en del af projektet, har været at opleve deltagere gribe mulighederne i kraft af de forøgede ressourcer og læring til at videreudvikle eget livsprojekt. Hvad enten det har været jobsøgning til fritidsjob igennem coachingforløbet, dommer-/træner-uddannelse i fodboldforløbet eller søgning af dansk statsborgerskab igennem mentor-virke fra coachene, har denne del gjort stort indtryk på projektteamet og deltagerne. Fælles for disse oplevelser er, at det handlede om at håndgribeliggøre mulighederne for deltagerne, som opstod på baggrund af de to indsatser. Sat på spidsen er det også ved sådanne oplevelser, at deltagerne har mødt og udvist social ansvarlighed, hvor de selv var den hovedansvarlige.

Vejen dertil tog tid, men da først potentialet gik op for deltagerne og de følte sig handlekraftige og motiverede for udfordringen, gav udbyttet så meget mere mening for dem. At kunne være dommer eller træner til en U8-kamp i weekenden, hvor man er ansvarlig for at spillet på banen glider. At være den, der pludselig var ansvarlig for, at kampen blev en god oplevelse for de involverede, åbnede op for en ny livsverden for drengene. En verden, hvor drengene skulle udøve ledelse og dermed mødte respekt fra omverden. Sådanne oplevelser påvirkede ikke kun den enkelte drengs empowerment, men gav dermed også empowerment til lokalmiljøet. Dette i kraft af lokale drenge, som tager lokalt ejerskab med udgangspunkt i foreningslivets potentielt dannende idealer.

At gøre mulighederne håndgribelige og involverende var også betydningsfuldt omkring søgning af dansk statsborgerskab for en større gruppe. Hele processen opstod på baggrund af en dialog i en coachinggruppe om det at være dansk statsborger som en grundlæggende reflekterende diskussion. Refleksionen materialiserede sig dog til at blive en egentlig fællesproces, hvor flere drenge fra forskellige coachinggrupper og en enkelt pige satte gang i en fællesproces om at søge statsborgerskab. I høj grad empowerment af de enkelte, men på sin vis også af lokalmiljøet, da selve processen førte til en debat omkring det at være en del af noget, altså medborgerskab både som politisk identitet, men også som en social identitet.

Baseret på refleksion over processen (første del af diskussionen), de tre fortællinger og analysen af interviewene tegner der sig et billede af en gruppe drenge, som rigtig gerne vil samfundet, men som har behov for at få det gjort håndgribeligt. Derfor kan der også peges på, at projekt unge, holdspil og medborgerskab for denne gruppe har været en betydningsfuld indsats, da den har taget udgangspunkt i drengene selv, tilpasset sig deres verden og skabt empowerment i lokalmiljøet.

Medborgerskab

At skabe medborgerskab er ikke en manual, du kan købe i IKEA! Det er en individuel proces præget af diskurs og afhængig af både individet, men i høj grad også miljøet omkring dette.

Før vi ser på potentialet og mulighederne i projektet, ønskes først en kritisk refleksion omkring det at arbejde med medborgerskab. I et kritisk lys kan der peges på, at projekt unge, holdspil og medborgerskab til trods for en lokal forankret definition i kraft af diskursen omkring medborgerskabsbegrebet støtter op omkring en bestemt tendens i samfundet. Medborgerskabsbegrebet eksisterer i høj grad i kraft af viden, som er snævert forbundet med sociale og magtmæssige forhold i kraft af

politik (Mik-Meyer 2009). Dermed må det også påpeges, medborgerskab og det at arbejde med dette er indlejret i den debat, som fylder meget af medie billedet. Dermed kan der kritisk påpeges, at arbejde med medborgerskab er med til at følge nogle af disse strømninger i samfundet ubevidst i kraft af magten i diskursen. Dermed kan ambitionen for projektet også kritiseres, hvis ikke projektet kritisk forholder sig til dette.

Som modsvar til dette har projektet netop med en lokal orienteret forståelse af medborgerskab bevidst forsøgt at skabe en ramme, som kan udfordre den styrende diskurs omkring medborgerskab. Det er et forsøg på at rykke sig væk fra den politisk styrede forståelse af medborgerskab mod et socialt medborgerskab, som tager udgangspunkt i CPs formål (Berliner 2005). Til trods for dette bør man altid være bevidst om, at fællesskaber og social identitet også kan være en farlig sammen-smeltning. Det er netop derfor, at lokalmiljøet og samfundet aktivt bør støtte op om medborgerskab, som ikke fordrer parallelsamfund og antisociale gruppering, som ellers har været set udvikle sig i nogle socialt udsatte boligområder. Det er ved at udfordre og tilbyde drengene et alternativ til den gældende diskurs om medborgerskab og modborgerskab i kraft af parallelsamfund. Det gælder om at sikre, at denne gruppe kan få lov til at udvikle eget medborgerskabsfundament, som giver mening for dem og samtidig kan sikre kontakt til lokalmiljøet og samfundet. Et medborgerskab, som samfundet bør sikre ressourcerne til igennem sociale handlinger og i kraft af et socialt orienteret medborgerskab.

At være medborger eller ej?

Hvis vi tager udgangspunkt i den lokalt orienterede definition af medborgerskab, kan det anses som plausibelt, at projekt unge, holdspil og medborgerskab har medvirket til at skabe medborgerskab i lokalmiljøet. Dette ved at have skabt et fundament i det lokale miljø og et potentiale i kraft af drengene, fodboldklub, frivillige coaches (flere boede i området) og skolen som de centrale aktører i forløbet. Både fodbold- og coachingforløb var således forankret i lokalmiljøet, struktureret omkring inter-subjektive møder og i handlinger direkte i deltageres hverdag.

Det er dog svært at sige noget generelt omkring forløbet i forhold til konkrete aktive medborgere. I afsnittet om at gøre fodbold og coaching håndgribeligt pegedes der på nogle konkrete eksempler, men i realiteten er det meget svært at undersøge. Det kan formodes, at deltagere med en træner- eller dommeruddannelse i hånden aktivt i højere grad vil deltage i det lokale foreningsliv. Ligeledes kan det formodes, at det at have en voksenrelation, som tror på og har forventninger til en, afstedkommer, at drengene har fået opbygget selvtillid og social kapital, som kan betyde, at deltagerne føler sig rystet til at møde samfundet. Desuden kan dialogen og refleksionen over samfundet igennem coachingsamtalerne have givet adgang til forståelsen af samfundet (etnisk dansk kapital) og nye netværk, som rækker uden for drengenes eksisterende (Dahl 2005).

Kan man så sige, at projekt unge, holdspil og medborgerskab har skabt medborgerskab? Det er meget svært at sige i forhold til den enkelte, derfor synes det igen vigtigt at fremhæve CP perspektivet. Læren heri er netop, at vi ikke bør gøre den enkelte til genstand for noget, som skal forbedres og ændres. Hvad der i sådan et lys synes vigtigere, er at projektet har skabt mulighederne for medborgerskab for drengene, men at det er lokalområdet og drengene selv, som skal gribe mulighederne! Det handler i den forbindelse om at lave fællesskaber, som sikrer, at drengene og lokalmiljøet aktivt selv kan tage vare på en værdifuld udvikling. Men man må respektere at hver vej er unik, men i kraft af et stærkt fællesskab som støtte, farer individet ikke vild.

Hvad så med empowerment?

Ligesom medborgerskab er empowerment et svært definerbart begreb, og som tillige kan påpeges at være præget af magt og selvteknologier (Nissen 2007). Dermed bør man som etisk og ansvarlig forsker være reflekterende omkring begrebet og sætte det kritisk under lup. Dette i særdeleshed, da empowerment er en central del af CP, hvilket betyder, at man inden for denne tradition bør forholde sig nuanceret og kritisk i brugen af begrebet (Orford 2008, Kloos 2012).

Empowerment som begreb bliver af nogle forskere sammenlignet med selv-styring eller en selvteknologi i kraft af denne sammenhæng med selvrealiseringsbølgen i de senere årtier (Miller 1995, Rose 2000). Med selvstyring hentydes der til, hvordan mennesket gør sig til genstand for sin egen styring. I dette tilfælde er der altså tale om en diskret magt, som individet selv udøver over sig selv. Sådant en styring refererede Foucault til som et panoptikon, det vil sige, at individet selv udøvede kontrol med sig, ud fra en tro om, at nogen holder øje (Foucault 2002 [1975]). Ofte igangsættes og assisteres en sådan selvstyring af eksperter såsom psykologer, coaches, mentorer etc., med udgangspunkt i at skabe handlekraft hos fokuspersonen. Selvstyring til trods for dens diskretion og uklare magtstrukturer må anses som en funktion af diskurs og magt (Mik-Meyer 2009).

Med dette in mente vender vi tilbage til empowerment, og hvordan projektet har været med til at udvikle handlekraft hos drengene og lokalmiljøet. I teoriafsnittet blev der præciseret en definition af empowerment som værende:

”an intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring, and group participation, through which people lacking an equal share of resources gain greater access to and control over those resources”. (Kloos 2012: 353)

Som beskrevet tidligere var det afgørende for valget af denne definition, at udgangspunktet er i lokalmiljøet, omhandler respekt, refleksion, omsorg, fællesskab og lige adgang til ressourcer. Dermed hviler denne definition ikke udelukkende på et individuelt perspektiv, idet den også lægger vægt på fællesskabet og miljøet.

Uanset definitionen af begrebet må der dog tages forbehold for, at empowerment også i denne ordlyd understreger et behov for en styrkelse af et lokalmiljø, hvori der lægges en form for magt. I en CP forstand forsøges sådan magt håndteret, ved at behovet for en styrkelse af lokalmiljøet udtrykkes af miljøet og deltagerne selv og ikke udefrakommende.

Derved anses det som essentielt, at man ikke fastholder stereotyper og magtfulde diskurser omkring et lokalmiljø som værende fx socialt udsat eller et parallelsamfund. I stedet bør man aktivt forsøge at skabe en ny fortælling omkring lokalmiljøet og personerne heri i kraft af fællesskab og handlekraft. Det er i dette lys, at empowerment i et CP perspektiv kan komme individet og lokalmiljøet til gode ved at bistå en marginaliseret gruppes stemme og potentielt skabe rum for modmagt imod magtfulde diskurser.

Har projektet udviklet empowerment?

Ud fra den ovenstående definition af empowerment i denne opgave kan der siges både og til spørgsmålet, om projektet har skabt empowerment individuelt og lokalt.

Imens projektet er forløbet, har det kontinuerligt været med udgangspunkt i lokalmiljøet (i kraft af skolen, foreningslivet, deltagerne og frivillige), og dets udvikling har været af afgørende betydning. Indsætterne har været struktureret omkring de tidligere præsenterede nøglebegreber, men med fokus på mødet med lokalmiljøet med respekt, refleksion, omsorg og fællesskab. Denne samlede tilgang har været med til at sikre adgangen til ressourcer, som deltagerne og lokalmiljøet ellers ikke havde adgang til.

Eksemplerne på, hvordan dette i praksis har foregået, er flere; respekt, omsorg og fællesskab har været kendetegnende for fodboldforløbet og er dybt indlejret og blevet bearbejdet i den lokale fodboldklubs ”DNA”. Ved at sikre drengene adgang til dette fællesskab har projektet på denne måde i en lokalorienteret ramme været involveret i en fortløbende proces med fokus på handlekraft. Efterhåndende som deltagerne har følt den rette handlekraft, har der være mulighed for at søge det større fællesskab uden for det nære fællesskab, som selve holdet repræsenterede, det fx ved at starte på andre hold i klubben eller tage træner-/dommeruddannelsen.

Respekt, refleksion og omsorg i det nære fællesskab har været fundamentet for gruppecoaching. I dette forløb har ressourcer i kraft af coachene været gjort tilgængelige for drengene. Dette er en ressource, som drengene ellers ikke ville have haft adgang til. I kraft af betydningsfulde nye voksne i skolelivet har drengene i kraft af udviklende dialoger kunnet udvikle handlekraft, som har gjort dem livsduelige i den forstand at opleve at kunne tage vare på eget liv på nye måder.

Oplevelsen af at blive handlekraftig og være mere bevidst omkring sit eget liv har fyldt de kvalitative interviews. Det har været muligheden for at have nogle andre ’rum’ på skolen, hvor drengene har oplevet en anden succes end i deres normale skoleliv, hvilket dermed har smittet af på skolen i kraft af bedre oplevet samarbejdsevner og drengenes oplevelse af samfundet. I kraft af disse resultater kan der peges på, at projektet er en succes ift. at skabe empowerment af deltagerne og lokalmiljøet.

Der må dog også påpeges visse svagheder på baggrund af projektet, i særdeleshed kraft af at lokalmiljøet efter projektets afslutning ikke længere nyder gavn af de ressourcer, som der tilkom det under projektet. På denne baggrund har projektet umiddelbart fejlet, da ambitionen var at sikre en bæredygtighed, og at lokalmiljøet kunne føre projektet videre. Dette har ikke været muligt på den måde, som var tiltænkt. Dermed kan det kritisk konstateres, at projekt unge, holdspil og medborger-skab dermed falder for noget, af den samme kritik som den projektkultur, som har haft så godt fat i Nørrebro de senere år (beskrives yderligere senere).

Det har dog som sagt ikke været ambitionen, at projektet som helhed skulle stoppe efter de to år, den reelle hensigt var at være en blivende ressource i lokalmiljøet. Dog har den lokale skole ikke følt sig i stand til selv at kunne videreføre projektet (især coaching), selvom flere initiativer har været forsøgt. Dette er en umiddelbar svaghed og behøver en væsentlig refleksion, hvorfor dette har været resultatet (dette blive diskuteret yderligere senere).

De erfaringer, som fodboldklubben opbyggede i forbindelse med projektet, bliver aktivt ført videre, og et tæt samarbejde fortsætter her (beskrives yderligere i perspektivering). Hermed lever disse ressourcer og tiltag videre i lokalmiljøet, og mange drenge er stadigvæk tilknyttet klubben.

Men det der var den centrale brik omkring lokalmiljøet i dette projekt, nemlig skolen, der på nuværende tidspunkt ikke har haft held med en videreførelse af erfaringerne på egen hånd.

Selvom dette er beklageligt, er det et godt indtryk af den virkelige verden, hvor sådanne udfordringer helt naturligt vil opstå. Det er også et udtryk for, hvor svært CP arbejde i realiteten er, og hvor meget det kræver for at bibeholde de initiativer som skabes. Desuden må de udfordringer, som vi mødte i samarbejdet med skolen, som beskrevet i procesafsnittet, formodes at være betydningsfulde for de efterfølgende udfordringer. Så selvom disse udfordringer eksisterer, arbejder projektteamet videre med at etablere erfaringerne fra projektet i lokalmiljøet på måder, hvorpå lokalmiljøet selv kan varetage disse (se mere i perspektivering). Der må huskes på, at enhver rejse er lang, men den begynder altid med et enkelt skridt.

Opsummering af afsnittet om fællesskabet

I dette afsnit har mulighederne for fællesskabet været diskuteret og bearbejdet. Som følge af projektet kan resultaterne tyde på, at social kapital på skolen og i dele af lokalmiljøet er blevet forøget. I samme ombæring er det blevet diskuteret, hvilke begrænsninger begrebet social kapital kan medføre, og hvordan brugen af dette begreb indebærer magt. Af mere praktiske og konkrete erfaringer fremføres et argument på baggrund af projektet om potentialet i at styrke de nære relationer og fællesskaber. Det kan tyde på ud fra erfaringer fra dette projekt, at drenge fra udsatte boligområder har et behov for at bonde med deres tætte relationer som et første skridt, før de er klar til egentlig brobyggende aktiviteter. Dette kan være en af årsagerne til, at drengene ikke har oplevet succes i foreningslivet før, i kraft af at de ikke har nogen stærke nære netværk at trække på og dermed ikke er klar til at møde nye netværk. Argumentet kan her lyde, at mangler tilliden og trygheden i de nære netværk, så kan det være umådeligt svært at tage springet over i et større netværk.

En anden udfordring for drengene selv, men som også potentielt kan udfordre foreningerne, som ønsker at inkludere dem, er den sociale identitet, mange af drengene forbinder med fodbold. Mange af drengene fra det miljø, vi har undersøgt, har syntes at opleve og forstå fodbold ud fra den professionelle fodboldverden. For mange af drengene virker fodbold som et middel til respekt, status og ikke mindst potentiel stjernestatus. Fodbold som fællesskab og nye venner har en sekundær rolle og bliver ofte mindre italesat, selvom det sociale ofte er årsagen til, drengene motiveres af spillet. Noget kunne tyde på, at mange af drengene, vi har mødt, spiller fodbold for at udstråle succes. Denne succes er vigtig for drengene, uanset om den identitet, man fremstiller, har hold i virkeligheden eller ej. Fodbold kan dermed blive en identitet, man kan påtage sig, når andre identiteter såsom skole ikke giver tilsvarende respekt eller potentiel succes.

Med udgangspunkt i disse diskussioner præciseres det også, at der stilles store krav til foreningsidrætten, hvis fx fodbold skal rumme og være en betydningsfuld arena for drengene. Det mønster, som tegner sig på baggrund af dette projekt, viser i praksis, hvor vigtigt det er, at en fodboldklub møder drengene på nye måder, igennem forståelse. Hvis drengenes møde med klubben på denne måde bliver oplevet som betydningsfuld både som fællesskab og voksenkontakt, er det herefter op til klubberne at tydeliggøre, hvad foreningsidrætten kan betyde for den enkelte og lokalmiljøet. Potentialet for lokalmiljøet og drengene er ikke til at overse, især da fodbolddeltagelsen kan opbygge ny motivation for drengene, som kan række ind i skolen, men også udenfor.

Et forløb, som er præget af det ovenstående (hvilket også gælder coaching), kan hvis den håndgribeliggøres for deltagerne, føre til, at deltagerne oplever empowerment og handlekraft, som kan blive drivkraft for samfundsorienteret medborgerskab med de rette rammer. Alle valg bør dog overvejes nøje, da mennesket er indlejret i magtstrukturer, som kan modarbejde en ellers ønsket udvikling af den enkelte. Derfor bør en indsats omkring fællesskabet i et CP perspektiv lægge vægt på et oplevet behov i det lokalemiljø og ikke mindst at komme flest muligt til gode. Således kan en sådan indsats endvidere tilbyde dets deltagere egen stemme i samfundet. En stemme, som kan være et alternativ til den debat, som fylder mest på nuværende tidspunkt, nemlig drengene som *det dårlige selskab*.

Livsduelighed

Efter diskussionen omkring fællesskabet, hvor især fodboldforløbet har været i fokus, vil blikket nu vendes imod livsduelighed og dermed et mere individuelt perspektiv. I denne del af diskussionen vil der blive lagt særligt vægt på coachingforløbet. Til trods for denne adskillelse, hvor fodbold var i centrum for forrige del af diskussionen og coaching denne del, bør man som læser se projektet som et samlet hele. Dvs. at fodboldforløbet naturligvis også har haft en effekt på livsduelighed, ligesom coaching har haft det på fællesskabet. Når afsættet alligevel bliver med udgangspunkt i coaching, skyldes det, at især coachingforløbet oplevedes i interviews og på baggrund af feltarbejdet at kunne påvirke deltageres livsduelighed og livskompetencer. I tabel 22 er de temaer illustreret, som vil blive diskuteret i denne del af diskussionen.

Livsduelighed
<ul style="list-style-type: none">• At skabe en meningsfyldt forløb• Magt• Coachings potentiale ift. livsduelighed• Projektets betydning ift. livskompetencer• Fortællingernes betydning• Den kropslige dimension• Hvad med projektugerne?• AF og unge

Tabel 22 viser de otte temaer, som vil blive diskuteret i den sidste del af diskussionen

En værdifuld erfaring fra projektet har været, hvordan vi overhovedet møder udsatte drenge. Derfor er det begyndende diskussionspunkt en diskussion af behovet for at skabe en meningsfyldt forløb for den enkelte.

Dette vil følges op af en mere kritisk betragtning af projektet og her især coaching og AF. Her er det igen centralt, at man bevarer en reflekteret og nuanceret forståelse af det arbejde, man udfører.

Dette leder efterfølgende til et afsnit om gruppecoachings potentiale ift. livsduelighed samt livskompetencer og dermed, hvad en sådan tilgang måske bibringer ift. udsatte unge.

Denne del af diskussionen afsluttes med at anlægge en nysgerrig vinkel på overraskende perspektiver, som er opstået i forbindelse med projektet. Her fremhæves især den positive oplevelse med en kropslig dimension i gruppecoaching og det potentiale, som ligger her. Desuden behandles nysgerrigt og reflekterende de udfordringer, læringsforløbet afstedkom, hvilket gjorde, at denne del af projektet ikke fik samme betydning, som fodbold og coaching.

Rammen for livsduelighed

At arbejde med livsduelighed var en ambition for projektteamet fra begyndelsen af projektet. Et sådant fokus skal ikke forstås i den snævre forstand, at det dermed er den enkelte dreng, den er gal med, og ham, der skal gøres duelig. Argumentet er i stedet for, at livsduelighed opstår i kraft af de fællesskaber som projekt unge, holdspil og medborgerskab har introduceret på skolen. Deltagelse i disse fællesskaber har haft til hensigt at give drengene nye kompetencer og handlekraft til at kunne tage vare på deres eget livsprojekt igennem støttende fællesskaber. En måde at arbejde med livsduelighed i grupper/fællesskaber er den, som tidligere er præsenteret (Cefai 2009):

- *Omsorgsfulde relationer imellem elever og lærere qua lærerens respekt, interesse og omsorg for den enkelte elev*
- *Høje forventninger fra lærerne til elevernes evner til at klare sig godt, fokus er på elevens stærke sider og interesser samt elevens indre motivation for læring*
- *Eleverne udfordres til meningsfuldt engagement og ansvarlighed. Herunder gives der plads til meninger, valg, problemløsning og samarbejde. Desuden vægtes det, at eleven hjælper andre og udviser omsorgsfuldhed i et trygt miljø*

Tages der udgangspunkt i de tre ovenstående måder at skabe livsduelige elever, var det tydeligt i feltarbejdet på skolen, at disse tre områder ikke var i fokus i lærerværelset. Observationerne nedfældet i feltnoterne fandt snarere, at lærerne ofte ikke havde høje forventninger til drengene i deres klasser (bilag 3). Denne iagttagelse bakkes op af drengenes svar i interviews, hvor flere af drengene gav udtryk for en skoledag, som de ofte ikke oplevede som meningsfuld og inddragende (bilag 1). Her er det dog vigtigt at pointere, at observationer ikke giver anledning til tvivl om, at lærerne og ledelsen på skolen mente det bedste for deres elever. Men qua skolens status og beliggenhed blev ressourcerne ofte få og overskud samt overblik i retning af omsorg måske ikke sikret ligeligt. Her var en fornemmelse, at de begrænsede ressourcer til en vis grad gik til de elever (hovedsageligt piger), som udviste akademiske evner i klasserne. Med andre ord var den normale dagligdag på skolen altså ikke bygget op omkring udvikling af livsduelige drenge, men snarere elevernes akademiske præstationer og fravær, hvilket der reelt set ikke er noget galt i.

At en skole honorer sådanne krav og følger sådanne mål, er skolens ønske om at opfylde de umiddelbare krav, som vægtes højest i samfundet. Derimod er der i det offentlige søgelys i praksis et ringe fokus på livsduelige elever, selvom skolen anses som en ramme for at skabe medborgere (Ministeriet for børn 2016). Men i et samfund præget af neoliberalisme og new public management synes parolen, at hvis det ikke kan måles og vejes, er det ikke relevant. Dermed er det fra et sådant synspunkt heller ikke underligt, at skoler anlægger et primært fokus på det, der kan måles og vejes, navnlig karakterer, fravær osv.

Udfordringen opstår især, når skolevæsenet og skolerne mister følingen med, hvor drengene er, når man overser drengenes reelle behov og fokuserer på dårlige resultater frem for at forsøge at søge ind til, hvad resultaterne opstår på baggrund af. En gentænkning ift. denne gruppe af drenge kunne måske vende den uheldige udvikling for mange af drengene.

At skabe et meningsfyldt forløb

Det fleste af drengene i dette studie havde fremtidsdrømme ligesom alle andre drenge på denne alder. De drømte om at blive læger, advokater, ingeniører eller professionel fodboldspiller (se fx de tre fortællinger). De drømte om et voksent liv uden økonomiske bekymringer og med de goder, som et sådan liv ville medføre. Når der blev spurgt nærmere ind til fremtidsdrømmene, blev der for de flestes vedkommende udtrykt en fornuftig forståelse af de krav og forpligtelser, en sådan drøm medførte ift. skole, uddannelse eller træning.

Interessant og på sin vis paradoksalt var, at mange af deltagernes i praksis handlede obstruerende for denne drøm ved at være kilde til ballade i timerne og udøve saboterende adfærd til fodbold. På denne måde kan det siges, at de i praksis reelt konfliktede med deres egen drøm og personlige udvikling, hvis drømmen skulle nås. Dermed udviste drengene en umiddelbart paradoksalt adfærd i kontrast til deres umiddelbart udtrykte drømme. Dette er en adfærd, som samfundsmæssigt er interessant at blive klogere på, hvis man skal have realistiske forhåbninger for at skabe mulighed for denne gruppe i skolen.

Immunity to Change

Denne umiddelbart mærkelige dobbeltsidede adfærd, som kan kendetegne flere af drengene, kan undersøges igennem teorien om *Immunity to Change* (immunitet mod forandring) (Kegan 2009). Ved at kigge på immunitet mod forandring undersøges der, hvordan man kan lukke hullet imellem det, mennesket har til hensigt at gøre, og det, som det rent faktisk er i stand til. Den paradoksale og for mange af drengene destruktive adfærd ift. skolen kan fremhæves som en immunitet mod forandring, som agerer stopklods for drengenes udvikling i skolen.

Kegan & Lahey (2009) har udviklet en metode, som skridt for skridt undersøger den ønskede forandring, samtidig med at den blotlægger evt. modstand og kausale sammenhænge. Det første skridt i denne metode er at sætte et udviklingsmål, i tilfældet med de involverede drenge i dette projekt kunne det være at ønske at deltage mere aktivt og ansvarligt i skolen. Et sådant mål ville matche drengenes fremtidsdrømme og kunne resultere i en stimulering af en positiv udvikling imod akademiske forbedringer.

Det andet og tredje skridt er at beskrive/forklare den modstridende adfærd og kortlægge større bekymringer/forpligtelser, som drengene oplever i og uden for skolen. Dette kunne fx være at lave ballade i timerne, fravær og ikke lave lektier. Men det kunne også bunde i oplevede forpligtelser,

som går imod den ønskede udvikling. For drengene kunne det fx være at blive sent op og hænge ud på gaden med venner og andre bekendtskaber af frygt for at miste anseelse i dette fællesskab.

Det fjerde skridt i Kegan & Laheys model (2009) er at stille det retoriske spørgsmål: *”hvis drengene rent faktisk ændrede deres adfærd og dermed opnår deres udviklingsmål, hvad er så det værste, der kunne ske?”*. Dette umiddelbart paradoksale spørgsmål kan i praksis afsløre, hvordan mennesker bevidst eller ubevidst har forskellige interesser og forpligtelser, begrundet i antagelser, vi som menneske gør os. Med dette lidt simple spørgsmål kan man med den rette refleksion potentielt søge ind til, hvilke forpligtelser, som evt. trækker individet i en anden retning baseret på de antagelser, individet gør sig. At få blotlagt sådanne antagelser er vigtigt, da disse antagelser kan være med til at holde os i en låst position ift. eventuel udvikling. Dermed kan sådanne ofte ubevidste antagelser gøre mennesket immunt over for den mulige udvikling og eventuelle belønning ved forandring.

Første skridt: udviklingsmål	Andet skridt: kortlægge den modstridende adfærd	Tredje skridt: skjulte forpligtelser	Fjerde skridt: store antagelser
------------------------------	---	--------------------------------------	---------------------------------

Betydningen af en meningsfyldt forløb

Med fjerde skridt i tankerne, hvad kunne så være det værste, der kunne ske, hvis drengene begyndte at tage skolen mere seriøst? Et umiddelbart svar kunne, baseret på erfaringer fra feltarbejdet og interview, være et tab af det, som betyder allermost for unge mennesker generelt: det sociale sammenhold med de andre unge. I vores tilfælde er det drengevennerne, som oftest deler en lignende dårlig oplevelse med skolen.

I et sådant fællesskab kan det at være en ballademager, eller ikke være dygtig i skolen, virke respektingvendende drengene imellem. Samtidig er det ofte også en vej til gadelivet, som drengene i forvejen har tæt inde på kroppen, da mange har bekendte i nærmiljøet, som har valgt gadelivet før dem (Kalkan 2014). Hvis man skal leve efter gadelivets agenda og hierarki, harmonerer det sjældent med en evne til at være god i skolen. I lyset af dette virker det altså ikke overraskende, at hvis man i forvejen ikke umiddelbart kan se, hvad skolelivet skal lede til, samtidig med at man fornemmer den respekt, som andre modtager på gaden, vil et udviklingsmål som det at forbedre sine akademiske evner kontinuerligt blive modarbejdet af søgen mod anerkendelse igennem fortællingen og rollen som ballademager.

Hvis drengene skulle forkaste gadelivet og i stedet prioritere skolen, vil drengene altså potentielt også skulle vælge en vej, som ikke giver samme sociale anerkendelse i drengenes sociale netværk. At foretage et sådant valg kan antageligvis have store konsekvenser, hvilket man altså kan formode kan være med til at holde drengene i en låst position ift. at tage skolen seriøst. Bliver man stillet over for dette valg, kan det synes oplagt, at mange af drengene ikke forfølger et mål om øget fokus i skolen, selvom de godt ved, det er det, som skal til for at nå deres fremtidsdrøm.

Hvis vi accepterer denne forklaring af drengenes udfordrede motivation omkring skolen, kan der argumenteres for, at skolen og skolesystemet griber arbejdet med denne gruppe forkert an. En potentiel anden tilgang kunne i stedet være det at fokusere på skabelse af nye fællesskaber for drengene, som ikke er præget af gaden. Sådanne fællesskaber kunne i kraft af erfaringerne fra dette projekt involvere dialog og fysisk aktivitet som nye arenaer for succes. Sådanne fællesskaber kan fungere i skolen – det har projektet tydeliggjort – og dermed gøre skolen betydningsfuld. En sådan nytæn-

kende folkeskole kan, baseret på resultaterne præsenteret i denne afhandling, være med til at skabe livsduelige, motiverede og samfundsinvolverede drenge.

Med et meningsfuldt forløb i baghovedet vil det nu diskuteres, hvordan coaching og fysisk aktivitet som nye fællesskaber kan være måder til at arbejde med livsduelighed for den enkelte.

Projektets betydning i forhold til livsduelighed for den enkelte dreng og klassen

Som præsenteret i teori afsnittet er der i denne afhandling valgt at fokusere på livsduelighed forstået som social resiliens omhandlende fire faktorer, der kan være med til at gøre unge udsatte livsduelige: *positive relationer, selvtillid (self-efficacy), kreativitet og oplevelsen af sammenhæng (coherence)* (Waaktaar 2004). Ligesom der fokuseres på, hvordan livsduelighed kan udvikles på klasseniveau (Cefai 2009).

Det er dog som nævnt (se teori afsnit) uhyre svært at påvise udviklingen af resiliens og livsduelighed, da det ses som en langvarig og dynamisk proces. Flere spørgeskemaer har været udviklet, men endnu er der ikke stor sikkerhed og validitet i sådanne direkte målinger af resiliens (Wagnild 1993, Windle 2011). Således er det i denne afhandling søgt valgt at anse potentialet i en indsats baseret på drengens oplevelser omkring udvikling af de fire faktorer, som samlet set kan medvirke til resiliens, men ikke garantere det.

I de fremlagte resultater illustreret i figur 25 og den efterfølgende redegørelse for resultater blev det påpeget, at de nævnte fire faktorer på forskellig vis kan være blevet udviklet som følge af forløbet. Argumentet for denne udvikling vil blive yderligere redegjort for i afsnittet om coachings betydning for udvikling af livsduelighed senere i diskussionen, første skridt vil dog være at tage udgangspunkt i klassen inspireret af Cefai (2009).

Hvis vi vender tilbage til erfaringerne baseret på feltarbejde om drengenes skole, som ikke umiddelbart fokuserende på livsduelighed, men umiddelbart resultatorienteret. Selvom skolen ikke aktivt synes at fokusere på livsduelighed, kan der peges på at indsatsen projekt unge, holdspil og medborgerskab faktisk har bidraget til livsduelighed på klasseniveau. Med udgangspunkt i Cefais (2009) model om livsduelige klasser kan det påpeges, at den samlede indsats har bidraget ved at skabe nye omsorgsfulde relationer imellem coach/deltager og træner/deltager. Der har naturligvis eksisteret omsorgsfulde relationer imellem lærer og elever før projektet. Men hvis vi tager drengenes ord for gode varer, har de ikke selv aktivt søgt eller benyttet sig af en omsorgsfuld lærerrelation særlig ofte. Hvis dette er tilfældet, kan projektet skabe en ramme for drengene, hvor der er øget fokus på omsorg ved i praksis at strukturere det ind i deres hverdag.

Her kunne det endvidere være af endnu større betydning, hvis dette projekt i højere grad var lykkedes med at få involveret lærerne. Hvis lærerne havde været endnu mere på banen, kunne det antageligvis formodes, at disse nye omsorgsfulde fællesskaber også ville skabe synergi for en udvikling af omsorg imellem lærer/elever. Ud fra de erfaringer, projektet har gjort sig, tyder det på, at coaching og fodbold kan være nye arenaer i skolen, hvor lærere til trods for forudgående udfordringer med udsatte drenge kan udvise respekt og interesse for den enkelte dreng. Sådant et fokus vil betyde, at drengene får andre områder af skolelivet, hvor de kan opbygge positive relationer med deres lærere, end det faglige område. At få andre områder kan være en god måde at opbygge en lærer/elevrelation med udgangspunkt i denne gruppes ofte svagere skolefaglige evner. En forbedret relation vil kunne formodes at skabe en øget motivation for drengene for aktiv og positiv deltagelse i skolen, hvilket kan lede til forbedring af det faglige.

På samme måde kunne især coachingen og fodbold betyde, at drengene møder en ny voksenrelation, som har store forventninger på deres vegne. Specielt vigtigt er her coaching, da sådan et forløb på skolen kan betyde, at der kommer en voksenrelation, som ikke har bedømmende karakter. Coachene skal ikke give karakterer eller på anden måde bedømme dem. At opleve at have sådan en voksenstøtte kan være yderst værdifuld for drengene, som giver udtryk for sjældent at opleve sådan en støtte i deres liv. Dette kan endvidere understøttes af, at coachingen og fodbolden synes at give muligheder for at påvirke drengenes indre motivation. Drengenes indre motivation synes opbygget igennem oplevelser af kompetencer, autonomi og positive relationer (Deci 2000). Dermed kan et coaching- og fodboldforløb koblet til skolen rent faktisk være med til at opbygge motivation, som kan gøre skoledagen bedre for drengene selv, men også for klassens øvrige elever.

Det er projektteamets argumentation, at en sådan indsats kan være en øjenåbner for drengene, i kraft af at opleve og reflektere over, hvad de er gode til, og hvem de og deres kammerater egentlig er.

Ligeledes af væsentlig betydning kan coaching- og fodboldforløbet, også være en arena for meningsfuldt engagement. Dette især i kraft af tilgangen igennem AF og CP, som lægger på deltagerne ansvarlighed for at opretholde forløbet, da det beror på deres egen involvering og medejerskab. Således igennem et meningsfyldt engagement kan coaching og fodbold oparbejde et trygt miljø, som lægger vægt på omsorg for hinanden, deling af mening og samarbejde. Det ligger naturlig i formen, at deltagerne ansvarliggøres ved at være medskaber af forløbet, som på denne måde også rækker ud over dem selv. I kraft af dette betyder det, at de oplever at kunne gøre noget aktivt for andre og udvise samme omsorg, som de selv oplever i kraft af forløbet.

Med andre ord kan et forløb som projekt unge, holdspil og medborgerskab være med til at støtte skoler, som ønsker at arbejde med livsduelighed og socialt udsatte unge. Dermed kan det også være et forløb, som baner vej for at få udsatte drenge mere involveret i skolelivet. Dog skal det påpeges, at et forløb af denne karakter ikke kan stå alene. Det bør krystallisere sig ud i alle dele af skolen og involvere både elever, lærere og ledelse. Fundamentet for et lignende forløb bør være et stærkt engagement og involvering fra hele skolen, hvis udvikling af livsduelighed og livskompetencer skal ske i kraft af nye fællesskaber.

Magt i livsduelighed og coaching

Resultaterne på baggrund af dette studie tyder altså på, at den samlede indsats har været betydningsfuld for deltagerne og har udviklet deltagerne i retning af livsduelighed og øgede livskompetencer. Dog er det vigtigt at være bevidst om, at diskursen omkring livsduelighed som i al anden dialog også involverer magt.

Ligesom resiliens er mangetydigt (jf. teori afsnit), kan begrebet livsduelighed også pege i flere retninger. Linder & Ledertougs (2014) nyere bog om livsduelighed i de danske skoler lægger sig tæt op ad den positive psykologibølge, som har præget den psykologiske diskurs de senere år (Stelter 2013). Denne ramme forsøger at tage udgangspunkt i følelsers indvirkning på mennesket i kraft af styrker, trivsel og lykke (Seligman 2000). Men i selve denne ramme ligger der også en stærk ”ideologi” om mennesket som afgørende for dets egen trivsel og lykke. Dermed kan denne tilgang også kritisk anses som en selvteknologi, som drives af en ekspert fx coachen (Stelter 2013).

Dermed kommer vi med brugen af Linder & Ledertougs forståelse af livsduelighed tæt på humanistisk psykologi og et individuelt orienteret øjemed, end tilfældet er hos Cefai (2009). Man må med andre ord være opmærksom på begrebet og den betydning, det kan have for deltagerne. I den forbindelse og med denne afhandlings CP perspektiv foretrækkes Cefais (2009) mere fællesskabsorienterede vinkel i kraft af klassen eller fællesskabet som omdrejningspunkt for livsduelighed.

En forståelse af individets behov for livskompetencer som et begreb kan ligeledes påpeges at være stærkt præget af diskurs, magt og selvstyring (Mik-Meyer 2009). Som begreb peges der på, at individet skal rumme bestemte kompetencer, som gør det kompetent til at indgå i samfundet. Det er dermed individet, der skal ændres på for at kunne passe ind i systemet og ikke omvendt. Med andre ord er begrebet indlejret i en fortælling skabt på baggrund af viden, diskurs og politik (Foucault 2002 [1975]). En fortælling, som præger det moderne samfund som præsenteret i begyndelsen af denne afhandling.

Selvstyring kan som tidligere nævnt ofte være monitoreret af en ekspert, som har baggrund i psykologi, medicin eller anden viden (Miller 1995, Rose 2000, Mik-Meyer 2009). I den forbindelse kan der også ses kritisk på brugen af coaching som del af projekt, unge, holdspil og medborgerskab. Coaching kan i dens almindelige form nemlig opfattes som en selvteknologi, som sikrer individets selvstyring (Brinkmann 2014). Dermed er coaching også med til at producere og reproducere magt i kraft af diskursen om selvudvikling. Hvor stiller det så drengene fra vores projekt, når vi udsætter dem for coaching som noget nyt i deres verden?

For at være imødekommende og være bevidst om den magt, som lægger latent i coaching, er coachingen i projektet forsøgt etableret med udgangspunkt i tanken om coachen som en ”*fellow human companion*” (Stelter 2016). Tanken bag et sådant udgangspunkt skal forstås ud fra vigtigheden af, at relationer bør have et menneskeligt ansigt. Man bør i denne forbindelse møde mennesket, som det præsenterer sig foran en, man bør ikke præsenterer sig som en repræsentant for systemet eller noget andet. Det er det mellem-menneskelige møde, som er det afgørende, og dette udgangspunkt, projektet har taget i gruppecoachingen.

I praksis vidste dette udgangspunkt sig også velvalgt i kraft af drengenes væremåde i opstarten af projektet. Noget af det første, de fleste af coachene blev spurgt om, var, om coachen nu kom fra kommunen eller politiet. Det var den slags ansigter, drengene var vant til at møde, og derfor var det naturligt, at de mødte nye voksne mennesker med en skepsis.

I dette lys handlede det om at gøre coachingrelationen så ligeværdig som muligt, ved at coachene anså samtalerne som en samskabelsesproces, hvor coachen også blev afkrævet at dele med gruppen. I den henseende må det påpeges, at en fuldkommen magtfri relation i coaching er en utopisk tanke i kraft af den opsatte relation imellem coach og coachee (Stelter 2013). Men det handler om at søge at skabe øjeblikke af symmetri imellem alle deltagende. En sådan ligeværdig orienteret tilgang er udgangspunkt i den tredjegerationscoaching, som er præsenteret i teori afsnittet, hvor relationen imellem coach og deltagerne ses som kollaborativ og samskabende (Stelter 2013). Dialogen centrerer sig omkring værdier, refleksion og fortællinger, hvor alle deltager på lige fod og deler fortællinger, også coachen. I kraft af denne orientering har coachingforløbet aktivt forsøgt at skabe coaching, som ikke har været fokuseret omkring selvstyring og været målorienteret, som megen coaching med rette kan kritiseres for (Brinkmann 2014). Coaching i projektet har fokuseret på reflekterende samtaler og meningsskabende dialoger samt på at skabe et rum for refleksion og fordybelse i sig selv og hinanden (Willert 2015).

Selvom selve coachingfundamentet har søgt at bearbejde den magt, som ligger i coaching, kan selve relationen i coaching som nævnt ikke undgå at omfatte et magtforhold. Med dette menes der, at coachingsamtaler kan påpeges at indeholde en asymmetrisk magtrelation, som man kender fra kvalitative interviews, da coachen ofte har videnskabelige kompetencer og reelt styrer rammen omkring coachingsessionerne (Kvale 2009). Så selvom coachingsamtalerne i projekt, unge, holdspil og medborgerskab har søgt at nærme sig en ligeværdighed, kan det ikke undgås, at der har været en magtrelation i samtalerne. Bevidsthed om den magt, coachene havde under forløbet, har været enormt vigtig, så det har været et ofte behandlet tema på fællesmøder for at sikre, at coachene aktivt reflekterede over relationens asymmetri. Specielt med fokus på at undgå manipulerende dialoger, hvor coachene i kraft af deres magt har kunnet styre deltagerne i en ønsket retning for coachen, som måske ikke har været i deltagerens interesser (Kvale 2009). For projektet var det derfor vigtigt, at det blev oplevelsen af fællesskabet og oplevelsen af selv at kunne forhandle sig frem til egne meninger og værdier, som oplevedes som det centrale i coachingforløbet. Dermed har coachingforløbet så vidt muligt søgt at skabe samtaler med vægt på deltagerens præmisser og samtidig samtaler, som gav mening for den enkelte og gruppen som helhed.

Coachings potentiale ift. livsduelighed for individet

Med udgangspunkt i resultaterne præsenteret i denne afhandling kan en formodning om, at coaching (og fodbold) har en indflydelse på livsduelighed påpeges. Det er tidligere diskuteret, hvordan coaching kan siges at have haft betydning på livsduelighed på klasseniveau. Nu vendes fokus i stedet på et udgangspunkt i Waaktaars (2004) fire fundamentaler for social resiliens: *positive relationer, selvtilid, kreativitet og oplevelse af sammenhæng*. På baggrund af de tidligere præsenterede resultater kan alle fire dimensioner siges på forskellig vis at være blevet påvirket. Dette i kraft af nye måder at tænke og reflektere på, forbedret kommunikation og oplevelsen af aktiv deltagelse i fx gruppecoachingdialogen. Desuden tydede resultaterne på, at det kan være fordelagtigt at bruge en tredjegerations-gruppecoaching-tilgang i arbejdet med udsatte unge, hvis man ønsker at skabe muligheder for personlig og social udvikling.

Resultater tyder på, at gruppecoaching i samspil med et fysisk element som fodbold kan styrke livsduelighed, hvis drengene oplever deres involvering som betydningsfuld.

I dette perspektiv kan der især peges på, at coachen som en samtalepartner ligesom fodboldtrænerne har udviklet sig til betydningsfulde voksne i drengenes liv, hvilket er et af de behov, som udsatte unge efterspørger.

I interviews anerkender drengene i høj grad coachene, som det afhandlingen definerer som "*fellow human companion*" (Stelter 2016). I kraft af deres oplevelser med coachene gav drengene i interviewene udtryk for, at de anså coachen som en samtalepartner, som deltog aktivt. I tredjegerationscoaching sammenlignes denne aktive deltagelse med det at være bevidnende dialogpartner (White 2006). Det drager også paralleller til det, som betegnes witness-thinking (Shotter 2006), begge disse begreber vil blive yderligere behandlet senere.

På baggrund af denne opfattelse af coachene som aktivt deltagende og betydningsfulde voksne var hovedparten af drengene i stand til se udover sig selv som en klient og ikke anse coachen som agent for systemet. Med sådan en opfattelse oplevede drengene også, at sessioner kunne gøre dem handlekraftige til selv at tage ansvar og dermed empowerment til at tage vare på eget liv.

Selve det at have et dialogrum såsom det, coaching repræsenterede, var et vigtigt holdepunkt i sig selv for deltagerne. Coachene kunne udfylde en rolle, som drengene ikke før havde oplevet. Dette skal ikke ses som en kritik af drengenes forældre eller lærere, som også er vigtige personer i drengenes liv. Men det skal forstås på baggrund af coachingdialogen, som var noget nyt og anderledes for drengene. Her noteres det af drengene, at det især er den spørgende og nysgerrige tilgang, som coachene repræsenterede, som er ny for dem, og som gør, at de tænker anderledes over tingene.

Dermed kan det tyde på, at coachene for drengene blev betydningsfulde voksne, som i praksis, selvom drengene ikke anser det sådan, virkede som en socialiserende agent for lokalmiljøet.

Foruden individuelle kompetencer kan gruppecoaching også udvikle social forståelse blandt drengene. I kraft af dialoger forment omkring respektfulde spørgsmål, meningsfulde temaer og værdier, blev der i fællesskab opbygget et rum for refleksion af basale menneskelige værdier, som blev oplevet på en ny og motiverende måde for drengene.

En tredjegerations-orienteret-gruppecoaching-indsats i skolen virker dermed medvirkende til at stimulere udsatte unges skolesammenhængskraft og øge trivsel mellem drengene (Ryom 2017). Et sådant resultat bør opmuntre til brugen af gruppecoaching i skolesammenhæng, en retning, som bør blive yderligere undersøgt i forskningssammenhæng.

Udover betydningen ift. livsduelighed og livskompetencer synes gruppecoaching også at kunne være et holdepunkt i et samfund, hvor en mudret debat om medborgerskab finder sted. Hvis vi som samfund stiler efter at reducere uligheden og sikre ligeværdighed og inklusion af alle, kan der argumenteres for, at der er et umiddelbart behov for forhandling og debat af en ny forståelse af ”vi” (Putnam 2015). Baseret på erfaringerne fra projekt unge, holdspil og medborgerskab synes især gruppecoaching i en skolekontekst at kunne bistå en spirende ny fortælling af det danske ”vi”, og hvad det vil sige at være medborger for den enkelte. Til trods for begrænsninger i dette studie kunne det være nærliggende at undersøge, hvordan coaching kan bygge en bro imellem skole, samfund og medborger/modborger. Her kunne især lærernes rolle inddrages og i fællesskab give endnu bedre fundament for udsatte drenges udvikling (Ulriksen 2014).

Udviklingen af livskompetencer

Som præsenteret i teori afsnittet var udviklingen af livskompetencer også i fokus under forløbet. Livskompetencerne skal i denne afhandling ikke forstås fra et udgangspunkt i en individualisering eller gøres til personlige nødvendige kompetencer ift. samfundet. Livskompetencer skal i denne afhandlings perspektiv ses som de mulige kompetencer, involveringen i fællesskabet kan bibringe for de deltagende drenge. I den forstand bliver livskompetencer udviklet i kraft af relationer og miljø. Gould og Carsons (2008) heuristiske model præsenteret i figur 12 overser i nogen grad miljøets påvirkning, hvis man anskuer den fra en CP ramme til trods for fokus på *external assets*. I deres model præsenteres eksterne aktiver som (*external assets*); forældre, trænere, venner, søskende og socioøkonomisk status. Fra en CP vinkel vil det udover sådanne aktiver også være nødvendigt at søge at inddrage og forstå hele miljøet omkring drengene, i dette projekt skolen (Berliner 2005, Orford 2008, Kloos 2012). Dermed kan man påpege, at der overses nogle betydningsfulde elementer i Gould og Carsons model (2008), som kan være afgørende for individet og dets oplevelse og muligheder for at opbygge kompetencer i fx sport.

Til trods for, at modellen på denne måde ikke helt matcher CPs ærinde, er modellen alligevel valgt inddraget i denne afhandling. Rationalet for dette er, at modellen i praksis giver et relativt udførligt billede af, hvad der er i spil, hvis man vil arbejde med livskompetencer i fx fodbold. Deres fremførelse af dette omfattende system synes særlig betydningsfuld, da modellen kan være en inspiration for, hvorfor et idrætstilbud ikke bare er nok i sig selv. Dermed kan modellen give praktisk indsigt i, hvorfor det sjældent lykkes at skabe fastholdelse og deraf livskompetencer hos udsatte unge i mange fodboldklubber (Gregersen 2013, La Cour 2013).

Noget af det, som modellen er med til at tydeliggøre, er betydningen af kendskabet til de interne og eksterne aktiver, som drengene fra fx Ydre Nørrebro bringer med sig, når de møder foreningslivet. At møde drengene, bevidst om denne baggrund, står i kontrast til, hvordan mange fodboldklubber agerer og italesætter fodbolden. Her bliver der ofte lagt vægt på fodbold som et sted, hvor alle skal behandles på lige fod med alle andre, hvid eller brun kartoffel. Dermed overser man måske en betydningsfuld forskel, som har betydning for deres oplevelse, fastholdelsen og udbyttet af drengenes deltagelse i foreningsidrætten.

At lægge vægt på, hvad folk bringer med sig og er formet af kulturelt, er en forståelse, som passer med argumenterne i denne afhandling. Denne forståelse fordrer, at man i arbejdet med unge generelt er ekstremt bevidst om, hvad det er for en forståelse, drengene har af fx det at spille fodbold.

Foruden de aktiver, de unge bringer med sig, påpeger modellen også, at tidligere erfaringer har væsentlig betydning for udvikling af kompetencer. At lægge vægt på de tidligere erfaringer er særligt vigtigt, med tanke på at mange af drengene fra projekt unge, holdspil og medborgerskab udtrykte ringe erfaringer med deltagelse i fodbold og spillet i mange klubber (graf 5). Dette kan have afgørende betydning for deltagerne, som er nødvendig at være opmærksom på. Dermed kan det også antages, at træneren skal være særlig opmærksom på sikring af en personlig relation og samtidig være nysgerrig på de erfaringer, drengene måtte have med sig for at kunne modvirke frafald (Gould 2007).

Den heuristiske model tydeliggør nødvendigheden af, at man bør forholde sig til træner, indholdet og læringsmiljø som havende betydning for udviklingen af livskompetencer i sport (Gould 2007, Gould 2008, Gould 2012). Dette argument er også en af erfaringerne, som kan drages på baggrund af dette projekt. Som italesat i det første afsnit af diskussionen om processen har det været tydeligt, at det ikke er nok bare at sikre, at der er en klub og en træner til rådighed. Der må gås mere grundlæggende og gennemtænkt til værks, hvis man ønsker at give deltagerne ressourcer, som rækker ud over fodboldspillet. I denne henseende synes aktionsforskningstilgangen særlig hensigtsmæssig, da klubber på denne måde i sparring med andre kan udvikle både klub, læringsindhold og trænere. At arbejde med en sådan tilgang kan ud fra vores erfaringer være værdifuldt for fodboldklubber og foreningsidrætten generelt. I særdeleshed, hvis foreningsidrætten ønsker at udvikle livskompetencer hos deres medlemmer, hvilket med udgangspunkt i figur 12 kan siges at være en kompliceret affære.

Hvis et sådant arbejde finder sted i foreningerne, og det lykkes at udvikle klubben, så den potentielt kan udvikle relevante livskompetencer for andet end sporten, er det af stor værdi for deltagerne og potentielt lokalmiljøet. Den heuristiske model antyder, at der i kraft af sådan et tilbud ligger et stort potentiale intellektuelt, fysisk og psykologisk for den enkelte.

Ingen projekter eller foreninger er perfekte, og det er en dynamisk og kontinuerlig proces at skabe en forening. Men noget kunne tyde på, at projekt unge, holdspil og medborgerskab og det tilbud,

klub og skole i fællesskab etablerede, netop er lykkedes med at medvirke til udvikling af livskompetencer for de involverede. Det vil nu forsøges nærmere at beskrive, hvordan det kan have været tilfældet.

Fysisk har den gruppe, som har deltaget i fodbold og coaching, opnået en bedre kondition og springstyrke under forløbet (Frstrup 2017). Dette er blevet undersøgt i kraft af i alt seks fysiske tests⁵⁵, som drengene og partnerskolen har været igennem i forbindelse med forløbet. Målinger blev lavet i samarbejde med et fysiologisk orienteret forskerteam.

De fysiske målinger er ikke inkluderet i denne afhandling, da fysisk udvikling ikke i sig selv har været i fokus. Resultaterne er i stedet blevet fremlagt i en videnskabelig publikation i samarbejde med eksperter inden for dette felt. Erfaringerne herfra peger på en god fysisk udvikling for drengene sammenlignet med partnerskolen. Dette støttes også af spørgeskemaundersøgelsens fund omkring drengenes oplevelse af bedre fysiske evner og kompetencer som præsenteret i analysen.

Intellektuelt oplevede drengene, at skole-engagement blev udbygget i kraft af forløbet. Forløbet bidrog formentlig til dette ved at skabe fælles tredje med skolen som udgangspunkt, og det varslede dermed noget at glæde sig til, som deltagerne udtrykte det. Her var især fodbold og coachingforløbene med til at opbygge motivation. Fx det at repræsentere sin skole som fodboldhold gav drengene en anden oplevelse af skolen. Det indebar mere respekt at være en del af skolen. Udover drengenes oplevelser var det også den tendens, som spørgeskemaundersøgelsen bekræftede ved at se forøged evner til at samarbejde i klasserne sammenlignet med partnerskolen.

Psykologisk oplevede drengene at blive bedre til at samarbejde og kommunikere i kraft af eksperimentet. Dette blev især tydeligt i interviews, hvor dette var et af de store emner for drengene i forhold til deres oplevelser med forløbet. Spørgeskemaundersøgelsen peger også i den retning ved at kunne registrere, at drengene oplevede et bedre sammenhold i sammenligning med partnerskolen. Derudover var det også en af iagttagelserne under det etnografiske feltarbejde (bilag 3) og under observation af fodbold (bilag 2). Tillige oplevede de at få en bedre forståelse af deres egne kropslige kompetencer. Som påpeget tidligere kunne dette direkte aflæses i kraft af spørgeskemaundersøgelserne. Nogle deltagere oplevede og fortalte i interviews, at de fik opbygget handlekompetencer til at håndtere stress eller oplevede at få hjælp til det. Desuden oplevedes det igennem etnografisk feltarbejde (bilag 3), at flere deltagere udviklede deres lederskab (fx gennem træner-/dommerkurset). Sådanne kurser oplevedes i særlig grad som steder, der kunne udvikle livskompetence hos deltagerne. Samlet set var indtrykket, at fodbold og coaching her syntes at være en frugtbar symbiose i udvikling af forskellige livskompetencer til gavn for den enkelte. Dette synes interessant i relation til livsduelighed, hvor det kan påpeges, at opbygning af handlekraft ved at styrke sine livskompetencer skaber et større fundament for livsduelige drenge. Det må dog først give mening i andre henseender end den arena, hvor de er opbygget.

⁵⁵ Yo-Yo konditionstest, 30 m sprint-test, counter movement jump på stedet, højde og vægt (se bilag 9)

Som et afsluttende element i Gould og Carsons model (2008) pointeres der et behov for at skabe overførbare livskompetencer til andre arenaer. Dermed menes, at de evner, man lærer et sted (fx i sport eller coaching), også skal kunne udnyttes i andre henseender og andre forbindelser. Dette er et altafgørende skridt, hvis livskompetencer også skal give mening i en større sammenhæng såsom livsduelighed eller medborgerskab.

For at sikre en sådan overførbare i projekt unge, holdspil og medborgerskab blev der lagt vægt på at gøre indsatsen håndgribelig for deltagerne. Hvis deltagerne kunne se sammenhænge og oplevede deltagelse som meningsfyldt, ville der være en større sandsynlighed for at overføre det lærte til andre livsarenaer. Dette er et rigtig vigtigt skridt som også tidligere beskrevet, og det er enormt vigtigt ikke at forglemme denne deltagelse. For at kunne sikre dette skal drengene kunne se det værdifulde i en oplevet kompetence, citatet fra tidligere i diskussionen er et godt eksempel på, at dette har været oplevelsen for nogle af drengene:

”Jeg har udviklet mig både personligt og som fodboldspiller, blandt andet med hvordan jeg skal være i den rigtige verden, og hvordan jeg skal være på fodboldbanen.” (DGI 2015).

Dermed udtrykker den pågældende dreng en værdifuld oplevet kompetence og en bevidsthed om egne evner og selvopfattelse/selvtillid, hvilket støttedes af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Hvis overførbare skal sikres, er det også afgørende, at drengene er nysgerrige, tør at gøre brug af fællesskabets ressourcer, har modstandskraft og oplever støtte. De her nævnte afgørende betydninger passer med, hvad der tidligere er præsenteret som potentialerne ved gruppecoaching for drengene. I kraft af et gruppecoachingforløb, så vi netop, at drengene oplevede støtte og kunne gøre brug af fællesskabets ressourcer fx ved at dele fortællinger. Desuden blev det ofte i interviews påpeget, at coaching netop handlede om nysgerrighed og at lære mere om sig selv og andre. Gruppecoaching som tidligere argumenteret synes også i praksis at kunne påvirke livsduelighed, der som begreb også dækker modstandskraft. Dermed kan det endnu en gang understreges, at et coaching- og fodboldforløb som en samlet praksis synes at skabe et rigtig godt fundament for drengenes og lokalmiljøets udvikling.

Dermed er det også tydeligt, at den heuristiske model for livskompetencer som præsenteret af Gould og Carson (2008) er interessant, da den er med til at håndgribeliggøre, hvordan en evt. indsats omkring livskompetencer kan gennemtænkes. Et enkelt forbehold er dog vigtigt at overveje, nemlig at miljøbetydningen synes større, end hvad modellen illustrerer. Det er også derfor, vi argumenterer for, at der med fordel kan ses flere indsatser, som samlet set skabe rum og mulighed for livskompetencer, som kan overføres til fx skolen.

Som afsluttende bemærkning skal det understreges, at projektet ikke har haft interesse for eller undersøgt specifikt, hvordan og hvilke kompetencer deltagerne har udviklet som del af projektet. Ambitionen er i den henseende bredere, nemlig at udvikle et tilbud, som lokalt kunne danne ramme om kompetenceudvikling i fællesskab med drengene. Dermed har fokus været, hvordan man i praksis skaber en sådan indsats med drengene og skolen i centrum (jf. diskussionsafsnittet om proces). Det er sådanne værdifulde erfaringer, som dette projekt kan bidrage med fremadrettet. Det er ikke dette projektets ærinde at gå etnocentrisk til værk.

Fortællingernes vigtighed i en samskabelsesproces

Tidligere i afhandlingen er der præsenteret tre sammensatte fortællinger som beskrivende ramme af tre forskellige oplevelser af deltagelse. Rationalet bag fremførelsen af disse var at give læseren indblik i, hvem deltagerne var, give dem en samlet stemme. Målet med disse fremførelser var så at sige at skabe forståelse for deltagernes perspektiv, som i sidste ende kan komme både drengene, men også aftagerne af viden til gode. Fortællingerne beskriver for os, hvem deltagerne er i en sproglig konstruktion. Dermed får læseren indblik i, hvad der har betydning for deltagerne, men også hvordan de reelt set oplever verden, i kraft af at de tre fortællinger har ønsket at frembringe et mere autentisk billede af drengene, end hvis analysen havde været udelukkende fænomenologisk-hermeneutisk.

Men udover at give adgang til drengenes livsverden er fortællinger også vigtige af andre grunde. Dette især i kraft af, at universelle sandheder i forskningssammenhæng af mange anses som værende en urealistisk tanke inden for videnskab. Dermed ser vi også, at mennesker, erfaringer og meningsdannelse bliver stadig mere relevante i forskningen (Stelter 2013). Med dette udgangspunkt bliver lokale sandheder et stadigt mere relevant og værdifuldt fænomen at undersøge. I særdeleshed når det handler om at undersøge, forstå og søge at skabe forandring af den sociale virkelighed (Sparkes 2003).

En måde at sætte fortællinger i spil på, som har været brugt i projektet, er den narrativt inspirerede gruppecoaching, inspireret af tredjegerationscoaching. Stelter fremhæver, at den narrative gruppecoachingtilgang kan:

”Modvirke sociale isolationstendenser og opfylder dermed et stigende ønske om sammenhold og fællesskab. I forhold til særlige målgrupper kan den narrative praksis også danne basis for ’empowerment’ og udvikling af social kapital” (Stelter 2013: 122).

Med udgangspunkt i denne forståelse bliver en narrativ gruppecoachingtilgang et stort potentiale i socialt udsatte grupper, som tilfældet var med drengene fra projektet. Dette i kraft af opbygningen af et fællesskab, centreret omkring fortællinger, som udvikler handlekraft/empowerment og social kapital. En personlig udvikling, som vil kunne gøre drengene i stand til at tage ansvar for eget livsprojekt. Alt sammen ved at invitere fortællingerne indenfor i drengenes verden.

Fortællingerne anses som en afgørende del af at være menneske. Mennesket er i høj grad præget af fortællinger og iscenesætter sig ved at fortælle (Gergen 2005, Gergen 2006). Som menneske deler vi ofte historier med hinanden, præget af hændelser som har været motiverende, problemfyldte, har udviklet os eller betydet rykning af vores egne forventninger til os selv. Der er så at sige ofte læring gemt i vores fortællinger. Det er især i kraft af fortællinger og den identitet, vi konstruerer omkring disse, hvorpå vores identitet bliver levendegjort i vores bevidsthed (Gergen 2005).

Dermed ligger der mere end ’bare’ gode historier i fortællinger, der lægges og forhandles identitet. At mennesket fortæller, er således med til at skabe vores identitet i samspil med andre. Fortællinger har dog også et metaperspektiv, da de kan være med til at forme kulturen (Foucault 2002 [1975]). Her kan der være tale om, at bestemte fortællinger ligefrem former vores samfund. Dermed har fortællinger altså betydning på flere niveauer (Bruner 2006).

Indenfor narrativ teori og den narrative tilgang skelnes der af teoretikeren McAdams (1993) imellem myter (myth) og fortællinger (story). En sådan skelnen er spændende for denne afhandling, da en myte er med til at definere en form for sandhed omkring et individ, en gruppe eller en kultur. I vores tilfælde kunne myten være, at drengene fra Ydre Nørrebro som værende *det dårlige selskab*. En sådan myte kan blive til en identitet, hvis fortællingen så at sige slår 'rod' og dermed skaber kontinuitet i et menneskes bevidsthed. Men en sådan myte kan også volde problemer, hvis den identitet, som myten skaber, volder problemer for dem, som kendetegner målgruppen. Dette kan netop siges at være tilfældet med samfundets generelle opfattelse af drengene fra Ydre Nørrebro som *det dårlige selskab*.

Fortællinger derimod anser McAdams (1993) som mere dynamiske. Dette fordi fortællinger kan ændres og videreudvikles ved at nyfortolke en identitet, gruppe eller kultur igennem en mere opløftende fortælling. En sådan ny fortælling kunne være det potentiale, som drengene har ved at have et andet udgangspunkt og dermed kunne være med til at udvikle samfundet i nye retninger. Ved at nyfortolke igennem fortællinger kan der altså gøres op med myter, som volder drengene problemer ift. at udvikle deres identitet. Fortællinger kan også få betydning for drengene som gruppe i samfundet, ligesom kulturelle forskelle kan genforhandles igennem fortællinger. Dermed kan man igennem en narrativ tilgang gå fra myte til fortælling, som så igen kan blive til en ny myte.

Ud fra dette perspektiv er drengenes fortællinger essentielle og vigtige. Fortællingerne er en mulighed for at genopdage glemte oplevelser og episoder og koble dem til en allerede eksisterende fortælling, med det formål at skabe en ny fortælling (White 2006). Således har særligt coachingstudiet været fokuseret på at tilbyde et rum for fortællinger og en nyfortolkning af disse.

En måde at udvikle fortællingerne er igennem det begreb, som Shotter (2006) benævner witness-thinking, som i sin essens betyder, at man sanseligt er indlevende i den andens fortælling. Det handler om at lade sig 'rive' med af andres fortællinger og historier som et grundlag for den gode samtale.

En anden teknik er igennem bevidning (White 2006), hvor coachinggruppen bruges som vidner til en præsenteret fortælling baseret på deres respons og oplevelse af fortællingen ud fra deres egen livsanskuelse. Coachinggruppen fungerer på denne måde som vidner til historien, som kan italesætte nye vinkler af historier eller relatere til andre episoder fra eget liv eller fra fokuspersonens.

Med afsæt i sådanne teknikker er drengenes fortællinger blevet dekonstrueret og rekonstrueret, ofte med afsæt i myter om fx samfundet. Et eksempel kunne her være den myte, at drengene ikke gider samfundet, hvilket mange af drengene oplevede var en fortælling, som prægede samfundet. Denne myte kunne behandles igennem fortællinger, hvor witness-thinking og bevidninger var vigtige teknikker for coachen til at bearbejde fortællinger, som igennem fællesskabet kunne udvikle en ny fortælling. Sådanne nye fortællinger kunne være med til at give drengene en oplevelse af empowerment, som gjorde dem handlekraftige og gav dem motivation til at tage aktivt vare på sig selv (Stelter 2013). Et konkret eksempel på dette kunne være det tidligere nævnte eksempel omkring coachinggruppen, som arbejdede med statsborgerskab.

Ydermere har gruppecoachingsstruktur og den de- og rekonstruktion af fortællinger, som har fundet sted i dette refleksionsrum, været medvirkende til at styrke den sociale kapital i gruppen. Dette hænger meget sammen med strukturen og tilgangen, hvor alle har bidraget til fortællinger, og ved at coachene aktivt har brugt witness-thinking og bevidning som centrale værktøjer (Shotter 2006, White 2006, Stelter 2016).

Fortællinger i sig selv har således været et af de vigtige omdrejningspunkter i coachingforløbet, og det har været en god adgang til kontakt og forståelse imellem drengene. Det sociale menneske er i høj grad også et fortællende menneske, som på den ene eller anden måde lyster det at dele deres fortællinger med andre. Drengene, vi har arbejdet med, var ingen undtagelse, og det at dele historier var en god måde at få italesat dilemmaer, som ellers var svære at tale om (Berliner 2005, Sparkes 2010).

Selvom projekt unge, holdspil og medborgerskab har haft en overvejende transformativ og community orienteret vinkel, har en narrativ vinkel især ud fra coachingerfaringerne været oplevet som vigtigt, selvom den ikke har en fremtrædende position i denne afhandling. På baggrund af erfaringerne fra dette projekt synes tilgangen omkring fortællinger at være et fordelagtigt element for den målgruppe. Der skal dog peges på, at der er et behov for supplerende forskning inden for samme kontekst for at undersøge det nærmere, da det ikke har været tilfældet i dette projekts fokus.

Den kropslige dimension af coaching

Udover at kropslig aktivitet var en vital del af fodboldforløbet, blev der i projektet gjort en stor indsats omkring skabelsen af en kropslig dimension i coaching. Antagelsen, som lå til grund for denne indsats, var, at et kropsligt element ville hjælpe drengene med bedre at kunne relatere til og indgå i coachingstudiet (Steffensen 2007, Bird 2012). Derfor brugte vi som tidligere fremlagt det, som kaldes *active review*-teknikker for at involvere drengene og skabe mulighed for eksperimentel læring i coachingkonteksten (<http://reviewing.co.uk/>).

Med andre ord var den kropslige dimension en hjørnesteen i coachingforløbet for at gøre det til både et kropsligt og mentalt fænomen. Brugen af kroppen og sanser i coachingen blev også opfattet som et centralt positivt element af deltagerne (Ryom 2017). Når der skulle huskes tilbage på gode oplevelser i forbindelse med coaching, blev der ofte husket tilbage på aktiviteter, hvor kroppen eller sanserne var i spil. Sådanne oplevelser blev også ofte opfattet som motiverende, hvilket understreger betydningen af sådanne kropslige dimensioner i coaching.

Desuden kunne brugen af kroppen, sanserne eller overraskelser understøtte deltageres evner til at håndtere og forstå det tema, som coachen forsøgte at bringe i spil under gruppecoachingen.

Derudover havde kropslige aktiviteter også en anden betydning, nemlig regulering og styring for coachene. Dette kunne fx være ved at bruge en dialogbold, hvor den deltager, som holdt bolden på et givent tidspunkt, var den eneste, som måtte tale. Dette var et vigtigt element, da drengene ofte havde megen energi, og at kunne tøjle denne energi med udgangspunkt i kropslige aktiviteter var ofte en god idé.

Desuden kunne den kropslige dimension også fungere som motivation for ellers ikke-motiverede deltagere (Cefai 2009). Dette var vigtigt, da der, som tidligere påpeget, i coaching var en gruppe (dem, som ofte havde pædagoger, socialrådgivere og psykologer i deres hverdag som en del af kommunale indsatser), som ikke ellers synes at være motiveret af coaching.

En praktisk overvejelse omkring aktivitet, som involverede kroppen eller sanserne, var, at de skulle være varierede, da deltagerne ellers hurtigt kunne blive trætte af dem. Dermed krævede det, at coachene evnede at variere aktiviteter løbende, så aktiviteter ikke risikerede at få en demotiverende effekt. Det skal dog understreges, at enkelte coachinggrupper havde succes med faste aktiviteter, fx

den nævnte med bolden, men i disse grupper gjaldt også de jævnligt udførte andre varierende aktiviteter.

Noget kunne tyde på, at den kropslige dimension i de coachingorienterede aktiviteter også var betydningsfuld i relation til livsduelighed, da interviews og observationer pegede på, at en sådan dimension havde potentiale til at udvikle alle fire faktorer i forbindelse med social resiliens (Ryom 2017). Kropslig aktivitet under coaching syntes at virke motiverende i relation til alle de fire faktorer, hvilket giver coachen mulighed for at arbejde med mening, værdier og fortællinger i et motiverende klima for samtlige deltagere (Stelter 2013). Dermed kunne det tyde på, at den kropslige dimension og aktiviteter i coaching (kreativitet) er af afgørende betydning, hvis udsatte unge igennem gruppecoaching skal kunne styrke deres sociale resiliens (Waaktaar 2004). I særdeleshed, hvis man som coach skulle møde demotiverede deltagere og involvere disse.

Udfordringen omkring projektugerne, aktionsforskning og unge

I ansatsen til denne afhandling blev det påpeget, at en afgørende motivation for dette projekt var i kraft af nysgerrighed. Nysgerrighed er et vigtigt element for god kvalitativ forskning. Efter denne længere bearbejdning og diskussion af resultater og potentialer på baggrund af dette projekt vil der til slut med udgangspunkt i nysgerrighed blive undersøgt to perspektiver, som har en mere kritisk vinkel. Således ledes der frem til to overordnede diskussioner, som formelt vil afslutte diskussionsafsnittet, nemlig projektugernes udfordringer og udfordringer omkring at bedrive AF i fællesskab med unge.

Men hvad med projektugerne?

Indtil nu i denne afhandling har det hovedsageligt været coaching- og fodboldforløbene, som har været behandlet i afhandlingen. Dette skyldes ikke en forglemmelse af projektuger. Valget lægger snarere på, at disse forløb for deltagerne ikke synes så betydningsfulde som de to øvrige forløb. Konkret er de blevet væsentligt mindre italesat, og flere af deltagerne kunne ikke referere store betydninger som følge af disse forløb.

Årsagen til dette kan formodes at være den forholdsvis korte tid, disse forløb varede, set ift. fodbold og coaching, som havde en meget mere tydelig og kontinuerlig position i deltageres hverdag. Dermed kan det til dels også ses som en af de afgørende årsager, at dette forløb simpelthen ikke fyldte nok i deltageres liv og deraf ikke oplevedes på samme måde betydningsfuldt (Orford 2008). Ambitionen var dog, at læringsforløbet skulle have været mere end bare projektugerne (bilag 7). Men grundet de udfordringer, der var omkring at få afviklet projektugerne (tidligere beskrevet i afsnit om proces), tog disse projektuger meget fokus og deraf ressourcer for projektteamet. Desuden viste det sig i praksis svært at få mulighed for at præge læseplaner og mål, mere end hvad allerede var gjort som følge af de to øvrige forløb. Som resultat deraf blev denne del af eksperimentet nedtonet for ikke at trække unødige ressourcer fra de andre studier.

Dermed ikke sagt, at ugerne ikke gav anledning til gode oplevelser, det gjorde de, men udbyttet af dem blev begrænset af to grunde: 1) Projektugerne fungerede i praksis som en lille forsmag på, hvordan en fysisk og mental indsats rent praktisk også kun være en mere konkret del af hverdagen i klasserne. Til trods for intentionen blev de dog i realiteten mest af alt opfattet som en sjov aktivitet af deltagerne. Det var et kærkomment afbræk fra hverdagen, men ikke som noget, de for alvor skulle tage stilling til. 2) En anden grund kunne hænge sammen med den svage læreropbakning, som tidligere redegjort for til projektugerne. I kraft af sådanne udfordringer viste det sig praktisk svært at

få mere konkrete effekter ud af ugerne. Det var også med til at fastholde den første årsag, da lærernes lavere engagement og tilstedeværelse i praksis underbyggede elevernes opfattelse af projektugerne som begrænset til en sjov aktivitet. Dermed blev det kun ved smagsprøverne for eleverne og dermed ikke læring, som lærerne eller elever for alvor trak med over i hverdagen.

At vi ikke lykkedes med at få involveret lærerne mere var til stor ærgrelse for projektteamet og var på den måde dyrt købte erfaringer. Men disse erfaringer var på den anden side også med til at understrege vigtigheden af at få hele miljøet med i indsatser for at få den fulde effekt. En sådan erfaring bakker op om anden forskning der også peger på, at indsatser som beror på involvering og samskabelse, såsom AF har stor betydning i skolesystemet (Reason 2008, Kemmis 2009). Dette kan især erfares, når et sådant fundament ikke lykkedes, som tilfældet var med projektugerne.

Som en del af aktionsforskningsprocessen blev der gjort overvejelser og justeringer i forsøget på at få projektugerne til at virke bedre (jf. afsnittet om proces). Efter projektets formelle afslutning er der ligeledes gjort mange tanker om, hvad der lå i denne udfordring omkring denne del af eksperimentet. Disse udfordringer og refleksioner er vigtige at få gjort sig, så andre kan lære af disse. Derfor vil der præsenteres, hvad der formodes som afgørende barrierer for projektugerne:

- Læreropbakning og involvering:

Selvom projektugerne involverede en dygtig og erfaren afvikler (v. John-Erik Bang), og udover selve projektugerne også tilbød lærerworkshops (som dog ikke blev udnyttet af lærerne), var det ikke nok til at anspore til større involvering eller opbakning fra lærergruppen. Dette var en overraskelse for projektteamet. Særligt da rekrutteringen af John-Erik var baseret på, at han var tidligere lærer og skoleleder, før han startede egen læring- og coachingvirksomhed. Det var forventet, at en sådan kompetence og en personlighed, som lærergruppen kunne relatere til, kunne anspore lærerne til engagement og involvering. Dette var dog ikke tilfældet, og projektugerne blev aldrig rigtig en betydningsfuld indsats for lærerne.

En væsentlig årsag til disse udfordringer må formodes at være lærer-lock-out, skolereform og de udfordringer, skolen i almindelighed stod over for, imens projektet blev afviklet. Alene i det kaos, som opstod på baggrund af disse begivenheder, kan der findes nogle umiddelbare forklaringer på disengagementet fra lærernes side.

En anden formodet årsag til de udfordringer, projektet oplevede omkring projektugerne, kan formodes at være det, at lærergruppen som sådan ikke oplevede, at de havde et behov for udvikling af deres evner som lærer inden for den ramme, projektugerne gav. I kraft af en sådan overbevisning kan det dermed formodes, at lærerne ikke oplevede det betydningsfuldt at deltage helhjertet (Berliner 2005). Under forberedelse og i samtaler anerkendte de, at den gruppe, de til dagligt arbejdede med, havde behov for ny motivation og nye kompetencer ift. skolen. Men fra deres eget perspektiv som lærere mente de egentlig selv, at de varetog mange af de ting, som projektugerne tilbød. Dermed kan det også antages, at de ikke oplevede et behov for at involvere sig i forløbet. Dette kunne være et interessant perspektiv og have implikationer for drengenes udvikling, hvis lærerne ikke oplever at skulle gøre ændringer for at imødekomme drengenes behov. Dog er det ikke i afhandlingens sigte at undersøge lærernes perspektiv, det må være op til fremtidig forskning at undersøge dette område nærmere.

- Immunitet mod forandring – både hos eleverne, men også lærerne og skolen:

Samfundet har ofte en tendens til at tænke i individets ansvar, at det er enkelte personer, som skal ændres og forbedres, og deraf igangsætte indsats (Orford 2008). I denne afhandling argumenteres der for, at man i stedet bør tage udgangspunkt i, at fællesskabet skal forbedres for at påvirke drengene til udvikling. Dermed understreges det også, at praktikere, som arbejder med drengenes udvikling, kan drage fordel af at prøve at forstå, hvad der forhindrer en evt. udvikling, for fællesskabet og den enkelte. En måde at gøre dette på er som tidligere præsenteret at undersøge drengenes immunitet mod forandring (Kegan 2009). Et interessant perspektiv, som rejser sig på baggrund af erfaringerne fra projektugerne, er, at lærerne og skolen også har nogle skjulte antagelser, som forhindrer udvikling af skolen som helhed. Kan der i lærernes disengagement være tale om en immunitet mod forandring? Baseret på erfaringer fra projektugerne kunne noget tyde på, at der er nogle u hensigtsmæssige forhindringer, som er nødt til at blive klarlagt, så skolen som en del af et lokalmiljø kan udvikle sig sammen.

- Ændringer af hverdagen er svær – bonding før bridging også i skolen?

At ændre hverdagen er ikke nogen nem proces og især ikke, hvis de menneskelige, økonomiske og sociale ressourcer er begrænsede (Reason 2008). En læring fra projektugerne, som harmonerer med erfaringerne fra de øvrige forløb, fokuserer på behovet for styrkelse af de nære relationer (Coalter 2007). Noget kunne tyde på, at der på skolen var behov for først at sikre de nære og tætte relationer, før man forsøger sig med relationer i en større skala. Erfaringerne fra projektugerne støtter delvist dette, da deltagerne, når de sagde noget om disse, at de lagde vægt på at lære noget om hinanden, også især på tværs af kønnene (bilag 1). At lære hinanden bedre at kende var det element, som drengene satte størst pris på, hvilket understreger pointen tidligere fremført, at hvis drengene skal føle sig i stand til at udvikle livskompetencer, livsduelighed og medborgerskab, må tillid og tryghed oparbejdes først (Putnam 2000).

- Ændringer tager tid og bliver nødt til at være kontinuerlige i lokalmiljøet – no quick fixes:

At forvente noget mirakel på baggrund af projektuger af 3-5 dages varighed vil være en naiv tanke med tanke på erfaringer fra forskning (Borge 2009). Sådant en varighed er simpelthen ikke nok, hvis der skal finde en varig ændring sted i lokalmiljøet. Det lokale fundament og behovet for en igangsættelse bør være bærende elementer i en indsats. En sådan erkendelse fordrer ligeledes, at man bevæger sig væk fra projektkulturen, som tidligere fortalt fylder meget på Nørrebro. Projektkulturen er uden tvivl fyldt med gode intentioner, men projekterne er bare sjældent bæredygtige, i den forstand at det nævneværdigt opbygger lokalmiljøet. Projekter er midlertidige og ofte baseret på udefrakommende kræfter, som efter projektet forsvinder igen (Gerritsen 2012). En sådan kultur er ikke fordrende for Ydre Nørrebro, hvorfor der er behov for samling og social handling for om at lave en fælles indsats til lokalmiljøets bedste. Rådmandsgade Skole kunne i stedet satse på at skabe en ny fortælling omkring skolen og området, som bunder i lokalmiljøet. Hvis vi vælger et sådant fundament for fremtidig arbejde i og omkring Rådmandsgade, forekommer det plausibelt på baggrund af dette studie at konstatere, at skolen kan arbejde med livsduelighed udover coaching- og fodboldindsatserne. Men der er brug for bæredygtige, lokalt forankrede og involverende forløb som fundament (dette behandles yderligere i perspektiveringen).

Aktionsforskning og udsatte unge

Et af de argumenter og erfaringer, som indtil videre er blevet lagt meget vægt på, er, at tilgangen med afsæt i AF vurderes som særlig vigtig for de positive oplevelser forbundet med forløbet. Det er dog altid to sider af en sag, og selvom AF i en CP ramme synes værdifuld og betydningsfuld er det vigtigt også at forholde sig til selve tilgangen med et mere kritisk perspektiv.

Selvom projekt unge, holdspil og medborgerskab har haft gode erfaringer med en aktionsforskningstilgang, må det også understreges, at der er en række udfordringer, man bør være opmærksom på, især når man arbejder med unge i en sådan ramme.

For det første kræver AF aktiv deltagelse fra de involverede, ellers vil AF dø ud ganske hurtigt og miste sit potentiale. I dette perspektiv er det nødvendigt at være særligt opmærksom, når gruppen, der skal samarbejdes med, er social udsat, hvor det kan være et krævende første skridt at involvere sig i noget nyt (Reason 2008). Dermed kræver det meget fodarbejde og 'træning' for at gøre gruppen involveret og motiveret. Dette inkluderer at opbygge tillid og tryghed blandt deltagerne, sådan at rammen virker opfordrende til aktiv deltagelse. Her er det også vigtigt at tydeliggøre, hvorfor involveringen er vigtig og giver mening for dem, det er nødvendigt forarbejde. Det samme gør sig gældende omkring at opbygge en erkendelse af, at deres ord rent faktisk bliver hørt. Hvis vi kigger på udfordringer for demokratiet og social sammenhængskraft, er det potentielt nogle af de udfordringer, som socialt udsatte grupper oplever som barrierer for deltagelse i samfundet (Putnam 2015).

På baggrund af sådanne barrierer og forståelser omkring aktiv deltagelse må man som aktionsforsker ikke forvente, at en tilgang med åbne arme og nysgerrighed er nok for aktiv involvering. Det kræver tid at få taleret i udsatte unges liv, så man må være tålmodig. Tålmodighed er ikke en dyd i det moderne samfund, som præges af omstillingsparathed, effekter og resultater, som præsenteret i indledningen. Men netop det at være tålmodig og vedholden er noget af det, der kræves for at få udsatte unge involverede. I sådan et perspektiv synes i særdeleshed et kvalitativt perspektiv at være vigtigt, hvor der lægges vægt på en etisk og ansvarlig tilgang, som på sigt kan betyde involvering (Denzin 2015).

Foruden at være tålmodig og ikke forvente quick fixes må det ligeledes forventes, at alle deltagere er lige involveret eller deltagende. Der vil være forskelle i involvering og deltagelse, men man bør gøre sit som aktionsforsker for at sikre, at alle oplever at have lige adgang til at kunne involvere sig (Wattar 2012). En sådan oplevelse hos deltagerne kan i realiteten være ligeså betydningsfuld som aktiv deltagelse.

En indsats, som "lever" i kraft af deltagerne engagement og involvering, kan være skrøbelig i den henseende, at den ubevidst kan invitere nogle deltagere til at være mere involveret end andre (Wattar 2012). Som menneske kan man have en naturlig tendens til at henvende sig til dem, som viser umiddelbar interesse, dette kan ofte foregå helt ubevidst. Derfor er det vigtigt at være bevidst om at inddrage så bredt så muligt for at sikre lige muligheder for alle og samtidig få sikret en mangfoldighed i udtryk, som reelt kan repræsentere de involverede. Som præsenteret i diskussionen om proces var det i den henseende vigtigt at introducere et mellemlid mellem fodboldtrænerne og drengene/skolen. Med denne rolle blev det aktivt søgt at involvere dem, som måske ikke udviste den største interesse, og dermed arbejde ud fra en forudsætning om lige muligheder for alle.

Udover at arbejde med AF i et CP perspektiv implicerer en række udfordringer ift. involvering og sikring af aktiv deltagelse, må det også forstås som en omfattende tilgang. At arbejde med denne tilgang er i særdeleshed en tidskrævende proces og egner sig bedst set som en langvarig proces (Reason 2008). En proces, som reelt set er udfordrende som del af et tidsbegrænset Ph.d.-projekt, hvor man også ønsker inddragelse af lokalmiljøet og bæredygtighed. I projekt unge, holdspil og medborgerskab har tilgangen dog overordnet fungeret i kraft af at fokusere på de unges perspektiv. Skulle perspektivet dog være lagt for en endnu større community orienteret indsats, ville et projekt have været endnu mere omfattende og tidskrævende. Som tidligere nævnt i bl.a. afsnittet om proces har der været nogle udfordringer undervejs i projektet, som udfordrede den ønskede tilgang. En af årsagerne til, vi oplevede disse udfordringer, kan netop være i kraft af, at tilgangen er så enormt krævende.

I forlængelse af sådanne udfordringer, som der er opstillet i dette afsnit, stilles der store krav til projektteam, som ønsker at arbejde med en tilgang som dette projekt. Her kan en personlig refleksion tillige være, at det er store udfordringer at stå med for en mindre erfaren ph.d.-studerende som del af et kompliceret projekt som unge, holdspil og medborgerskab.

Opsummering af afsnittet om livsduelighed

Denne del af diskussionen har orienteret sig hovedsageligt omkring de individuelle betydninger, som deltager i projekt unge, holdspil og medborgerskab. Som første skridt i denne diskussion var en diskussion af et behov for at skabe meningsfulde forløb og handlinger for denne gruppe. Her var det centrale, at meget af arbejdet med denne gruppe i folkeskolen ikke har opnået de resultater, som var ønsket. Et eksempel er øget danskundervisning for tosprogede elever, som dog ikke statistisk har givet nævneværdigt bedre akademiske evner. Et argument og perspektiv i den henseende er måske, at man glemmer at undersøge, hvad der egentlig kan være årsagen til, at mange af drengene kan finde motivation for skolen til trods for deres fremtidsdrømme.

Immunitet mod forandring blev fremført som en af de mulige årsager til drengenes manglende motivation ift. skolen. I et sådant perspektiv kan antagelser og forpligtelser i det tætte netværk modarbejde muligheden for, at skolen kan være betydningsfuld for mange af drengene. Sådanne forpligtelser er ofte bundet op af respekt og anerkendelse, inspireret af gadelivet, hvilket kan få stor betydning for drengenes liv i skolen.

Efter diskussionen af mulige årsager til, at drengene ikke griber mulighederne i skolen, selvom adskillige tiltag er gjort, kan det fremføres, at skolesystemet har et behov for nytænkning ift. den gruppe af drenge, som dette projekt henvender sig til. En måde at nytænke skolehverdagen for drengene er gennem det potentiale, livsduelige klasser kan medføre. Her er der lagt vægt på, coaching og fodbold kan være muligt støttende indsatser, som kan være med til at udvikle omsorgsfulde drenge og være til hjælp for lærerne i den henseende. Dog bør man til enhver tid være opmærksom på den magt, der ligger i begrebet livsduelighed og livskompetencer, for at sikre en kritisk stillingtagen til, hvordan begrebet benyttes og til hvilken gavn.

Efter denne kritiske stillingtagen til begreber og arbejdet med disse er særligt coachingforløbets potentiale ift. livsduelighed og livskompetencer blevet behandlet. Det er blevet fremført, at særligt coaching synes at have haft en effekt i retning af livsduelighed, imens fodbold måske har kunnet håndgribeliggøre livskompetencer og arbejdet med disse i dette forløb. Resultaterne fra projektet peger på, at der er blevet arbejdet med begge begreber, som en del af eksperimentet.

Et argument tidligere fremført er, at dette også kan være i kraft af tilgangen med AF, at eksperimentet har fået de positive resultater som præsenteret tidligere. Men fra et individuelt perspektiv er der nogle udfordringer ved denne tilgang, som bliver behandlet og reflekteret over.

Efter denne refleksion er der lagt vægt på fortællingernes betydning i projektet. Selvom et narrativt perspektiv ikke har været det grundlæggende fokus for hele projektet, lægges der i dette afsnit vægt på, at fortællinger har haft en væsentlig betydning især i coachingforløbet. Dermed understreges også potentialet af at bruge fortællinger som fælles ramme om dialogskabende fællesskaber med udsatte unge.

Kroppens betydning i coachingforløbet behandles også som et væsentlig fund og en væsentlig iagttagelse, her peges der på, at kropslig aktivitet i coachingsessioner har været betydningsfuldt for drengene og er blevet oplevet positivt. Dermed synes det at være vigtigt fysisk at aktivere drengene, da de dermed bedre kan gribe og skabe mening, samt opleve motivation i coachingforløbet.

Det sidste emne, som blev behandlet, var projektugerne, som desværre ikke har haft samme betydning, som de øvrige studier. Årsagen til dette reflekteres der over, og mulige løsningsforslag og brugbare erfaringer præciseres. Sidst, men ikke mindst reflekteres der over nogle af de vanskeligheder, som der kan være i forbindelse med aktionsforskningsprojektet centreret omkring unge mennesker.

Refleksion over projektet

Det er tidligere pointeret i denne afhandling, at repræsentation af deltagernes stemmer og forskerens fortolkning medfører spændinger, som er nødvendigt at være reflekteret omkring. Det kan indenfor AF synes for snævert og unuanceret at søge at repræsentere deltagerne ved fx at dække sig under flittigt citatbrug, men ikke anerkende egen personlig indflydelse på forskning. Communitypsykologerne Stein og Mankowski (Orford 2008) fremfører et behov for refleksion over repræsentation:

”...it was necessary to reflect upon and write about the process of qualitative data analysis, explaining how the researcher’s own position influenced the selection and interpretation of material” (Stein & Mankowski (2004) i Orford 2008: 31).

Således har det tidligere været påpeget, at analysen i denne afhandling øger denne spænding imellem repræsentation af deltagernes stemmer og forskerens fortolkninger. Det er et valg, som må anerkendes, hvorimod en direkte inddragelse af drengene i selve produktionen af empiri havde ligget mere i tråd med AF end den strategi, som er udvalgt. Drengenes ressourcer til at indgå i en sådan proces blev dog formodet at være begrænset, hvorfor deres inddragelse reelt set måske havde været mere begrænsende for deres stemme. I stedet er der valgt en værdiorienteret tilgang som ramme for at sikre fælles refleksion og repræsentation af deltagerne.

Som nævnt tidligere i afhandlingen er AF en værdiorienteret tilgang, som tager udgangspunkt i samskabelse. At benytte sig af værdier kan være betydningsfulde guidelines i forbindelse med valg undervejs i processen og de uundgåelige udfordringer, som opstår i et AF-projekt. Indenfor CP præ-

senterer Nelson m.fl. (2001) en række potentielle værdier, som kendetegner deres arbejde, og som har været betydningsfulde i dette projekt (egen oversættelse):

- Omsorgsfuldhed
- Medfølelse
- Community
- Sundhed
- Selvbestemmelse
- Deltagelse
- Magtdeling
- Menneskelig mangfoldighed
- Social retfærdighed

De ovenstående værdier har alle været med til at forme dette projekt, og forfatteren bag denne afhandling håber, at værdierne også skinner igennem i denne afhandlings udtryk. Disse værdier er også i tråd med det fundament for forløbet, som er præsenteret i indledningen. Personligt såvel som professionelt har det været hensigten for projektteamet at bygge et forløb om sådanne værdier.

Foruden at være værdiorienteret bør enhver AF-proces ligeledes være reflektiv omkring de udfordringer, som mødes, og som søges håndteret løbende. Community-psykologerne Grant, Nelson og Mitchell (2008) præsenterer fem udfordringer for AF (PAR), som de anser som nødvendige at være reflektiv omkring (egen oversættelse); *opbygning af relation, anerkendelse og deling af magt, tilskyndelse til deltagelse, gennemførelse af forandringer og etablering af troværdige beretninger*.

Disse fem udfordringer udformede også den refleksive proces omkring dette projekt. Således vil de fem punkter nu gennemgås og overvejes som den sidste del af diskussionen i denne afhandling.

Opbygning af relation

Den relation, der opstår i et AF-projekt er af afgørende betydning for den mulige succes for et handlingsrettet forløb. I denne forbindelse er det vigtigt at fremhæve, at aktionsforskeren ofte vil være en outsider, som skal opbygge tillid i et lokalmiljø. At dette er en af de centrale udfordringer er også blevet bekræftet i dette projekt, hvor samarbejdet og relationen med fx lærere tog lang tid at oparbejde. En anden væsentlig reflektiv tanke i denne henseende er en påpejning af betydningen af, at coachene indgik i projektet frivilligt, hvorved de på denne måde ikke blev set som en del af 'systemet', men snarere en anerkendt del af deres lokalmiljø. Betydningen af frivilligt arbejde i forhold til projektets ambition og opbygning af relation har således været betydningsfuld.

Endvidere synes det interessant, at evner til at opbygge gode relationer med deltagerne kræver et solidt fundament i de tidligere præsenterede værdier af Nelson m.fl. (2001). Sådanne værdier synes ikke nagelfast at harmonere med den klassiske uddannelse som forsker, hvor distance og objektivitet synes mere værdifuldt. Dermed kunne der være et mismatch imellem megen konventionel forskning, og hvordan man fx uddanner ph.d.er til at varetage forskning i den virkelige verden, som ikke kan sidestilles med et laboratorium. Her synes aktionsforskningen også at kunne have et betydende potentiale for forskningen generelt.

Erfaringer, som dette projekt har bibragt omkring opbygningen af relationer, er, at man skal give sig tiden til at lære lokalmiljøet og dets indbyggere godt at kende. Åbenhed omkring egen rolle, forskningsbehov og forventningerne (egne såvel som fælles) er vigtige skridt for at kunne opbygge en god AF-relation. Her synes især jævnlige fællesmøder og en fast hverdag i miljøet (og dermed del af eksperimentet) for aktionsforskeren i kraft af fx feltarbejde at være betydningsfulde tilgange for et potentielt succesfuldt forløb.

Anerkendelse og deling af magt

Magt er et af de centrale temaer i AF, især med hensyn til at påpege uligheder i samfundet. Forskeren vil som oftest have en relativ stor magt ift. deltagerne i et AF-projekt, hvilket også normalvis medfører en mulighed for kontrol. At opgive kontrol og stræbe efter lighed i magt er således også en væsentlig udfordring, som kan være kompliceret og udfordrende for forskeren. I den forbindelse bør det understreges, at deltagerne ikke er uden magt. Uden deres samtykke vil forskning slet ikke kunne finde sted. I dette projekt har det været nødvendigt at være opmærksom på, at magt ikke er blevet udøvet *over* deltagerne, men i stedet delt *med* deltagerne, for at undgå at reproducere en undertrykkende dynamik, som ville modarbejde projektets ambition.

Som understreget i definitionen af magt tidligere i afhandlingen bør magt ikke forstås som begrænset, men som muligt at dele med andre med tanke på at udvikle mere magt. Derfor har det ligget projektteamet på sinde at anerkende magtforhold og påvise eventuelle magtstrukturer, som kunne virke hindrende for lokalmiljøet og deltagernes udvikling. Dermed ikke sagt, at magtstrukturer bortviskes, men snarere, at de erkendes og søges reduceret i AF generelt. Således har fx magtpositionen, som coachene indtog i gruppecoachingen (som eksperter), været overvejet og diskuteret i fællesskab for at imødekomme, anerkende og reducere denne magtposition. Dette ledte til, at coachene vedtog, at de skulle involvere drengene i indholdet af forløbet og gøre brug af teknikkerne, som kendetegnede tredje generations coaching.

Derudover har konteksten også spillet en væsentlig rolle, da ethvert miljø medfører særlige magtrelationer, som forskeren bør være opmærksom på. Det har været essentielt for forskeren (og andre outsiders såsom coachene) at opbygge forståelse for kontekst, hvor især det lange feltarbejde har været en betydelig ressource til at skabe en nuanceret forståelse for den ph.d.-studerende.

En anden væsentlig pointe er, at man bør anerkende at det at være udefra stående forsker, som undersøger noget kulturelt ubekendt, gør det svært at 'leve' deltagernes liv på egen krop. Udfordringen understreges endvidere af det forhold, at store dele af indvandre- og migrationsforskningen (dog ikke alt), bedrives af udefra stående, hvorved megen viden ubevidst kan tendere til at have immigrationslandets forståelse af indvandrere (Prieur 1999). Dette kan medføre at fokus dermed ensidigt orienterer sig mod immigrationslandets perspektiv og overser betydningen af familiær oprindelse, transnationalitet og udvandringen (Prieur 1999, Pfister 2014) (en ubevidst tendens om man vil). Vigtige nuancer og forståelser kan dermed mistes eller misforstås, hvilket er hvorfor især *thick participation* i feltarbejdet (Spittler 2014), har været et vigtigt element i dette projekt for at minimere denne faldgrube. Endvidere har det været vigtigt at undgå en overidentifikation med et nationalt perspektiv, hvorfor projektteamet bl.a. har fokuseret på lokalt medborgerskab, fremfor politisk (Biesta 2013).

Men det må anerkendes at i kraft af forskerens eget ståsted (appendiks 10), vil deltagelse i processen ubevidst kunne påvirkes, hvorfor magt og deling af denne til stadighed har været en væsentlig overvejelse igennem projektet (Gaventa 2008).

Som tilfældet var med opbygning af relation, er det vigtigt i AF, at forskeren er reflekteret omkring denne magt og måder, hvorpå man kan dele magt. Den strategi, som især har været brugt i dette projekt, er en åbenhed omkring magtspørgsmål samt vedligeholdelse af en løbende åben diskussion i projektet om sådanne forhold. I denne forbindelse har det været givtigt for den ph.d.-studerende at anerkende projektet som en læreproces for alle involverede (Grant 2008, Levin 2008, Levin 2008). En sådan tilgang har hjulpet med at kortlægge og anerkende forskellig viden med det resultat, at deling af viden også har fungeret mere ligeværdigt. Medvirkende har også været, at forskeren har søgt at afmystificere projektet og håndgribeliggøre det ellers, for nogle, utilgængelige videnskabelige arbejde som del af forløbet.

Tilskyndelse til deltagelse

Deltagelse vil altid variere i et AF-projekt, og det er vigtigt for forskeren at være bevidst om, at forskellige grader af involvering vil kendetegne et projekt. Så til trods for ofte entusiastiske aktionsforskere mht. deltagelse fordres det at være reflektiv og bevidst om, at deltagelse ikke forankres i ublu forventninger fra forskerens side. Man bør således søge at forstå deltagernes interesse og ønske om at deltage, imens man søger at gøre deltagelse muligt på varierede måder, så flest muligt kan deltage (fx med varieret metodebrug som tidligere beskrevet). Derfor er det også vigtigt at skabe en åben diskussion om deltagernes behov fremfor at fremføre egen agenda. Konkret har det i dette projekt været en åben diskussion med fx fodboldklubben om, hvad de har brug for, så sådanne behov kunne blive mødt af projektet. Det har blandt andet resulteret i en kortlægning af drengenes tilknytning til fodboldklubber (graf 5), og at der er udviklet flere bachelorprojekter⁵⁶ som del af fodboldforløbet med henblik på klubbens ønsker og behov.

Grant m.fl. (2008) præsenterer flere barrierer ift. deltagelsen, som er væsentlige at overveje; *tidsforbrug, økonomi, sprogbarriere, intimidering og rovdrift på enkelte deltagere ledende til udbrændthed*. Især tidsforbruget og sprogbarriere har været udfordringer i dette projekt. Dette fx understreget ved, at skolelærerne ikke oplevede at have tid nok til involvering, eller når sprog og kulturelle misforståelser opstod på baggrund af forskellighed i fodbold og coaching. At være bevidst om sådanne barrierer er nødvendigt for det vellykkede AF-projekt. Bevidsthed om dette kan resultere i en øget involvering, som på den anden side også øger kompleksiteten (da flere involveres). Dette er også en erfaring, den ph.d.-studerende har gjort sig: at i takt med udviklingen af projektet stilles stadig større krav til den organisatoriske ledelse.

Gennemførelse af forandringer

Da AF kendetegnes ved handling og dermed et ønske om at skabe forandringer, er det indenfor AF essentielt at forholde sig til og være reflekterende omkring dette. At gennemføre ændringer i et lokalmiljø er ikke nogen simpel opgave, hvilket bør tydeliggøres for alle involverede. Ligeledes vil sådanne forandringer ofte være en langsom proces, hvorfor det er de små succeser, som bør fejres, fremfor forventning om drastiske ændringer.

⁵⁶ <http://www.holdspil.ku.dk/forskning/forskningsprojekter/projekt4/rapporter/>

For at opnå sådanne forandringer og ikke mindst være opmærksom på dem er det vigtigt, at alle involverede er med til at forhandle og beslutte formålet med projekt med udgangspunkt i særegne behov, hvorved forandringerne også opstår med udgangspunkt i et samarbejde, når projektet søges implementeret i lokalmiljøet. Et sådant parløb stiller store krav til forskeren, som både skal kunne tage del i afvikling af forløbet, men også løbende forhandlinger samt have et øje for at identificere, udvikle og 'høste' styrkerne i lokalområdet i relation til de ønskede forandringer.

En forudsætning for gennemførelse af forandringer er således også forskerens evner til at opbygge relationer.

Etablering af troværdige beretninger

Der findes kritiske ryster, som fremhæver, at AF (PAR) ikke er egentlig forskning, men snarere community-udvikling og praksis (Grant 2008). En sådan kritik synes misforstået, da AF i praksis er forskning, som leder til community-udvikling. Men for at imødekomme ovennævnte kritik, misforståelsen til trods, er det nødvendigt ikke kun at skele til de potentielle forandringer, men også skabe troværdige beretninger om forskningen. For denne afhandling forstås sådan troværdighed med udgangspunkt i deltagernes oplevelser.

For at skabe troværdighed omkring dette AF-projekt er der gjort flere overvejelser: a) brugen af et multi-orienteret perspektiv, hvad angår metoder, teori og analyse, for at indfange den komplekse virkelighed, eksperimentet foregår i, b) repræsentationen af en samlet stemme for at styrke de involveredes stemme, c) brugen af kvantitativ metode som supplement til undersøgelsen med tanke på gennemslagskraft.

Som præsenteret tidligere har en flerstrengt tilgang til dette projekt været nødvendigt for at kunne skabe et fyldestgørende projekt. Således har en 'pragmatisk' tilgang til dele af projektet også været nødvendigt med udgangspunkt i, hvad deltagernes behov er, og hvordan forskningen kan bidrage og give mening til dette. Validiteten af dette projekt har derfor også været en væsentlig overvejelse, hvorfor overvejelser om *værdi, samskabelse, stringent og relevant metodebrug og bæredygtighed* (Roth 2008) har været afgørende for hele projektet. Dermed skal denne utraditionelle tilgang også ses i relation til de mange forskellige interessenter, som har været involveret, hvorved et multi-orienteret perspektiv har været en måde, hvorpå forskelligrettede forventninger kunne imødekommes (Ospina 2008).

For endvidere at skabe troværdighed omkring empirien indsamlet som en del af projektet er der valgt både en AF-inspireret præsentation (se afsnit, *hvordan har forløbet udviklet sig*) og en mere konventionel tilgang, hvor realist tales og en fænomenologisk analyse har været benyttet for at undersøge deltagernes oplevelse på baggrund af projektet. I den konventionelle tilgang har en kondensering af data på forskellig vis fundet sted, hvorved nogle nuancer som følge heraf har fortaget sig. Betydningen af kontekst er mange gange fremhævet i denne afhandling, og netop konteksten kan forsvinde lidt i denne mere konventionelle tilgang. Men i kraft af problemformuleringens udformning omkring deltagernes oplevelser som en del af projektet har en sådan tilgang været at foretrække. Men dermed må det også anerkendes, at der er en risiko for, at deltagernes viden bliver subjektiveret af forskerens 'generaliserbare' viden, og at forskerens fortolkninger får forrang over deltagernes (Grant 2008). For at undgå dette har projektteamet aktivt søgt at involvere deltagerne ved at bede om deres input i form af fortolkninger og forståelser på baggrund af empirien. Konkret har

dette været gjort ved fx at forelægge fodboldklubben resultaterne af empirien for derefter at initiere en åben dialog om fortolkninger af disse.

Herudover er processen, ændringer og rationale bag uddybet og præsenteret i et særskilt afsnit i denne afhandling for at skabe gennemsigtighed med forløbet (se afsnit, *hvordan har forløbet udviklet sig*). At opgive kontrollen, som AF foreskriver, og samtidig bevare integriteten stiller krav til kendskab indenfor flere forskellige forskningsparadigmer, samtidig med at respekten for, at deltageres viden bibeholdes, samtidig kræver ydmyghed fra forskeren (ibid.).

At inddrage en kvantitativ metode kan ses som et brud med den gængse tilgang indenfor AF, men som argumenteret andetsteds er det ikke direkte i modstrid med AF (Greenwood 2011, Martí 2016). Brugen af spørgeskemaer skal i den forbindelse forstås som et supplement og en udbygning af værdien af undersøgelsen for interessenterne i kraft af at kunne fremvise både unikke og kontekstspecifikke oplevelser samtidig med mere 'generelle' betydninger af forløbet. Desuden skal det også forstås med udgangspunkt i den unikke kontekst, hvor studierne af idræt befinder sig, med fod i både naturvidenskaben og hum-samfundsvidenskaben. Herved synes denne utraditionelle tilgang også at være ekstra værdifuld for at kunne opnå betydning indenfor forskningsfeltet.

Opsummering

Med dette afsluttende afsnit af diskussionen er det søgt at påvise, hvordan og hvorfor det er nødvendigt for AF-forskeren at være reflektiv og imødekommende overfor deltageres behov ved at samarbejde og dele magt. At skabe en fyldig refleksion over egen position og deltageres igennem de ovenstående punkter er med til at sikre en åben og ærlig tilgang til et AF-projekt. Som det her i afsnittet og i afhandlingen fremføres, er AF en radikalt anderledes tilgang til forskning, hvilket kræver særlige overvejelser omkring forskerens tilgang. En sådan tilgang fordrer særlige evner (som fx evnen til at opbygge relation, vedligeholde motivation og det at kunne foretage positiv forhandling), som ellers ikke anses som afgørende i konventionel forskning. Sådanne evner muliggør; forhandlinger af værdier og magt, at kunne 'høste' og inddrage ressourcer og skabe en righoldig udvikling af viden (Grant 2008).

Afhandlingens vigtigste fund

Som en opsummering på baggrund af diskussionen vil der nu laves en opsamling af de vigtigste fund på baggrund af projektet. De vigtigste fund er opstillet i en tabelform (tabel 21), som også peger på praktiske implikationer.

De vigtigste fund	Betydningsfuldt i relation til	Mulige praktiske implikationer
Styrket selvopfattelse, som kan lede til medborgerskab	Udvikling af empowerment, livsduelighed og livskompetencer	Hovedsageligt grundet gruppecoaching
Øgede kropslige kompetencer, som kan lede til styrket selvtillid	Udvikling af livsduelighed og livskompetencer	Hovedsageligt grundet fodbold
Styrkede sociale netværk på skolen	Udvikling af social kapital, empowerment, livsduelighed og livskompetencer	Hovedsageligt grundet fodbold, men også gruppecoaching
Klassens samarbejdsevne og deltagernes motivation forbedret	Udvikling af social kapital, empowerment, livsduelighed og livskompetencer	Hovedsageligt grundet gruppecoaching, men også fodbold

Tabel 23: opsummering af de vigtigste resultater og deres praktiske implikationer

På baggrund af denne opsummering af de vigtigste fund er næste skridt at forsøge at håndgribelige og tydeliggøre disse erfaringer. Projektteamets ambition er at kunne gøre erfaringerne brugbare og værdifulde i andre kontekster, med det forbehold at hvert miljø og hver kontekst er unik i sig selv. Derfor skal projekt, unge, holdspil og medborgerskabs praksiserfaring omsættes til inspirerende viden, som kan bruges lokalt i andre kontekster på egne præmisser.

Mulige rammer for fremtidigt arbejde med målgruppen

Baseret på erfaringerne fra projekt unge, holdspil og medborgerskab synes de to forløb, gruppecoaching og foreningsidræt, at rumme spændende potentialer ift. fremtidigt arbejde med målgruppen. Hvert af disse forløb synes at kunne påvirke personlig- og miljøudvikling på forskellige måder, men med et samlet potentiale ift. livsduelighed, social kapital og medborgerskab.

Fundamentet for en sådan indsats kan med fordel tage udgangspunkt i aktionslæring og/eller AF, alt efter konteksten. Udgangspunktet kan med fordel være fællesskaber, som faciliterer ny læring og involvering af deltagerne. Erfaringerne er i hvert fald i kraft af dette projekt, at tilgangen synes fordelagtig for foreningsidrætten og i samarbejde mellem coaches og udsatte drenge. Skolesystemet fordrer også en sådan tilgang, men læring fra dette projekt tydeliggør, at der kan være udfordringer forbundet med AF i skolesystemet, når projektet indeholder andre eksperter end lærerne selv. Til trods for vanskelighederne synes en skoleindsats dog stadig at være det rette sted at skabe et sådant projekt i kraft af skolens centrale position i lokalmiljøet.

Gruppecoaching og fodbold/foreningsidræt synes at være betydningsfulde arenaer for udsatte drenge udvikling, som umiddelbart har en stærk fælles virkning på drengene. Dog synes det ud fra dette projekt at være i kraft af forskellige årsager, at de to forløb opleves som betydningsfulde. Der er visse ligheder imellem dem, men det, som synes mest oplagt, er, at de samlet skaber en synergieffekt. Erfaringerne synes at pege på, at udviklingen kan ske i kraft af:

Gruppecoaching => Social kapital => Livsduelighed (og livskompetencer) => Motivation => Medborgerskab => Trivsel => Skole

Foreningsidræt (holdspil) => Social kapital => Livskompetencer => Motivation => Medborgerskab => Trivsel => Skole

På baggrund af disse erfaringer kan en anbefaling være at sætte gang i et forløb centreret omkring foreningsidræt med udgangspunkt i lokalmiljøet. Forløbet kan reelt være mange andre former for holdspil end fodbold, men der bør være et centralt socialt element i den valgte sport. I en foreningsidræts forløb bør der lægges særligt vægt på at udvikle social kapital, livskompetencer og motivation.

Derudover viser erfaringer, at der kan igangsættes et coaching-mentor-forløb, hvor særlig vægt er på livsduelighed, motivation og social kapital. Forløbet kan med fordel være anlagt med gruppecoaching, som kan sikre, at der også i denne indsats vil være et centralt socialt element. Desuden kan den med fordel være forankret i lokalmiljøet.

To sådanne forløb med dette fokus kan reelt set køre hver for sig, men kombineres de, vil det forventeligt skabe en synergieffekt og resultere i, at deltagerne oplever en vigtig sammenhæng. Fælles for begge forløb er, at de lægger vægt på de sociale aspekter, fx i form af et holdspil ift. foreningsidrætten og gruppecoaching i fx coaching/mentorforløbet.

Ræsonnementet for at arbejde intenst med det sociale aspekt er, at deltagerne i kraft af den sociale udvikling som del af indsatsen vil opleve, at sammenhængskraften blandt deltagerne bliver øget i kraft af stærkere netværk, tillid og tryghed.

Deltagerne vil kunne udvikle stærke, trygge og omsorgsfulde netværk igennem fysisk aktivitet (holdspil), som af drengene opleves som mere tilgængeligt ift. relations opbygning.

Desuden vil deltagerne igennem dialog (coaching/mentoring) kunne opbygge et udvidet kendskab, en udvidet forståelse og respekt for hinanden. Dialoger af denne type tyder det ikke på, at der er mange af i deres hverdag, og derfor kan de opleves som særligt betydningsfulde.

Samlet set kan en styrkelse af sammenhængskraften have stor betydning for deltagerne, da det kan være med til at sikre sunde fællesskaber til trods for ydre påvirkning.

En foreningsidrætsindsats kan i dette perspektiv være med til at øge den generelle motivation blandt målgruppen. Dette indebærer et særligt potentiale for skolen, da motivation er en af drivkræfterne for læring, og fra litteraturen ved vi, at udsatte drenge ofte kæmper med motivation ift. skole. Flere af deltagerne i dette projekt nævnte fodboldforløbet som en motiverende faktor i deres skoleliv. De oplevede, at ved at have fodboldforeningen knyttet til skolen, havde de noget skolerelateret at se frem til, samtidig med at de oplevede at få et stærkt netværk igennem fodbold.

Foruden at lægge vægt på læring igennem fodbold bør der lægges vægt på proces og ikke umiddelbare præstationer. En måde at gøre det på er ved at fokusere på, at tilbuddet opleves motiverende og dermed øger lysten til aktiv deltagelse, der også kan række udover fodbolden.

Vil man arbejde med motivation, kan man tage udgangspunkt i Deci og Ryans motivationsteori om selvbestemmelse (Deci 2000). Deci & Ryans (1985) teori lægger vægt på en umiddelbar fordel i holdorienteret sport ift. motivation, hovedsageligt i kraft af det relationelle. Hvilket er betydningsfuldt ift. det sociale forløb, som er opstillet tidligere.

Deci & Ryan (1985) har været medvirkende til at indføre begreberne indre og ydre motivation. I deres forståelse lægges der vægt på indre motivation. Det handler om at dyrke motion for aktivitetens egen skyld og for nydelsen ved deltagelse. Det modsatte gælder ydre motivation, som kendetegnes ved, at man dyrker motion for de umiddelbart positive effekter af sådanne aktiviteter, fx bedre kondition eller at tabe sig. Megen forskning peger på, at indre motivation er en vigtig drivkraft for fortsættelse af fx fysisk aktivitet, hvilket potentielt kan resultere i aktiv deltagelse i samfundet (Ntoumanis 2005, Ryan 2007, Moller 2013). At opleve indre motivation omfatter ifølge Ryan & Deci (2007), at mennesket som udgangspunkt er motiveret af tre basale psykologiske behov. Disse behov er autonomi, kompetence og positive relationer (Deci 2000).

Autonomi dækker over individets behov for at have kontrol i sit liv, fri vilje, velvilje og egne valg. Det påpeger altså, at mennesket har umiddelbart ønske om at kunne opnå selvkontrol, hvilket har betydning for vores interesse og glæde. Oplevelsen af autonomi og selvkontrol har en umiddelbar sammenhæng med vores personlige værdier og styres til dels af disse. Hvis man i foreningsidrættens formår at skabe oplevelse af autonomi i tilbud, kan det medføre mere vedholdenhed, samarbejde, kreativitet samt fysisk og psykisk velvære (Ryan 2007).

Oplevelsen af at være kompetent er ligeledes vigtigt for indre motivation og medfører, at individet søger at mestre handlinger i kraft af den indre belønning, en sådan mestring medfører. I sportssammenhæng ønsker deltagerne at lære at mestre tekniske, taktiske eller mentale aspekter, hvorved den indre motivation vil vokse. Igennem foreningsidrættens kan udsatte unge føle sig kompetente ift. deres deltagelse i sport og mestring af denne (Ryan 2007).

Positive relationer indikerer i motivationsøjemed, at mennesket har et behov for at deltage i positive og autentiske relationer med andre. Mennesket er socialt anlagt, og derfor har sociale relationer for alle stor betydning og bør plejes i foreningsidrættens. Hvis fodboldklubber kan sikre positive sociale relationer på deres hold, til trods for konkurrenceelementet, vil udsatte drenge også opleve at få større motivation for deltagelse i denne aktivitet (Ryan 2007).

At tage udgangspunkt i den her kort refererede selvbestemmelsesteori ift. fodbold og coaching synes oplagt, da det netop harmonerer med nogle af de erfaringer, projektet tidligere har præsenteret. Selvom foreningsidræt har været mest nævnt herover, kan en coachingindsats også have betydning for motivation. En central oplevelse i forbindelse med coachingforløbet var, at flere deltagere lagde vægt på, at de så frem til coachingen i deres skolehverdag. Udover at skabe motivation for skoledagen kan et gruppecoachingforløb ideelt være bygget op omkring livsduelighed (Cefai 2009). Coaching har potentialet til at opbygge livsduelighed, hvilket kan være af afgørende betydning for skoler. Da livsduelige børn og unge ifølge forskning vil have større muligheder for akademisk succes og være livskraftig (Cefai 2009, Linder 2014). Især på skoler i udsatte boligområder kan sådanne indsatser have et stort potentiale, da skoler i sådanne områder, kan være særligt udfordret omkring drengenes skolegang. At arbejde med livsduelighed må dog understreges at være en langvarig affære og bør være med dette i tankerne (Rutter 1997, Waaktaar 2004, Cefai 2009, Wattar 2012).

I kraft af øget motivation, livsduelighed og sammenhængskraft kan en indsats med fordel søge at introducere muligheder for medborgerskab. Især ved at tilbyde en håndgribelig og overførbar måde at relatere sig til omverdenen på. Konkret kunne det fx være igennem; dialogen i coaching om fx statsborgerskab, mentoring ift. jobsøgning eller dommer-/trænerkurser i foreningsidrætten.

Øget motivation og livsduelighed kan direkte have indflydelse på drengenes adfærd i skolen. Medborgerskab og mulighederne heri kan også have en positiv betydning for skolen og harmonere med forventningerne til skolen (Ministeriet for børn 2016). En forventet effekt af et sådant forløb vil være i form af øget trivsel for drengene i skolen. Dette vil kunne have stor betydning for skoler i udsatte boligområder, som ofte er udfordret omkring social trivsel. I og med at de påpegede indsatser vil kunne håndteres af udefrakommende og ikke nødvendigvis af skolelærerne, vil det betyde en øget udveksling imellem skolen og samfundet. Man kan tale om, at skolen også på denne måde lever op til ambitionen om den åbne skole (Ministeriet for børn 2016). Et stærkt og velfungerende samarbejde mellem lærer, trænere og coaches/mentors er af afgørende betydning for indsatsens virkning.

Denne opstillede ramme for fremtidigt arbejde med målgruppen bør anses dynamisk og kontekstspecifik. Dermed menes der, at tages der udgangspunkt i denne, bør arbejdet forstås ud fra det miljø, hvor en evt. indsats skal udføres. Forslagene i dette afsnit skal ses som en mulig ramme, som kan sættes i spil, ud fra de erfaringer dette projekt har givet. Det skal ikke ses som en universel ramme, dertil må det sociale og den unikke karakter, ethvert miljø kendetegnes af, tages i overvejelse.

Dermed kan en sådan ramme som den præsenterede herover bedst igangsættes med vægt på a) et umiddelbart behov i lokalmiljøet, b) at skabe empowerment/handlekraft for de enkelte personer og miljøet ved at udveksle ressourcer, c) at resultatet skal være af betydning for lokalmiljøet og deraf motivation for igangsætning, d) og det bør tage udgangspunkt i en social handling (Berliner 2005).

Konklusion

Med udgangspunkt i denne afhandling er det søgt at undersøge og rapportere på baggrund af følgende problemstilling; *Hvordan og med hvilken betydning kan en handlingsrettet eksperiment, bidrage til at udvikle medborgerskab og personlig udvikling blandt 12-16 årige drenge fra et "særligt udsat boligområde" i København?*

Aktionsforskningens potentiale i arbejdet med drengene

Afhandlingens ærinde har været med et særligt fokus på et handlingsrettet forløb, hvor praktikere, drengene og lokalmiljøet har været stærkt involveret i processen. Selve tilgangen har vist sig værdifuld i kraft af den rapporterede betydning for lokalmiljøet (fodboldklub, frivillige coaches og forskere) og i særdeleshed de enkelte deltagere. Drengene, som har deltaget i projektet, har kunnet opleve en fornyet handlekraft ved denne tilgang, som har styrket individuel og social empowerment. Dette i særdeleshed ved at udvikle betydningsfulde fællesskaber, struktureret omkring et fælles tredje. De positive tendenser på baggrund af denne tilgang skal også ses i lyset af, at der også har været udfordringer. Særligt har samarbejdet med en folkeskole i forandring qua skolereformen, været en udfordring. Derudover har det været udfordrende at arbejde med unge mennesker og aktionsforskning, især hvis de er uvante med en sådan inddragelse. Udfordringerne har bidraget til og medført, værdifuld viden og formet de resultater, som projektet har afstedkommet.

At arbejde med en involverende tilgang ift. drengene og lokalmiljøet, viste sig at være meget betydningsfuldt, for deres oplevelser og meninger om projektet. I kraft af involvering og ejerskab i projektet blev drengenes motivation øget, de fik andre og nye tilhørsforhold og relationer til de involverede voksne. Desuden gav det community psykologiske perspektiv mulighed for drengene at oplevede succes i betydningsfulde fællesskaber, i en ellers ofte usuccesfuld arena, skolen. Succesfulde og motiverende oplevelser, som gjorde at drengene oplevede at deres status i deres netværk blev forbedret qua deltagelse i projektet. Således peger erfaringerne fra dette projekt bl.a. på at deltagerne, til trods for de udfordringer som denne gruppe normalt associeres med: negativ social arv, manglende 'etnisk dansk kapital', fordomme og diskrimination og netværk 'begrænset' af/til etnicitet. I praksis oplevede en stor merværdi igennem aktiv deltagelse og medejerskab. At drengene oplevede at der blev lyttet til deres fortællinger og at deres meninger havde betydning, var vigtige oplevelser for drengene. At få sådanne oplevelser har været en medvirkende årsag til at drengene har kunnet nyfortolke deres rolle i samfundet og været motiverede for at indgå i former for medborgerskab i deres livsverden på egne præmisser.

Betydningsfulde voksne, fællesskaber og at blive taget alvorlig

På baggrund af projektet var oplevelsen for de involverede, at deres deltagelse reelt kunne opfylde nogle af de behov, som måske førhen ikke syntes muligt eller ikke var ønskværdige på de gældende præmisser. Det gælder fx behovet for at opleve voksne der tror på en, lægger positivt mærke til en og ikke har skjulte dagsordener. Her peger erfaringerne fra projektet på, at der ligger et potentiale i at tilbyde drengene nogle andre voksne i deres liv, som møder dem på en anden måde (og har muligheden for det). Hermed ikke sagt at drengene ikke havde andre voksne i deres liv som opfyldte disse behov, men i kraft af mange af drengenes ringe succes i skolen, var skoledagen for fleres vedkommende måske ikke præget af tilfredsstillende af sådanne behov.

Projektet var også anledning til at konstruere nogle nye fællesskaber, som drengene oplevede som betydningsfulde at være en del af, i samspil med andre. Dette var med til at styrke de sociale relationer imellem drengene, som førhen havde været præget af et hårdt hierarkisk miljø. Med nye fællesskaber fokuseret på at have noget til fælles, såsom sit eget fodboldhold eller coachinggruppe, blev det tydeligt at drengene fik genfortolket deres sociale relationer på en ny måde. Interessant i den henseende var det at projektets to overordnede studier (fodbold og coaching) synes at styrke forskellige former for social sammenhængskraft. Dette i kraft af at fodboldforløbet synes at styrke de større sociale relationer på skolen, imellem klasser og klassetrin. Coachingforløbet derimod bevirkede en styrkelse af de nære og tætte relationer, på klasseniveau og en-til-en for deltagerne. Det synes at tale for at de to forløb på den måde supplerede hinanden og øgede drengenes samlede adgang til betydningsfulde sociale relationer.

Desuden var det også tydeligt via samtaler med drengene, at projektet i sig selv var med til at give drengene en oplevelse af at blive taget alvorligt, på en anden måde end før. At have sådanne oplevelser er med til at styrke den personlige udvikling og samtidig give mod på at involvere sig som menneske. Ved samtidig at konstruere et projekt, hvor drengene blev opfordret til netop at involvere sig, skabe mulighed for nye voksne relationer og opbygge betydningsfulde fællesskaber i lokalmiljøet, synes det plausibelt at drengene også har oplevet nye måder at kunne tage vare på sig selv og andre i lokalmiljøet.

At starte med de små skridt, fra sammenknyttende netværk til medborgerskab

At tage vare på andre og sig selv handlede i projektet om at udvikle lokalt medborgerskab ud fra rammerne om en social identitet. Her var et vigtigt element styrkelse af deltagerens sociale kapital. Erfaringerne fra projektet pegede på at drengene opbyggede deres sociale kapital igennem deltagelse i projektet. Et interessant perspektiv fra projektet, var dog at der i praksis sås et behov for styrkelse af de snævre og lokale netværk (bonding) som første skridt til at opbygge social kapital. Dette var nødvendigt, da mange af drengene ikke oplevede umiddelbar tillid og tryghed i skolen. Derfor var de heller ikke i denne kontekst umiddelbart klar til at skabe større sociale netværk (bridging) med fx andre unge fra lokalområdet. Dette var en vigtig erfaring, da det tydeliggjorde, hvor deltagerne i praksis var og dermed hvor forløbene i første omgang skulle sigte mod udvikling. Uden en AF inspireret tilgang havde det været svært at bearbejde denne erfaring, da teorien ofte fremhæver nødvendigheden af at opbygge bridging orienterede sociale netværk. Men da deltagerne i praksis ikke synes at have kompetencerne for dette, blev det nødvendigt at tage et skridt tilbage, hvilket aktionsforskningstilgangen var en god anledning til.

Denne erfaring var også endnu en understregning af at der ikke findes *quick fixes* i arbejdet med målgruppen. Til gengæld blev den tætte og bondende sociale kapital gradvist udbygget igennem forløbet. Dette betød at der gradvist kunne introduceres mere bridging orienterede aktiviteter, hvilket på det tidspunkt blev modtaget positivt af deltagerne, da først de tætte netværk var styrket. I arbejdet med bridging undervejs, erfarede vigtigheden af at gøre sådanne aktiviteter håndgribelige for deltagerne. Her handlede det om at gøre det helt konkret for drengene, hvad de kunne opnå igennem fodbold i en forening, eller hvordan de kunne bevæge sig tættere på samfundet eller forstå sig selv og deres kammerater igennem gruppecoaching. Til gengæld sås det også, at blev forløbet håndgribeligt og gjort brugeligt i henseender udover den pågældende aktivitet, var flere af deltagerne interesseret og motiveret. Dermed synes det også muligt at arbejde med medborgerskab ud fra en struktur, som den *projekt unge, holdspil og medborgerskab* anlagde.

Udvikling af livsduelighed og livskompetencer, som følge af projektet

For at arbejde med medborgerskab i socialt udsatte boligområder, er der baseret på erfaringerne fra dette projekt fundet et behov for et fokus på individuelt empowerment igennem personlig udvikling. I dette projekt har der individuelt (og socialt) været arbejdet med fokus på livsduelighed og livskompetencer. Særligt studierne coaching og fodbold synes at have påvirket deltagerne ift. livskompetencer og livsduelighed. Tabel 23 illustrerede hvordan gruppecoaching især (til dels også fodbold) synes at have påvirket klassens samarbejdsevner og deltagerens motivation, samt deltagerens selvopfattelse. Imens fodboldforløbet synes hovedsagligt (til dels også coaching) at have påvirket deltagerens sociale relationer på tværs og øgede kropslige kompetencer. Samlet set kan de fire præsenterede vigtigste fund være med til at opbygge livsduelighed, som kan være af afgørende betydning for den enkeltes handlemuligheder. Et forløb som *projekt unge, holdspil og medborgerskab*, synes dermed at kunne styrke deltagerens livsduelighed i en skolekontekst uden at fjerne fokus fra skolens øvrige aktiviteter. Dette kan være særligt betydningsfuldt, da livsduelige drenge og dermed klasser vil kunne opbygge en ny betydning af skolen og hvordan den bliver oplevet af drengene.

Ydermere viste projektet også at deltagerne i forløbet potentielt udviklede livskompetencer, som kan være af afgørende betydning for at håndtere hverdagen i et socialt udsat miljø. Udviklingen af sådanne handlekompetencer var centeret omkring fysiske, intellektuelle og psykologiske kompetencer, hvilket blev italesat af drengene. Overførbare var også et vigtigt element omkring udviklingen af livskompetencer, på den måde at de kompetencer, som blev udviklet, blev gjort betydningsfulde i andre arenaer end nødvendigvis coaching og fodbold. At drengene oplevede at kunne 'oversætte' sådanne kompetencer, var endvidere vigtigt for motivation og involvering af drengene, da deres deltagelse på denne måde blev gjort betydningsfuld for deres liv.

Den rette struktur og form er afgørende

Baseret på de ovenstående erfaringer og resultater kan en ellers udsat gruppe af drenge i skoleregion, reelt imødekommes på en måde som gentænker, hvordan skolehverdagen er i dag. En nødvendig gentænkning der kan være med til at rykke drengene i retning af skolen og samfundet. For at sikre en udvikling med et sådant potentiale, er det vores erfaring at projektet bør indeholde eller være struktureret om følgende: *medbestemmelse, aktiv deltagelse, opleves meningsfyldt, øge den sociale støtte, skabe samhørighed og sikre oplevelsen af ligeværd og social retfærdighed*. Hvis man kan strukturere en indsats eller et forløb om en sådan ramme, vil det være muligt at udvikle lignende personlig og social udvikling for unge drenge fra 12-16 fra socialt udsatte boligområder. Dermed behøver drengene heller ikke være *det dårlige selskab*.

Perspektiver

I forbindelse med projektet hørte jeg på et tidspunkt det engelske ordsprog: *”only the dead fish follow the stream”*, et udsagn, som jeg synes er interessant ift. denne afhandlings teoretiske og filosofiske fundament samt fokuset på medborgerskab. Med vores udgangspunkt og vision for projekt unge, holdspil og medborgerskab har vi i høj grad søgt at bryde med noget af vanetænkningen inden for megen forskning og sat nogle andre rammer for, hvad forskning skal resultere i. Det nytter ikke meget bare at følge strømmen, hvis man vil lave ændringer for mennesker i socialt udsatte boligområder, der må tænkes nyt og skabes nye muligheder. Ambitionen var således at lave en langtidseffekt på lokalområdet ved at kunne tilføre ressourcer. I dette perspektiv har især fodboldforløbet fungeret efter hensigten og i mindre grad coaching, dette er også blevet diskuteret i diskussionen. Konkret arbejdes der også videre fra projektteamet med at få sikret ressourcerne i området, samtidig med at de også kan bredes ud til andre områder, som kunne have gavn af lignende områder. Med andre ord har projektet aktivt arbejdet på at sikre bæredygtigheden af de ressourcer, som er tilført i projektperioden, så lokalområdet selv kunne arbejde videre med erfaringerne på egen hånd. Dette har ført til, at der arbejdes på to konkrete projekter:

- En breddeidrætsskole på Nørrebro: På baggrund af de erfaringer og positive resultater, som blev tilvejebragt i kraft af projektet, ønskede det lokale foreningsliv i kraft af Nørrebro Idrætsråd at gå videre med en ambition om at skabe en, som vi i fællesskab definerede som en breddeidrætsskole. Ambitionen er at omdanne en af skolerne på Ydre Nørrebro til en bevægelsesskole (måske Rådmandsgade Skole, men også andre skoler kan komme på tale), hvor børn og unge i skoledagen får lov til at lege og dyrke en sport eller en bevægelig aktivitet efter eget valg. I skolen skal der være variation i udbuddet af bevægelse som fx dans, fodbold, basket, taekwondo eller lignende. Fælles for alle bevægelsesformer er, at de skal anspore motivation, livsduelighed og social kapital, sådan som det er fremført som betydningsfuldt i den mulige model for fremtidig arbejdet præsenteret tidligere. Det er bevægelse og fællesskab, breddeidrætsskolen ønsker at tilbyde for at kunne styrke børns og unges fysiske, sociale, mentale kundskaber foruden samfundskundskaber. De kan på sigt udvikle sig til medborgere i lokalmiljøet.

Breddeidrætsskolen som ide søger at løse nogle af de helt konkrete udfordringer, som både skole og foreningsliv står over for i kølvandet på skolereformen. I skolereformen er der en forventning om, at skolerne øger samarbejdet med det lokale foreningsmiljø, og der er truffet beslutning om at øge antallet af timer, hvor børn og unge er i bevægelse i skoletiden. Begge disse forventninger ønsker vi med visionen at imødekomme og udnytte på en bedre måde end hidtil. En sidegevinst af breddeidrætsskolen er en styrkelse af det lokale foreningsliv på Nørrebro samt en hjælp til fastholdelse af medlemmer, både nuværende og kommende, igennem synlighed og stærke relationer.

Breddeidrætsskolen er stadigvæk en vision, men en vision, som har fået nyt potentiale i kraft af den større bevilling, som Nordea-fonden har givet Nørrebro Idrætsråd, øremærket udvikling af det lokale foreningsliv⁵⁷. Det er de lokale kræfter, som skal bære og sikre, at visionen

⁵⁷ <http://nordeafonden.dk/nyheder/flere-noerrebro-boern-skal-med-i-idraetsklubben>

får liv bl.a. ved hjælp af et fælles udviklet salgspitch (bilag 5), men projektet har en fortsat vigtig rolle at spille ift. at støtte lokalmiljøet i denne proces.

- Solidarity coaching ©: En af de store overraskelser hos projektteamet var den store velvilje blandt uddannede coaches til at tage et socialt ansvar. Denne erfaring resulterede i, at vi oplevede, at der var et potentiale ift. at involvere uddannede coaches i frivilligt arbejde i socialt udsatte miljøer. Denne idé har vi i fællesskab videreudviklet med den frivillige coachingorganisation EMCC Danmark⁵⁸. Solidarity coaching tilbydes allerede i en række lande, men ofte med sigte på frivillige ledere (fx Frelsens hær i Sverige), som gør en forskel for socialt udsatte. Vores ide er i stedet at få coachingen/mentoring helt ud til de udsatte selv. Ideen bag Solidarity coaching er coaching på pro-bono basis. Tilbuddet vil gives til et lokalmiljø og dets individer, der ønsker at forbedre deres nuværende situation i et bestemt aspekt af deres liv, og som ikke har råd til udgifterne for individuel coaching, fordi de ikke har de finansielle midler til at gøre det (fx lav indkomst og ingen opsparing). Solidaritet Coaching varetages af coaches, der er uddannet i coaching, og som overholder EMCC's etiske kodeks i deres arbejde. Det er mennesker, der føler sig forpligtet til at fremme social lighed i samfundet, og som giver deres tid til dette, samtidig med at de overholder samme standarder for kvalitet og tilsyn, som EMCC kræver af deres medlemmer. Solidarity coaching håbes at kunne startes op i slutningen af 2017.

Udover de to konkrete perspektiver allerede nævnt har projekt unge, holdspil og medborgerskab også resulteret i en række andre interessante perspektiver. Et af disse er, hvordan projektet har evnet at involvere drenge fra udsatte boligområder på nye måder. Vi har megen viden om, at den gruppe medfører store udfordringer, hvad det kan betyde, og hvordan man kan brandslukke ift. disse udfordringer. Det er relativt få forløb, som har haft drengene selv som udgangspunkt, gjort dem til eksperterne i eget liv og skabt platforme for involvering. Men denne tilgang virker, at dømme ud fra drengenes oplevelser, som en måde, hvorpå deltagerne oplevede at kunne få ejerskab og bruge forløbet som en social identitet. Det må understreges, som det også er blevet gjort i diskussionen, at det ikke kan forventes, at drengene uden videre driver et projekt som dette. Det kræver tid at opbygge en sådan kultur, og man må være tålmodig. Der, hvor drengene for alvor kunne mærke, hvad involvering og engagement betød, var særligt omkring træner-/dommerkurset og statsborgerskabsgruppen i coaching. Her blev betydningen med et meget tydelig for deltagerne, fx med trænerkurset kan jeg måske faktisk tjene lidt penge eller sågar få lov til at arbejde med fodbolden. Fremtidigt arbejde med målgruppen kan med fordel bruge en aktionsforskning og community orienteret-tilgang i arbejdet med målgruppen. I særlig fokus for en sådan indsats bør være, hvordan man kan håndgribeliggøre et sådant forløb for deltagerne, så de oplever at kunne tage vare på sig selv og samtidig udøve medborgerskab.

Et område, hvor projekt unge, holdspil og medborgerskab har oplevet udfordringer, har været omkring involveringen af lærergruppen på skolen som tidligere beskrevet. Derudover har forældrene i ringe grad været involveret. Dette var egentlig et bevidst valg, da det var skolens og foreningernes indtryk og erfaring, at dette var svært og kunne resultere i spildte kræfter. Vi forsøgte dog med

⁵⁸ <http://www.emccouncil.org/>

mindre tiltag for at involvere forældre især ift. fodboldforløbet, hvorfor vi sendte breve ud til forældrene. Vi skrev jævnligt om projektet i skolebladet, og vi var med, når skolen holdt aften-åbent. Desværre uden det store held, så det blev ikke vores centrale fokus. Men det er klart, at forældrene naturligvis har en stor betydning, og fremadrettet forskning på området kunne med fordel overveje en større inddragelse af denne gruppe. Omkring lærerinvolvering skyldes en del af udfordringerne udefrakommende indflydelse såsom skolereformen som tidligere diskuteret. Andre udfordringer kunne også være arbejdsmiljøet på skolen, som udefra set virkede hårdt og krævende. Uro, fraværd og manglende akademiske resultater blandt eleverne må formodes også at have betydning for lærernes fokus. Samlet set kunne der også peges på, at denne lærergruppe måske ikke var så forandringsparat, at de kunne omfavne vores projekt, på samme måde andre gjorde det. Vores egen start på projektet kan også kritiseres, hvor vi ikke fik involveret lærere nok og måske ikke fik gjort nok for at lade dem opfatte projektet som et, de aktivt kunne tage del i og ændre på, hvilket egentlig var grundlaget. Lærerinvolveringen i projektet er noget af det, som projektteamet helst ville lave om på, hvis det havde mulighed for det. Fremtidige projekter med samme fokus og tilgang bør grundigt overveje, hvordan de får involveret eleverne, men også lærerne. Det er en fin balance, som bør overvejes grundigt.

Projekt unge, holdspil og medborgerskab har i dets orientering kun været rettet mod drenge med etnisk baggrund, baseret på de udfordringer, som denne gruppe står over for i skolesystemet. Det er et valg, vi foretog fra begyndelsen. Men ses der nøgternt på behovet for medborgerskab, social kapital, livsduelighed og livskompetencer, kunne det fremføres, at piger med etnisk baggrund som gruppe også har et lignende behov. Dette måske ikke i samme omfang, når det gælder skolen som drengene, men måske for nogle piger og endnu mere udtalt, når det gælder samfundet. Et interessant perspektiv kunne være at arbejde med de samme nøglebegreber, men med piger i stedet. Det kunne formodes, at pigerne ville have gavn af dette, på samme måde som vi så med drengene. Dette kunne være interessant for fremtidig forskning.

Den sidste perspektivering, som denne afhandling vil drage, er et opgør med megen af den projektkultur, som i særdeleshed findes på Nørrebro. Projekter kan være gode til at understøtte en udvikling i en periode, men problemet med mange projekter er, at de trækker ressourcer til udefra (som egentlig i sig selv er godt), men disse ressourcer forsvinder som oftest igen med projektets afslutning. Der er sjældent et bæredygtigt perspektiv og empowerment-vinkel af lokalmiljøet i mange midlertidige projekter. Et hav af sådanne projekter har været afviklet på Nørrebro, uden tvivl med gode erfaringer bagefter, men stadigvæk med et fattigt område efter projektets slutning. Fornemmelsen fra projektteamet har undervejs været, at de drenge, vi har haft kontakt til, lærer at navigere i et sådant projektsamfund. De ved lige, hvor de skal gå hen for at få det de vil have, og de ved samtidig, hvad de ikke behøver at gøre. Sådanne projekter virker på drengene til at have en gulerodseffekt, de vil gerne komme, når projektet kan give dem noget, men ellers er de sjældent motiveret for det. Det var også dette, vi oplevede, når vi arrangerede særlige oplevelser, som diskuteret i diskussionen. Nogle ville gerne have fingrene i træningstøjet, men man ville ikke møde op og forpligte sig. Uden at kunne sige noget generelt på baggrund af dette projekt, kan en projektkultur antages at være med til at fodre en sådan adfærd blandt drengene. Det er svært at tage et opgør med sådan en adfærd, men det er nødvendigt, hvis du vil sikre livsduelige og livskompetente unge. Derfor peger denne afhandling også på, at der i fremtidige projekter i lignende områder optimalt set bør sikres tid efter projektet. Hvordan skal det her leve videre? Om det er igennem lokale rollemodeller, træner-/lederkurser eller engagerede frivillige, er ikke det afgørende, det vigtige er, at de projektansvarlige overvejer og reflekterer over, hvordan de kan tilføre gode ressourcer, samtidig med at disse ressourcer kan få liv i lokalmiljøet til gavn også fremadrettet. Men først og fremmest må der ikke udvikle

sig en projektkultur, hvor nye projekter bare bliver udviklet for projektets skyld, de bør og skal opstå ud fra et behov i lokalmiljøet.

Resumé

Unge, holdspil og medborgerskab

- Det dårlige selskab. Et aktionsforskningsprojekt på Ydre Nørrebro

Denne afhandling belyser et community psykologisk projekt, som undersøgte betydningen af et procesorienteret forløb med drenge i alderen 12-16 år på Rådmandsgade Skole, Ydre Nørrebro. Afhandlingen bygger på psykologiske (community psykologi, livsduelighed og livskompetencer) og sociologiske teorier (social kapital), som sættes i relation til udvikling af lokalmiljøet i kraft af skolen og deltagerne. Selve studiet tog sit udgangspunkt i det forhold, at mange bydele i Danmark oplever store sociale udfordringer med unge drenge og deres evne til bl.a. at tage aktivt ansvar for deres egen livssituation. Studiet tog fat i denne udfordring ved at søge at skabe nye perspektiver på unges liv i et sådant miljø. Det drejede sig om at give mulighed for nye måder at udvikle livskompetencer og skabe livsduelighed gennem aktiv deltagelse i holdspil, forskellige sociale og faglige læringsaktiviteter samt coaching/mentoring.

Behovet for dette skal ses i lyset af en senmoderne kontekst, hvor udvikling blandt unge i vid udstrækning handler om at "skabe sig selv" og synes karakteriseret ved en udpræget grad af kollektivt orienteret individualisme. Dermed forekommer det plausibelt, at der er en sammenhæng mellem individuel kapacitets- og kompetenceudvikling og paratheden til medborgerskab og aktiv deltagelse i lokalmiljøet.

Præget af en sådan kontekst, hvor den enkelte selv er ansvarlig for at lykkes, engagerer man sig som hovedregel primært dér, hvor man oplever, at der er en realistisk chance for at lykkes. Dermed synes der behov for indsatser, der kan styrke denne gruppe af drenge, så de oplever handlekompetencer, som kan betyde, at de kan agere på nye måder.

At udvikle sig som menneske behøver ikke anses som et individuelt projekt, derfor søger denne afhandling at lægge vægt på fællesskabet, og på hvordan lokalmiljø og deltagere kan udvikles igennem samskabelse. En måde at skabe samskabelse på er igennem involvering og et fælles tredje, derfor anlægges denne afhandling også et handlingsrettet perspektiv.

Afhandlingen søger overordnet at besvare problemformuleringen: *Hvordan og med hvilken betydning kan en handlingsrettet eksperiment bidrage til at udvikle medborgerskab og personlig udvikling blandt 12-16 årige drenge fra et "særligt udsat boligområde" i København?*

Afhandlingens primære fundament, er community psykologi og aktionsforskning med inddragelse af andre teoretiske perspektiver.

Kapitel 1 fungerer som en indføring for læseren. Her præsenteres de udfordringer som bydelen Nørrebro står overfor og skolens udfordringer. Det søges her at kontekstualisere for læseren, hvad der kendetegner området, deltagerne og miljøet. Noglebegreberne livsduelighed, livskompetencer, social kapital og medborgerskab introduceres. Hvorefter mere generelle emner bearbejdes, såsom: a) Unge fra socialt udsatte boligområder, med fokus på hvordan samfundet oplever denne gruppe. b) Nogle af de særlige kendetegn ved det senmoderne samfund, og hvordan coaching og identitet bliver relevant i et sådant samfund. c) Betydningen af læring beskrives, hvorefter holdspil og for-

eningsidræt beskrives, og hvorfor de kan bidrage ift. problemstillingen. d) En kort introduktion til integration og medborgerskab fremlægges, og der argumenteres for brugen af medborgerskab frem for integration. Udover disse forefindes i dette kapitel en kontekstualisering af Nørrebro og den skole der er samarbejdet med. Kapitlet sluttes af med en fremlægning af en litteraturgennemgang af lignende projekter, hvor projekter, som har haft elementer af lignende (men ikke sammenlignelige) karakter, præsenteres.

Kapitel 2 er den teoretiske og filosofiske ramme, som projektet har taget i brug. Første præciseres den videnskabsteoretiske tilgang, som har kendetegnet studiet med udgangspunkt i aktionsforskning og deltagende/handlingsrettet forskning. Dernæst præsenteres community psykologi, som indenfor psykologien til dels kan ses som en videreførelse af aktionsforskning indenfor en psykologisk ramme. Herefter præsenteres tredje generations coaching som et dialogisk værktøj til gruppe og individuelt udviklende samtaler. Efter dette fremlægges perspektiverne som afhandlingen sætter i spil i kraft af livsduelighed, livskompetencer og social kapital. Livsduelighed omhandler i sin essens om at fremme sund udvikling hos børn. Livskompetencer dækker en række kompetencer af betydning for individet nu og her, men også fremadrettet. Livskompetencer kan i denne forbindelse også ses som basale for udvikling af livsduelighed. Social kapital henviser til den sociale sammenhængskraft i et miljø eller samfund. For at støtte udvikling af social kapital kan elementer som normer, sociale netværk og tillid bearbejdes i et community.

Kapitel 3 behandler det metodiske grundlag, som afhandlingen bygger på. Den metodiske struktur for *projekt unge, holdspil og medborgerskab* præsenteres her. Med struktur inspireret fra en kvalitativ ramme, til behandling af primær empiri. Kvalitetskriterier præsenteres, og vigtigheden i at drive etisk ansvarlig forskning drøftes. Herudover præsenteres de tre studier som er den af det samlede eksperiment, fodbold, coaching/mentoring og læring. Derefter præsenteres de enkelte metodiske værktøjer (multimethod), som har været brugt til at indsamle empiri. Hvordan det kan kobles en kvantitative metode som spørgeskemaer i et aktionsforskningsprojekt diskuteres også, samt hvordan metoderne er brugt strategisk undervejs i projektet. Disse metoder indebærer: feltarbejde, interviews, spørgeskemaer, observationer og fokusgrupper. Som sidste element behandles og overvejes de etiske perspektiver og dilemmaer som et projekt som dette kan medføre.

Kapitel 4 er afhandlingens analyse. Her bliver empirien indsamlet og behandlet med forskellige analyseteknikker. Første del præsenterer den analysestrategi, som er valgt, og der argumenteres for denne ud fra ønsket om at undersøge deltagerens oplevelse og betydning af projektet. For at komme tættere på deltagerne rummer analysen et første skridt i form af en narrativ inspireret præsentation af tre fortællinger. Disse fortællinger skal give læseren indblik i drengenes livsverden og deres unikke oplevelser. Dernæst analyseres interviewmaterialet med udgangspunkt i en IPA (interpretative phenomenological analysis) analyse, hvor der søges ind til drengenes unikke oplevelser og meningsdannelse om forløbet. Derefter tilvejebringer en cross-case analyse generelle oplevelser og meningsdannelser om forløbet, som struktureres i temaer og præsenteres. Derefter følger en kvantitativ analyse af spørgeskemadata, som med udgangspunkt i en ANOVA analyse beskrives og præsenteres. Afsnittet afsluttes med en opsummering og opsamling af samtlige resultater på baggrund af analysen.

Kapitel 5 er afhandlingens afsluttende del, her diskuteres resultaterne som projektet peger i retning af. Med udgangspunkt i aktionsforskningen diskuteres først processen og hvilke erfaringer den har medført. Her tages der udgangspunkt i 1-2-3. persons perspektiv. Dernæst struktureres resten af diskussionen overordnet omkring to dele: a) Fællesskabet og b) Livsduelighed. Disse to afsnit italesætter på den ene side de sociale og lokale betydninger og på den anden side de mere individuelle

betydninger som følge af projektet. Som en afrunding på denne del af diskussionen, afsluttes der med en refleksion over projektet som helhed. Derudover præsenteres afhandlingens fire vigtigste fund, som også præsenteres sidst i dette resume. Der præsenteres et fundament for en mulig model for arbejdet med målgruppen. Her lægges der i særdeleshed vægt på coaching og fodbold i kraft af den synergieffekt, de synes at betyde, samt det forhold at de på hver sin måde synes at kunne styrke de sociale relationer og individuelle kompetencer. Afhandlingen afsluttes med en konklusion, perspektiver på fremtidigt arbejde med målgruppen og forskningsimplikationer.

Afhandlingens væsentligste resultater er oplistet herunder:

De vigtigste fund	Betydningsfuldt i relation til	Mulige praktiske implikationer
Styrket selvopfattelse som kan lede til medborgerskab	Udvikling af empowerment, livsduelighed og livskompetencer	Hovedsagligt grundet gruppecoaching
Øgede kropslige kompetencer som kan lede til styrket selvtillid	Udvikling af livsduelighed og livskompetencer	Hovedsagligt grundet fodbold
Styrkede sociale netværk på skolen	Udvikling af social kapital, empowerment, livsduelighed og livskompetencer	Hovedsagligt grundet fodbold, men også gruppecoaching
Klassens samarbejdsevne og deltagernes motivation forbedret	Udvikling af social kapital, empowerment, livsduelighed og livskompetencer	Hovedsagligt grundet gruppecoaching, men også fodbold

Summery

Youth, Team sport and Citizenship

- The bad company? An action research project in Outer Nørrebro

This monography is based on a community psychological project, investigating the potential of a process oriented study with boys from 12-16 years at Rådmandsgade Skole, Ydre Nørrebro. The monography draws on psychological (community psychology, social resilience and life-skills) and sociological theory (social capital), which is applied in the development of the local community, mainly school and participants.

The purpose of the study rests upon the challenge that many communities in Denmark experience extensive social challenges with young boys and their ability to take active responsibility for their own lives. The study aimed to handle this challenge by seeking to create new perspectives on the young boys' lives in a community with such challenges. The main goal was to create new ways to develop life-skills and social resilience through participation in team sport (football), different social and academic learning activities and coaching/mentoring.

The necessity of such an social experiment is furthermore much needed in relation to a post-modern context, where youth personal development to most extend is about "creating oneself". A process which for most part seems characterized by a profound degree of collective oriented individualism. Thus it seems reasonable to argue for a connection between individual personal competencies, resilience and the readiness to take active part of the community through citizenship.

Living in such a context where one is self-responsible for his or her own success, the individual engages oneself primarily where he/she experiences a realistic challenge for success. Thereby an shared social experiment such as presented in this study might strengthen the participants by giving them a newfound perception of empowerment, which could lead to new ways of involvement in the community.

To develop as a human being doesn't need to be seen as a self-responsible act, whereas this monography puts emphasis on the social connectiveness and how the community and participants can develop through co-creation. A way to create co-creation is through involvement and praxis work, whereas this study uses a transformative approach.

Overall this monography seeks to answer the overall research question: *How and with what meaning cans a transformative experiment, make way for the development of citizenship and personal development among 12-16 year- old boys from a socially challenging community in Copenhagen?*

The primary foundation of the study is community psychology and action research but includes other theoretical perspectives.

Chapter 1 works as an introduction to the reader. In this chapter the different potential challenges of the local community Nørrebro and Rådmandsgade School are presented. The aim is to contextualize

the area, participants and possible barriers to the reader. Furthermore the pre-understanding that the author of this monography had prior to the project is presented. This is relevant due to the participation nature of the project. The keywords from the study are presented: social resilience, life-skills, social capital and citizenship. Afterwards more general themes of importance to the reader will be presented, such as: a) Adolescents from social challenging communities with a focus of how society perceives this group, b) some of the special characteristics of the post-modern society and how coaching and identity become highly relevant in such a society c) the meaning of learning is described leading to a definition of team sport and sport club participation and how such activities might be an interesting perspective in the light of the research question d) a brief introduction to the concept of integration and citizenship is introduced and arguments for using citizenship instead of integration is presented. The chapter ends with a literature overview of similar projects which might have had similar characteristic (but not identical) illustrated in a table.

Chapter 2 presents the theoretical and philosophical framework of the project. First aim is to clarify the philosophical position which have shaped the study by describing action research and the transformative approach. Following this section is a presentation of community psychology which in the field of psychology in part can be seen as an action research inspired position. Afterwards the theoretical perspective of third generation coaching is presented as a dialogical tool to group and personally developing conversations. Where after social resilience, life-skills and social capital theory are presented. Social resilience is in general about enhancing healthy development of children. Life-skills refer to numerous competencies of importance for the individual here and now, but also in the future. Such competencies are in that regard basic developments which might evolve into social resilience. Social capital refers to the social connectiveness of a community or society. To enhance social capital, you have to consider norms, trust and social networks.

Chapter 3 is an introduction to the methodological consideration of the study. The overall structure of project *youth, team sports and citizenship* is presented here. The overall structure is based on upon a qualitative framework. The quality criteria are presented, and also the importance of conducting ethical responsible research. Besides this the three studies as part of the overall experiment, football, coaching/mentoring and learning are described. Subsequently there is a presentation of the methods (multimethod) used to gather data. These methods include fieldwork, interviews, questionnaires, observations and focus groups. An explanation of how a quantitative method such as questionnaires can be used in action research is presented and how different methods are used with different means in this project. In the end of this chapter are considerations of ethical perspectives and dilemmas which the project might have resulted in or has had to handle during the process.

Chapter 4 is the analysis section of this study; here the data are analysed with different analysis strategies. The strategy is presented and argumentations and reasons for this strategy are presented. The overall strategy was based on the research questions focus on the participants meaning making of their involvement. To get closer to the participants and their opinions, first step of the analysis is in the form of narrative inspired narratives of participants. Three narratives are presented to the reader, and they are meant to give the reader a closer look into the boys' lived world and unique experiences. Following these narratives the interviews are analysed through an IPA (interpretative phenomenological analysis) analysis, seeking to explore and highlight the boys' unique experiences and opinion of the project. This is followed by a cross-case analysis of general experiences and opinions of the entire project which is structured in themes and presented. After the qualitative analysis a smaller quantitative analysis is made from the questionnaire data. These analyses are through an ANOVA analysis, described and results are presented. The chapter ends with a summary of all results highlighted through the analysis.

Chapter 5 is the final chapter of the monography and contains a discussion of the results based on this project. First section is with reflexion and discussion about the action research process and what experiences this approach have had in this project. The discussion of this section is from 1-2-3 person perspective. The remaining discussion is structured in two sections; a) shared community and b) social resilience. These two sections investigate and discuss on one hand social and local perspectives, and on the other hand more individual perspectives due to participating in the project. After this section of the discussion, an overall reflexion upon the entire project is presented. Furthermore the four most important results of the study are presented, as they are also presented at the end of this summary. A possible future model of work with a target group such as the one in this project is presented. A special emphasis is put on the possible synergy effect which coaching and football together seems to mean to the participants. These two studies in their own way and with similar, yet different effect seemed to enhance the social relations and individual competencies. The monography ends with a conclusion and possible future implications for practical and scientific work.

The most important results of the study are listed below:

Result	Meaningful in relation to	Possible practical implications
Enhanced self-concept, which might lead to citizenship	Development of empowerment, social resilience and life-skills	Primarily due to group coaching
Enhanced physical competencies which might lead to enhanced self-efficacy	Development of social resilience and life-skills	Primarily due to football
Enhanced social networks at the school	Development of social capital, empowerment, social resilience and life-skills	Primarily due to football, but also group coaching
The school classes cooperation competencies was improved and the participants motivation increased	Development of social capital, empowerment, social resilience and life-skills	Primarily due to group coaching, but also football

Epilog

Som denne afhandling startede, vil jeg slutte den ved at vende refererende tilbage til ansatsen og den rejse, jeg har været igennem som del af projekt unge, holdspil og medborgerskab. At tage del i hverdagen i et kvarter som Ydre Nørrebro, som typisk ikke er forbundet med positive historier, har haft sin indvirkning på mig som person. Drengene elsker deres bydel og snakker ofte om deres Nørrebro med en stolthed, til trods for dårlige historier og stigmatisering. De vil gerne være en del af historien og hverdagen i deres lokalmiljø, men ved ofte ikke, hvordan de kan gøre det.

Deres livsverden er i en dynamisk vekselvirkning, hvor verden udspiller sig på godt og ondt for øjnene af dem. Hverdagen på Ydre Nørrebro er ikke som et døstigt ligusterland, men er et dynamisk, multikulturelt og globaliseret miljø. I ordets klare forstand er liv og død en del af deres hverdag, hvilket på tragisk vis også blev bekræftet undervejs i forløbet, hvor en af drengene mistede livet i en biljagt. Eller da lokale Omar El-Hussein udførte sine forvirrede og forfærdelige gerninger ved Krudttønden og den Jødiske Synagoge.

Der bliver ofte rapporteret breaking news fra Nørrebro til hele landet, hvor drengene hver gang befinder sig i skudlinjen imellem rapporter og politirazziaer i Mjølnerparken. Gang på gang har deres tilværelse været i fokus af de forkerte grunde, med usikkerhed, sorg og skam til følge.

Således har mine oplevelser som en del af projekt, unge, holdspil og medborgerskab været et møde med unge drenge, som måske mangler nogle personlige og miljømæssige ressourcer, men har oprigtigt ønske om at tage del i samfundet på en positiv måde. Men på den ene eller anden måde har de følt det svært og ikke håndgribeligt at blive en del af samfundet.

Desværre er den sociale ulighed i vores samfund steget over de sidste 25 år, og der bliver længere mellem rig og fattig. På baggrund af den udvikling står den gruppe af drenge og lokalmiljøet, som jeg har været en del af, også fremadrettet over for store udfordringer. Derfor synes det essentielt, at der må gøres noget, og vores resultater har vist, at en sådan indsats med fordel kan bruge lokalmiljøet til at skabe kontaktflader imellem drengene og samfundet med skolen som omdrejningspunkt. Vores forskning synes også vigtig, da den øgede sociale ulighed med høj sandsynlighed udfordrer den sociale sammenhængskraft i Danmark, i kraft af at vores muligheder for at mødes på tværs af kultur og social status vil blive reduceret. En sådan udvikling vil betyde endnu dårligere fremtidsudsigter for hovedparten af drengene på Rådmandsgade Skole. Derfor må vi (forskere, ressourcerstærke og lokale kræfter) tænke i alternative baner for at bringe ressourcer til lokalmiljøer og individer, som kan beskytte dem mod politiske ideologier og samfundstendenser, som tilvejebringer sværere kår for de udsatte i samfundet.

Med i disse overvejelser må det også fra politisk hold synes værd at overveje, at man ved at styrke lokalområder som Ydre Nørrebro kan hjælpe med at sikre, at vi ikke udvikler parallelsamfund og potentielle modborgere. Ansvarer ligger hos samfundet og politikerne, da hele grundlaget for denne diskussion og udfordring bunder i et behov for at lave en ny forhandling af vores fælles identitet, hvis man vil sikre sammenhængskraft. En ny identitet af, hvad det vil sige at være en del af vores samfund, hvor man uanset forældrestatus, oprindelse og socioøkonomisk råderum oplever et åbent og motiverende samfund. I dette perspektiv kan forskeren ikke blive i sit elfenbenstårn. Der er brug for forskning med forskelligt fokus, men mest af alt må forskning også indse sit potentiale i at kunne komme udsatte og marginaliserede grupper til hjælp. Forskning har en mulighed for at sikre, at ressourcer fordeles ligeligt i samfundet. Forskning kan forankres i praksis, blive bæredygtigt og dermed styrke dem, som uligheden rammer. Forskning må dermed også anerkende, at man ikke kan

undsige sig politisk indflydelse, og forskning må derfor også bære et ansvar for, hvordan vi sikrer de optimale rammer for menneskene i vores samfund. Jeg håber på, at en sådan forskning kan få større betydning i vores samfund fremadrettet og på den måde komme andre end forskningen selv til gode.

Appendiks

1: Interviewguide	294
2: Observationsguide	303
3: Spørgeskema (år 2)	304
4: Fokusgruppe protokol	309
5: Transskriptionsguide	312
6: Etisk godkendelse	313
7: Samtykkeerklæring	314
8: Deltagerinformation	315
9. Øvrige informationer til forældre	322
10: Min forforståelse	324

Øvrige informationer og materiale kan forefindes i bilagsmappe

Appendiks 1: Interviewguides

Interviewguide år 1 (eksperiment)

Interviewguide semistruktureret interview med fænomenologisk vinkel– ca. 30 - 60 min.

Indledning til interviewet:

- Forklarer informanterne formålet med interviewet.
- At jeg har tavshedspligt, og at de bliver anonymiseret i den skriftlige opgave.
- Fortæller ham at det er ok at holde tænkepauser.
- Få interviewpersonen til at føle sig i ro og tryk, her forestiller jeg mig at det kan være godt at mødes udenfor skolen evt. i Nørrebrohallen eller andet sted, hvor man kan sidde i fred og ro
- Få skabt en god atmosfære – jeg forestiller mig at tilbyde informanten en sodavand og/eller lidt snacks til samtalen

Formål:

- At få klarlagt informantens oplevelse af nuet og undersøge informantens livshistorisk fortælling
- At skabe et interview som fremmer interviewpersonens oplevelse af meningsdannelse, ud fra emnet fodbold, coaching og opfattelse af egen fortælling

Persondata (persondata udfyldes før interviewets start):

- Navn:
- Alder:
- Familieforhold:
- Øvrige vigtige personer i dit liv:
- Aktuel sportsgren udover fodboldprojektet på skolen:
- Øvrige fritidsinteresser og tidligere sportsinteresser (evt. andre dyrkede sportsgrene gennem tiden):
- Hvor meget tid bruger på din sport hver uge?
- Hvor meget fylder din træning/sport? (i det daglige)
- Hvor meget fylder skolen i din bevidsthed?

Alle interviewemner åbnes med åbne spørgsmål fx hvordan vil du beskrive din hverdag, hvad bruger du tid på og hvad er vigtigt for dig?

Interviewpersonen opfordres til at beskrive hans/hendes kropslige oplevelser, fokus ligges på hvad og hvordan, frem for hvorfor (Stelter, 2009).

Oplevelsen af fodboldprojektet eller skolen – indledende spørgsmål

Hvad betyder fodbold eller idræt, for dig som person? Hvor stor betydning har skolen i dit liv?

Hvilke muligheder har du for at dyrke sport udenfor skolen?

Hvordan er dine muligheder for at dyrke sport i skolen (ikke fodboldprojektet) og hvad synes du om skoleidrætten generelt?

Hvad betyder fællesskabet/det sociale i en fodboldklub eller ungdomsklub for dig som person?

Hvad betyder den relation du har til træner eller lærer, for din motivation for at gøre dit bedste?

Hvad betyder det for dig når hverdagen i skolen bliver anderledes fx med projektugen?

Synes du at du får noget personligt ud af at være med i fodboldprojektet (såfremt informanten deltager)?

Kan du fortælle om spændende og særlig oplevelse som ikke havde noget at gøre med skolen eller fodboldprojektet? Beskriv situationen. Hvordan oplevede du den som spændende?

Oplevelsen af hverdagen – livsfortælling

Er der en situation fra din hverdag du vil beskrive? Hvad skete der positivt eller negativt og hvorfor var den særlig? Kan du supplere med en anden situation fra din hver dag (positiv eller negativ)?

Hvordan oplever du dine muligheder på Nørrebro ift. at lave forskellige ting fx fodbold, gå i klub eller andre oplevelser ud over skolen?

Hvad gør at du deltager i tilbud på Nørrebro eller hvad gør at du ikke deltager i tilbud?

Hvilke muligheder har du for indgå i sociale aktiviteter m. kammerater uden for skolen?

Hvad betyder muligheden for at tale med voksne (ikke familie) om din hverdag og drømme/værdier?

Vil du beskrive din hverdag som meningsfyldt og som du ønsker den?

Oplevelsen af coaching

Kan du huske en situation fra den seneste tid til coaching, som du oplevede som særlig succesrig eller som en god oplevelse? Beskriv den situation. Hvordan oplevede du den som særlig?

Hvad betyder det for dig at have gruppecoaching i skolen?

Hvordan er dine muligheder for at dele personlige historier i coaching, føler du at I kan tale om det som betyder noget for dig?

Kan du bruge coachingen i din hverdag og hvordan gør du i så fald?

Hvilken betydning har relation til dine coaches for dig?

Hvad synes du generelt om at have coaching i skolen, som et slags fag?

Oplevelsen af fodboldprojekt (hvis FP er med i det)

Kan du huske en situation fra den seneste tid til fodbold, som du oplevede som særlig succesrig eller som en god oplevelse? Beskriv den situation. Hvordan oplevede du den som særlig?

Betyder det noget for dig som person at din skole har et fodbold tilbud som du kan deltage i?

Hvilken betydning har det at der igennem fodboldprojektet bliver tilbudt forskellige oplevelser, såsom kampe, landsholdstur osv.?

Hvad betyder det for dig når der bliver stillet krav til jer, for at kunne komme med på fx fodboldholdet?

Oplever du en forskel imellem morgentræning og eftermiddagstræningerne?

Hvad betyder det for dig at deltage på et lokalt hold med dine skolekammerater og oplever du det som noget særligt?

Oplevelsen af projektuger (hvis FP haft en)

Kan du huske en situation fra projektugen, som du oplevede som særlig succesrig eller som en god oplevelse? Beskriv den situation. Hvordan oplevede du den som særlig?

Hvordan opfattede du den projektuge, som blev arrangeret for jer?

Var der noget som du vil beskrive som brugbart og har du fået noget personligt ud af det?

Hvordan oplevede du undervisningen i projektugen, var det motiverende eller forvirrende?

Oplevede du at der skete noget med sammenholdet i jeres klasse undervejs?

Så du nogen af dine klassekammerater i andre roller end du er vant til og snakkede du med nogen du normalt ikke gør?

Hvordan oplevede du lærerne i projektugen, fik du et andet indtryk end normalt?

Fik du et personligt udbytte af projektugen, som du har taget til dig efterfølgende?

Det var alt – tak for din deltagelse!

Interviewguide år 1 (partnerskole)

Interviewguide semistruktureret interview med fænomenologisk vinkel– ca. 30 - 60 min.

Indledning til interviewet:

- Forklarer informanterne formålet med interviewet.
- At jeg har tavshedspligt, og at de bliver anonymiseret i den skriftlige opgave.
- Fortæller ham at det er ok at holde tænkepauser.
- Få interviewpersonen til at føle sig i ro og tryk, her forestiller jeg mig at det kan være godt at mødes udenfor skolen evt. i Nørrebrohallen eller andet sted, hvor man kan sidde i fred og ro
- Få skabt en god atmosfære – jeg forestiller mig at tilbyde informanten en sodavand og/eller lidt snacks til samtalen

Formål:

- At få klarlagt informantens oplevelse af nuet og undersøge informantens livshistorisk fortælling
- At skabe et interview som fremmer interviewpersonens oplevelse af meningsdannelse, ud fra emnet fodbold, coaching og opfattelse af egen fortælling
- Persondata (persondata udfyldes før interviewets start):
- Navn:
- Alder:
- Familieforhold:
- Øvrige vigtige personer i dit liv:
- Aktuel sportsgren udover fodboldprojektet på skolen:
- Øvrige fritidsinteresser og tidligere sportsinteresser (evt. andre dyrkede sportsgrene gennem tiden):
- Hvor meget tid bruger på din sport hver uge?
- Hvor meget fylder din træning/sport? (i det daglige)
- Hvor meget fylder skolen i din bevidsthed?

Alle interviewemner åbnes med åbne spørgsmål fx hvordan vil du beskrive din hverdag, hvad bruger du tid på og hvad er vigtigt for dig?

Interviewpersonen opfordres til at beskrive hans/hendes kropslige oplevelser, fokus ligges på hvad og hvordan, frem for hvorfor (Stelter, 2009).

Oplevelsen af fodboldprojektet eller skolen – indledende spørgsmål

Hvad betyder fodbold eller idræt, for dig som person? Hvor stor betydning har skolen i dit liv?

Hvilke muligheder har du for at dyrke sport udenfor skolen?

Hvordan er dine muligheder for at dyrke sport i skolen (ikke fodboldprojektet) og hvad synes du om skoleidrætten generelt?

Hvad betyder fællesskabet/det sociale i en fodboldklub eller ungdomsklub for dig som person?

Hvad betyder den relation du har til træner eller lærer, for din motivation for at gøre dit bedste?

Hvad betyder det for dig når hverdagen i skolen bliver anderledes fx med projektugen?

Synes du at du får noget personligt ud af at være med i fodboldprojektet (såfremt informanten deltager)?

Kan du fortælle om spændende og særlig oplevelse som ikke havde noget at gøre med skolen eller fodboldprojektet? Beskriv situationen. Hvordan oplevede du den som spændende?

Oplevelsen af hverdagen – livsfortælling

Er der en situation fra din hverdag du vil beskrive? Hvad skete der positivt eller negativt og hvorfor var den særlig? Kan du supplere med en anden situation fra din hver dag (positiv eller negativ)?

Hvordan oplever du dine muligheder på Nørrebro ift. at lave forskellige ting fx fodbold, gå i klub eller andre oplevelser ud over skolen?

Hvad gør at du deltager i tilbud på Nørrebro eller hvad gør at du ikke deltager i tilbud?

Hvilke muligheder har du for indgå i sociale aktiviteter m. kammerater uden for skolen?

Hvad betyder muligheden for at tale med voksne (ikke familie) om din hverdag og drømme/værdier?

Vil du beskrive din hverdag som meningsfyldt og som du ønsker den?

Oplevelsen af coaching

Kan du huske en situation fra den seneste tid til coaching, som du oplevede som særlig succesrig eller som en god oplevelse? Beskriv den situation. Hvordan oplevede du den som særlig?

Hvad betyder det for dig at have gruppecoaching i skolen?

Hvordan er dine muligheder for at dele personlige historier i coaching, føler du at I kan tale om det som betyder noget for dig?

Kan du bruge coachingen i din hverdag og hvordan gør du i så fald?

Hvilken betydning har relation til dine coaches for dig?

Hvad synes du generelt om at have coaching i skolen, som et slags fag?

Oplevelsen af fodboldprojekt (hvis FP er med i det)

Kan du huske en situation fra den seneste tid til fodbold, som du oplevede som særlig succesrig eller som en god oplevelse? Beskriv den situation. Hvordan oplevede du den som særlig?

Betyder det noget for dig som person at din skole har et fodbold tilbud som du kan deltage i?

Hvilken betydning har det at der igennem fodboldprojektet bliver tilbudt forskellige oplevelser, såsom kampe, landsholdstur osv.?

Hvad betyder det for dig når der bliver stillet krav til jer, for at kunne komme med på fx fodboldholdet?

Oplever du en forskel imellem morgentræning og eftermiddagstræningerne?

Hvad betyder det for dig at deltage på et lokalt hold med dine skolekammerater og oplever du det som noget særligt?

Oplevelsen af projektuger (hvis FP haft en)

Kan du huske en situation fra projektugen, som du oplevede som særlig succesrig eller som en god oplevelse? Beskriv den situation. Hvordan oplevede du den som særlig?

Hvordan opfattede du den projektuge, som blev arrangeret for jer?

Var der noget som du vil beskrive som brugbart og har du fået noget personligt ud af det?

Hvordan oplevede du undervisningen i projektugen, var det motiverende eller forvirrende?

Oplevede du at der skete noget med sammenholdet i jeres klasse undervejs?

Så du nogen af dine klassekammerater i andre roller end du er vant til og snakkede du med nogen du normalt ikke gør?

Hvordan oplevede du lærerne i projektugen, fik du et andet indtryk end normalt?

Fik du et personligt udbytte af projektugen, som du har taget til dig efterfølgende?

Det var alt – tak for din deltagelse!

Interviewguides andet år

Interviewguide

Semistruktureret interview

Formål og forskningsspørgsmål som ønsket belyst:

- Deres opfattelse af hvordan de er en del samfundet
- De afsluttende oplevelser med coaching
- Oplevelser af livskompetencer
- Social sammenhængskraft

Briefing:

Forklar formål med interviewet

Længde 20-30 minutter

Anonymisering og lydoptagelse

Samtykkeerklæring

Der er ikke noget der er rigtigt og forkert

Jeg vil gerne høre din mening

Det skal være hyggeligt: Cola og frugt

Tænkepauser er helt i orden

Forskningsspørgsmål:	Interviewspørgsmål:	Redskab (redskabet bruges før spørgsmålene stilles) og noter:
<p>Hvordan er du en del af samfundet og hvordan opfatter du samfundet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Går du fast til sport, musik eller andre aktiviteter? • Hvad med dine forældre eller søskende? • Hvis ja – hvorfor gør du det? • Hvad er samfundet for dig? • Er du en del af samfundet? • <i>Hvis nej – ønsker du at være det? Hvorfor – hvorfor ikke?</i> • <i>Hvis ja – synes du at du har lige muligheder i samfundet som alle andre?</i> • I hvilke situationer føler du deltager i noget større? • Føler du at du over det seneste år er kommet tættere på samfundet eller måske det modsatte? Hvorfor? 	<p>Udvælg et billede som du mener, beskriver dig og din plads i samfundet eller hvordan du ser dig selv som en del af samfundet?</p>
<p>Oplevelse af coaching (udgår v. kontrolgruppe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er coaching for dig? • Hvilken betydning har det? • Hvad er dit indtryk af coachingen, hvordan har du det før og efter din coaching? • Hvad kan coaching bruges til for dig? • Kan du bruge coachingen til noget i din hverdag? • Synes du det har ændret noget, at du har haft coaching i skolen? • Ville du savne det, hvis det ikke var der? • Betyder coachene noget for dig, synes du at du kender dem personligt? • Har du oplevet at coaching gav dig problemer? 	<p>Udvælg et billede som symboliser coaching for dig</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du med tre ord sige hvad coaching gør ved dig? 	
Forståelse af livskompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Prøv at beskriv de styrker du har tegnet, hvorfor har du nævnt disse? • Er der en styrke der er særlig vigtig for dig? • Er der en styrke du synes du mangler? • Er der en styrke du synes dine kammerater mangler? • Hvilke styrker er vigtige for at få et godt liv? • Synes du at du indenfor det sidste år har fået nye styrker? 	Tegn dig selv i centrum af et a4 papir og skriv rundt omkring dig, hvilke styrker du mener du besidder?
Social sammenhængskraft	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan oplever du fællesskabet/venskabet på skolen? • Hvad er et godt fællesskab? • Er der forskel på venner? • Hvad med fællesskaber? • Hvornår oplever du at du har det bedst, i skolen? • Er alle de venner du har, som er gode for dig? • Oplever du at du i nogle situationer ikke bryder dig om det som dine nære venner gør eller siger? • Synes du at dit fællesskab/vennekreds på skolen er blevet stærkere over det sidste skoleår? 	Prøv at vælg et billede som minder dig om og dig og dine venner

Debriefing:

Har du nogle spørgsmål?
Må jeg kontakte dig igen?
Tak for din tid

Appendiks 2: Observationsguide

Observationsguide

De fysiske omgivelser – hvordan ser stedet ud	Aktørerne – beskriv dem som deltager	Aktiviteten og relationerne – beskriv, hvilken aktivitet deltagerne er i gang med og de sociale relationer
<ul style="list-style-type: none">• Området• Farver• Lys• Andre brugere af området• Redskaber til træning• Udsmykning• Beplantning• Andet	<ul style="list-style-type: none">• Antal tilstedeværende• Alder• Påklædning• Etnicitet• Træneren• Hvor i 'rummet' – befinder deltagerne sig; tid, sted og varighed• Andet	<ul style="list-style-type: none">• Selve aktiviteten• Kropskontakt og kropssprog• Handlinger og handlemønstre• Følelsesudtryk• Individuel udfoldelse• Samarbejde og konflikt• Tale og samtaler (deltager og træner)• Selvtillids vurdering• Generel kommunikation deltagerne imellem

Appendiks 3: Spørgeskema – år 2

Bemærk år 1 version kan findes i bilagsmappen, sammen med øvrige informationer

Samlet spørgeskema år 2

Spørgeskema 1.

		Passer ikke	Passer lidt	Passer en del	Passer meget	Passer helt
1.	Når jeg laver planer, så gennemfører jeg dem altid	1	2	3	4	5
2.	Jeg klarer mig altid på den ene eller den anden måde	1	2	3	4	5
3.	Det er meget vigtigt for mig at blive ved med at interessere mig for ting	1	2	3	4	5
4.	Jeg kan altid klare mig selv, hvis jeg er nødt til det	1	2	3	4	5
5.	Jeg plejer at tage tingene som de kommer	1	2	3	4	5
6.	Jeg føler, jeg kan klare mange ting på én gang	1	2	3	4	5
7.	Jeg er beslutsom	1	2	3	4	5
8.	Jeg har meget selvdisciplin	1	2	3	4	5
9.	Jeg fastholder altid interessen i ting	1	2	3	4	5
10.	Jeg kan altid finde noget at grine over	1	2	3	4	5
11.	Nogle gange får jeg mig selv til at gøre ting, uanset om jeg har lyst til det eller ej	1	2	3	4	5
12.	Jeg spekulerer ikke på ting, jeg ikke kan gøre noget ved	1	2	3	4	5
13.	Når jeg er i en svær situation, kan jeg altid finde en måde at løse den på	1	2	3	4	5
14.	Det er helt okay, hvis der er mennesker, der ikke kan lide mig	1	2	3	4	5

Spørgeskema 2.

		Passer ikke	Passer lidt	Passer en del	Passer meget	Passer helt
1.	Jeg planlægger og bruger altid min tid effektivt	1	2	3	4	5
2.	Jeg er succesfuld i sociale situationer	1	2	3	4	5
3.	Når jeg arbejder på noget, gør jeg altid mit bedste for at få detaljerne korrekt	1	2	3	4	5
4.	Jeg ændrer meget let min tankegang eller mening, hvis der er en bedre ide	1	2	3	4	5
5.	Jeg kan få andre til at arbejde for mig	1	2	3	4	5
6.	Jeg kan bevare roen, når jeg er stresset	1	2	3	4	5
7.	Jeg kan godt lide at være travl og aktivt involveret i tingene.	1	2	3	4	5
8.	Jeg ved at jeg har evnen til at gøre hvad som helst, jeg gerne vil.	1	2	3	4	5
9.	Jeg spilder ikke tiden	1	2	3	4	5
10.	Jeg er god til sociale situationer	1	2	3	4	5
11.	Jeg prøver altid at opnå de bedste resultater, når jeg gør noget	1	2	3	4	5
12.	Jeg er altid åben for nye ideer	1	2	3	4	5
13.	Jeg er altid en god leder, når en opgave skal klares	1	2	3	4	5
14.	Jeg forbliver rolig og overvinder angst i nye eller skiftende situationer	1	2	3	4	5
15.	Jeg elsker at være aktiv og energisk	1	2	3	4	5
16.	Når jeg engagerer mig i noget, er jeg helt sikker på, at jeg vil lykkes med det	1	2	3	4	5
17.	Jeg er god til at administrere, hvordan jeg bruger min tid	1	2	3	4	5
18.	Jeg kommunikerer altid godt med andre mennesker	1	2	3	4	5
19.	Jeg prøver altid at gøre det bedste, jeg overhovedet kan	1	2	3	4	5
20.	Jeg er meget tilpasningsdygtig og fleksibel i min tankegang og mine ideer	1	2	3	4	5
21.	Som leder motiverer jeg andre virkelig godt, når der skal klares opgaver	1	2	3	4	5
22.	Jeg forbliver rolig, når tingene går galt	1	2	3	4	5
23.	Jeg elsker at være en aktiv, involveret person	1	2	3	4	5

24.	Jeg ved, at jeg kan klare det	1	2	3	4	5
-----	-------------------------------	---	---	---	---	---

Spørgeskema 3.

		Passer ikke	Passer lidt	Passer en del	Passer meget	Passer helt
1.	Samlet set har jeg virkelig meget at være stolt af	1	2	3	4	5
2.	Jeg er meget ærlig	1	2	3	4	5
3.	Jeg kan virkelig godt lide ting som sport, idræt og bevægelse	1	2	3	4	5
4.	Jeg bekymrer mig nogle gange mere, end jeg behøver	1	2	3	4	5
5.	Mine forældre er nogle gange kedede af eller skuffede over hvad jeg gør	1	2	3	4	5
6.	Det er nogle gange svært at blive venner med andre af mit eget køn	1	2	3	4	5
7.	Samlet set kan jeg næsten ikke finde ud af noget	1	2	3	4	5
8.	Nogle gange lyver jeg for at undgå problemer	1	2	3	4	5
9.	Jeg er nogle gange doven, når det kommer til ting som sport og hård fysisk træning	1	2	3	4	5
10.	Jeg er nogle gange ked af det og nedtrykt	1	2	3	4	5
11.	Jeg har det altid godt med mine forældre	1	2	3	4	5
12.	Jeg har meget let ved at blive venner med drenge	1	2	3	4	5
13.	Alle de ting, jeg gør, gør jeg godt	1	2	3	4	5
14.	Jeg siger altid sandheden	1	2	3	4	5
15.	Jeg er virkelig god til ting som sport, idræt og bevægelse	1	2	3	4	5
16.	Jeg er lidt en nervøs person	1	2	3	4	5
17.	Det er lidt svært for mig at tale med mine forældre	1	2	3	4	5
18.	Jeg er meget populær hos drenge	1	2	3	4	5
19.	Jeg har ikke så meget at være stolt af	1	2	3	4	5

20.	Ærlighed er meget vigtigt for mig	1	2	3	4	5
21.	Jeg er lidt klodset til ting som sport, idræt og bevægelse	1	2	3	4	5
22.	Jeg føler mig nogle gange forvirret og i vildrede	1	2	3	4	5
23.	Jeg skændes nogle gange med mine forældre	1	2	3	4	5
24.	Jeg kommer ikke så godt ud af det med drenge	1	2	3	4	5
25.	Jeg føler, at mit liv ikke er så nyttigt	1	2	3	4	5
26.	Når jeg lover noget, så holder jeg det altid	1	2	3	4	5
27.	Jeg prøver nogle gange at slippe for sport og idrætstimerne	1	2	3	4	5
28.	Jeg bliver nogle gange let ked af det	1	2	3	4	5
29.	Mine forældre forstår mig altid	1	2	3	4	5
30.	Jeg har mange gode venner, som er af det samme køn som mig	1	2	3	4	5
31.	Hvis jeg prøver, kan jeg gøre næsten alt, jeg ønsker	1	2	3	4	5
32.	Andre kan helt sikkert regne med, at jeg gør det rigtige	1	2	3	4	5
33.	Jeg hader ting som sport, idræt og bevægelse	1	2	3	4	5
34.	Jeg bekymrer mig om mange ting	1	2	3	4	5
35.	Jeg får meget let venner af det samme køn som mig selv	1	2	3	4	5

Spørgeskema 4.

		Passer ikke	Passer lidt	Passer en del	Passer meget	Passer helt
1.	Vi er alle lige engagerede i at nå klassens mål	1	2	3	4	5
2.	Vi hænger ud med hinanden så tit som muligt	1	2	3	4	5
3.	Som klasse forstår vi tingene på samme måde	1	2	3	4	5
4.	Jeg kontakter meget tit mine klassekammerater (telefon, sms, internet)	1	2	3	4	5
5.	Jeg kan lide den måde, vi som klasse arbejder sammen på	1	2	3	4	5

6.	Jeg bruger meget tid sammen med mine klassekammerater	1	2	3	4	5
7.	Som klasse står vi sammen	1	2	3	4	5
8.	Jeg vil helt sikkert holde kontakten med mine klassekammerater, når skoleåret er slut	1	2	3	4	5
9.	Jeg er glad for graden af min klasses ønske om at vinde	1	2	3	4	5
10.	Vi holder altid sammen uden for skolen	1	2	3	4	5
11.	Vi kan lide den måde, vi som klasse arbejder sammen på	1	2	3	4	5
12.	Vi kontakter tit hinanden (telefon, sms, internet)	1	2	3	4	5

Appendiks 4: Fokusgruppe protokol

Spørgeguide fokusgruppeinterviews

Protokol

Fokusgruppeinterview omkring forventninger til projekt unge, holdspil og medborgerskab

Deltagere: 8-12 drenge fra samme klasse pr. interview – alle 4 klasser på 6 og 7. klassesetrin vil blive interviewet

n = 40-50 drenge

Længde: 10-20 minutter

Lokation: Et emnerelevant sted fx på fodboldbanen umiddelbart efter træning eller på Rådmandsgade Skole

Introduktion:

Introducer projektet – forventninger til fodboldprojektet (generelle vendinger – for at holde diskussionen nogenlunde åben) – fodbold, coaching og skoleforløb

Formålet med dette interviewet er at afdække jeres forventninger til fodboldprojektet

Introduktionsrunde:

Alle deltagere fortæller hvad de hedder, samt måske lidt om dem selv

Fortsat introduktion:

- Min rolle som moderator (semistyrede)
- Jeg er her for at lære om jeres forventninger
- Retningslinjer for interviewet:
- Tal kun en af gangen
- Tal tydeligt og ind mod diktafonen
- Lad være med at skramle med forskellige ting fx fodbolde osv.

- Vær stille når andre taler
- Hjælp til med at lave den bedste optagelse, som overhovedet muligt
- Interviewet varer ca. 30 minutter
- Interviewet vil blive optaget på diktafon og transskriberet
- Jeres navn vil blive anonymiseret
- Det her interview er anderledes end det, man normalt forbinder med at blive interviewet, hvor interviewereren stiller en masse spørgsmål hele tiden
- Nu er det mest jer, der skal snakke og diskutere med hinanden
- Jeg har i alt 4 spørgsmål omkring fodbold og jeres forventninger, som jeg stiller jer løbende
- I kører selv diskussionen. Hvis den ryger af sporet, hvis I løber tør for ting at sige, hvis ikke alle bliver hørt – så plejer én fra gruppen at gøre noget ved det – ellers skal jeg nok bryde ind
- Forestil jer, at det er ligesom at I alle sidder hjemme hos én af jer, en helt almindelig dag og snakker hen over aftensmaden
- Jeg er først og fremmest interesseret i det som I forventer jer af projektet. Altså jeres tanker og forestillinger om hvad der skal ske og hvad det kan betyde for jer
- Alles forventninger er lige vigtige - der findes ikke rigtige og forkerte svar
- Lad alle komme til i snakken

Spørgeguide:

Struktur: tragtmodel – startende med åbne spørgsmål og slutter mere struktureret

Åbent spørgsmål:

Hvad forbinder I med det at spille fodbold?

I skal diskutere emnet, ind til det er klart for jer, hvad I kan lide, og hvad I ikke kan lide ved fodbold

Åbent spørgsmål:

Hvad forbinder I med det at gå til fodbold i en fodboldklub?

I skal diskutere emnet, ind til det er klart for jer, hvad det betyder at gå til fodbold i en fodboldklub

Struktureret spørgsmål:

Hvad forventer I jer af fodboldprojektet, som I nu skal til at gå i gang med?

Struktureret spørgsmål:

Hvad betyder det for jer at være med i det her fodboldprojekt?

Vignetter (prompts/probes)

Hvad betyder det for jer at spille fodbold?

Hvad betyder det for jer at bo på Nørrebro?

Debriefing:

Hvordan har det været at være med til dette interview?

Appendiks 5: Transskriptionsmanual

Transkriberingsmanual

Retningslinjer for transskribering af interviews – projekt unge, holdspil og medborgerskab

- F: For forskerens spørgsmål, bemærkninger og kommentarer.
- I (eller x, y, z... ved fokusgruppe interviews): For interviewpersonens svar, bemærkninger og kommentarer.
- Alle interviews transskriberes fuldstændig og ordret.
- Eventuelle pauser i interviewet markeres med følgende tegn i den transskriberede tekst:
 - (,) = meget kort afbrydelse i sætningen
 - - = kort pause
 - . = 1 sek. pause
 - ... = 3 sek. pause
 - (h) = hvis interviewpersonen har problemer med formulering og evt. trækker svaret lidt.
- ORD med STORE BOGSTAVER er formuleret med specielt eftertryk af F eller I.
- Ved ikke verbale handlinger i interview, bliver de i transskriberingen anført i parentes, fx: (latter) eller (taler meget hurtigt/uforståeligt).
- (ord der er svære at forstå) i parentes () evt. hvis problemer med accent

Appendiks 6: Etisk godkendelse



PhD Student, Msc., Knud Rytom
Center for Holdspil og Sundhed, Institut for Idræt og Ernæring
Københavns Universitet
Nørre Alle 51
2200 København N

Koncern Organisation og Personale

De Videnskabelige Komiteer

Region Hovedstaden
Regionsgården
Kongens Vænge 2
3400 Hillerød

Opgang H
Telefon 3886 6395
Mail vek@regionh.dk

Web www.regionh.dk/vek

CVR/SE-nr. 30113713

Journal nr.: H-3-2013-FSP28

Dato: 11. juli 2013

Holdspil, unge og aktivt medborgerskab

Du har ved mail af 26. juni 2013 spurgt, om ovennævnte projekt skal anmeldes til det videnskabelige komitesystem.

Det vurderes, at der ikke er tale om et sundhedsvidenskabeligt forskningsprojekt som dette er defineret i komitelovens § 2.¹

Den intervention der beskrives, er ikke intervention i komitelovens forsthelse, hvor intervention forstås som indtægelse af medicin, gennembrydning af hud eller lignende.

Projektet er derfor ikke anmeldelsespligtigt, jf. komitelovens § 1, stk. 4 og kan iværksættes uden tilfaldelse fra De Videnskabelige Komiteer for Region Hovedstaden.

I Danmark har det videnskabelige komitesystem til opgave at vurdere sundhedsvidenskabelige forskningsprojekter.

Ved et sundhedsvidenskabeligt forskningsprojekt forstås projekter, der indebærer forsøg på levende-fødte menneskelige individer, menneskelige kønsceller, der agtes anvendt til befrugtning, menneskelige befrugtede æg, fosteramniot og fostre, væv, celler og arvebestandsdele fra mennesker, fostre og lign. eller afledte. Herunder omfattes kliniske forsøg med lægemidler på mennesker og klinisk afprøvelse af medicinsk udstyr.

Sundhedsvidenskabelig forskning omhandler primært forskning inden for de lægevidenskabelige fag, den kliniske og den socialmedicinske-epidemiologiske forskning. Begrebet omfatter, udover forskning af de somatiske sygdomme, tillige de psykiatriske og de klinisk-psykologiske sygdomme og tilstandsformer. Herudover inddrages tilsvarende odontologisk og farmaceutisk forskning under begrebet.

¹ Lov nr. 593 af 14. juni 2013 om videnskabelig behandling af sundhedsvidenskabelige forskningsprojekter som ændret ved L. 2012-06-18 nr. 604.

Appendiks 7: Samtykkeerklæring (år 2)

Scærskilt samtykkeerklæring til partnerskolen kan findes i bilagsmappen

Samtykkeerklæring for deltagelse i fodbold projekt: Unge, holdspil og medborgerskab

Et projekt med gratis fodbold træning fra:

Fra 10. september 2014 til 1. juli 2015

<i>Hvad får jeres barn ud af at være med?</i>	<ul style="list-style-type: none">• Fodboldtræning i hele perioden, 3 gange om ugen (gratis)• Deltagelse i rådgivende gruppesamtaler i forbindelse med skolen (gratis)• Sociale arrangementer i forbindelse med projektet (gratis)• Deltagelse i forskellige fodboldturneringer (gratis)• Samtaler med frivillige coaches (gratis)• Tema forløb i skoleprojektuger på Rådmandsgade Skole (gratis)• Frivillig deltagelse (OBS fravær noteres) og du/I kan altid trække dit/jeres samtykke tilbage
---	--

Du/I kan læse mere om projektet på:

<http://www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/>

Jeg giver mit barn tilladelse(navn) _____ klasse _____	
Ønsker du/I information om projektets resultat?: Ja <input type="checkbox"/> (sæt x) Nej <input type="checkbox"/> (sæt x)	
Navn(forældre) _____	
Forældres/værges underskrift _____	Dato _____

Appendiks 8: Deltagerinformation

Særskilt version til partnerskolen kan findes i bilagsmappe

Deltagerinformation

Deltagerinformation om deltagelse i et videnskabeligt projekt.

Projektets titel: Unge, holdspil og aktivt medborgerskab

Vi vil spørge om jeres søn, ønsker og kan deltage i et videnskabeligt projekt, der har til formål at undersøge betydningen af fodbold, coaching og læring ift. til unge drenge og aktivt medborgerskab i jeres lokalområde (Nørrebro). Forsøget er et samarbejde mellem Center for Holdspil og Sundhed (ved Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet), Rådmandsgade Skole, Professions-skolen Metropol (Skole og Pædagogik) og Nørrebro United (lokal fodboldklub) og udføres af Ph.d. studerende Knud Ryom og Prof. Reinhard Stelter med støtte fra Nordea Fonden. Projektet starter september 2013 (jeres søn starter dog først september 2014) og slutter Maj 2015.

Før du/I beslutter, om jeres søn kan deltage i projektet, skal du fuldt ud forstå, hvad projektet går ud på, og hvorfor vi ønsker at gennemfører det. Vi vil derfor bede dig om at læse denne deltagerinformation grundigt.

Du/I (og jeres søn) vil blive inviteret til et forældremøde om projektet, hvor denne deltagerinformation vil blive uddybet, og hvor du kan stille de spørgsmål, du har om projektet. Du/I er velkommen til at tage et familiemedlem, en ven eller en bekendt med til mødet.

Hvis du beslutter dig for at din søn kan deltage i projektet, vil vi bede dig om at underskrive og aflevere en samtykkeerklæring (vedlagt dette brev) på mødet eller til første fodboldtræning. Husk, at du har ret til betænkningstid, før du beslutter, om du vil underskrive samtykkeerklæringen.

Det er frivilligt at deltage i forsøget. Du kan når som helst og uden at give en grund trække dit samtykke for din søn tilbage.

Med venlig hilsen

Prof. Reinhard Stelter, projektansvarlig

Institut for Idræt og Ernæring, Nørre Allé 51, 2200 København N

E-mail: rstelter@ifi.ku.dk

Ph.d. studerende Knud Ryom

Institut for Idræt og Ernæring, Nørre Allé 51, 2100 København N

E-mail: keryom@ifi.ku.dk

Tlf.nr.: 35 32 73 77

Formål med projektet

Formålet med projektet er at klarlægge deltagernes (drengene) opfattelse af deres eget liv, at forbedre og gennemføre konkrete tiltag, med henblik på at opbygge nye muligheder for den enkelte deltager og analysere succesrige tiltag og mulige barrierer/forhindringer i projektet.

Som overordnede formål har projektet en ambition om at gøre de unge til aktive medborgere i deres lokalområde (Nørrebro) gennem:

at give de unge færdigheder, som gør dem i stand til at tage vare på sit eget liv og styrke deres identitet gennem det lokale kultur- og foreningsliv på Nørrebro,

at udvikle social sammenhængskraft (styrke venskabet, kontakt og netværk) blandt drenge og unge mænd i lokalmiljøet på Nørrebro,

at udvikle nye modeller til hvordan man i skolen og foreningslivet kan arbejde med unge drenge

at udvikle det lokale kultur/idrætsliv gennem inddragelse af frivillige og andre ressourcepersoner i bydelen Nørrebro

Målgruppe:

Op til 40-50 drenge og unge mænd i udskolingen på Rådmandsgade skole i København N (6., 7., 8 & 9. klasse)

Kontrolgruppe:

Op til 40-50 drenge og unge mænd i udskolingen på Tagensbo Skole i København NV (7., 8 & 9 klasse)

Plan for projektet

Tidsplan:

År 1 – Bemærk dette er skoleår 2013-2014

D. 31. august: Informationsmøde for forældre og elever omkring projektet, prøvetræning for interesserede drenge og aflevering af samtykkeerklæring for deltagelse i projekt

2-5. september 2013: Fokusgruppeinterviews omkring deltagernes forventninger til projektet. Baseline målinger (bl.a. fysiologiske test og spørgeskemaer).

Første træning for alle klassetrin involveret

Fra 8. september opstartes 3 ugentlige træningspas for drengene (morgen og eftermiddag), varende fra september 2013 til maj 2014, som vil foregå udendørs og indendørs alt efter vejret

Fra oktober opstarter coachingsessioner á ca. 1 times varighed med ca. 14 dages mellemrum

November 2013 udføres projektuge 1 på Rådmandsgade Skole m. tema omkring fodbold og elevernes egen livshistorie

December 2013 anden fysiologiske test udføres

Marts-april 2014 udføres projektuge 2 på Rådmandsgade Skole m. tema omkring fodbold og elevernes egen livshistorie

Maj 2014 tredje fysiologiske test udføres

Maj/Juni 2014 fodboldturnering for skolen og andre skoler på Nørrebro

År 2 – Bemærk dette er skoleår 2014-2015

September 2014 genoptages fodboldtræningen

September 2014 fjerde fysiologiske test udføres og spørgeskema indhentes

Medio september 2014 coaching og mentor forløb i gang sættes

September 2014 der tilbydes dommer- eller idrætsinstruktørkurser til interesserede drenge

December/Januar 2014 udføres projektuge 1 på Rådmandsgade Skole m. tema omkring fodbold og elevernes egen livshistorie (udvalgte klasser)

December 2014 femte fysiologiske test udføres og spørgeskemaer indhentes

Marts-april 2015 udføres projektuge 2 på Rådmandsgade Skole m. tema omkring fodbold og elevernes egen livshistorie (udvalgte klasser)

I løbet af 2014-2015 deltagelse i skolefodboldturnering eller anden turnering samlet som hold

Maj 2015 sjette fysiologiske test udføres og spørgeskemaer indhentes

Juni afrunding af projekt

Under hele forløbet vil der blive indsamlet dokumentation omkring projektet ved interviews, spørgeskemaer, fysiologisk data, observationer og fokusgruppe interviews.

De tre planlagte studier i projektet:

1) *Et fritidsforløb med holdspil (fodbold):* I et samarbejde mellem projektets institutioner Nørrebrohallerne og Nørrebro United udvikles og implementeres et træningsforløb i holdspil med udgangspunkt i fodbold. I forbindelse med fritidsforløbet vil de unge blive tilbudt at tage dommer- og idrætsinstruktørkurser. Fodboldtræningen vil foregå i Mimersparken eller Nørrebroparken og vil ligge om morgenen før skole og umiddelbart efter skole. Træning vil vare en time pr. gang (uden omklædning).

Målet med fodboldtræningen er ikke at skabe professionelle fodboldspillere, men snare at give drengene en 'hjemmebane' og et fællesskab, som kan være med til at styrke og give selvtillid i drengenes liv.

2) *Et skoleforløb med fokus på livskompetencer:* I samarbejde med Rådmandsgade Skoles lærere og Professionshøjskolen Metropol, udvikles der undervisningsforløb med fokus på at øge elevernes oplevelser om egen og gruppens muligheder som menneske i deres lokalmiljø (Nørrebro). Eleverne skriver deres egne livshistorier (rødder, familiær og kulturel baggrund etc.). De enkelte elevbidrag indgår i en kollektiv fortælling.

3) *Et coaching-/mentorprogram,* hvor alle drenge coaches (rådgives i grupper) og udvalgte drenge (udvælges af skolelederen) coaches og gøres klar til at fungere som mentorer/rollemodeller for skolens mindre klasser. De unge mentorer tilbydes gruppecoaching, som skal understøtte dem i deres rolle som mentorer.

Fitness test (fysiologiske målinger undervejs i projektet):

Der foretages igennem den 2 års projektperiode testning af drengene, for at undersøge evt. fysiske forbedringer hos de enkelte drenge og det samlede resultat af holdspilforløbet for alle involverede. Alle tests er øvelser som ikke involverer blod, fysiske indgreb i kroppen eller andre kropslige undersøgelser.

Testningen vil blive foretaget 3 gange i løbet af hvert skoleår: I starten (start september), midtvejs (medio december-januar) og i slutningen af skoleåret (slut maj).

I alt vil der blive lavet 6 tests i løbet af projektet, hvor alle drengene vil blive testet. Tests vil foregå på Rådmandsgade Skole.

Følgende tests er planlagt som en del af projektet:

Yo-Yo konditionstest (måling af drengenes kondition ved løbetest)

Sprint test (løbetest af max sprint hastighed)

Counter movement jump på stedet (måling af hvor langt drengene kan hoppe/springe)

Højde

Vægt

Nytte ved projektet

Projektet arbejder med en lokalt afgrænset gruppe – og der arbejdes med at skabe sammenhæng mellem skolen og det lokale fritidsliv, ligesom de unge klædes på til at udvikle en plan for deres eget liv, samtidig med at de kan få kompetencer til at støtte andre som coach/mentorer eller blot gennem det gode eksempel, som rollemodel.

Tilgang i dette projekt må forventes at skabe ny viden omkring sammenhængen mellem fysisk aktivitet (fodbold) i fritiden og læring med fokus på livskompetencer i skolen og ansvarliggørelse af de unge som mentorer for andre unge. Resultatet af projektet forventes at have en langtidseffekt på det lokale samfund på Ydre Nørrebro og samtidig være en model for andre lokale samfund samt skoler i København, i resten af Danmark og muligvis andre lande.

Udelukkelse fra og afbrydelse af projektet

Det kræves at deltagerne aktivt deltager i projektet, dvs. der vil blive noteret fravær til fodboldtræningen og til gruppecoaching. Hvis en deltager gentagende gange ikke møder op til træning eller coaching, vil det medføre en udelukkelse fra projektet. Alt fravær i forbindelse med projektet noteres og reporteres til Rådmandsgade Skole, som herefter varetager den videre proces omkring evt. sanktioner eller samtaler.

Jeres søns deltagelse i projektet medfører og betyder følgende:

Fodboldtræningen:

At han deltager i fodboldtræning 1-3 gange om ugen

At han deltager i alle 3-6 fysiologiske test (over en 2 årig periode)

At han er villig til at fodboldtræning optages på video (kun enkelte træninger)

At han accepterer at enkelte fodboldtræninger observeres for at indhente dokumentation

Coaching:

At han deltager i coaching møder (á ca. 1 times varighed) på skolen

At han er villig til at være aktiv deltagende

At han har en nysgerrighed og interesse i sin egen og de andres udvikling

At han er villig til at coaching møderne optages på video (kun enkelte sessioner)

At han holder det, der forgår under møderne, fortroligt

Skoleforløb:

At han skriver på sin livshistorie i projektugerne på Rådmandsgade Skole

At han følger undervisningen i projektuger på Rådmandsgade Skole

Øvrige:

At han udfylder spørgeskemaer 3-6 gange i løbet af forløbet (á 20 minutters varighed)

At han kan blive bedt om at deltage i interviews under forløbet som led i alle tre studier

At han deltager i fokusgruppeinterview i opstartsfasen

At der i projektet vil være videooptagelser og interviews med henblik på at projektet kan opnå omtale i lokale/nationale medier

Vi garanterer dig tavshedspligt og anonymitet ift. den senere publicering af vores forskningsresultater.

Oplysninger om økonomiske forhold

Det er gratis for eleverne at deltage under hele forløbet

Københavns Universitet – Institut for Idræt og Ernæring – Center for Holdspil og Sundhed har i gang sat projektet som led i en større undersøgelse af betydningen af holdspil i forskellige sammen-

hæng. For mere information om centret se: <http://www.holdspil.ku.dk/> for yderligere information om dette konkrete studie se: <http://www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/>

Center for Holdspil og Sundhed og dermed dette projekt er støtte af en bevilling fra Nordea Fonden. For mere information om Nordea Fonden se her: <https://www.nordeafonden.dk/>

Adgang til forsøgsresultater

Projektets slutprodukt vil være en række artikler i videnskabelige tidsskrifter samt en populærvidenskabelig rapport, der vil rumme anbefalinger og modeller for det fremadrettede arbejde med unge og især unge fra socialt belastede områder. Den videre formidling til lærer, pædagoger, idrætsinstruktører vil foregå gennem en konference og et antal korte kurser.

Projektet forventes afsluttet og præsenteres for alle interesserede i sommeren 2016.

Vi håber, at du/I med denne information har fået tilstrækkeligt indblik i, hvad det vil sige at deltage i projektet, og at du/I føler dig rustet til at tage beslutningen om jeres søns eventuelle deltagelse.

Hvis du vil vide mere om forsøget, er du meget velkommen til at kontakte Knud Ryom, kontaktoplysninger finder du herunder.

Med venlig hilsen

Prof. Reinhard Stelter, projektansvarlig

Institut for Idræt og Ernæring, Nørre Allé 51, 2200 København N

E-mail: rstelter@ifi.ku.dk

Ph.d. studerende Knud Ryom

Institut for Idræt og Ernæring, Nørre Allé 51, 2100 København N

E-mail: keryom@ifi.ku.dk

Tlf.nr.: 35 32 73 77

Appendiks 9: Opfølgende informationer til forældre

Oversatte versioner til Somali, Urdu og Arabisk kan findes i bilagsmappen

Kære forældre på Rådmandsgade Skole

Mit navn er Knud Ryom og jeg arbejder på Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet. Sammen med Rådmandsgade Skole, Nørrebro United og 18 frivillige coaches startede vi et fælles projekt i september 2013, med fokus på **drengene** fra 6-8. klasse og med fodbold, coaching/rådgivning og læring i centrum. I forbindelse med opstarten fik du/I tilsendt informationer samt tilmeldelses papir og jeres dreng/drenge blev inviteret med til en prøvetræning. Rigtig mange drenge er nu en del af dette projekt og vi er kommet godt i gang, men flere kan være med.

Skoleprojektet henvender sig til drengene i 6-8. klasse, som tilbydes gratis fodboldtræning 3 gange om ugen (tirsdag og torsdag fra 07.30-08.30 og onsdag fra 13.45-15.15 alle dage i Mimersparken), gruppecoaching hver 14 dag i skoletiden og tema forløb i løbet af skoleåret med fokus på læring og udvikling.

Igennem disse tiltag/tilbud til drengene, håber skolen og universitetet at kunne give drengene personlige og sociale succesoplevelser, som kan være med til at udvikle drengene og gøre dem stærkere i krop og sind. Vi ønsker også at gøre dem bedre i skolen, få dem til at bruge lokalmiljøet aktivt og at styrke fællesskabet for alle drenge i 6-8. klasse til glæde for alle. Som en del af projektet bliver drengene også tilbudt fællesture og oplevelser både i lokalmiljøet, men også andre dele af København/Danmark.

Vores ønske for projektet er at det skal blive en fast del af Rådmandsgade Skoles hverdag. Det skal være skolens og særligt drengenes projekt, noget de kan være stolte af og som de har lyst til at være en del af! Både når det gælder fodboldkampe mod andre fodboldhold eller når de lære om sig selv og hinanden i coachingen, skal det være noget unikt at være dreng i udskoling på Rådmandsgade Skole.

Vi er glade for den opbakning drengene indtil nu har vist projektet og vi sætter pris på den støtte drengene også får i hjemmet og håber at se nogle forældre som tilskuer til hjemmekampene i Mimersparken. Vi vil meget gerne have alt den hjælp og støtte vi kan få fra jer forældre, I er jo drengenes daglige rollemodeller.

Se mere om projektet på: www.holdspil.ku.dk/forskning/projekt4/



Appendiks 10: Forforståelse

Hvem er ham 'Manageren' (min forforståelse og personlige baggrund)?

Af drengene fik jeg hurtigt navnet manageren som alias, hvilket formentlig afspejler deres syn på mig som ansvarlig for projektet og med inspiration fra fodboldverdenen. Navnet afspejler den rolle, som den engelske managerrolle dækker over i fodbold, hvor træneren har yderligere ansvar ift. ledelse end den 'normale' trænerfunktion.

Men hvem gemmer sig egentlig bag denne betegnelse, hvem er ham Knud Ryom eller manageren?

Født og opvokset nord for Aarhus med en på mange måder utraditionel opvækst ift. omgivelserne. Jeg er storebror til en fantastisk bror med Aspergers syndrom, som jeg har været meget tæt med igennem min opvækst. Familiært er jeg vokset op i et større hus med mor og far, mormor, morfar og onkel. Min mor er universitetsuddannet, imens min far er ufaglært. Begge har været meget politisk aktive i deres ungdom og voksenliv, på den yderste venstrefløj, og jeg er derfor vokset op med mange politiske diskussioner.

I min opvækst har mine bedsteforældre (mormor, morfar og farmor) haft en stor rolle, i særdeleshed min mormor, som i mange år hjalp meget med pasning af mig og min lillebror i hverdagen. Min mormor blev i en sen alder uddannet som protestantisk præst, og derfor var hjemmet også forholdsvis religiøst, hvilket også smitter af på dele af familien i dag, hvor min lillebror er organist, imens min mor er formand for det lokale menighedsråd, i lokalområdet hvor de bor.

Jeg gik først på den lokale folkeskole (meget lille skole i en mindre landsby) indtil 5. klasse, hvor jeg begyndte på en privat midtbykskole i Aarhus. Dette var et kæmpe skift for mig, som var vant til en lille landsby og nu skulle vænne sig til en hverdag i en større by. Men skiftet udviklede mig meget som person, og jeg fik mere mod på at udvikle mig og blive bedre i skolen.

Efter folkeskolen tog jeg en Hf-eksamen på to år, da jeg vidste, at jeg på et tidspunkt gerne ville studere på universitetet. Herefter lå en periode, hvor jeg arbejdede som ufaglært på lager, hvor jeg lærte, hvad det vil sige at være på arbejdsmarkedet. Min tid som 'lønslave', som vi kaldte os selv dengang, blev efterfulgt af en toårig periode i Forsvaret. Igennem session blev jeg indskrevet som menig og efterfølgende værnepligtig sergent, en tid hvor jeg lærte meget om undervisning og ledelsesansvar. Efter denne tid søgte jeg først en periode på idrætshøjskole, hvor min interesse for idrætsområdet blev udviklet. Før min tid på højskole havde jeg altid været en aktiv person og dyrket fodbold, dans, badminton og skateboard, men det var først på højskolen, at jeg oplevede hvad bevægelse virkelig betyder for os mennesker. Denne oplevelse drev mig til at søge ind på idrætsstudiet i København, hvor jeg efter en længere rejse forinden startede i 2005.

I min studietid udviklede jeg yderligere passion for, hvad bevægelse og motion betyder for mennesker. Undervejs oplevede jeg også en stærk interesse for idrætspsykologi og betydning af det mentale aspekt i sport og motion. Igennem en kandidatuddannelse på KU stod jeg i 2011 som færdig cand. scient. i idræt med en europæisk masteruddannelse i idrætspsykologi. Herefter stod de næste år på fast arbejde i teambuildingbranchen, hvor jeg blandt andet var med til at lave udviklende enkelt- og gruppeforløb for erhvervsvirksomheder og deres medarbejdere. I denne periode blev jeg far til mine to sønner, som jeg har sammen med min livsledsager igennem 15 år.

I vores tid i København har vi altid boet på Nørrebro, et kvarter, som vi virkelig holdt af. Min ledsager har arbejdet 7 år som socialrådgiver på Nørrebro, ligesom jeg har siddet i den lokale bestyrelse for boligforeningen v. Blågårdsplads. Vi har været involveret i mange processer og initiativer på Indre Nørrebro igennem disse tilknytninger. Det multikulturelle liv, som leves på Nørrebro, er for mig helt specielt og unikt for Danmark. Selvom der selvfølgelig er udfordringer i området, er det et yderst spændende område at leve i. I dag er jeg i høj grad et politisk menneske, præget af min opvækst, men også af de mange år på Nørrebro. Det er vigtigt for mig, at vi giver noget til hinanden og mødes på tværs af kulturelle skel.

Referencer

- A4, U. (2015). ELEVERNES STEMME - Find dit barns skole: Sådan trives de danske skolebørn, from http://www.ugebreveta4.dk/find-dit-barns-skole-saadan-trives-de-danske-skoleboe_20247.aspx.
- Agergaard, S. (2008). Unges idrætsdeltagelse og integration i idrætsforeninger i Århus Vest
- Agergaard, S. (2013). Hvordan danske idrætsforeninger blev arenaer for etnisk integration. Integration gennem kroppen - Idræt, etnicitet og velfærdspolitik. S. Agergaard, & Bonde, H. København, Museum Tusulanums forlag: 63-81.
- Agergaard, S., & Sørensen, J. K. (2010). "Policy, Sport and Integration: The case of talented ethnic minority players in Danish football clubs." International Journal of Sport Policy 2(2): 205-221.
- Agergaard, S. and J. K. Sørensen (2010). "Policy, sport and integration: The case of talented ethnic minority players in danish football clubs." International Journal of Sport Policy 2(2): 205-221.
- Allen, G., Rhind, D., & Koshy, V. (2014). "Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall into the classroom." Qualitative Research in Sport, Exercise and Health 7(1): 53-67.
- Allerup, P., Torre A. & Hetmar V. (2016). Hvad betyder klassen? , Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).
- Andersen, D. (2012). Survey and analysis of various initiatives for bilingual students, SFI.
- Asselin, O., F. Dureau, L. Fonseca, M. Giroud, A. Hamadi, J. Kohlbacker, F. Lindo, J. Malheiros, Y. Marcadet and U. Reeger (2006). Social Integration of Immigrants with Special Reference to the Local and Spatial Dimension. The Dynamics of Migration and Settlement in Europe. A state of the art. R. Penninx, Amsterdam University Press: 112-139.
- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S. & Petitpas, A. (2013). "Physical Activity: An Underestimated Investment in Human Capital?" Journal of Physical Activity and Health 10: 289-308.
- Bangsbo, J., Krstrup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L. B., Weiss, M., Williams, C. A., Lintunen, T., Green, K., Hansen, P. R., Naylor, P. J., Ericsson, I., Nielsen, G., Froberg, K., Bugge, A., Lundbye-Jensen, J., Schipperijn, J., Dagkas, S., Agergaard, S., von Seelen, J., Østergaard, C., Skovgaard, T., Busch, H. & Elbe, A. M. (2016). "The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time." British Journal of Sports Medicine 50.
- Beck, U. (2002). Risikosamfundet - På vej imod en ny modernitet, Hans Reitzels Forlag.
- Berliner, P., Høffding, M. R., & Hakesberg, S. (2005). At fare vild - sammen. Introduktion til community psykologi. Pozkal, Polen, Frydenlund.
- Beskæftigelsesministeriet. (2013). "Regeringen stopper lærerlockout med lovindgreb." Retrieved 24.10, 2016, from <http://bm.dk/da/Aktuelt/Nyheder/Arkiv/2013/04/Regeringen%20stopper%20laererlockout%20med%20lovindgreb.aspx>.
- Bhopal, R. (2004). "Glossary of terms relating to ethnicity and race: for reflection and debate." Journal of epidemiology and communtiy health 58(6): 441-445.
- Biesta, G. J. J. (2013). Demokratilæring i Skole og Samfund - uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik. Aarhus, Forlaget Klim.
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). "Subjective well-being in school environments: promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention." Am J Orthopsychiatry 82(1): 61-66.
- Bjerg, O. (2015). Metoder og erkendelsesteori. Forskningsmetoder i Folksundhedsvidenskab. S. Vallgård, & Koch, L. København, Munksgaard.

- Blackshaw, T., & Long, J. (2005). "What's the Big Idea? A Critical Exploration of the Concept of Social Capital and its Incorporation into Leisure Policy Discourse." *Leisure Studies* **24**(3): 239–258.
- Bloemraad, I., Korteweg, A. en Yurdakul, G. (2008). "Citizenship and Immigration: Multiculturalism, assimilation and challenges to the nation state." *Annual Review of Sociology* **34**: 153-179.
- Borge, A. I. H. (2009). *Resiliens - Risiko og sund udvikling*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Brewer, J., & Hunter, A. (2006). The Multimethod Approach and Its Promise. *Foundations of Multimethod Research*. J. Brewer, & Hunter, A. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications: 2-16.
- Brinkmann, S. (2014). *Stå fast - Et opgør med tidens udviklings trang*, Gyldendal Business.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. *Kvalitative metoder. En grundbog*. S. Brinkmann, & Tanggaard, L. Latvia, Hans Reitzels Forlag: 463-479.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative Metoder - En grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1977). "Toward an Experimental Ecology of Human Development." *American Psychologist* **July**: 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of Child Psychology*. W. Damon, & Lerner, R. M., Wiley: 793-828.
- Bruner, J. (2004). "Life as a Narrative." *Social research* **71**(3).
- Bruner, J. (2006). Culture, mind and narrative. *Narrative learning and culture (New Social Science Monographs)*. J. Bruner, Feldman, C. F., Hermansen, M. & Mollin, J. Copenhagen, Copenhagen Business School: 13-24.
- Brydon-Miller, M. (2008). Ethics and Action Research: Deepening our Commitment. *SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice*. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 199-210.
- Brydon-Miller, M., D. Greenwood and P. Maguire (2003). "Why Action Research?" *Action Research* **1**(1): 9-28.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). "Why Action Research." *Action Research* **1**(1): 9-28.
- Burdsey, D. (2004). "One of the lads"? Dual ethnicity and assimilated ethnicities in the careers of British Asian professional footballers." *Ethnic and Racial Studies* **27**(5): 757-779.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring Self-Concept across the Life Span: Issues and instrumentation*. Washington, D.C., American Psychological Association.
- Cargo, M., Grams, G. D., Ottoson, J. M., Ward, P. & Green, L. W. (2003). "Empowerment as Fostering Positive Youth Development and Citizenship." *Am J Health Behav* **27**.
- Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (1998). *Group Dynamics in Sport* Morgantown, Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. *Advances in sport and exercise psychology measurement* J. L. Duda. Morgantown, Fitness Information Technology.
- Castles, S., M. Korac, E. Vasta and S. Vertovec (2002). Integration. Mapping the field, Report of a Project carried out by Oxford Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre contracted by the home office Immigration Research and Statistics Services (IRSS).
- Cefai, C. (2009). *Frem elevens livsduelighed*. Viborg, Dansk Psykologisk Forlag.
- Christensen, G. (2006). *Veje til Integration*. København, SFI.
- Clutterbuck, D. (2008). "What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them?" *Development and Learning in Organizations: An International Journal* **22**(4): 8-10.
- Coakley, J. (2011). "Youth Sports: What Counts as "Positive Development?"" *Journal of Sport & Social Issues* **35**(3): 306-324.
- Coalter, F. (2007). "Sports Clubs, Social Capital and Social Regeneration: 'ill-defined interventions with hard to follow outcomes'?" *Sport in Society* **10**(4): 537-559.

- Collin, F. (2003). Konstruktivisme. København, Roskilde Universitetsforlag.
- Collin, F. (2010). Videnskabsparadigmer, normalvidenskab og videnskabsrevolutioner. Videnskabsteori i statskundskab, sociologi of forvaltning. M. Jacobsen, Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. København, Hans Reitzel: 117-146.
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches. Dorchester, SAGE.
- Dahl, K. M., & Jacobsen, V. (2005). Køn, etnicitet og barrierer for integration. Fokus på uddannelse, arbejde og familieliv. Copenhagen, The Danish National Institute for Welfare Research (SFI).
- Danish, S., Taylor, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). "Enhancing youth development through sport." World Leisure Journal **46**(3): 38-49.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). "New Roles for Sport Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth." Quest **49**(1): 100-113.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, Plenum Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior." Psychological Inquiry **11**(4): 227-268.
- Denzin, N. K. (2015). Hvad er kritisk kvalitativ forskning? Kvalitative Metoder - En Grundbog. S. Brinkmann, & Tanggaard, L. Latvia, Hans Reitzels Forlag.
- DGI (2015). Fra rod til rollemodel, DGI udspil.
- Dolin, J., & Krogh, L. B. (2010). "The Relevance and consequence of PISA science in a Danish Context." International Journal of Science and Mathematics Education **8**: 565–592.
- Dris-AÏt Hamadouche, L. (2009). "Europe, Security and Islamism: Misunderstandings and Manipulations." Journal of Contemporary European Studies **17**(3): 339-351.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (2014). Aktions Forskning - En Grundbog.
- Ebdrup, N. (2014). Få et bedre liv: Vend selvhjælpsbøgernes budskaber på hovedet, Videnskab.dk.
- Elsborg, S. (1999). Den sociale arv og mønsterbrydere København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). "Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study." Scand J Med Sci Sports **24**: 273–278.
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S.R. & Carron, A.V. (2009). "Development of a Cohesion Questionnaire for Youth: The Youth Sport Environment Questionnaire." Journal of Sport and Exercise Psychology **31**: 390-408.
- Felsman, J. K., & Vaillant, G. E. (1987). Resilient children as adults: A 40-year study. The Invulnerable Child. E. J. Anthony, & Cohler, B. J. . New York, Guilford Press: 289-314.
- Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. London, SAGE.
- Forneris, T., Whitley, M. A., & Barker, B. (2013). "The Reality of Implementing Community-Based Sport and Physical Activity Programs to Enhance the Development of Underserved Youth: Challenges and Potential Strategies." Quest **65**(3): 313-331.
- Foucault, M. (2002 [1975]). Overvågning og straf: Fængslets fødsel. Frederiksberg, Det Lille Forlag.
- Fristrup, B., Ryom, K., Madsen, M., Wikman J. M. & Larsen M. N. (2017). Recreational football for adolescent boys enhance muscle strength in lower limbs. World Conference on Science and Soccer - WCCS. Rennes, France.
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2008). Power and Knowledge. The SAGE Handbook of Action Research - Participatory Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 172-189.
- Geertz, C. (1973). The interpretation of Culture. New York, Basic Books.
- Gergen, K. J. (2005). Virkeligheder og relationer. . Virum, Dansk Psykologisk forlag.

- Gergen, K. J. (2006). Det Mættede Selv - Identitetsdilemmaer i nutiden. Virum, Dansk Psykologisk Forlag.
- Gerritsen, D. (2012). Citizenship experiences of young migrants - Optimism and disadvantages.
- Giddens, A. (1997). Modernitet og selvidentitet - Selvet og samfundet under senmoderniteten, Hans Reitzels Forlag.
- Gilliam, L. (2015). Dobbelt udsathed: når etniske minoritetsdrengene bliver skolens ballademagere. Udsatte børn og unge: en grundbog. T. Erlandsen, Jensen, N. R., Langager, S. & Petersen, K. E. København, Hans Reitzel: 354-365.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). "Life skills development through sport: current status and future directions." International Review of Sport and Exercise Psychology **1**(1): 58-78.
- Gould, D., & Voelker, D. K. (2012). "Enhancing Youth Leadership Through Sport and Physical Education." Journal of Physical Education, Recreation & Dance **83**(8): 38-41.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). "Coaching Life Skills through Football: A Study of Award Winning High School Coaches." Journal of Applied Sport Psychology **19**(1): 16-37.
- Grant, J., Nelson, G., & Mitchell, T. (2008). Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Change and Credibility. The SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 589-601.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2011). Introduction to Action Research, SAGE.
- Gregersen, M. T. (2013). Vi bruger enormt meget tid på at opdrage drengene - Etniske minoritetsdrengene i dansk ungdomsfodbold. Integration igennem kropen - Idræt, etnicitet og velfærds politik. S. Agergaard, & Bonde, H. København, Museum Tusulanums Forlag: 85-104.
- Grossman, J. B., & Bulle, M. J. (2006). "Review of What Youth Programs Do to Increase the Connectedness of Youth with Adults." Journal of Adolescent Health **39**: 788-799.
- Grube, K., & Østergaard, S. (2010). Aktiviteter tiltrækker, relationer fastholder - måske, Ungdomsanalyse.nu.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. Kvalitative Metoder. En grundbog. S. Brinkmann, & Tanggaard, L. Latvia, Hans Reitzels Forlag: 137-151.
- Hammaren, N. (2014). "Identities at Stake: Young Adult Migrants and Strategies for Resisting Future Unemployment." Young **22**(3): 203-225.
- Hansen, A. R. (2007). Etniske minoriteter. Folkesundhedsrapporten Danmark 2007. M. Kjølner, Juel, K. & Kamper-Jørgensen, Statens Institut for Folkesundhed: 447-456.
- Hansen, K. E., Hansen, A. H., Kalkan, H. & Rasmussen W. (2010). Om at bo sammen i et multietnisk boligområde. Aalborg Universitet, Statens Byggeforskningsinstitut.
- Harris, A., & Roose, J. (2013). "DIY citizenship amongst young Muslims: experiences of the 'ordinary'." Journal of Youth Studies **17**(6): 794-813.
- Hartmann, D., & Kwauk, C. (2011). "Sport and Development: An Overview, Critique, and Reconstruction." Journal of Sport & Social Issues **35**(3): 284-305.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. Kvalitative Metoder - En Grundbog. S. Brinkmann, & Tanggaard, L. Latvia, Hans Reitzels Forlag: 56-80.
- Hattie, J. (2013). Synlig læring - for lærere. Frederikshavn, Dafolo Forlag.
- Henriksen, K., Larsen, C. H., Storm, L. K., & Ryom, K. (2014). "Sport Psychology Interventions With Young Athletes: The Perspective of the Sport Psychology Practitioner." Journal of Clinical Sport Psychology **8**(3): 245-260.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). "A Participatory Inquiry Paradigm." Qualitative Inquiry **3**(3): 274-294.

- Heron, J. L., G. (2008). Charismatic Inquiry in Concert: Action Research in the Realm of 'the Between'. SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice. P. B. Reason, H. UK, SAGE: 439-449.
- Holm, C. (2012). Hvad er livsduelighed? Livsduelighedens pædagogik er det nye ideal for danske dannelses- og uddannelsesinstitutioner. Ny Nordisk Pædagogisk BUPL.
- Hughes, I. (2008). Action Research in Healthcare. The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. London, SAGE. 2.
- Husen, M. (1996). "Det fælles tredje." from <http://michaelhusen.dk/det-faelles-tredje/>.
- Husen, M. (2014). Arbejde og Identitet.
- Hussain, M. (2014). "Muslims in Copenhagen: Social Cohesion or a Parallel Society? Results from an Empirical Survey 2008–09." Tidsskrift for Islamforskning 8(1): 106-136.
- Højbjerg, E. (2013). Spil og spilleregler -om spillets analytik i samfundsvidenskaben. Socialkonstruktivistiske analysestrategier. A. Esmark, Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). Ungdomsliv - Mellem individualisering og standardisering. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Jaffe-Walter, R. (2013). "“Who would they talk about if we weren't here?”: Muslim Youth, Liberal Schooling, and the Politics of Concern." Harvard Educational Review 83(4): 613-635.
- Johns, A., Mansouri, F., & Lobo, M. (2015). "Religiosity, Citizenship and Belonging: The Everyday Experiences of Young Australian Muslims." Journal of Muslim Minority Affairs 35(2): 171-190.
- Judd, C. M., Smith, E.R. & Kidder, L.H. (1991). Research Methods in Social Relations. Orlando, FL, Harcourt.
- Kalkan, H. (2014). Gadeliv blandt unge mænd fra Nørrebro, Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kaspersen, L. B., & Nørgaard, J. (2015) "Konkurrencestaten har skabt en ledelseskriser."
- Kay, T., & Bradbury, S. (2009). "Youth sport volunteering: developing social capital?" Sport, Education and Society 14(1): 121-140.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). Immunity to change. NY, Perseus.
- Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 121-138.
- Kemmis, S. (2009). "Action research as a practice-based practice." Educational Action Research 17(3): 463-474.
- KL. (2013). "KL varsler lockout over for Lærernes Centralorganisation." Retrieved 26.10, 2013, from <http://www.kl.dk/Folkeskolen1/KL-varsler-lockout-over-for-Larernes-Centralorganisation-id122288/>.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersmann, A., Elias, M.J. & Dalton, J.H. (2012). Community Psychology. Linking Individuals and Communities. USA, Wadsworth. Cengage Learning.
- Kloos, B., J. McCoy, E. Stewart, R. E. Thomas, A. Wiley, T. L. Good, G. D. Hunt, T. Moore and J. Rappaport (1997). "Bridging the Gap: A Community-Based, Open-Systems Approach to School and Neighborhood Consultation." Journal of Educational and Psychological Consultation 8(2): 175-196.
- Kloos, B., McCoy, J., Stewart, E., Thomas, E. R., Wiley, A., Good, T. L., Hunt, G. D., Moore, T. & Rappaport, J. (1997). "Bridging the Gap: A Community-Based, Open-Systems Approach to School and Neighborhood Consultation." Journal of Educational and Psychological Consultation 8(2): 175-196.
- Kommune, K. (2009). Breddefodbold i København - Grøn Plan 2.
- Kristen, C., Edele, A., Kalter, F., Kogan, I., Schulz, B., Stanat, P. & Will, G. (2011). "The education of migrants and their children across the life course." Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14(2): 121-137.

- Kuper, S., & Szymanski, S. (2014). Soccernomics: Why England Loses, Why Spain, Germany, and Brazil Win, and Why the U.S., Japan, Australia—and Even Iraq—Are Destined to Become the Kings of the World's Most Popular Sport. New York, Nation Books.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterView. Introduktion til et håndværk. Latvia, Hans Reitzels Forlag.
- La Cour, A. M. (2013). Om at blande brune og hvide kartofler - En analyse af betydningen af netværker mellem idrætsforeninger og nydanske familier og børn. Integration igennem kroppen - Idræt, etnicitet og velfærdspolitik. S. B. Agergaard, H. København, Museum Tusulanums Forlag: 185-210.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2005). Forskning om og med mennesker - Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning. København, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Leach, C. J. C., Green, L. S. & Grant, A. M. (2011). "Flourishing Youth Provision: The Potential Role of Positive Psychology and Coaching in Enhancing Youth Services." International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring 9(1).
- Lee, J., McDonald, D. & Wriugh, J. (2009). "Young Men's Physical Activity Choices The Impact of Capital, Masculinities, and Location." Journal of Sport & Social Issues 33(1): 59-76.
- Lee, O., & Martinek, T. (2013). "Understanding the Transfer of Values-Based Youth Sport Program Goals From a Bioecological Perspective." Quest 65(3): 300-312.
- Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researchers. SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 669-681.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2008). The Future of Universities: Action Research and Transformation of Higher Education. SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 211-226.
- Lewin, K. (1946). "Action Research and Minority Problems." Journal of Social Issues 2(4): 34-46.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. The Sage Handbook of Qualitative Research. N. K. Denzin, & Lincoln, Y. S. Californien, SAGE: 97-128.
- Linder, A., & Ledertoug, M. M. (2014). Livsduelighed og Børns Karakterstyrker. Viborg, Dansk Psykologisk Forlag.
- Luhmann, N. (2000). Sociale systemer - Grundrids til en almen teori, Hans Reitzels Forlag.
- Marsh, H. W. (1992). Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and research monograph. F. o. E. University of Western Sydney. Macarthur, New South Wales, Australia.
- Marshall, T. H. (1950). Citizenship and Social Class. London, Cambridge University Press.
- Martí, J. (2016). "Measuring in action research: Four ways of integrating quantitative methods in participatory dynamics." Action Research 14(2): 168–183.
- McAdams, D. P. (1993). The stories we live by: Personal myths and the making of the self. New York, The Guilford Press.
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). "Personality development: continuity and change over the life course." Annu Rev Psychol 61: 517-542.
- Merleau-Ponty, M. (2002). Husserl at the limits of phenomenology, including texts by Edmund Husserl. Evanston, Ill., Northwestern University Press
- Merleau-Ponty, M. (2012). Phenomenology of perception. London, Routledge.
- Mertens, D. M. (2007). "Transformative Paradigm - Mixed Methods and Social Justice." Journal of Mixed Methods Research 1(3): 212-225.
- Midtbøen, A. H. (2015). "Citizenship, integration and the quest for social cohesion: nationality reform in the Scandinavian countries." Comparative Migration Studies 3(3).
- Mik-Meyer, N., & Villadsen, K. (2009). Magtens Former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgerne. København, Hans Reitzels Forlag.

- Miller, P., & Rose, N. (1995). "Production, identity; and democracy." *Theory and Society* **24**: 427-467,.
- Ministeriet for børn, u. o. l. (2016). "Antimarginalisering, Demokrati og Medborgerskab." Retrieved 28.10, 2016, from <http://www.uvm.dk/Laeringskonsulenterne/Det-vejleder-vi-om/Antimarginalisering-demokrati-og-medborgerskab>.
- Ministeriet for børn, u. o. l. (2016). "Den åbne skole." Retrieved 29.10, 2016, from <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Den-aabne-skole>.
- Moller, A. C., Buscemi, J., McFadden, H. G., Hedeker, D., & Spring, B. (2013). "Financial motivation undermines potential enjoyment in an intensive diet and activity intervention." *Journal of Behavioral Medicine*.
- Mustafa, A. (2015). "Active citizenship, dissent and civic consciousness: young Muslims redefining citizenship on their own terms." *Identities*: 1-16.
- Nelson, G., Prillentsky, I. & MacGillivray, H. (2001). "Building value-based partnerships: toward solidarity with oppressed groups." *American Journal of Community Psychology* **29**(5): 649-677.
- Nicholson, M., Brown, K., & Hoye, R. (2013). "Sport, community involvement and social support." *Sport in Society* **17**(1): 6-22.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2015). *Aktionsforskning*. Latvia, Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, G. (2013). The Usual Suspects - Daglig fysisk aktivitet og idrætsdeltagelse blandt børn med anden etnisk baggrund end dansk. *Integration igennem kroppen - Idræt, etnicitet og velfærdspolitik*. S. B. Agergaard, H. København, Museum Tusulanums Forlag: 131-159.
- Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. O. Fuglsang L., P. B. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag. **2**: 517-547.
- Nielsen, S. F. (2015). *Gymnasieskolen som innovativt sundhedslaboratorium - Et processtudie om idræt og demokrati i en ungdomskultur*. PhD, Københavns Universitet.
- Nissen, M. A., Pringle, K. & Uggerhøj, L. (red.) (2007). *Magt og forandring i socialt arbejde*. Aarhus, Akademisk Forlag.
- Ntoumanis, N. (2005). "A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework." *Journal of Educational Psychology* **97**(3): 444-453.
- Nugus, P., Greenfield, D., Travaglia, J., & Braithwaite, J. (2012). "The politics of action research: "if you don't like the way things are going, get off the bus"." *Soc Sci Med* **75**(11): 1946-1953.
- Numerato, D., & Baglioni, S. (2011). "The dark side of social capital: An ethnography of sport governance." *International Review for the Sociology of Sport* **47**(5): 594-611.
- Orford, J. (2008). *Community Psychology. Challenges, Controversies and Emerging Consensus*. West Sussex, England, Wiley.
- Ospina, S., Dodge, J., Foldy, E. G., & Hofmann-Pinilla, A. (2008). Taking the Action Turn: Lessons from Bringing Participation. *SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice*. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 420-434.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). *Deltagerobservation - en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København, Hans Reitzel.
- Pedersen, M. S. (2016, 23. sep. 2016, 16:01). "Elevrådsformand er målløs efter debat med DF'er: Jeg er jo dansk." *TV2*, from <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2016-09-23-elevraadsformand-er-maaloes-efter-debat-med-dfer-jeg-er-jo-dansk>.
- Pfister, G. (2014). Sport in Migrant Communities: Transnational Spaces and Gender Relations. *Beyond C. L. R. James: Shifting Boundaries of Race and Ethnicity in Sports*. J. Nauright, Cobley, A. G., & Wiggins, D. K. Fayetteville, University of Arkansas Press.
- Pilgaard, M., & Rask, S. (2016). *Danskernes motions og sportsvaner 2016*.

- Priour, A. (1999). "Arvens modsigelser - et generationsperspektiv i indvandrerforskningen : en indvandrer er også en udvandrer." Social kritik **65**: 4-19.
- Putnam, R. D. (1995). "Bowling Alone: America's Declining Social Capital." Journal of Democracy **6**(1): 65-78.
- Putnam, R. D. (2000). Bowling Alone - The Collapse and Revival of American Community. New York, Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2007). "E Pluribus Unum : Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture." Scandinavian Political Studies **30**(2): 137-174.
- Putnam, R. D. (2009). "Diversity, Social Capital, and Immigrant Integration. Introductory Remarks." National Civic Review **98**(1): 1-3.
- Putnam, R. D. (2015). Our Kids - The American Dream in Crisis. New York, Simon & Schuster.
- Putnam, R. D., Frederick, C. B., & Snellman, K. (2012). Growing class gaps in social connectedness among American youth. H. K. School. Cambridge.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. London, SAGE.
- Rejeski, W. J., & Brawley, L. R. (1998). "Defining the boundaries of sport psychology." The Sport Psychologist **2**: 231-242.
- Rogers, R. (2011). "Evaluating community-based interventions for young people: measuring the impact of informal mentoring." Journal of Poverty and Social Justice **19**(2): 159-168.
- Rogers, R. N. (2010). "Soft benefits for hard nuts: the impact of community-building interventions on 'anti-social youth'." Pastoral Care in Education **28**(3): 195-204.
- Ronglan, L. T. (2015). Idrætsforskerens engagement : om hvordan man arbejder sig "ind og ud af feltet". Metoder i idræts- og fysioterapiforskning. L. F. Thing, & Ottesen, L. S., Munksgaard: 50-67.
- Rose, N. (2000). "GOVERNMENT AND CONTROL." The British Journal of Criminology **40**(2): 321-339.
- Roth, G. B., H. (2008). Learning History: An Action Research Practice in Support of Actionable Learning. SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 350-365.
- Rutter, M. (1997). Den livslange udvikling - forandring og kontinuitet. København, Hans Reitzels Forlag.
- Rutter, M., Shonkoff, J. P., Meisels, S. J., & Zigler, E. F. (2000). "Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications." 651-682.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. . C. N. L. D. Hagger M. S., Human Kinetics: 1-20.
- Ryom, K. (2017, 06-05-2017). "Forskelsbehandling har fordele." from <http://www.e-pages.dk/dgi/1168/html5/>.
- Ryom, K., Andersen, M. M. & Stelter, R. (2017). "Coaching at-risk youth in a school within a socially challenging environment " Improving Schools **Epub ahead of print**.
- Rönnerman, K. (2013). Aktionsforskning i praksis. Aarhus, Forlaget Klim.
- Schein, E. H. (2008). Clinical Inquiry/Research. SAGE Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. UK, SAGE: 266-279.
- Schlozmann, K. L., Verba, S. & Brady, H.E. (2010). "Weapon of the Strong? Participatory Inequality and the Internet." Perspectives on Politics: 487-509.
- Schläger, D., Rasmussen, N. K. & Kjøller, M. (2005). Sundhedsforhold blandt etniske minoriteter – en litteraturgennemgang. København, Statens Institut for Folkesundhed (SIF)
- Schmidt, G. (2011). "'Grounded' politics: Manifesting Muslim identity as a political factor and localized iden-tity in Copenhagen." Ethnicities **12**: 603-622.

- Schmidt, G. (2016). "Space, politics and past–present diversities in a Copenhagen neighbourhood." Identities: Global Studies in Culture and Power **23**: 51–65.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive Psychology: An introduction." American Psychologist **55**(1): 5-14.
- Shotter, J. (2006). "Understanding process from within: An argument for “witness”-thinking." Organization Studies **27**: 585- 604.
- Simonsen, K. B. (2016). "How the host nation's boundary drawing affects immigrants' belonging." Journal of Ethnic and Migration Studies **42**(7): 1153-1176.
- Smith, J. A., Larkin, M. H., & Flowers, P. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. Thousand Oaks, CA/London, SAGE.
- Snellman, K., Silva, J. M., Frederick, C. B., & Putnam, R. D. (2014). "The Engagement Gap: Social Mobility and Extracurricular Participation among American Youth." The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science **657**(1): 194-207.
- Soei, A. (2011). Vrede unge mænd - optøjer og kampen for anerkendelse i et nyt Danmark. København, Tiderne Skifter.
- Somekh, B. (2008). Action Research. The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. L. M. Given, SAGE publications.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). "Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts." Educational Action Research **17**(1): 5-21.
- Sparkes, A. C. (2002). Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. UK, Exeter, Routledge.
- Sparkes, A. C., Brown, D. H. K., & Partington, E. (2010). "The "Jock Body" and the Social Construction of Space: The Performance and Positioning of Cultural Identity." Space and Culture **13**(3): 333-347.
- Sparkes, A. C., Nilges L., Swan, P. & Dowling, F. (2003). "Poetic Representations in Sport and Physical Education: Insider Perspectives 1." Sport, Education and Society **8**(2): 153-177.
- Spaten, O. M. (2014). Unge's identitet og selvopfattelse: Kvalitative og kvantitative studier - aktuel empirisk forskning. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Spittler, G. (2001). "Participant observation as thick participation." Zeitschrift für Ethnologie **126**: 1-25.
- Spittler, G. (2014). "Thick Participation and Beyond." Sociologus **64**(2): 207–230.
- Statistik, D. (2014). "Uligheden i indkomster vokser." from <http://www.dst.dk/da/Statistik/NytHtml?cid=20653>.
- Statistik, D. (2015). "Uligheden i indkomster vokser." from <http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=20653>.
- Steffensen, I. (2007). Årgang 1992 – hvad har de gang i? – et flimret portræt. Frederiksberg, Ungdomsanalyse.nu.
- Stelter, R. (1995). Oplevelse og iscenesættelse. Identitetsudvikling i idrætten. Herning/København, Systime/DHL's Forlag.
- Stelter, R. (2010). "Experience-based, body-anchored qualitative research interviewing." Qual Health Res **20**(6): 859-867.
- Stelter, R. (2013). Tredje Generations Coaching - En guide til narrativ-samskabende teori og praksis, Dansk Psykologisk Forlag.
- Stelter, R. (2016). The Coach as a Fellow Human Companion. Coaching Psychology: Meta-theoretical perspectives and applications in multicultural contexts. L. E. Zyl, Stander, M. W. & Odendaal, A., Springer International Publishing.

- Stelter, R., & Ryom, K. (2015). Fokus på mening og værdier. Fundamentet for dialoger i talentudvikling. Talentudvikling i sport - Reflekterede organisationer, gode teams og stærke atleter. N. N. Rossing, Ryom, K., & Henriksen, K. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Stelter, R., Nielsen, G., & Wikman, J. M. (2011). "Narrative-collaborative group coaching develops social capital – a randomised control trial and further implications of the social impact of the intervention." Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice 4(2): 123-137.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2008). Health measurement scales: A practical guide to their development and use. New York, Oxford University Press.
- Streiner, D. L., & Norman, G.R. (2008). Health Measurement Scales: A practical guide to their development and use. Oxford, Oxford University Press.
- Sufi, A. (2015). Når medborgeren bliver til modborger. L. Thorsen. København, Politiken.
- Swantz, L. M. (2008). Participatory Action Research as Practice. The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. P. Reason, & Bradbury, H. Great Britain, SAGE Publications: 31-48.
- Tenenbaum, G., & Eklund, R. C. (2007). Handbook of Sport Psychology. Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons.
- Thing, L. F., & Ottesen, L. S. (2015). Om metode i idrætsvidenskab. Metoder i idræts- og fysioterapiforskning. L. F. O. Thing, L. S. København, Munksgaard. 2: 13-21.
- Thorpe, H. (2012). The ethnographic (i)nterview in the sports field: towards a postmodern sensibility. Qualitative Research on Sport and Physical Culture. K. A. Young, M. Bingley, Emerald: 51-78.
- Toulmin, S. (1996). Concluding Methodological Reflections - Élitism and democracy among the sciences. Beyond Theory. S. G. Toulmin, B., John Benjamins Publishing: 203-225.
- Ulriksen, R., Sagatun, Å., Zachrisson, H. D., Waaktaar, T., & Lervåg, A. O. (2014). "Social Support and Socioeconomic Status Predict Secondary Students' Grades and Educational Plans Indifferently Across Immigrant Group and Gender." Scandinavian Journal of Educational Research 59(3): 357-376.
- Undervisningsministeriet. (2016). Åbenhedsinitiativet, from <https://www.uddannelsesstatistik.dk/grundskolen/overblik>.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). "Development and psychometric evaluation of the resilience scale." Journal of Nursing Measurement 1: 165-178.
- Wagstaff, C. R. D., Hanton, S., & Fletcher, D. (2013). "Developing emotion abilities and regulation strategies in a sport organization: An action research intervention." Psychology of Sport and Exercise 14(4): 476-487.
- Waring, A., & Mason, C. (2010). "Opening doors: promoting social inclusion through increased sports opportunities." Sport in Society 13(3): 517-529.
- Wattar, L., Fanous, S. & Berliner, P. (2012). "Challenges of Youth Participation in Participatory Action Research – Methodological Considerations of the Paamiut Youth Voice Research Project." International Journal of Action Research 8(2): 185-212.
- Wenger, E. (2000). "Communities of Practice and Social Learning Systems." Organization 7(2): 225-246.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). "Communities of Practice: The Organizational Frontier " Harvard Business Review.
- White, M. (2006). Narrativ praksis. København, Hans Reitzels Forlag.
- Whitley, M. A., Forneris, T., & Barker, B. (2014). "The Reality of Evaluating Community-Based Sport and Physical Activity Programs to Enhance the Development of Underserved Youth: Challenges and Potential Strategies." Quest 66(2): 218-232.
- WHO (1999). Partners in Life Skills Education. Geneva, WHO.

- Wikman, J. M. (2015). Development of an Evidence-based Sport Psychological Training Program for Young Elite Athletes. PHD, Copenhagen University.
- Wikman, J. M., Elsborg, P. & Ryom, K. (In press). Psychological and social benefits of team sport. Sport and Health. D. K. Parnell, P. UK, Routledge.
- Wikman, J. M., Ryom, K., Stelter, R. & Elbe, A. (2016). "Effects of a school-based relaxation intervention on recovery in young elite athletes in high school." Sport Science Review **15**(3-4): 199-224.
- Willert, S., & Sønderskov, J. (2015). "Samtaler om det væsentlige - Coachingpraksis anno 2015." Erhvervspsykologi **13**(3): 42-52.
- Willis, P. (1993). Learning to labour, how working class kids get working class jobs. Aldershot, Ashgate.
- Windle, G., Bennett, K.M., & Noyes, J. (2011). "A methodological review of resilience measurement scales." Health and Quality of Life Outcomes **8**(9).
- Waaktaar, T., Christie, H. J., Borge, A. I. H., & Torgersen, S. (2004). "How Can Young People's Resilience be Enhanced? Experiences from a Clinical Intervention Project." Clinical Child Psychology and Psychiatry **9**(2): 167-183.
- Østergaard, S., & Jessen, N. D. (2015). De bedste redskaber er mennesker, der er til stede, Center for Ungdomsstudier (CUR).
- Aanstoos, C., Fischer, W.F., Giorgi, A., & Wertz, F.J. (1985). Phenomenology and psychological research. Pittsburgh, PA, Duquesne University Press