

Angela Pirnbaum Våbenø

Mellom videreutdanning og arbeidshverdag

Betydningen av deltakelse i videreutdanning for topptrenere og deres trenerhverdag

Masteroppgave i Voksnes læring

Trondheim, juni 2016

SAMMENDRAG

Etter- og videreutdanning er institusjonaliserte former av oppgradering av kunnskap og kompetanse som retter seg mot voksne. Sektoren er i sterk vekst i Norge, ikke minst på grunn av samfunnets kontinuerlige behov for å håndtere en verden i rask endring. I forbindelse med profesjonaliseringstendenser i det globale idrettsmiljøet betraktes formell trenerutdanning som et viktig element i trenerutvikling, men forskning viser at trenere selv opplever formell utdanning som lite betydningsfull for egen læring og utvikling.

I dette masterprosjektet er formålet å få økt innsikt i *hvilken betydning topptrenere tilskriver deltakelse i videreutdanning for arbeidshverdagen sin*. Det teoretiske rammeverket utgjøres av et sosiokulturelt perspektiv på læring med fokus på læring som deltakelse i praksisfellesskap. Det empiriske datamaterialet baserer seg på sju kvalitative intervjuer med tidligere deltakere i en samlingsbasert videreutdanning for topptrenere. Ut ifra intervjudeltakernes beskrivelser ble de fire kategoriene *tilhørighet*, *bevisstgjøring*, *selvtillit* og *læringslyst* utviklet.

Tilhørighet viser seg å oppstå i det sosiale møtet med likesinnede og når man får mulighet til å lære av de beste på feltet. Å føle tilhørighet til et større fellesskap virker å bidra til individuell og felles identitetsdannelse. *Bevisstgjøring* handler om å synliggjøre egen praksis og utvide kunnskaps- og handlingsrepertoaret sitt gjennom erfaringsdeling og kritisk refleksjon. *Selvtillit* i møte med andre og seg selv kan bli styrket på grunn av at man opplever større faglig kompetanse og større åpenhet for nye og kreative tilnærminger til trenerpraksis. Kategorien *læringslyst* skal illustrere intervjudeltakernes beskrivelser av kontinuerlig motivasjon til å lære. Læringslyst oppstår for noen ut ifra helt konkrete utfordringer i egen trenerhverdag, mens andre uttrykker å ha et mer overordnet fokus på utvikling som topp trener. Andre igjen ser på læring som et livslangt prosjekt der deltakelse i videreutdanning er én blant mange måter å lære på.

Samlet sett viser undersøkelsen at rammene institusjonalisert læring setter kan bidra til å skape formelle og uformelle møteplasser der det føles trygd å bli utfordret, til å diskutere og løfte blikket, og der man kan utvikle tilhørighet til et praksisfellesskap. Det dynamiske samspillet mellom institusjonalisert læring og trenerpraksis blir fremhevet som en verdifull ressurs i læring for topptrenere.

ABSTRACT

In continuing and further education adults can update their knowledge and expertise in institutionalised learning environments. The educational sector for continuing professional development and further education in Norway is expanding, not least due to continuous demands to handle a rapidly changing society. Along with a global trend of professionalisation of sport, formal education of coaches is considered an important element in developing good coaches. Empirical studies however suggest that coaches themselves perceive traditional formal coach education as having low impact on their coach learning.

The purpose of this master's thesis is to explore *the meaning expert coaches attach to participation in further education for their everyday coaching practice*. The study is based on qualitative interviews with seven expert coaches who had participated in a further education program in Norway. A socio-cultural perspective on learning with focus on learning as participation in communities of practice is drawn on to interpret the interview data. The findings from this study suggest four categories that illustrate the meaning coaches attach to participation in further education: *belongingness, awareness, self-confidence* and a *desire to learn*.

A feeling of *belongingness* seems to arise in the social encounter with other coaches, both those who are similar to oneself, and those considered the best. Belongingness is described as important for the development of a sense of identity as expert coaches. Further education that emphasises experience sharing and individual and joint reflection can lead to an experience of *awareness* towards own and others beliefs and practices, and to broadening one's repertoire of knowledge and actions. Participation in further education can influence one's *self-confidence* when evoking a feeling of improved professionalism, and by strengthening the confidence in one's creativity. The *desire to learn* concerns the expert coaches' descriptions of their continuous pursuit of solving particular problems from their coaching practice, of improving overall coaching skills, or of participating in further education for the sake of lifelong learning.

To summarise, further education arranged in a way where both formal and more informal learning can take place, is considered useful. Environments where people can feel safe to discuss and be challenged in their beliefs, where they can develop a sense of belonging to a community of practice, and where the dynamic interplay between institutionalised learning and everyday practice is taken into consideration, are perceived as a valuable resource for coach learning.

FORORD

Å skrive masteroppgaven har vært en følelsesladd læringsopplevelse for meg. Jeg har kjent på frustrasjon over å måtte vente på prosjektgodkjenningen og glede når den kom. Jeg har følt takknemlighet overfor intervjudeltakernes delingsvilje og vært oppgitt over egne skrivebarrierer. Skriveprosessen har ført med seg en god del tvil og usikkerhet, men jeg har kommet i mål! Denne masteroppgaven markerer slutten på en toårig studietid, men den representerer bare en liten del av en tid med personlig utvikling jeg setter svært stor pris på. Jeg har møtt mange inspirerende mennesker underveis, både lærere og medstudenter, og vet allerede nå at jeg kommer til å savne dette fellesskapet.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til mine intervjudeltakere! Dere har delt verdifulle opplevelser med meg og gitt meg innsikt i en ny og spennende verden. Takk for at dere tok dere tid!

Takk til Frode Moen og Trine Løkke på Olympiatoppen Midt-Norge som muliggjorde masterprosjektet ved å opprette kontakten med intervjudeltakerne og ved å gi meg tilgang til Olympiatoppen sine lokaler på Granåsen.

En stor takk går til min veileder Liselott Aarsand som har vært en utrettelig fremdriver i prosjektet og som har tålt en del forsinkelser og famling. Du har utfordret og støttet meg, og du hadde troa på meg når jeg trengte det.

Jeg vil også takke mine medstudenter og venner som har stilt til prøveintervjuer og korrekturlesing eller rett og slett bare heiet på meg fra sidelinjen. Tusen takk Ingvild, Marianne, Kristin, Simen og Helle.

Sist, men ikke minst går min inderlige takk til Einar som har tatt seg av Ole Einar og Selma og som har satt egne prosjekter på vent for at jeg skulle klare dette her. Jeg gleder meg veldig til å få tilbake familielivet!

Trondheim, juni 2016

Angela Pirnbaum Våbenø

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	i
ABSTRACT.....	iii
FORORD.....	v
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema - forskningsinteresse.....	2
1.2 Forskningsspørsmål.....	3
1.3 Etter- og videreutdanning (EVU)	3
1.4 Profesjonalisering av topptreneryrket.....	4
1.5 Disposisjon	6
2 TEORI	7
2.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring	7
2.2 Praksisfellesskap og læring	8
2.3 Erfaring og læring	10
2.4 Tidligere forskning – et utvalg studier om trenerutdanning.....	12
3 METODE	14
3.1 Valg av metode.....	14
3.2 En fleksibel forskningsdesign.....	15
3.3 Det kvalitative intervju	16
3.4 Intervjuguide	16
3.5 Utvalg og rekruttering	17
3.6 Analyseprosess	19
3.7 Etske betraktninger	20
3.8 Betraktninger rundt egen forskerrolle.....	22
3.9 Kvalitetskriterier	24
3.10 Studiens mulige implikasjoner.....	26

4	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT	27
4.1	Tilhørighet	27
4.1.1	Det sosiale møtet	27
4.1.2	Å lære av de beste	28
4.1.3	Å være en del av toptrenerfelleskapet.....	29
4.1.4	Drøfting av kategorien <i>tilhørighet</i>	30
4.2	Bevisstgjøring	33
4.2.1	Å synliggjøre egen praksis	33
4.2.2	Å utvikle en verktøykasse	35
4.2.3	Drøfting av kategorien <i>bevisstgjøring</i>	36
4.3	Selvtillit.....	37
4.3.1	I møte med andre	38
4.3.2	I møte med seg selv	39
4.3.3	Drøfting av kategorien <i>selvtillit</i>	40
4.4	Læringslyst	41
4.4.1	Å løse konkrete utfordringer	42
4.4.2	Å utvikles i trenerrollen	43
4.4.3	Læring som livslangt prosjekt	45
4.4.4	Drøfting av kategorien <i>læringslyst</i>	46
4.5	Oppsummering av resultat	47
5	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	50
	REFERANSER.....	52
	VEDLEGG 1 – Infomasjonsskriv (usignert)	57
	VEDLEGG 2 – Intervjuguide	59
	VEDLEGG 3 – Kopi av godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og prosjektvurdering fra personvernombudet for forskning	60

1 INNLEDNING

“It is impossible to conceptualise a human being who does not learn.”

(Jarvis, 2011:14)

Vårt samfunn er kjennetegnet av rask og kontinuerlig utvikling, noe som krever konstant endring og tilpasning av sine medlemmer. Læring er dermed ikke forbeholdt barne- og ungdomsperioden, men vi er nødt til å lære gjennom hele livet (Edwards & Usher, 2011). Livslang læring har blitt et allment akseptert konsept både som eksistensialistisk fenomen – der læring forstås som en grunnleggende del av vår menneskelige eksistens – og som handelsvare (Jarvis, 2011). Rubenson (2009) hevder at det humanistiske synet på læring som en mulighet for å skape bedre samfunn og høyere livskvalitet for mange, i den vestlige verden aldri har fått like mye oppmerksomhet som den instrumentelle, kapitalistiske tenkningen. Han stiller seg kritisk til at voksnes læring er blitt en vare som selges og konsumeres av den enkelte for å oppnå ansettbarhet (ibid.). Å tilegne seg ‘vitenskapelig’ kunnskap, dvs. informasjon som er systematisert, dokumentert og stort sett sosialt akseptert som sannhet, tilskrives verdi både for den enkeltes livskvalitet og samfunnets økonomiske suksess. I et slikt perspektiv likestilles læring ofte med utdanning (Billett, 2010), noe som igjen betyr at kunnskap som ikke blir produsert eller formidlet i formelle, eller institusjonaliserte, kontekster heller ikke blir verdsatt og anerkjent på samme måte (Jarvis, 2011; Illeris, 2012).

En fersk undersøkelse (Tømte et al., 2015) viser den voksende betydningen av vitenskapelig kunnskap i institusjonaliserte kontekster også for voksne lærende. Det økende mangfoldet av etter- og videreutdanningstilbud (EVU) ved offentlige og private fagskoler, universiteter og høyskoler, internt i virksomheter, kjeder og konserner og ved ulike andre private tilbydere skyldes ikke minst samfunnets «kontinuerlige behov for å oppdatere og supplere den utdanningen og opplæringen man har fått tidligere i livet» (Tømte et al., 2015, s. 9). Med regjeringens regelendringer angående rett på dagpenger under utdanning på dagtid kan etterspørselen etter EVU stige enda mer, fordi det da blir enklere for permitterte og arbeidsledige voksne å ta en deltidsutdanning eller fullføre en påbegynt utdanning (Andersen, 2016). Men selv om statistikken viser at EVU-sektoren vokser, sier ikke dette noe om hvilken betydning voksne selv ilegger deltakelse i formell utdanning.

Formell utdanning for trenere er et av områdene som har fått mer og mer oppmerksomhet de siste 20 til 30 årene (Cushion, Armour & Jones, 2003; Piggott, 2012; Marshall, Nelson, Toner & Potrac, 2014). I og med at man anerkjenner treneres betydning for en utøvers utvikling og

prestasjon, betraktes nå formell trenerutdanning som «a crucial element in improving sporting standards» (Cushion et al., 2003, s. 216). Trenerjobben har blitt en profesjonell rolle som krever formell kvalifikasjon og videreutdanning (Stoszkowski & Collins, 2014) fordi «the masters themselves are also subject to lifelong learning and continuing (professional) development» (Edwards & Usher, 2001, s. 284). Men når trenere selv blir spurt om hva som har betydning for deres opplevelse av å lære og utvikles, så havner formell utdanning bak flere andre læringssettinger. Både egne tidligere erfaringer som utøver og trener, observasjon av og interaksjon med andre trenere og selvstyrte læringsaktiviteter blir tillagt langt større betydning for læringsopplevelsen enn det å delta i formell utdanning (Stoszkowski & Collins, 2014).

1.1 Bakgrunn for valg av tema - forskningsinteresse

«Gode idéer til forskning oppstår gjerne ut fra et konkret problem, spørsmål eller fenomen man blir nysgjerrig på», mener Tjora (2013, s. 14), og jeg vil derfor kort gjøre rede for hvorfor jeg mener min problemstilling er en slik 'god idé'. Jeg har selv vært student i voksenalder og tatt videreutdanning. I løpet av den andre studietiden min oppdaget jeg mer og mer at forskjellene i mine egne læringsopplevelser, som jeg først oppfattet som kulturelle, basert på to lands ulike undervisningstradisjoner, heller skyldes noe annet – eller noe mer. På den ene siden hadde jeg en mye mer utbyttefokuset tilnærming til læring – jeg visste hva jeg ville få svar på, jeg ville bruke tida mi mest mulig effektivt, og jeg ville knytte undervisningen til egne erfaringer jeg hadde gjort meg i løpet av arbeidslivet. På den andre siden erfarte jeg at undervisningen innen voksnes læring var tilrettelagt for lærende som meg – de som hadde vært i jobb, skapt seg praktisk erfaring og som ville lære mer basert på disse erfaringene. At dette ikke er typisk for andre undervisningsopplegg ved universitetet oppdaget jeg når jeg studerte enkeltemner ved andre institutter. Jeg begynte snart å fatte interesse for tilrettelegging for voksnes læring, og da spesielt betydningen av de lærendes forkunnskaper og erfaringer for deres læringsprosesser og som utgangspunkt for utvikling av egen arbeidshverdag.

I sammenheng med den innledningsvis beskrevne veksten av EVU-tilbud forventes en økning av etterspørsel etter EVU fra interessegrupper med rik arbeidserfaring. Det virker derfor som et paradoks at voksnes læring stadig blir institusjonalisert og vitenskapelig kunnskap får en mer og mer dominerende rolle, mens på den andre siden potensielle brukere av slike tilbud, for eksempel trenere, mener å dra større nytte av ikke-institusjonalisert læring (Stoszkowski & Collins, 2014). Billett (2010) påpeker at utdanning ikke er lik læring og omvendt, og jeg er derfor nysgjerrig på hvilken betydning norske topptrenere tilskriver deltakelse i formell utdanning for den praktiske arbeidshverdagen sin.

1.2 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av forskningsinteressen min har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvilken betydning tilskriver topptrenere deltakelse i videreutdanning for arbeidshverdagen sin?

Deltakernes refleksjoner rundt egne læringsprosesser, rundt betydningen av å delta i formell utdanning og praktisk betydning for trenerjobben, håper jeg gir en liten innsikt i hva voksne med mye arbeidserfaring anser som nyttig og verdifullt i samspillet mellom formelle lærings situasjoner og praktisk arbeidshverdag. Ved å ta for meg denne problemstillingen håper jeg å bidra til mer kunnskap innenfor videreutdanning og voksnes læring. Med tanke på økende etterspørsel etter EVU-tilbud for erfarne, spesialiserte voksne arbeidstakere kan dette kaste lys over tilrettelegging for gode læringsopplevelser som viktig forutsetning for deltakernes læring.

1.3 Etter- og videreutdanning (EVU)

Etter- og videreutdanning er ulike former av oppdatering eller påbygging av kompetanse, men «det er usikkerhet ved lærestedene om hva videreutdanning er» (Tømte et al., 2015, s. 46). Tømte et al. (2015) har funnet at det ikke finnes én etablert definisjon for hva som er etterutdanning og hva som er videreutdanning. Ofte forekommer begrepene sammen, noe den gjengse forkortelsen EVU er et uttrykk for.

NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, beskriver etterutdanning som en oppdatering av eksisterende kompetanse uten at dette medfører studiepoeng (NOKUT, udatert), altså «kurs, seminarer og annen organisert opplæring som ikke gir formell utdanningskompetanse» (Tømte et al., 2015, s. 11). Den eksisterende kompetansen er utgangspunkt for utdanningen, og relevans for arbeidslivet er både en forutsetning for og målet med utdanningen. Deltakelsen dokumenteres ofte med et kursbevis eller sertifisering. «All formell utdanning som leder til formell kompetanse/studiepoeng innenfor det ordinære utdanningssystemet, men som tas som en senere påbygning av førstegangsutdanningen» (ibid., s. 11) kan ses på som videreutdanning. Førstegangsutdanningen regnes som avsluttet når man har vært arbeidstaker eller registrert arbeidssøker i minst ett år og senest etter fylte 35 år (ibid.). Deltakelsen dokumenteres som regel med vitnemål og studiepoeng for bestått eksamen.

Utdanningen som utgjør casen i mitt prosjekt oppfyller kravene til det som har blitt beskrevet som videreutdanning. Den er et tilbud på universitetsnivå til voksne, den har opptakskrav, gir studiepoeng og dokumenteres med et vitnemål. Deltakerne som søker seg til denne utdanningen

kan beskrives som faglig høyt kvalifisert, de er i en eksisterende utøver-trener-relasjon på høyt nivå og har erfaring enten som trener eller som utøver og trener.

1.4 Profesjonalisering av topptreneryrket

I Norge kreves det ingen formell utdanning for å jobbe som idrettstrener (Utdanning.no, 2016), men de fleste særforbund tilbyr kurs og EVU for sine trenere (Olympiatoppen, 2013). For å kunne jobbe med toppidrett kreves det derimot «i de fleste idrettene» (Utdanning.no, 2016) formell trenerutdanning. Med toppidrett menes det idrett utøvd på høyest nasjonalt nivå som kvalifiserer til deltakelse i internasjonale konkurranser (Busland, 2011). I Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komités (NIF) har Olympiatoppen det operative ansvaret for utvikling av norsk toppidrett, deriblant formell topp trenerutdanning.

Idrett som forskningstema har fått større oppmerksomhet de siste 20-30 årene (Busland, 2011). Dette kan skyldes de siden 1970-tallet økte mulighetene for å ta betalt for sine idrettsprestasjoner og dermed tjene til livets opphold. Men også en teknologisk og administrativ utvikling har hatt betydning. I Norge ble på slutten av 1960-tallet Norges Idrettshøgskole opprettet, og i 1971 ble idretten inkludert i Stortingets første kulturmelding (Busland, 2011). Slik oppsto det et fagmiljø for idrett som bidro til kunnskapsutvikling og nye roller som profesjonell toppidrettsutøver og -trener. I dag organiseres det store idrettsarrangementer som engasjerer publikum, media og sponsorer over hele verden, noe som vitner om den store kulturelle og økonomiske betydningen idrett kan ha for samfunnet.

Piggott (2012) viser til en lignende utvikling i engelsk idrett, og Cushion et al. (2003) har funnet at dette er en global trend. På grunn av 1980- og 1990-tallets privatisering og økonomisering av idrett, ble også fokuset på profesjonalisering av idretten større. Siden det er et politisk ønske å utdanne trenere formelt for å styrke idrettskvaliteten – og fordi de fleste idrettsforbundene er økonomisk avhengige av tilskudd fra det offentlige – oppleves deltakelse i formell utdanning ofte som et krav (Stoszkowski & Collins, 2014). Piggott (2012) viser på den andre siden til funn fra flere studier der det har kommet frem at formell trenerutdanning spiller en liten rolle i treneres egen opplevelse av læring. Både i topp- og breddeidrett er det andre kilder som bli ansett for å være avgjørende for utvikling som trener, blant annet selvinitiert læring, tidligere erfaring som utøver, egen trenererfaring, observasjon av andre trenere og interaksjon med disse (Stoszkowski & Collins, 2014). Formell læring blir som regel opplevd som lite koherent mellom teori til egen praksis og med tanke på abstraksjonsnivået i overføring til egen trenerhverdag (Piggott, 2012). Partington og Cushion (2011) har i sin studiet funnet at trenere

mangler selvbevissthet, at de egentlig ikke klarer å beskrive sin egen trenerpraksis og at de ofte ikke har den analytiske evnen som kreves for å overføre teori til praksis og omvendt. Flere forskningsartikler foreslår derfor å fokusere på kritisk refleksjon i trenerutdanningen for å styrke forståelsen av egen trenerpraksis og «for helping to prepare coaches for the often dynamic, messy and ethically demanding challenges of practice» (Marshall et al., 2014, s. 80).

Nash, Martindale, Collins & Martindale (2012) har påvist at hvem som oppfattes som 'god trener' er avhengig av den kulturelle og sosiale konteksten. Også innen idrett har derfor det sosiokulturelle perspektivet på læring og kunnskapsproduksjon begynt å få gjenklang (Stoszkowski & Collins 2014; Piggott, 2012). Profesjonalisering av idrett forventes å skje gjennom formell utdanning, men trenere selv mener at de lærer hovedsakelig i uformelle settinger gjennom erfaring, observasjon og samhandling. Trenerfelleskapets episodiske og biografiske erfaringer (Jarvis, 2006) fremstår som dominerende i kunnskapsproduksjonen og utviklingen av treneridentiteten. Å delta i formell utdanning der man forventer å bli presentert for forskningsbasert kunnskap, kan altså for noen oppleves som utfordrende.

The subtleties of this 'milieu' will also promote and perpetuate the value and acceptance of certain types of knowledge and behavior over others [...] and, whether consciously or subconsciously, guide what coaches choose to pay attention to as well as what they choose to learn. (Stoszkowski & Collins, 2014, s. 778)

Stoszkowski & Collins (2014) mener derfor at løsningen for dette dilemmaet må ligge i en anerkjennelse av trenerfelleskapet som praksisfelleskap og tilrettelegging for felles kritisk refleksjon rundt verdier og praksiser. Arenaen for en slik felles læringsprosess ser de i nettopp formell utdanning der for eksempel teori kan benyttes som utgangspunkt for kritiske diskusjoner og påfølgende informerte valg i trenerhverdagen. Trenere trenger å bli bevisstgjort egne antakelse, tatt-for-gitt-sannheter, taus kunnskap og rådende praksis, og formell utdanning kan legge til rette for et læringsmiljø preget av gjensidig respekt og en aksept for 'feil' (Stoszkowski & Collins, 2014).

Senere forskningslitteratur innen læring i idrett fremhever derfor behovet for mer kunnskap om læring og utvikling blant trenere i formell utdanning (Stoszkowski & Collins, 2014; Piggott, 2012; Cushion et al., 2003). Jeg vil derfor prøve å bidra med en liten innsikt i hvilken betydning norske topptrenere tilskriver deltakelse i videreutdanning, for deres utvikling i rollen som trener og for den praktiske trenerhverdag.

1.5 Disposisjon

Jeg har innledet oppgaven med en presentasjon av temaet og forskningsspørsmålet og konkretisert to viktige begrep i min oppgave: etter- og videreutdanning og topptrenere som deltakere i videreutdanning. I kapittel to kommer jeg til å tegne opp det teoretiske rammeverket som har vist seg å være relevant for å undersøke mitt forskningsspørsmål. Jeg vil også gi en liten oversikt over tidligere forskning som har blitt gjort på dette området. Teorikapitlet utgjør sammen med metoddelen (kapittel tre) min forforståelse i tilnærmingen til min egen undersøkelse. I det tredje kapitlet vil jeg gjøre rede for blant annet fremgangsmåten i prosjektet, hvilke valg jeg har tatt og hvilken rolle jeg som forsker har spilt. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt blir resultatene fra den empiriske undersøkelsen først presentert og så diskutert i kapittel fire. Ved hjelp av teorien og tidligere forskningsfunn fra kapittel to drøfter jeg de fire hovedkategoriene jeg har kommet frem til, og i avslutningen (kapittel fem) sammenfatter jeg oppgaven og dens implikasjoner.

2 TEORI

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere den teorien jeg anser som relevant for å forstå det empiriske materialet og min analyse av det. Det finnes et mangfold av perspektiver innen forskningsfeltet læring som har vokst frem i takt med samfunnets og vitenskapsteoriens utvikling (Rubenson & Elfert, 2015). Jeg opplever det *sosiokulturelle perspektivet på læring* som særlig relevant for mitt forskningsprosjekt fordi det anerkjenner sosial læring og konstruksjon av kunnskap i et fellesskap. I det følgende vil jeg derfor først gjøre rede for dette læringsperspektivet som en slags teoretisk bakgrunnsteppe for hele oppgaven. Deretter diskuteres to konsepter som har vokst frem som relevant i en dynamisk prosess mellom analyse av det empiriske datamaterialet og teoretisk forkunnskap om voksnes læring. *Praksisfellesskap og læring som deltakelse i praksisfellesskap* kommer til å være det dominerende perspektivet for drøftingen av analysefunn i kapittel fire, men begrepet *erfaring* ble så hyppig brukt av intervjudeltakerne at jeg vil diskutere det i et eget underkapittel. Kapittel to avsluttes med en kort oversikt over relevant tidligere forskning.

2.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Læring er en grunnleggende del av et menneskets tilværelse, og det er derfor ikke forunderlig at man i århundre har forsøkt å utforske hvordan mennesker lærer. Säljö (2001) tror ikke at vi noen gang kommer til å få et endelig svar på hva læring er, og for Assarsson (2009) er dette «frågan [som] framstår som en av de eviga» (s. 61). Det finnes fenomen som det aldri går an å definere fullt ut, mener Silverman (2014), de endrer innhold alt etter hvor de blir konstruert. Også læring virker å være et slikt «hyphonated phenomenon which takes on different meanings in different contexts» (s. 444). Det som er samlende for alle definisjonsforsøk på læring er at det skjer en eller annen form for forandring eller endring hos den lærende (Assarsson, 2009; Jarvis, 2011; Larsson, 1996; Säljö, 2001).

Siden læring har vist seg å være en såpass kompleks og dynamisk prosess, krever den tverrfaglig kunnskapsutvikling fra ulike fagdisipliner (Dysthe, 1996). Denne innsikten har ført til en historisk utvikling fra atferdsendringsteorier til mer eller mindre konstruktivistiske teorier om læring (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det er ikke slik at teoriene utelukker hverandre eller at den ene læringsteorien er generelt 'sannere' enn den andre, men heller at teoriene fokuserer på ulike aspekter av læringsprosesser – kognitive, sosiale, kontekstuelle, interaksjonelle osv. (Jarvis, 2006). Det perspektivet man anvender på læring – hva læring er, hvordan det skjer og ikke minst hva det betyr for den enkelte – er avgjørende for hvordan man tilrettelegger for

læringsprosesser (Lyngsnes & Rismark, 2007; Rismark & Sølvsberg, 2005). Derfor er kunnskap om læringsteorier og bevissthet rundt eget syn på læring en forutsetning for å utvikle praksis som fremmer meningsfulle læringssituasjoner, også innenfor voksnes læring (ibid.).

At de individuelle kognitive og mentale prosessene er vevd sammen med konteksten, kulturen og det sosiale samspillet i en læringssituasjon, er et perspektiv som har eksistert siden 1800-tallet (Dysthe, 1996). Lev Vygotsky og Mikhail Bahktin er sentrale i denne sammenhengen, de mente nemlig at det er nettopp omgivelsen, «det sosiale rommet som individet er innfelt i» (Rommetveit, 1996, s. 14), som er utgangspunktet for hvordan individuelle mentale prosesser utvikler seg, ikke omvendt. Språket har en avgjørende betydning for «korleis mennesket blir sosialisert inn i eit samfunn» (ibid.), «i tankeformer og meningsnyanser» (ibid., s. 94). Kommunikasjon og språk i videste forstand spiller dermed en nøkkelrolle i læring og kunnskapsproduksjon.

Læringsteorier er uløselig knyttet til hva som anses som legitim kunnskap (Säljö, 2001). Synet på fysiske og sosiale fenomener, på virkelighet og på kunnskap, på objektivitet eller konstruksjon, har vært gjenstand for diskusjon og refleksjon i flere tusen år (Ringdal, 2013). I dag går samfunnsforskningen i hovedsak ut fra et sosial-konstruktivistisk kunnskapsperspektiv, der virkelighet antas å være konstruert og gjenskapet «gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker» (ibid., s. 43). Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er kunnskap ikke noe som eksisterer som én sannhet det gjelder å oppdage og som eksisterer i alle kontekster. Dette betyr ikke at kunnskap er individuell, men kontekstbundet og under stadig forhandling. Rommetveit (1996) mener at «andre mennesker – helst slike som tenkjer litt annerleis enn oss – er våre beste hjelparar til å forhandle oss fram til ny forståing» (s. 96). Slike dialogiske prosesser foregår hele tiden uten at vi nødvendigvis er bevisst oss det (Larsson, 1996).

2.2 Praksisfellesskap og læring

På 1990-tallet utviklet Lave og Wenger (1991) en teori om læring som tar utgangspunkt i den sosialt konstruerte og forhandlede virkeligheten vi inngår i som individer. Deres teori om situert læring i et praksisfellesskap ble utviklet som en slags kontrast til det de opplevde som en mer og mer teoretisert og praksisfjern pedagogikk i institusjonaliserte læringssettinger. Lave og Wenger (1991) mener at noen læringssituasjoner har et større potensial for å bida til den enkeltes læring enn andre og at deltakelse i sosial praksis er et godt utgangspunkt for det. «Engaging in practice, rather than being its object, may well be a condition for the effectiveness of learning» (Lave & Wenger, 1991, s. 93). Deres teori inngår dermed i en sosiokulturell

læringstradisjon og en sosial-konstruktivistisk kunnskapsforståelse, slik det har blitt beskrevet i det forrige kapitlet.

Wenger (1998) beskriver læring som en personlig og sosial prosess fordi tilværelsen som mennesket er knyttet til deltakelse i ulike sosiale fellesskap der man utfører felles sosiokulturelle praksiser og skaper en felles sosial identitet. Identitet skapes når «deltagende i bestämda praktiker handlar om förhandlingar kring hur man förväntas agera och vem man vill vara» (Assarsson, 2009, s. 64). Det er ikke nødvendigvis de situasjonene som har læring eksplisitt som formål der vi lærer best eller mest, mener Lave & Wenger (1991). I en institusjonalisert utdanning er fokuset gjerne rette mot curriculum, læreplan, undervisning eller vurdering. Men den læringen som er personlig og transformativ, den oppnås gjennom deltakelse i praksisfellesskapene som (re-)produseres i og utenfor klasserommet (Wenger, 1998). For individer er læring først og fremst knyttet til deltakelse i praksiser som anses som viktig og riktig i deres praksisfellesskaper, og for et praksisfellesskap betyr læring en (re-)produksjon og videreutvikling av praksiser gjennom nye generasjoner, slik at den fortsetter å eksistere.

Læring er i en slik forståelse en aktiv deltakelsesprosess i ulike praksisfellesskap (Wenger, 1998). Et praksisfellesskap forutsetter tre dimensjoner som binder fellesskapet sammen: et gjensidig engasjement, en felles virksomhet eller aktivitet og et delt repertoar. «Being included in what matters» (s. 74), å engasjere seg i felles praksiser skaper relasjoner mellom fellesskapets deltakere og dermed en tilhørighetsfølelse. Deltakelse i et praksisfellesskap betyr ikke at fellesskapet trenger å være enig i hvordan tolke virksomheten, «in some communities, disagreement can be viewed as a productive part of the enterprise» (ibid., s. 78). Det viktige er at det forhandles om mening gjennom aktiv deltakelse, noe som medfører og forutsetter at relasjoner oppstår. Repertoaret som deles av fellesskapets medlemmer kan være relativt konkrete praksiser som språk, verktøy, symboler osv., men også mindre synlige fenomen som antakelser, uttalte regler og konvensjoner osv. Praksiser er både tause og eksplisitte forståelser av hvordan gjøre ting på og hvordan forstå virksomheten på, som har utviklet seg i en sosial og historisk kontekst og som virker strukturerende og meningsgivende for et fellesskap. Fellesskapets særegne kombinasjoner av praksiser finnes ikke som en naturlig tilstand, de har blitt til gjennom mer eller mindre bevisst sosial (re-)produksjon av mening mellom fellesskapets medlemmer over tid («rehearsed character», ibid., s. 83), og de kan forandres og reforhandles («availability for further engagement», ibid.) – nettopp gjennom deltakelse i praksiser.

Lave og Wenger (1991) hevder at læring er en transformasjonsprosess der den aktive deltakeren kan bevege seg fra en perifer til en «complex, full cultural-historical participant» (s. 32) i et praksisfellesskap. Deltakelse påvirker vår identitet, hvem vi er i en sosial kontekst. Deltakelse påvirker også hva som anses og verdsettes som kompetanse og kunnskap (Wenger, 2003), og deltakelse påvirker vår oppfatning av verden rundt oss som meningsfull. Full deltakelse betyr å ha utviklet et mangfold av komplekse relasjoner til andre medlemmer i dette praksisfellesskapet, å forstå og mestre praksiser og å ha utviklet «knowledgability» (Lave & Wenger, 1991, s. 84), slik som jeg forstår det: kunnskap og ferdigheter. Praksisfellesskap kan finnes overalt, hevder Wenger (1998), og hvilke vi er deltakere i forandrer seg i løpet av livet. Noen praksisfellesskap er vi fullverdige deltakere i, mens vi i andre spiller en mer perifer rolle. Noen praksisfellesskap overlapper hverandre, mens andre har synlige grenser for å markere medlemskap og ikke-medlemskap i fellesskap. Derfor kan «de förhandlingar som formas [...] ses i ljuset av andra identiteter och sociala tillhörigheter i människans livssammanhang» (Assarsson, 2009, s. 65).

Lysø (2014) påpeker den sentrale rollen språk spiller for læring i og for praksisfellesskap. Språk er ikke bare et middel for å forhandle om kunnskap, det er samtidig et middel for å vise tilhørighet, for å vise at man er en legitim deltaker i fellesskapet. Stoszkowski og Collins (2014) påpeker at «verbal interaction between peers [...] is the key to the construction of new knowledge or the process of transforming previous knowledge into new formats» (s. 776). Å få tilgang til fellesskapets repertoar ved å lære seg og ikke minst påvirke fellesskapets språk, er derfor en viktig betingelse for å bli en fullverdig deltaker og føle tilhørighet, utvikle en identitet og skape mening rundt egen praksis (Lysø, 2014). Å lære seg fellesskapets språk må forstås i en både konkret og abstrakt betydning. Det kan dreie seg om uttrykk, begrep og konsepter som har en spesifikk betydning for praksisfellesskapet, men det kan også innebære måter å snakke på om mennesker og verdenen, ulike tema som får spesiell oppmerksomhet eller underliggende 'sannheter' som fellesskapets medlemmer forventes å ha kjennskap om.

2.3 Erfaring og læring

Forskning viser at trenere lærer mest i uformelle læringssettinger (Stoszkowski & Collins, 2014; Piggott, 2012). Malcolm, Hodgkinson og Colley (2003) påpeker at både formelle og informelle dimensjoner alltid er tilstede i læringssettinger, at de henger uløselig sammen, og at det derfor er lite praktisk å prøve å klassifisere de strengt som formell, nonformell eller informell. Når jeg da allikevel bruker betegnelsen uformelle læringssettinger, så ønsker jeg at

dette forstås som situasjoner et individ erfarer som betydningsfull for egen læring, men som ikke er styrt gjennom institusjonaliserte utdanningsaktiviteter. For trenere kan dette være tidligere erfaringer som utøver, observasjon av og interaksjon med andre trenere (Cushion et al., 2003), utøvere, tilhengere osv. Trenere gir uttrykk for at læring skjer situert i praktisk erfaring i trenerhverdagen (ibid.). Jeg vil derfor oppsummere teorier og perspektiver som fremhever sammenhengen mellom erfaring og læring for voksne.

«At the heart of adult learning is engaging in, reflecting upon, and making meaning of our experiences» (Merriam & Bierema, 2013, s. 104). At erfaringer både genererer læringsopplevelser og er en potensiell ressurs for læring, er nok ikke unikt for voksnes læringsprosesser, men Merriam og Bierema (2013) mener dette er «particularly prominent» (s. 104) i voksenalderen. Nye opplevelser er kilden til læring, og vedværende læringsaktiviteter – både i private, offentlige og profesjonelle sfærer av dagliglivet – skaper nye erfaringer. Illeris (2012) spør om det egentlig er mulig å skjelne mellom læring og erfaring og kommer frem til at det er en kvalitativ forskjell mellom disse to fenomenene. Læring er både en individuell psykologisk og en sosial prosess knyttet til tid og rom (ibid.). De to prosessene er aktive sammen, selv om de kan «foregå helt eller delvis tidsmessig forskjøvet» (s. 39). Vi kan for eksempel oppleve et sosialt samspill i en formell læringsarena som en kurssamling, men bearbeider det vi hører, ser og føler først timer, dager eller uker senere. Erfaring har en annen kvalitet enn læring, mener Illeris (2012), fordi det er en mer dyptgående prosess, «noe man har en direkte personlig erkjennelse av» (s. 155).

Sammenhengen mellom tidligere og fremtidige erfaringer og læring har vært gjenstand for refleksjon helt siden antikken, men det var filosofen og pedagogen John Dewey som rettet fokus på fenomenet i nyere tid (Merriam & Bierema, 2013; Larsson, 1996). Dewey så på læring som en livslang prosess hvor tidligere erfaringer blir tilpasset til nye situasjoner. Erfaringer utgjør en sammenhengende, kontinuerlig prosess som refererer både tilbake og fremover. I forlengelse av dette kan Malcolm Knowles' tanker om andragogikk plasseres (Larsson, 1996). Han fokuserte på voksnes særegne fortutsetninger for læring og baserte seg i en tidlig fase blant annet på deres store reservoar av erfaringer (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

En av de mest kjente koblingene mellom læring og erfaring finner man i David Kolbs læringssirkel (Illeris, 2012). Kolb går ut ifra en systematisk kognitiv læringsprosess som begynner med en konkret opplevelse, fører til reflekterende observasjoner, så til abstrakt begrepsliggjøring og deretter til aktiv eksperimentering som igjen fører til nye konkrete

opplevelser. Ut ifra en sosiokulturell læringsforståelse har lærings sirkelen imidlertid blitt kritisert for å anta en for rigid systematisk rekkefølge og for å fokusere ene og alene på individuelle kognitive prosesser (Illeris, 2012).

Til slutt vil jeg nevne Jarvis (2006) som foretar en omfattende diskusjon av både historiske og aktuelle perspektiver på erfaring og læring. Jarvis påpeker at begrepet erfaring, til tross for den avgjørende rollen den spiller i ulike læringsteorier, nesten aldri blir definert. Erfaring er for Jarvis (2006) grunnleggende for det å bli og være et menneske i kontakt med omverdenen sin. Erfaringer får mennesker gjennom sansing – både fysisk og emosjonell – og gjennom oppmerksom tilstedeværelse, de kan være episodisk – altså bevisst opplevd i en avgrenset situasjon – og de kan være biografisk – som en helhetsopplevelse over lengre tid. Læring derimot er en transformasjonsprosess som gjør erfaringer om til «an element of our biography, which could be knowledge, skills, attitudes, values, beliefs, emotions or the senses – or any combination of them» (ibid., s. 87). Læring finner ikke sted isolert i tid og rom. Det gjør utdanning. Læring må ses i sammenheng med hele mennesket og dens erfaringer, konkrete og biografiske, sensuelle og mentale. I en utdanningskontekst kan man legge til rette for gode læringsprosesser, men man kan ikke styre utfallet for den enkelte. Dette skyldes mange faktorer, blant annet de lærendes individuelle erfaringer (Jarvis, 2006).

2.4 Tidligere forskning – et utvalg studier om trenerutdanning

I tilknytning til oppgavens forskningsspørsmål vil jeg presentere et utvalg tidligere undersøkelser som diskuterer læring og formell utdanning i et sosialt perspektiv blant trenere.

Piggott (2012) refererer til flere undersøkelser som har funnet at trenere anser formell utdanning som lite relevant for egen læring, og han har undersøkt hva som kan være årsaken til det. Piggotts (2012) intervjuundersøkelse med 12 trenere fra Storbritannia viser at trenerne som opplevde formelle utdanningstilbud som nytteløs beskrev disse som rigide og kunnskapsproduksjonen som dogmatisk. Det var ikke rom for å stille kritiske spørsmål, og kunnskap eksisterte i form av fakta, tekstbøker, modeller og ekspertveldes definisjonsmakt. Trenere som hadde deltatt i formell utdanning som var preget av en mer «liberal and discursive philosophy» (s. 546), der deltakerne ble oppfordret til å eksperimentere, stille spørsmål, dele, samarbeide og kritisk reflektere, hadde en mye mer positiv og ikke minst nyttig læringsopplevelse. Det er slike utdanningstilbud som Piggott (2012) mener det er viktig å undersøke i fremtida, for å finne ut hvordan man kan legge til rette for trenerutdanning som skaper åpne sirkler og som videreutvikler trenerfellesskapet som helhet.

Stoszowski og Collins (2014) spiller denne ballen videre og foreslår å integrere Wengers (1998) og Lave og Wengers (1991) teori om læring som deltakelse i et praksisfellesskap i planlegging av formell trenerutdanning. Når læring forstås som en sosial deltakelsesprosess som påvirker både den enkelte deltaker og samtidig fellesskapet, kan egne og andres erfaringer og akademisk kunnskap i form av forskningsfunn være utgangspunkt for en sosial læring som nettopp bevisstgjør egen praksis og som legger opp til kritisk refleksjon rundt denne. «Becoming a reflective practitioner» (s. 780) gjør trenerne i stand til å lære av og i trenerhverdagen, men bevisstgjøringsprosessen må starte i trygge og strukturerte rammer, nettopp i formell utdanning over lengre tid. Det er avgjørende at det tas hensyn til den dynamiske prosessen mellom utdanning og trenerhverdag.

Cushion, Armour og Jones (2003) fremhever trenernes praktiske erfaringer fra egen trenerhverdag som viktig element også i formell utdanning. Allerede ti år før Stoszowski og Collins (2014) kom med sine anbefalinger om å integrere kritisk refleksjon i trenerutdanningen, krevde Cushion et al. (2003) en perspektivendring fra trenerutdanning som overføring av «content knowledge» (s. 216) til en «credible, practical, yet thoroughly holistic coach education» (ibid.). På grunn av den komplekse, interpersonlige og dynamiske karakteren en trenerhverdag er kjennetegnet av, er den eksplisitte separasjonen mellom teori og praksis uheldig, en slik dekontekstualisering er faktisk «deskilling [...] the practitioner» (s. 219). Trenerutdanning er, ifølge Cushion et al., (2003), best tilpasset trenerhverdagen når deltakerne klarer å utvikle «a range of practical and cognitive skills to enable them to construct and question knowledge and connect coaching to a broader sociocultural context» (s. 220). I likhet med Stoszowski og Collins (2014) anbefaler Cushion et al. (2003) å legge vekt på bevisstgjøring av taut kunnskap, kritisk refleksjon rundt erfaringer og egen praksis, ikke minst for erfarne og meritterte topptrenere.

Til slutt vil jeg nevne en norsk undersøkelse om lederutvikling med fokus på deltakelse i praksisfellesskap. Lysø (2014) har funnet at lederprogrammer fungerer som en arena for felles refleksjon og erfaringsdeling mellom ledere i et sosialt fellesskap. Gjennom refleksjon og erfaringsdeling konstruerer deltakerne en lederidentitet, de utvikler et delt repertoar ved å generere lederspråk, og ledere skaper ny mening om egen og felles praksis. Lysøs (2014) funn var nyttige for å analysere topptrenernes læringsprosesser i lys av meningsskapning og den betydningen et delt repertoar har for identitetsskapning blant deltakerne i videreutdanningen.

3 METODE

“If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk with them?”

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. xvii)

Empiriske undersøkelser innen forskningsfeltet voksnes læring domineres av kvalitative metoder – nærmere bestemt kvalitative intervjuer –, og den mest brukte teoretiske forankringen finner man innen det sosiokulturelle perspektivet på læring (Fejes & Nylander, 2015, Rubenson & Elfert, 2015). Jeg har allerede i kapittel to gjort rede for mitt interesse i nettopp dette læringsperspektivet og vil nå belyse den metodologiske tilnærmingen jeg har valgt for å undersøke problemstillingen min. Jeg vil tydeliggjøre valg jeg har foretatt med tanke på forskningsdesign, datainnsamling, intervjuguid, utvalg og rekruttering av intervjudeltakere og analyseprosessen. Utover dette vil jeg reflektere rundt etiske spørsmål knyttet til studien, min egen rolle som forsker, kvalitetskriterier for undersøkelsen og studiens mulige implikasjoner.

3.1 Valg av metode

Lindseth og Norberg (2004) hevder at vi gjennom å fortelle uttrykker våre opplevelser. Ved å forstå fortellinger kan vi avsløre hvilken betydning et fenomen har i våre liv, for eksempel betydningen deltakelse i formell utdanning har for deltakernes arbeidshverdag. En slik tilnærming, der deltakernes egne perspektiver og beskrivelser av hverdagslige opplevelser er av forskningsinteresse, er fenomenologisk inspirert (Kvale & Brinkmann, 2009). Oppmerksomheten i fenomenologiske undersøkelser rettes mot det som tas for gitt i et fellesskap, og basert på subjektive opplevelser prøver man å beskrive «trekk som er felles ved de erfaringene som deltakerne i et prosjekt gir uttrykk for» (Thagaard, 2013, s. 40). Målet med fenomenologisk inspirerte studier er å utvikle en forståelse av det fenomenet som undersøkes. For mitt prosjekt betyr dette at jeg prøver å finne fellestrekk i intervjudeltakernes beskrivelser av den meningen de gir deltakelse i videreutdanning med tanke på den praktiske arbeidshverdagen sin.

Jeg har valgt å gjennomføre intervjuer med tidligere deltakere av et videreutdanningskurs om deres opplevelser av å delta i formell utdanning, for å undersøke hvilken betydning den enkelte tilskriver denne læringsaktiviteten. Thagaard (2013) og Lindseth og Nordberg (2004) påpeker at forståelse utvikles ved hjelp av datamaterialet og dets analyse. De transkriberte intervjuene kan beskrives som et produkt av en samhandling mellom intervjueren – meg – og intervjupersonene – kursdeltakerne. Kvale (2005) fremhever viktigheten av å klargjøre hvilke spørsmål som stilles til intervjumaterialet, for å kunne forstå svarene man utvikler ved hjelp av

analysen. Både intervjupersonene som forteller om egne opplevelser og forståelser og forskeren med sin forforståelse og vitenskapsteoretiske ståsted påvirker denne prosessen.

3.2 En fleksibel forskningsdesign

Hvordan jeg har gått frem i gjennomføringen av forskningsprosjektet mitt, vil jeg gjøre rede for ved å beskrive forskningsdesignen. Thagaard (2013) hevder at forskere i kvalitative studier har en mer fleksibel design enn i kvantitative studier fordi både teori, metode og analyse må tilpasses og revideres underveis i forskningsprosessen for å ta hensyn til nye vinklinger som kan komme frem på grunn av et «gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data, og analyse og tolkning» (ibid., s. 18). Kvale og Brinkmann (2009) nevner at i kvalitative intervjuer «many of the methodological decisions have to be made on the spot, during the interview» (s. 16). I løpet av datainnsamlingen min endret jeg for eksempel rekkefølgen i de to første spørsmålene fordi jeg mente at deltakerne oppfattet det som en mer naturlig progresjon. Under innsamlingsperioden, som strekte seg over litt mer enn én måned, ble jeg også mer kjent med spørsmålene mine og kunne konsentrere meg i mye større grad på det som ble sagt der og da, noe som førte til at intervjuet fremsto mer som en naturlig samtale.

Forskningsdesignen min er altså preget av en god del fleksibilitet – jeg har flere ganger spisset forskningsspørsmålet, justert intervjuguiden etter prøveintervjuer og fått større teoretisk fokus –, men fremgangsmåten i forskningsprosjektet har stort sett orientert seg på de sju trinnene Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler i en intervjuundersøkelse: Jeg formulerte først et tema, designet så prosjektet for å utforske temaet, gjennomførte intervjuer, transkriberte og analyserte dem, drøftet resultatene og reflekterte rundt kvalitetskriterier. I begynnelsen av mitt forskningsprosjekt utviklet jeg et tentativt forskningsspørsmål basert på personlig og akademisk interesse, formulerte informasjonsskrivet (vedlegg 1) og en foreløpig intervjuguide (vedlegg 2) som ble sendt til NSD, Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Når søknaden var godkjent (vedlegg 3) fikk intervjupersoner som på forhånd hadde blitt kontaktet av Olympiatoppen, den eksterne samarbeidspartneren min, tilsendt informasjonsskrivet, og jeg avtalte møter med sju forskjellige trenere. I løpet av litt over én måned var intervjuene gjennomført, og transkripsjonen av de med lydopptaker gjennomførte samtalene skjedde samtidig med datainnsamlingen. Deretter fulgte den kvalitative temasentrerte analyseprosessen der datamaterialet ved hjelp av koding og kategorisering ble fortettet til overordnede kategorier. Jeg har reflektert rundt forskningsetiske spørsmål og kvalitetskriterier og presenterer og drøfter analyseresultatene i kapittel fire.

3.3 Det kvalitative intervju

Ut av Kvale og Brinkmanns (2009) retoriske spørsmål «why not talk with them» (s. xvii) kan man lese at svaret på hvordan fremskaffe kunnskap om menneskers forståelse av omverden er samtaler. Lindseth og Norberg (2004) på den andre siden bemerker at det ikke alltid er mulig for forskningsdeltakere å forklare eller sette ord på situasjoner, egne følelser og opplevelser. «You cannot just ask people» (s. 145) fordi slike opplevelser og følelser noen ganger er internalisert, deres betydning blir tatt for gitt. Allikevel har mange fenomener noe som ener individuelle opplevelser – ellers hadde det ikke vært mulig å kommunisere med andre rundt disse fenomenene. Det kvalitative intervju som forskningsmetode er en profesjonell samtale for å få frem individuelle beskrivelser av et fenomen basert på en interaksjon mellom intervjueren og intervjupersonen. En god datainnsamlingsmetode som balanserer åpne samtaler rundt et overordnet tema med standardiserte spørsmål er det semi-strukturerte kvalitative intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). I semi-strukturerte intervjuer definerer og strukturerer intervjueren intervjusituasjonen til den grad at samtaletema er bestemt og spørsmålene stilles målrettede, men det er rom for å avvike fra intervjuguiden når intervjupersonen fyller spørsmålene med mening gjennom fortellinger.

Knapik (2006) lister opp ulike interaksjonsstiler som alle har til felles at de oppstår og reforhandles i en mer eller mindre synlig gjensidig kommunikasjonsprosess. Jeg prøvde å innta det Knapik (2006) beskriver som «learner stance» (s. 88). I starten av intervjuene introduserte jeg meg og min bakgrunn der det kom tydelig frem at jeg i motsetning til intervjudeltakere ikke hadde noe tilknytning til det profesjonelle idrettsmiljøet. Jeg nevnte i tillegg at jeg ønsket at intervjudeltakerne skulle tenke på meg som en uvitende samtalepartner og at de ikke kunne forutsette noe kunnskap om idrettsmiljøet som helst. Jeg oppfattet mine intervjusubjekter som «experts on a phenomenon in terms of their experience» (ibid., s. 88) og oppfordret dem til å reflektere over ting de vanligvis tar for gitt. Slik ønsket å få frem fyldige beskrivelser av fenomenet deltakelse i videreutdanning.

3.4 Intervjuguide

Jeg utviklet en intervjuguide (vedlegg 3) som et grunnlag for semi-strukturerte intervjuer. Intervjuguiden benyttet jeg for å holde fokus på forskningsspørsmålet mitt og for å holde samtalen i gang, mens jeg stilte oppklarings- og oppfølgingsspørsmål som en respons til svar jeg fikk i løpet av samtalen. Noen ganger ønsket jeg å forsikre meg om at vi hadde samme forståelse av svaret som var gitt, noen ganger ønsket jeg å utforske et tema nærmere fordi jeg var usikker om det kunne tilføre forskningsprosjektet et nytt perspektiv. Jeg har holdt meg

ganske tett til spørsmålene fra intervjuguiden for å oppdage variasjonen i intervjupersonenes tanker rundt et tema, samtidig som jeg prøvde å ha en naturlig og mest mulig utforskende samtale.

Den endelige intervjuguiden (vedlegg 3) ble utarbeidet i flere runder. Det første utgangspunktet dannet forskningsinteressen og forforståelsen min. Jeg identifiserte to hovedtema – deltakelse i formell utdanning og dens betydning for arbeidshverdagen – som jeg formulerte flere underspørsmål til. Deretter tok jeg kontakt med medstudenter for å gjennomføre et prøveintervju der jeg simulerte en intervjusituasjon slik at jeg kunne prøve ut hvordan det ville 'føles' å intervju en person. I løpet av dette prøveintervjuet inntok både jeg og intervjupersonen etter hvert et metaperspektiv på hele intervjusituasjonen der både lydopptakeren, spontane formuleringer, nonverbal kommunikasjon og hvordan intervju spørsmålene fungerte, det vil si hvilke tankeprosesser de satte igang, ble tematisert. Etter det første prøveintervjuet omarbeidet jeg intervjuguiden ved å endre rekkefølgen litt og jeg omformulerte noen spørsmål. Deretter gjennomførte jeg et nytt prøveintervju med en annen student, også her med et metablick på hele situasjonen. Slik fikk jeg øvd meg i min rolle som forsker hele to ganger før jeg gjennomførte de egentlige intervjuene. Dette ga meg en viss indre ro og selvtillit – jeg var forholdsvis godt kjent med intervjuguiden min og kunne flytte fokuset over på intervjupersonene.

Intervjuguiden inneholdt sekvenser for det Kvale og Brinkmann (2009) kaller «briefing» (s. 128) og «debriefing» (s. 128 f.), altså det å gi informasjon angående undersøkelsen før selve intervjuet startet og det å avrunde hele intervjuet med å gi mulighet for ytterlige kommentarer. Dessuten brukte jeg én papirversjon av intervjuguiden per intervju for å notere tanker og nøkkelord underveis i samtalen. Intervju spørsmålene var utviklet med tanke på å være både tematisk relevant for problemstillingen og dynamisk for både å etablere og opprettholde en god relasjon til intervju subjektene og for å drive intervjuet fremover (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen ganger opplevde jeg at dynamikken i intervjuet var så naturlig at det var en glidende overgang mellom spørsmålene, mens jeg andre ganger brukte intervjuguiden for å drive samtalen fremover.

3.5 Utvalg og rekruttering

Utvalget av intervjudeltakere til min oppgave er tett knyttet til den eksterne samarbeidspartneren min, Olympiatoppen Midt-Norge. Dette samarbeidet ble etablert før det endelige forskningsspørsmålet for masteroppgaven var formulert, men det overordnede temaet

for meg og Olympiatoppen var hele veien læring i toppidrett. Olympiatoppen har utviklet flere videreutdanningstilbud til personer tilknyttet idrettsmiljøet, og utdanningen som er casen for min oppgave har eksistert i flere år. Det som gjorde utdanningen interessant for meg å ta utgangspunkt i, var deltakernes tilknytning til sine idrettsmiljøer under og etter utdanningen, dvs. utdanningen ble tatt ved siden av eller i tillegg til den vanlige arbeidshverdagen og treneraktiviteten. Slik kunne jeg undersøke hvilken betydning topptrenere tilskriver deltakelse i videreutdanning for den praktiske arbeidshverdagen.

Utvalget av intervjupersoner til forskningsprosjektet mitt ble gjort strategisk (Thagaard, 2013) av Olympiatoppen Midt-Norge. Ett av utvalgskriteriene var at deltakerne ikke tilhørte det aktuelle kullet, men at de hadde gått tilbake til arbeidshverdagen sin. Her ligger antakelsen til grunn at fortolkninger av opplevelser kan endre seg over tid, og at det som vurderes som betydningsfull i en formell læringssituasjon kan endre seg i lys av praksis. Det endelige utvalget var satt sammen av tre forskjellige kull. Et annet utvalgskriterium var bredde i idrettsgrener. Intervjudeltakerne jobbet både med lag- og individuelle idretter, både på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå, med topputøvere og med utøvere på vei til internasjonalt toppnivå, og det var representert både kvinnelige og mannlige topptrenere. Silverman (2014) beskriver denne strategiske måten å trekke et utvalg på som «theoretical sampling» (s. 62). Til denne oppgaven har intervjudeltakere blitt valgt på bakgrunn av noen teoretiske kriterier som både representerer ulikhet (idrett, nivå, kjønn) og likhet (rolle som topp trener, tidligere deltaker på utdanningen som er casen).

Det strategiske utvalget og den første kontakten med forespørsel om deltakelse i et masterprosjekt gjorde personer i Olympiatoppen Midt-Norge. Når NSD-søknaden var godkjent (vedlegg 2) fikk jeg tilgang til kontaktinformasjonen til åtte tidligere deltakere i videreutdanningen som av i alt ti forespurte hadde sagt seg villige til å la seg intervju. Jeg sendte så e-poster med informasjonsskrivet (vedlegg 1) som vedlegg og fikk avtalt sju personlige møter til intervjusamtaler. Intervjusamtalene foregikk i ulike lokaler, avhengig av hvor det var mest praktisk for deltakerne å møte meg. Dette kunne være intervjudeltakernes arbeidsplass, møterom hos Olympiatoppen eller seminarrom på universitetet.

I kvalitative studier blir ofte antallet forskningsdeltakere tematisert. Kvale og Brinkmann (2009) mener at dette tallet, avhengig av studiens formål, tid og ressurser til rådighet og det de kaller «the law of diminishing returns» (s. 113), altså en slags metningspunkt der flere deltakere ikke nødvendigvis tilfører mer ny kunnskap, ligger på rundt «15+/- 10» (ibid.) personer. Kvaless (2005) diskusjon av kritikkpunkter som ofte blir rettet mot et lite utvalg i kvalitative

undersøkelser poengterer ulempene med for mange intervjuer og det han kaller «tekstinflation» (s. 5). På den ene siden føler jeg at jeg har intervjuet tilstrekkelig mange deltakere for å få et rikt datamaterialet der jeg finner både overensstemmelser i tolkninger av fenomen og der samtidig hver og en deltaker hadde individuelle innspill til temaet. På den andre siden uttrykte alle deltakere en udelt positiv opplevelse av det å delta i utdanningen som er casen i oppgaven. Det hadde derfor vært interessant å finne ut om det finnes mer kritiske stemmer også blant tidligere deltakere.

3.6 Analyseprosess

Analysemetoden jeg orienterer meg mot for å fortolke datamaterialet ligner på det Thagaard (2013) kaller for «temasentrert analytisk tilnærming» (s. 181). Ved denne tilnærmingen blir oppmerksomheten rettet mot de ulike temaene som det blir snakket om i intervjuene, på tvers av deltakerne. Slik er det mulig å gå i dybden på et tema eller et fenomen og utforske ulike fasetter av det. En slik analyse forutsetter at man har tematisk sammenlignbar informasjon fra alle intervjudeltakere. Den semi-strukturerte intervjuguiden min var utviklet på en måte som sikret at jeg stilte de samme spørsmålene til alle intervjudeltakere, samtidig som det var rom for å ta opp andre emner eller endre rekkefølgen fra intervjuguiden spontant.

I transkripsjonene valgte jeg å bruke bokmål som enhetlig skriftspråk fordi jeg opplevde at deltakernes dialekt ikke påvirker hvordan svarene kan forstås. I tillegg er den enhetlige skrivemåten med på å anonymisere deltakerne og deres opplevelser. Intervjumaterialet utgjør i alt 80 sider med transkribert tekst. Silverman (2014) anbefaler å ikke transkribere alle intervjuer i sin helhet, men kun noen få eksempler og deretter transkribere målrettet «at particular points of interest» (s. 111). Dette kan være et bra tips når man er litt mer erfaren eller har en klar formening om hva man leter etter. Jeg derimot var i en lang periode søkende og ville ikke gå glipp av potensielt viktige samtalebiter (se også Tjora, 2013). Jeg transkriberte derfor alle intervjuer fullt ut. Jeg valgte å benytte kun fire transkripsjonssymboler for å markere spesielle forhold i tekstene: versaler for å markere trykk og betoning på et ord, to eller tre punktum for lengre pauser, hakeparentes når noe var vanskelig å forstå under transkriberingen og smilefjes ved latter. Sistnevnte markerte jeg for å fange opp ironi, dvs. der man kan *mene* noe annet enn det man *sier*.

Analyseprosessen slik Thagaard (2013) beskriver den går ut ifra det empiriske materialet – de transkriberte intervjusamtalene – og fortettes i flere trinn gjennom systematisk koding til kategorier som skal belyse problemstillingen. I det første analysetrinnet gikk jeg gjennom hvert

enkelt intervju og knyttet meningsbærende kodeord til datautsnitt – både enkelte uttrykk, men også setninger eller hele avsnitt – på en måte som skulle fremheve hovedpoengene i slike sekvenser (Thagaard, 2013). Dette kunne være begrep som deltakerne selv brukte, men også omskrivelser eller mer abstrakte uttrykk og fraser som skyldes fortolkning basert på min forforståelse (Silverman, 2014). Ryen (2002) påpeker at «forskeren må analysere, ikke bare repetere hva deltakerne har sagt» (s. 20), og for å finne mønstre ble kodene derfor gruppert i større kategorier som tilsvarte et mer overordnet tema (Thagaard, 2013). I praksis var dette en prosess som tok lang tid og der jeg endret kategorier og underkategorier utallige ganger. Jeg begynte med en tilnærming der det empiriske datamaterialet, altså deltakernes egne ord, skulle være grunnlag for koding og kategorisering. Men etter hvert gikk jeg over til en mer deduktiv tilnærming, der jeg forsøkte å knytte temaer til allerede eksisterende teorier og begrep fra andre studier. Det var ikke slik at jeg ville bekrefte eller avkrefte en gitt teori, men jeg følte at ulike teoretiske perspektiver og tidligere forskningsfunn underbygde mine fortolkninger av datamaterialet. Til slutt landet jeg på fire vide kategorier som favner andre relaterte begrep og underkategorier, disse blir presentert i kapittel fire. Intervjudeltakerne har fått anonymiserende fornavn når de blir sitert i oppgaven. Slik er det potensielt mulig å følge en og en person gjennom analysen, men kriteriene for sitatutvalget er basert på meningsinnhold og utsagnskraft for å illustrere kategoriene.

3.7 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at det i intervjusituasjoner som regel oppstår en asymmetrisk maktrelasjon. Intervjueren har den vitenskapelige kompetansen, definerer forskningstema og intervju spørsmål, styrer samtalen med oppfølgingsspørsmål og tolker datamaterialet. Denne maktbalansen er omvendt i intervjuer med 'eliter', altså ledere eller eksperter, påstår Kvale og Brinkmann (2009). Her må intervjueren være ydmyk, ha dyptgående bakgrunnskunnskap om deltakerne og deres sosiale situasjon og «master the technical language» (ibid., s. 147) slike eksperter bruker, for å rettferdiggjøre å bruke deres verdifulle tid til et forskningsintervju. Hva gjelder mitt prosjekt prøvde jeg som nevnt en annen tilnærming der jeg presenterte meg bevisst som uvitende med tanke på idrettesmiljøet. Jeg fikk hjelp fra Olympiatoppen til å opprette kontakt med intervjudeltakerne, ledere og eksperter i sine respektive idrettsgrener, og både den skriftlige og etter hvert muntlige kommunikasjonen opplevde jeg som kjennetegnet av stor åpenhet og vilje til å dele. Intervjudeltakerne prøvde å sette ord på erfaringer og taus kunnskap som til slutt dannet det jeg oppfatter som et fyldig og rikt datamateriale.

Når subjektive svar blir presentert offentligheten, har forskeren et ansvar for at både enkeltindivider, samfunnsgrupper og samfunnet som helhet blir ivaretatt og at forskningsfunn er av relevans. Silverman (2014) og Kvale og Brinkmann (2009) mener at forskere både må utvikle en slags moralsk praksis eller visdom som blir en helt naturlig del av deres forskningsengasjement og handlinger, samtidig som det må finnes konkrete retningslinjer for god forskningsetikk. Etske retningslinjer og standarder rundt samfunnsvitenskapelig forskning i Norge er nedfelt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (Thagaard, 2013). NSD, Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste, er personvernombudet som forhåndsvurderer meldepliktige forskningsprosjekter. Før datainnsamlingen startet ble masterprosjektet mitt vurdert og godkjent (vedlegg 2), også på grunnlag av informasjonsskrivet (vedlegg 1) og intervjuguiden (vedlegg 3). Forskningsdeltakere skal vite hva som er det overordnede temaet eller hensikten med forskningsprosjektet og om det er knyttet risikoer til deltakelsen, og de skal gi sitt informerte samtykke til deltakelse og publisering. På grunn av fleksibiliteten kvalitative undersøkelser er kjennetegnet av (Thagaard, 2013) er det viktig å vurdere eventuelle endringer i forskningsoppsettet fortløpende med tanke på informert samtykke, påpeker Silverman (2014). Dessuten må det være frivillig å delta, og det må til enhver tid være tillatt å trekke seg fra undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). Når NSD hadde godkjent prosjektet mitt, ble informasjonsskrivet sendt ut til potensielle intervjupersoner som dermed kunne danne seg et bilde av undersøkelsen og deres eget bidrag til det og slik vurdere sin deltakelse. Sju av åtte deltakere svarte positivt på forespørselen om deltakelse. Hver enkel intervjusituasjon ble innledet med en muntlig presentasjon av forskningsprosjektet og deltakernes rettigheter, og det skriftlige informasjonsskrivet (vedlegg 1) ble signert.

Ved siden av informert samtykke er konfidensialitet en riktlinje for god forskningsetikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Deltakernes privatliv skal beskyttes og det skal ikke være mulig for andre enn selve forskeren å identifisere intervjudeltakerne ved hjelp av personlig data, såfremt det ikke har uttrykkelig blitt gitt tillatelse til dette. I studien min har alle navn, både intervjudeltakernes, men også eventuelle andre personers navn som har blitt omtalt i selve intervjuet, blitt anonymisert. Jeg har også valgt å anonymisere arbeidssted og idrettsgrenene der de blir omtalt direkte. Dette fordi topptrenere i perioder er representert i media og dermed kjent for et bredt publikum, men også fordi det kan tenkes at kursdeltakerne kan være i stand til å identifisere hverandre etter publisering av oppgaven. Kun generelle karakteristika som lag- eller

individuell idrett eller store konkurranser som Olympiske leker, verdensmesterskap osv. blir nevnt der det er viktig å poengtere.

En tredje retningslinje Kvale og Brinkmann (2009) tar opp er det å unngå uheldige konsekvenser av deltakelsen for intervjusubjektene. I mitt forskningsprosjekt hadde jeg fått hjelp fra Olympiatoppen Midt-Norge til å rekruttere deltakere til intervjuundersøkelsen min. Det var medarbeider fra Olympiatoppen som hadde valgt ut potensielle deltakere og sendt den første forespørselen om deltakelse. Det at både utvalg og rekruttering var foretatt av en tidligere kurstilbyder som samtidig er en viktig aktør i Norges toppidrettsmiljø, kan ha påvirket deltakerne i deres avgjørelse om å delta i undersøkelsen min. Det kan tenkes at deltakerne ble valgt ut nettopp fordi de hadde uttrykt en positiv opplevelse av utdanningen eller at mer kritiske tidligere deltakere ikke var beredt å la seg intervju. Jeg var bevisst meg den ambivalente rollen Olympiatoppen kan ha spilt i deltakernes delingsvillighet, men jeg hadde på inget tidspunkt inntrykket av at deltakelsen ikke var frivillig eller forbundet med forbehold. Dette inntrykket skyldes mangfoldet (bredden) og nyansene (dybden) i intervjupersonenes fortellinger.

3.8 Betraktninger rundt egen forskerrolle

I kvalitative intervjuer blir det gitt rom for å uttrykke forskjellige opplevelser, spørre, omskrive, utforske. Dette fordrer åpenhet ikke bare fra intervjusubjektet, men i stor grad også fra forskeren. Thagaard (2013) påpeker at et fenomenologisk inspirert metodevalg krever utvikling av forståelse underveis i forskningsprosessen. Forforståelse, interesser og holdninger må være gjenstand for refleksjon før, under og etter forskningsprosjektet. Kvale (2005) kaller en slik åpenhet for «perspektiv-eksplisitering» (s. 7) og mener at den utgjør en rikdom og styrke ved det kvalitative forskningsintervjuet.

Min tilnærming til dette forskningsprosjektet er preget av en sosiokulturell læringsforståelse og et sosial-konstruktivistisk kunnskapsperspektiv. Jeg som forsker konstruerer virkeligheten ved å fortolke enkelte utsagn i forhold til hele intervjuteksten (Thagaard, 2011; Silverman, 2014), til andre intervjutekster, til vitenskapelige tekster og ikke minst basert på mine egne valg tatt i forskningsprosessen. Samtidig trer jeg inn i en relasjon med hver og en av mine intervjusubjekter, og vi blir «co-constructors of knowledge» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 18). Kvale og Brinkman (2009) karakteriserer kunnskap som oppstår i en intervjusituasjon som produsert, relasjonell, konversasjonell, kontekstuell, linguistisk, narrativ og pragmatisk. Intervjusituasjonen preges av semi-strukturerte spørsmål, refleksivitet rundt forforståelse, streben etter en utforskende holdning og bruk av hverdagslig språk for å beskrive subjektive

opplevelser. Den kvalitative analysen og presentasjonen av undersøkelsens resultater uttrykker min forståelse av et fenomen som andre kunne ha funnet andre svar på. Men ved å gjøre rede for mitt teoretiske ståsted, min forforståelse og mine refleksjoner rundt forskningsprosessen, ønsker jeg å synliggjøre hvordan jeg har kommet frem til nettopp de resultatene som presenteres. Hvilke spørsmål jeg stiller, hvordan forskningsdeltakerne snakker om sine opplevelser og hvilke forskningsfunn jeg presenterer, er i den forstand et resultat av mangfoldige forhandling om mening – både mellom deltakerne og meg, min forforståelse og mitt eget refleksive blikk på den og min analyse og leserens utgangspunkt for å lese denne analysen. Alt dette og mer gjør meg som intervjuer til en aktiv part i kunnskapsproduksjonen på lik linje med hver enkel intervjudeltaker.

I selve intervjusituasjonen forholder informantene seg direkte til forskeren og omvendt, og dette har konsekvenser for forskningsprosessen (Knapik, 2006; Dennis, 2014; Thagaard, 2013). Når den som samler inn datamateriale blir oppfattet som et subjekt, kan dette påvirke intervjudeltakernes evne og vilje til å samtale om forskningsfenomenet (Thagaard, 2013). «In interviewing, the importance of the researcher's integrity is magnified because the interviewer him- or herself is the main instrument for obtaining knowledge» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 75). Kvale og Brinkmann (2009) mener derfor at kvalitativ forskning må anses som et håndverk som krever mye kunnskap, bevissthet og øvelse for å ivareta både forskningsdeltakernes integritet og forskningsprosjektets mål om kunnskapsproduksjon. Blir forskeren oppfattet som ikke lyttende, eller føler intervjudeltakeren at han ikke kan fortelle fritt, kan dette påvirke deltakerens delingsvilje. Intervjudeltakere ønsker ofte å fremstå som «good, okay, appropriate, acceptable, sensible» (Dennis, 2014, s. 404) og det er derfor viktig å huske at «facts are also interpretive» (ibid., s. 406). Med dette menes at selv om intervjudeltakeren faktisk sier én ting, så kan han eller hun 'mene' noe annet. «Sometimes the words actually come out wrong in relation to what we thought we were saying or intended to say» (ibid.).

Jeg har både i datainnsamlingen og analyseprosessen forsøkt å innta en bevisst refleksiv og åpen holdning. Jeg har tilbudt mine intervjudeltakerne å gi dem tilgang til den ferdige masteroppgaven, noe de fleste har sagt seg interessert i, og deres potensielt divergerende forståelse av mine fortolkninger i bakhodet, har gjort meg skjerpet i analyseprosessen. Men jeg har prøvd å ikke la meg påvirke av dette og håper at det anonymiserte datamaterialet og hensynet til Kvales (2005) prinsipp om «perspektiv-eksplisitering» (s. 7) gir meg et godt grunnlag for å begrunne mine fortolkninger.

3.9 Kvalitetskriterier

Synet på kvalitativ forskning som håndverk “learned through practice” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 17; se også Tracy, 2010) har følger for hvordan kvaliteten av slike undersøkelser kan bedømmes. For er det slik at i kvalitativ intervjuforskning «there are few standard rules or common methodological conventions» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 15), så påvirkes kvaliteten i pågående intervjuundersøkelser av intervjuerens personlige valg og vurderinger, og disse igjen påvirker hele undersøkelsens verdi. Intervjuerens eller forskerens vurderingsferdigheter i møte med intervjupersoner og forskningsmaterialet er avhengige av evner som refleksivitet og det å kunne foreta informerte valg. Kvalitetsspørsmål i kvalitativ forskning er altså sterkt knyttet til forskerens åpenhet og refleksivitet rundt egne vurderinger og valg. Også Tracy (2010) mener at diskusjonen rundt kvalitetskriterier i kvalitativ forskning må ses i sammenheng med den enkelte forskeren, konteksten, teoretisk tilknytning og selve prosjektet. «Values for quality, like all social knowledge, are ever changing and situated within local context and current conversations» (s. 837). Tracy (2010) prøver å gi et svar på hvordan kvalitet i kvalitative undersøkelser kan bedømmes når det ikke er like lett å anvende kvantitative kategorier som representativitet, reliabilitet, validitet, generaliserbarhet eller objektivitet. En viktig observasjon Tracy (2010) gjør er at «tools, frameworks, and criteria are not value free» (s. 838). Tvert imot, kriterier oppstår i dialog mellom ulike deltakere i en praksis og vitner om kjerneverdier i et fellesskap. Jeg vil bruke Tracys (2010) åtte overordnede kriterier for kvalitet – «worthy topic», «significant contribution», «resonance», «rich rigor», «meaningful coherence», «sincerity», «credibility» og «ethics» (s. 839 f.) – som grunnlag for å reflektere rundt kvaliteten av mitt forskningsprosjekt som helhet.

Innledningsvis har jeg beskrevet både den samfunnsmessige, faglige og personlige interessen i tilrettelegging for videreutdanning for voksne lærende og dermed gjort rede for hvorfor jeg mener forskningsprosjektet mitt er et relevant tema. Spørsmålet om «worthy topic» henger i mine øyne tett sammen med hvor betydningsfull forskningsprosjektet er med tanke på å generere ny kunnskap, nye spørsmål, endret atferd osv. («significant contribution», *ibid.*, s. 845). Prosjektet mitt hadde som mål å utforske erfarne voksnes læringsprosesser og nyttevurderinger av læring i formelle rammer for den praktiske arbeidshverdagen. Jeg hevder ikke at min undersøkelse er banebrytende i den forstand, men den kan ses som et lite bidrag til å belyse deltakeres læringsopplevelser og dermed skape bevissthet rundt voksnes læring innen idrett.

For å få oppmerksomhet og «resonance» (s. 844) hos et publikum, må et forskningsprosjekt kunne gi god nok innsikt i datamaterialet. Både selve tekstutformingen, men spesielt det å gi leseren mulighet til å relatere kontekstbundne forskningsfunn til egne opplevelser og en større kontekst, styrker kvaliteten i kvalitativ forskning (Tracy, 2010). For å få til dette trengs «meaningful coherence» (s. 848) og «rich rigor» (s. 841). Ved å reflektere rundt teori, metode og analyse håper jeg å vise noe av kompleksiteten og mangfoldet i datamaterialet mitt. Jeg har vært nødt til å ta valg med tanke på både det teoretiske rammeverket og den metodologiske tilnærmingen til forskningsspørsmålet, og jeg har måttet begrense både datainnsamlingsperioden og antall intervjudeltakere. Allikevel håper jeg at datamaterialet mitt er, delvis på grunn av refleksiviteten rundt forskningsprosessen, men først og fremst på grunn av delingsviljen intervjupersonene har vist, rik og sammenhengde.

Helt avgjørende for god kvalitet er forskningens troverdighet, mener Tracy (2010). På den ene siden gjør åpenhet, selvrefleksivitet og transparens for valgene man har tatt undersøkelsen sårbar for kritikk, men i samme øyeblikk er en slik redegjørelse avvæpnende. Ved å dokumentere valg og vurderinger, «challenges and unexpected twists» (s. 842) viser man ærlighet og oppriktighet. Rike kontekstuelle og detaljerte beskrivelser gjør det mulig for leseren å følge fortellingen og fortolkningen av datamaterialet, og det å knytte nye funn til andre undersøkelser, både understøttende og motsiende, åpner opp for diskusjon og refleksjon. Jeg opplevde ikke noe mangel på utfordringer og uforutsette vendinger i løpet arbeidet med oppgaven. Både spissing av forskningsspørsmålet og vurderinger knyttet til teori har jeg gått mange runder med. Å velge den ene løsningen betyr å velge bort mange andre. Jeg har prøvd å være åpen og tydelig på hvorfor og hvordan jeg har kommet frem til det teoretiske og metodologiske rammeverket og tolkningene i analysen av datamaterialet. For min oppgave betyr dette at jeg kan stå for de valgene jeg har tatt, men at jeg er klar over at mye kunne ha vært gjort annerledes.

Til slutt nevner Tracy (2010) viktigheten av å handle i tråd med etiske idealer. Både prosedurale, situasjonelle, relasjonelle og presentasjonsmessige standarder for hvordan undersøkelsen blir gjennomført har innvirkning på dens kvalitet. I kapittel 3.7 har jeg beskrevet hvordan jeg har håndtert formelle (prosedurale) etiske retningslinjer, og jeg har hele tiden vært opptatt av å overholde konfidensialitet og anonymitet overfor alle deltakere. I kapittel 3.8 har jeg reflektert rundt min rolle som forsker og som aktiv deltaker i meningsskapingsprosessen i intervjuene. Når datainnsamlingsperioden var avsluttet sto spesielt det Tracy (2010) kaller for «exiting ethics» (s. 847) i fokus. «How researchers leave the scene and share the results» (ibid.) kan

etterprøves i det neste store kapitlet om presentasjon og drøfting av resultat (kapittel fire). Som Kvale (2005) poengterer er målet med dataanalysen ikke nødvendigvis at leseren trenger å være enig i det forskeren trekker frem, men at den skal kunne se det forskeren ser når han tar på seg forskerens 'briller'. Refleksjonene fra de foregående kapitlene er forhåpentligvis et godt grunnlag for leseren til å vurdere dette kvalitetskriteriet.

3.10 Studiens mulige implikasjoner

Innen kvantitativ forskning er begrepet generalisering veletablert for å diskutere hvorvidt forskningsfunn har gyldighet i en større kontekst enn den som har vært undersøkt i selve studien (Tjora, 2013). Thagaard (2013) mener at begrepet er uegnet for å beskrive resultater fra kvalitative forskningsstudier og argumenterer for å bruke heller begrepet overførbarhet, mens Tjora (2013) og både Kvale (1997) og Larsson (2009, begge sitert i Fejes & Thornberg, 2009) har videreutviklet og tilpasset begrepet generalisering til å tilfredsstille kvalitativ forskningsbehov. Både Tjoras (2013) konsept av *moderat generalisering*, men også Kvale (1997, sitert i Fejes & Thornberg, 2009) *analytiske generalisering* og Larssons (2009, sitert i Fejes & Thornberg, 2009) *situert generalisering* forstår jeg slik at gyldigheten av forskningsresultatene vurderes ut ifra studiens utvalg og kontekst og hvorvidt dette kan sammenlignes med andre kontekster. For Tjora (2013) er det først og fremst forskeren selv som foreslår kontekster for generalisering, mens Kvale (1997) og Larsson (2009, begge sitert i Fejes & Thornberg, 2009) mener det er i stor grad opp til leseren av studien hvorvidt han eller hun kjenner igjen funn fra forskning i andre sammenheng.

Med tanke på dette forskningsprosjektets gyldighet vil jeg her kort nevne mulige implikasjoner for voksnes læring i andre kontekster enn idrett. I teori- og metodekapitlene har jeg gjort rede for egne forutsetninger og studiens kontekst. Jeg har prøvd å gi et så tydelig bilde som mulig slik at leseren skal kunne vurdere hvorvidt funnene fra denne undersøkelse er gyldige også i andre sammenheng. Jeg personlig håper å bidra til mer kunnskap om læring i toppidrett, spesielt i den fremhevede dynamikken mellom formell utdanning og topptreneres praktisk trenerhverdag. Ut over dette er det kanskje også mulig å trekke linjer til videreutdanning generelt der voksne med mye arbeidserfaring kan ha et stort potensial, men ikke minst behov for å kunne lære av egne erfaringer. Kategoriene som utvikles på bakgrunn av det empiriske materialet kan kanskje brukes for å forstå voksnes læring i andre sammenheng der deltakelse i formell utdanning og læring i hverdagen utspiller seg i en dynamisk prosess.

4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra den kvalitative analysen av intervjuene med de sju topptrenerne. Jeg har som nevnt valgt å gi intervjudeltakerne anonymiserte navn. Stian, Lars, Sverre, Liv, Hilde, Fredrik og Inge er som tidligere beskrevet topptrenerne i individuell idrett eller lagidrett, og de jobber på utdanningstidspunktet med utøvere på høyt nasjonalt eller internasjonalt nivå. Hver og en har flere års erfaring som trener, de fleste også som topputøver i sin respektive idrett. Analysen utvikles ut ifra forskningsspørsmålet om *hvilken betydning topptrenerne tilskriver deltakelse i videreutdanning for den praktiske arbeidshverdagen sin*. Analysefunnene blir presentert i de fire hovedkategoriene *tilhørighet, bevisstgjøring, selvtilitt og læringslyst* med flere underkategorier. Hovedkategoriene blir hver for seg knyttet opp mot det teoretiske rammeverket beskrevet i kapittel 2 og sammenfattet i et avsluttende kapittel.

4.1 Tilhørighet

Å bli tatt opp til topptrenerutdanningen beskrives som en mulighet til å bli del av et fellesskap som i hvert fall noen intervjudeltakere ellers har lite direkte kontakt med. Tilhørighetsfølelsen kan oppstå når deltakerne oppdager at de har noe til felles med andre kursdeltakere. Dette kan være samme eller lignende idretter, opplevd likhet i livs- og arbeidssituasjonen eller rett og slett like utfordringer på tvers av idrettene. I det sosiale møtet på videreutdanningen knytter deltakerne profesjonelle nettverk, men også personlige vennskaper oppstår. Å føle tilhørighet oppleves som en forutsetning for å utvikle en felles identitet.

4.1.1 Det sosiale møtet

For å kunne søke seg inn i videreutdanningen må deltakerne jobbe med utøvere på høyt nivå, og de må ha en viss erfaring innen topptrenerarbeidet. Det å bli tatt opp som deltaker i videreutdanningen skaper derfor forventninger om å møte likesinnede som man ellers ikke ville ha møtt, men som man tror kan tilføye noe nytt til egen trenerhverdag. Intervjudeltakerne opplever at de her kan treffe trenere med mye praktisk yrkeserfaring og med lignende utfordringer på tvers av idrettene. Gjennom erfaringsdeling i det sosiale møtet blir likheter synlige, man kan relatere egen trenerhverdag til andres og føle tilhørighet til andre trenere:

Det er veldig mange som har en veldig god praksiserfaring. Så det jeg husker er at jeg var jo selvfølgelig litt spent og sånn, og jeg var veldig spent på å møte andre trenere fra andre idretter. ... Det jeg fikk mest ut av, det var jo de diskusjonene vi hadde og at man kunne trekke erfaringer fra andre idretter inn i sin egen idrett. Det var DER verdien lå. (Sverre)

Hvor viktig det er å direkte møte deltakere fra et fellesskap blir tydeligst for idretter som nettopp ikke har store økonomiske ressurser. Disse er ofte «*i liten grad profesjonalisert*» (Fredrik) og mangler et trenerkollegium som sitter på sammenlignbare erfaringer, det som anses for å være en viktig del av læringspotensialet i idretten. Å oppleve at man plutselig er «*i samme båt*» og «*på samme bølgelengde*» (Fredrik) er viktig for å føle at man blir forstått, respektert og tilhører et fellesskap. Enkelte forteller at de har utviklet vennskaper med andre deltakere i løpet av de to år utdanningen pågikk, noe som understreker den personlige betydningen de sosiale møtene i institusjonalisert læring kan få. Det å ha noen å snakke med, å utveksle erfaringer med eller å kunne kontakte ved behov, uttrykker flere er viktig for egen læring og utvikling:

I tillegg så var det jo en del trenere som jeg opplevde hadde litt sånn samme situasjon som jeg hadde i forhold til at man ikke har idretten eller treneroppgaven som jobb. ... Jeg følte at vi var et slags kollegium som møttes og diskuterte ting. Og det å kunne luften utfordringer og tanker som du satt på rundt oppfølgingen, hverdagslige utfordringer, jevnlig med de andre kursdeltakerne som hadde gjort seg lignende erfaringer på lignende nivå – det var utrolig verdifullt. ... Hvis du snakker med noen som du føler at `jeg skjønner akkurat den verdenen du er i` og som har veldig forståelse for din situasjon, så er det veldig godt å snakke med de personene. (Fredrik)

Uformelle settinger, altså de som ikke er regulert gjennom styrte læringsaktiviteter, blir fremhevet som svært viktige for å bygge fellesskap og danne nettverk. Pauser og friminutter, tiden imellom samlingene, felles bilturer til og fra hjemstedet til utdanningen eller det å gå ut på kvelden og spise sammen, oppleves som møtesteder der det blir knyttet vennskaper og varige kontakter, et «*kollegium*» der man kan snakke «*rett fra levra*» (Fredrik) og slik utvikle en personlig tilknytning og tilhørighet til trenerfellesskapet. Både de formelle og uformelle læringsarenaene er viktige for deltakerne for å oppleve at de treffer likesinnede og blir en del av et nettverk som de verdsetter høyt. Noen liker å fortsatt oppsøke fellesskapet sitt aktivt ved behov for innspill, mens andre møtes mer tilfeldig, men også da «*kobler vi oss sammen og prater og [...] sier `åh, vi skulle ha hatt mer tid`*» (Liv).

4.1.2 Å lære av de beste

Mens noen intervjudeltakere uttrykker å sette pris på møtet med andre trenere som er i en lignende livs- og arbeidssituasjon, relativt uavhengig av selve idrettsgrenen, finner andre sitt umiddelbare fellesskap i trenere fra samme idrett, men på høyere nivå (dvs. trenere med mer yrkeserfaring eller flere utøvere på høyest inter-/nasjonalt nivå):

For min del, de allerbeste diskusjonene mine kom ut av diskusjonene med mine kollegaer fra [idrettsgren]. ... Jeg var ganske ung, de var ganske erfarne. Og de er veldig dyktig, så jeg hadde egentlig

aller mest utbytte av å studere sammen med DE. For jeg lærte så utrolig mye av de om [idrettsgren] under studiet. (Sverre)

Jeg forstår intervjudeltakerne slik at det er knyttet status til det å bli oppfattet som «merittert og dyktig» (Sverre) når man jobber med utøvere på veldig høyt nivå over lengre tid. Sverre forteller at han «bruker» sine erfarne kollegaer aktivt som mentorer, han henvender seg til de for å få tilbakemelding og råd. Han er overbevist om at han har hatt en «bratt læringskurve» takket være observasjoner av og erfaringsdeling med de erfarne kollegaene. De formelle og uformelle møteplassene utdanningen skaper, anses slik jeg forstår det som muliggjørende for samhandling og læring mellom erfarne og mindre erfarne topptrenere, noe som kan skape relasjoner og en følelse av fellesskap mellom deltakerne.

Opplevelsen av å lære av de beste innen topptrenervirksomheten finnes igjen på tvers av idrettsgrenene. Det virker å finnes en generell sammenheng mellom lang praktisk trenererfaring fra «mange gode miljøer» (Fredrik) og det å få status og autoritet i idrettsmiljøet. De mindre erfarne trenerne uttrykker «veldig stor respekt» (Fredrik) for denne opplevde hierarkiske distansen, og den virker å ha en motiverende effekt på mindre erfarne treneres læringsinstilling:

Jeg følte at jeg manglet den erfaringen med å jobbe med utøvere på allerhøyeste nivå. ... Jeg gledet meg til å møte trenerne som jobbet innenfor andre idretter og kanskje på mye høyere nivå enn med de utøverne som jeg jobber med. Så at man møter nye, som VIRKELIG jobber, da. Så ser man hva som kreves for å være en god trener og. Og da begynner man kanskje å sette lista litt høyere selv også. (Stian)

4.1.3 Å være en del av topptrenerfellesskapet

Til tross for en opplevelse av ulik status basert på «Cven» (Fredrik), gir intervjudeltakerne uttrykk for at tilhørighetsfølelsen til topptrenerfellesskapet er viktig. Man anerkjenner at de ulike idrettsgrenene har sine særegenheter og at deltakerne på videreutdanningen er heterogene på visse områder – det kan være idrettsspesifikke faktorer eller utøvernes alder, erfaring eller fysiske forutsetninger. Allikevel ligger det noe som er felles for alle topptrenere i alle idretter i bunnen, noe som muliggjør erfaringsdeling og som gir en følelse av identitet og tilhørighet. Deltakelse i videreutdanning med andre fra praksisfellesskapet kan synliggjøre ens egen tilhørighet til dette fellesskapet og skape en identitetsfølelse:

Det var jo en veldig homogen gruppe på mange vis, selvfølgelig veldig heterogen i forhold til idrettene og sånn, men veldig homogen i forhold til det man satset på. På en måte satset alle på å være trenerne, alle ville få ut mest mulig og hadde en interesse rundt det. Så den sammensetningen, at vi var homogen akkurat på det planet, det følte jeg var ekstremt viktig. ... Det er så mange små nyanser, hele situasjonen,

det med alle trenerne som er der og har samme mål og utfordringer, hele den stemningen, situasjonen man er i i utdanningen er vanskelig for andre å forstå, føler jeg, uten at man har vært der. (Fredrik)

Felles karakteristika for topp trenerfellesskapet er et engasjement og en lidenskap for det man holder på med som krever intens tilstedeværelse, det å ha ambisjoner på vegne av utøverne sine, et genuint interesse for de menneskene man jobber sammen med og deres utvikling, viktigheten av å etablere en god og tett relasjon til utøverne man jobber sammen med eller et felles interesse i å kontinuerlig lære av likemenn og –kvinner. Slik jeg forstår deltakerne så er tilhørighetsfølelsen ikke knyttet til én og samme gruppe eller fellesskap en gang for alltid, den er avhengig av personlige og kontekstuelle innflytelser. Tilhørighet kan oppleves i grader, dvs. at tilhørighetsfølelsen til en større gruppe (for eksempel topp trenerne) kan tre i bakgrunnen til fordel for en opplevelse av fellesskap med en subgruppe av topp trenere (for eksempel de fra samme idrettsgren, eller de som jobber på fritidsbasis). Allikevel kan deltakelse i videreutdanning for topp trenere skape fokus på et større fellesskap og dets delte praksiser, og hvordan den enkelte deltar i det.

Følelsen av tilhørighet til et fellesskap er tett knyttet til en følelse av trygghet og åpenhet i fellesskapet. Videreutdanningen intervjudeltakerne deltok i startet med aktiviteter som ikke direkte var relatert til det faglige innholdet i emnene, men det skulle etableres et godt læringsmiljø mellom deltakerne. Ut ifra intervjudeltakernes svar forstår jeg det slik at erfaringsdeling, kritisk refleksjon og det å gi og ta tilbakemeldinger fra minst like kyndige som en selv, er mye mer effektivt når man føler gjensidig respekt for hverandre. Ydmykhet overfor egen feilbarlighet, det å kunne vurdere egne ´sannheter´ kritisk, å være lyttende til og nysgjerrig på andres erfaringer og kunnskap, ser ut til å påvirke intervjudeltakernes opplevelse av tilhørighet til topp trenerfellesskapet:

ALLE var ydmyk, sant? Alle ville lære av andre, og da, ja, da merket jeg at folk ville høre hvordan jeg jobber og. Så jeg fikk et veldig åpent forhold med alle trenerne. ... Og så sitter jeg igjen med det at hvor artig det var å jobbe med trenere som var ydmyk, som hadde lyst til å høre, som hadde lyst til å fortelle litt selv hvordan de jobber. ... Det følte jeg. Hele gruppa var motivert for å lære, motivert for å dele sine erfaringer. (Stian)

4.1.4 Drøfting av kategorien *tilhørighet*

Wenger (1998) mener at læring skjer gjennom aktiv deltakelse i praksisfellesskap som blant annet oppstår gjennom gjensidig engasjement rundt en felles virksomhet. Å delta i videreutdanning betyr å få en mulighet til å møte andre fra fellesskapet og å kunne engasjere seg i den aktiviteten man har til felles, for eksempel topp trenervirksomheten. Wenger (2003)

påpeker at det er viktig å ikke bare organisere møteplasser, men å muliggjøre «connectivity among people» (s. 83), altså tilrettelegging for sosialisering, deling, for å kunne knytte relasjoner og utvikle tilhørighet. Læringsmiljøet blant deltakerne i videreutdanningen blir karakterisert som trygg, åpen, preget av ydmykhet, gjensidig respekt og nysgjerrighet. De mange formelle og uformelle samhandlingsarenaene omkring utdanningen blir til møteplasser der kunnskapsproduksjonen skjer gjennom sosial interaksjon med deltakere man oppfatter som like en selv på grunnlag av felles aktivitet.

Lysø (2013) sier at «tilhørighet til et praksisfellesskap handler om å utvikle tilknytning til og identifisering med de andre deltakere i en sosial kontekst» (s. 354). En følelse av tilhørighet til et fellesskap kan utvikle seg gjennom aktiv deltaker i et mindre praksisfellesskap fra samme idrettsgren, men det kan også henge sammen med opplevd likhet i livs- og arbeidssituasjonen med andre topptrenere. Wenger (1998) understreker at praksisfellesskap ikke trenger å ha klare grenser, men at man kan være deltaker i overlappende praksisfellesskap eller mindre fellesskap i et større. Flere intervjudeltakere utvikler en tilhørighetsfølelse til mindre fellesskap, samtidig som opplevelsen av å være en del av topp trenerfellesskapet blir fremhevet som viktig for å skape en identitet som topp trener. At noen etter endt utdanning opprettholder kontakten med sine tidligere medstudenter og andre savner kontinuitet i en felles lærings- og identitetsdannelsesprosess, tolker jeg som en tilhørighetsfølelse både til mindre og det store topp trenerfellesskapet.

Læring i et praksisfellesskap handler om en bevegelse fra legitim perifer til fullverdig, kompleks deltakelse i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). «To become a full member of a community of practice requires access to a wide range of ongoing activity, old-timers, and other members of the community; and to information, resources, and opportunities for participation» (ibid., s. 100 f.). Videreutdanning kan være en møteplass der perifere medlemmer av praksisfellesskapet får mulighet til å lære av de beste, de som Lave og Wenger (1991) betegner som «old-timers» (s. 100). Intervjudeltakerne verdsetter følelsen av å bli møtt med respekt og forståelse, at de kan lære av de beste og dermed bevege seg nærmere en fullverdig deltakelse i et praksisfellesskap de ønsker å være en del av.

Deltakere i formell utdanning er en drivende kraft i å videreutvikle praksisfellesskapet som helhet (Lysø, 2013; Wenger, 2003). Gjensidig engasjement i form av felles refleksjoner og erfaringsdeling kan utfordre praksisfellesskapets medlemmer til å forhandle om mening og videreutvikle det delte repertoaret sitt (Wenger, 1998). Topptreneridentitet er med andre ord ikke en stabil oppfatning, men en felles konstruksjon av hva det betyr å være en god trener i en

viss kontekst (Nash et al., 2012). Når topp trenerfelleskapet gjennom forhandling, interaksjon og kommunikasjon konstruerer et bilde av hvem en topp trener er (Lysø, 2014) og hvor man selv står i relasjon til dette bildet, så utvikler også praksisfelleskapet seg. Identitetsdannelse og meningsforhandling er to sammenhengende prosesser som samtidig genererer og oppstår gjennom et delt repertoar. Språk er et element i det delte repertoaret som kan brukes til å synliggjøre praksiser, antakelser og kunnskap. Felles refleksjon og erfaringsdeling i trenerfelleskapet ser ut til bidra til meningsskaping rundt praksis og konstruksjon av et 'topptrenerspråk' og en topp treneridentitet (ibid.). Meningsforhandling betyr ikke at medlemmene i fellesskapet trenger å være enige i hvordan tolke virksomheten.

Ifølge Wenger (1998) spiller deltakernes egne erfaringer en betydelig rolle for tilhørighet. Man utvikler en identitetsfølelse ved å forhandle om mening basert på erfaringer. Slike erfaringer får man blant annet gjennom deltakelse i praksiser, gjennom å oppleve noe kjent og ukjent eller gjennom forhandling om mening i ulike diskurser og ulike praksisfelleskap. Forskning innen idrett har vist at de fleste trenere mener at de nettopp lærer mest av egne og andres erfaringer og at erfaringer gjerne i det minste likestilles med funn fra forskning og andre kunnskapskilder (Stoszkowski & Collins, 2014; Cushion et al., 2003). Slik jeg forstår intervjudeltakerne så er det å være erfaren og merittert et kvalitetsstempel og en viktig del av topp trenerfelleskapets identitet. Treneryrket er et praktisk yrke, blir det fremhevet flere ganger, og derfor er det knyttet status til lang erfaring og gode prestasjoner (Stoszkowski & Collins, 2014). I lys av Lave og Wenger (1991) blir de mest erfarne trenere oppfattet som fullverdige deltakere i praksisfelleskapet, mens yngre trenere med kortere arbeidserfaring er mer perifere. De intervjudeltakerne som oppfattet seg som mindre erfaren enn andre, uttrykte stor respekt for slike «old-timers» (Lave & Wenger, 1991, s. 100). Stoszkowski og Collins (2014) derimot advarer mot en for sterk tro på slike ytre tegn på ekspertise fordi «a champion performer does not necessarily have a champion coach (or a champion environment)» (s. 783). De foreslår heller å skape et læringsmiljø for trenere som inviterer til gjensidighet, felles refleksjon og erfaringsdeling. Også Cushion et al. (2003) mener det er viktig å utvikle formelle utdanningstilbud for trenere som tar hensyn til deres erfaringer som én av flere utgangspunkter for kritisk refleksjon. Så som jeg forstår intervjudeltakerne, så har de både møtt og selv deltatt og bidratt til et slikt inviterende læringsmiljø i praksisfelleskapet, men det er kanskje de formelle rammene som er en utløsende faktor for å balansere praksisfelleskapets tro på erfaring med andre kilder for kunnskap.

Piggott (2012) gjør oppmerksom på at et praksisfellesskap kan havne i det han beskriver som «closed circles» (s. 539) når grunnlaget for forhandling ikke er basert på gjensidighet og åpenhet. Med dette menes at sosiale systemer over tid utvikler en kjerne av sannheter og gyldig kunnskap som blir en referanse for nye ideer eller motargumenter. Når sirkelen er for lukket, blir det umulig å kritisere fellesskapets sannheter, hverken av egne medlemmer eller av eksterne. I praksisfellesskap som utvikler lukkede sirkler av kunnskap og virkelighetsforståelse er kritisk tilbakemelding og refleksjon et vanskelig anliggende, og det å bli en fullverdig deltaker blir et spørsmål om tilpasning og reproduksjon. Ut ifra intervjudeltakernes fortellinger fremstår læringsmiljøet i videreutdanningen som kjennetegnet av ydmykhet, åpenhet, gjensidig respekt og læringsvilje. De beskriver videreutdanningen som en trygg arena for å reflektere kritisk i fellesskap med andre trenere. Jeg forstår det slik at noen deltakere benyttet mulighetene den formelle utdanningen tilbød, til å etablere nettopp et ideal om 'åpne' sirkler for kunnskapsutvikling, de både viste og opplevde ydmykhet og læringsvilje. Dette er i tråd med hva Piggott (2012) har funnet om «liberal and discursive» (s. 546) trenerutdanning: trenere som ble oppfordret til å eksperimentere, spørre kritisk, dele og samarbeide med andre, utviklet mer selvbevissthet og tilhørighet og hadde en mye mer positiv læringsopplevelse.

4.2 Bevisstgjøring

Intervjudeltakerne forteller at de i videreutdanningen fikk oppgaver der de individuelt skulle skrive ned og reflektere rundt egen praksis, og det ble gitt diskusjonsoppgaver i smågrupper, i plenum, etter ekspert-foredrag eller presentasjoner fra en av kursdeltakerne. I samtalene med intervjudeltakerne beskriver de unisont en opplevelse av at individuell og felles refleksjon rundt et gitt tema, tilbakemeldinger fra andre og diskusjon av forskningslitteratur kan bidra til å synliggjøre egen trenerpraksis og alternative måter å tenke og handle på. Betydningen av en slik bevisstgjøring ligger for intervjudeltakerne i opplevelsen av å videreutvikle kunnskaps- og handlingsrepertoaret sitt, det som kan bli til «*et verktøy i hverdagen*» (Inge).

4.2.1 Å synliggjøre egen praksis

Gjennom refleksjon rundt dagligdags praksis blir personlige valg, holdninger, verdier og antakelser gjort eksplisitt og dermed synlig. I den formelle utdanningssettingen blir «*det vi egentlig gjør*» (Hilde) gjenstand for grundigere evaluering, og deltakerne opplever å kunne gi ny eller fornyet mening til noe de tar for gitt i sin trenerhverdag:

Før du får det der spørsmålet om refleksjon, så tror jeg det er noe du gjør hele tiden, men plutselig så skal du bruke det mer konkret. ... Plutselig så jeg det svart på hvitt hva jeg holdt på med fordi jeg fikk

skrive ned det. ... Så når jeg først da blir klar over hvordan jeg er som trener eller min måte å lede, da forstår jeg – kan jeg gjøre noe med det? (Hilde)

Bevisstgjøring omskrives med formuleringer som å «fordøye» informasjon, å «tenke litt over det», å «systematisere» og «reflektere litt over det jeg har lært» (Sverre). Prosessen krever tydeligvis mer enn kun å tilegne seg ny informasjon ukritisk. Slik jeg forstår intervjudeltakerne ligger den konkrete verdien av å synliggjøre egen praksis i endringspotensialet dette medfører for trenerpraksisen. Man synliggjør egen praksis, vurderer den kritisk, kan ta bevisste, informerte valg og tilpasse handlingene sine.

Å få direkte tilbakemelding fra andre kan være lærerikt, selv om den følelsesmessig kan oppleves som «utfordrende» (Hilde). Stian erfarte dette på en drastisk måte. Etter et fremlegg der han hadde presentert en treningsmetode fra sin egen idrett, fikk han tilbakemelding fra gruppa på denne praksisen og forteller at «*jeg følte at jeg ble slaktet når jeg hadde foredraget.*» Allikevel satte denne opplevelsen i gang en bevisstgjøringsprosess som førte til at han i dag er «*mer kritisk til seg selv*». Tilbakemelding og felles refleksjon kan synliggjøre egne praksiser og antakelser, men også kompetanse og utviklingspotensial:

Jeg følte når jeg gikk ut masteren i idrett, da følte jeg at jeg kunne alt. At det var bare én måte å jobbe på. Og så begynner man å jobbe og da finner man ut at, nei det er det kanskje ikke?! Og så begynner man på [videreutdanningen], og så må man begynne å reflektere igjen, tilbake da. ... Og så ser man jo at det er noe man gjør bra og så er det noe man ikke gjør så veldig bra. Selv om man kanskje følte, kanskje trodde at man var flink til å følge opp... Man har mye å gå på. (Stian)

Muntlig erfaringsdeling i det sosiale møte med andre topptrenere spiller en sentral rolle i bevisstgjøring av egen praksis. Intervjudeltakerne gir uttrykk for at de til tross for ulik idrettsbakgrunn opplever hverandre som kompetente likemenn og -kvinner fra et fellesskap. Sverre beskriver utviklingsprosessen sin som en slags overgang, «*et skifte*», fra å være en mindre kompetent til å bli en mer kompetent deltaker i topp trenerfellesskap. Han føler han blir utfordret til å «*sette ord på taus kunnskap*» og «*gjøre seg kjent med det man allerede kan*»:

Så det er på en måte en slags læringseffekt på meg, når du kommer inn og så skal du forklare hva du driver med for folk som ikke kjenner til [idrettsgren], men de er trenere i andre idretter. Så det å sette ord på kunnskapen sin en gang til på en litt annen måte, der ligger nok hovedverdien med å ha det der tverrfaglige samarbeidet. (Sverre)

Bevisstgjøring av egen praksis handler altså om å få større innsikt i egen trenerpraksis og kunne vurdere den kritisk. Ved å synliggjøre deler av trenerhverdagen man tar for gitt og reflektere

rundt den i fellesskap med andre trenere er, slik jeg tolker intervjudeltakerne, en prosess som muliggjør læring og endring.

4.2.2 Å utvikle en verktøykasse

Bevisstgjøring handler ikke bare om å se seg selv i et nytt perspektiv, men også om å utvide kunnskaps- og handlingsrepertoaret sitt. Felles refleksjon og diskusjoner bidrar til en større bevissthet om at og hvorfor det finnes ulike «*treningstilfilosofier*» (Sverre), tolkninger og alternative løsninger. Ved å delta i videreutdanningen får man tilgang til andres erfaringer, forskningslitteratur eller nye trenermetoder, og man er aktivt med og produserer og forhandler om kunnskap. Dette fører til at «*verktøykassa [...] har blitt veldig mye større*» (Fredrik):

Det var jo veldig mye som jeg gjorde før jeg gikk [videreutdanningen] som jeg fortsetter å gjøre, men som jeg er i stand til å vurdere underveis, kanskje på en annen måte. Jeg føler på en måte at jeg nå klarer å se i mye større grad veldig mange av de ulike delene i trenergjerningen, i oppfølgingen av utøverne. Og er i stand til å vurdere de og er i stand til å se ulike måter, tilnærme meg ulike utfordringer på i større grad enn det jeg var før. I tillegg så klarer jeg kanskje å se mange flere løsninger på hver enkelt. Det er litt sånn bevisstgjøring på hvilke ulike elementer er det som finnes, at jeg har en slags teoretisk... eller en ramme for det. (Fredrik)

Slik jeg forstår intervjudeltakerne kan deltakelse i videreutdanning fungere som en motor for egen læring og utvikling fordi den hjelper å opprettholde en slags energi og våkenhet som er positiv i utviklingen som trener. Lars påpeker at det å bli «*pensa inn på interessante tema av kursholderne*» muliggjør lærerike gruppediskusjoner og samtaler underveis, deling av erfaring med medstudenter og refleksjon rundt egne erfaringer. Det er lagt til rette for å kunne følge «*en rød tråd*» og slik utvikle ulike deler i topp trenerarbeidet systematisk, sammen med andre. Selv om ikke alle intervjudeltakere kan peke på noen konkrete a-ha-opplevelser fra videreutdanningen, så beskriver de allikevel en personlig utvikling i løpet av deltakelsen:

Jeg føler at det påvirker veldig mye egentlig på jobben min, både som [yrkestittel] og trener. Men og i forhold til personer, i forhold til venner, man blir mer våken til det med... både i forhold til verdisyn og det med coachingen, i forhold til trening, i forhold til tilnæringsmåter, i forhold til verdier, å være mye mer bevisst på verdier og det. I forhold til relasjon, ledelse, mye mer våken på det etterpå. ... Jeg er mye mer reflektert nå. (Liv)

Formell utdanning kan bli opplevd som systematiserende for den enkeltes læring i en ellers travel trenerhverdag. I videreutdanningen blir det stilt krav til aktiv deltakelse i kunnskapsproduksjon gjennom erfaringsdeling og refleksjon. Uten disse formelle kravene tar rutiner og andre oppgaver fokuset bort fra læring. Med dette forsvinner ofte også en del av

‘verktøykassa’, og den nysgjerrigheten som ble vekt i det sosiale møte med de andre topptrenerne:

Det er jo det som er utfordringen i en travel arbeidshverdag, at en rekker ikke så ofte å løfte blikket og utvide horisonten. En gjør neste arbeidsoppgave. Det hadde vel vært et ønske om å ha litt mer tid i hverdagen til å tenke litt mer strategisk. (Lars)

For vi delte jo hele tiden. Og da måtte du reflektere og snakke og dele kunnskap hele tiden her om situasjonen. Og det føler jeg får jeg ikke gjort i samme grad lenger. Selv om jeg nå føler at jeg har flere kollegaer, så føler jeg ikke at det er det samme som når jeg gikk [videreutdanningen] allikevel. (Fredrik)

4.2.3 Drøfting av kategorien *bevisstgjøring*

Deltakerne i videreutdanningen beskriver en opplevelse av å bli bevisstgjort deler av sin egen og andres trenerpraksis. De gir uttrykk for at deltakelse i formell utdanning blir verdsatt som en mulighet til å lære å bli en mer reflektert og dermed bedre trener. For Cushion et al., (2003) er dette et av de overordnede målene med formell utdanning for trenere. Arbeidet som topptrener er ofte kjennetegnet av «dynamic, messy and ethically demanding challenges» (Marshall et al., 2014, s. 80), men treneres refleksjonsnivå over egen praksis og dermed selvbevissthet er ofte lav og dette hindrer dem i å se seg selv kritisk og få et reflektert blikk på sin ‘messy’ trenerhverdag, har Partington og Cushion (2013) funnet. Ifølge Wenger (1998) handler refleksjon om å se seg selv og verden rundt med nye øyne, man gir egne og andres opplevelser og egen og andres atferd ny eller fornyet mening. «It is about taking a distance and seeing the obvious anew» (ibid., s. 272). Intervjudeltakerne beskriver nettopp systematisk individuell og felles refleksjon som en mulighet til å gi mening til opplevelser. Tilbakemeldinger i form av gruppediskusjoner og forskningslitteratur var med på å synliggjøre praksis som man vanligvis tar for gitt. Stoszkowski og Collins (2014) hevder at «people do not know what they do not know» (s. 778) så lenge de ikke blir utfordret i egne antakelser og forståelser. Bevisstgjøring av kunnskap og atferd betyr for kursdeltakerne å kunne vurdere tidligere og fremtidig praksis med et utvidet repertoar av handlings- og tolkningsalternativer. Formell utdanning kan fungere som en læringsarena der det legges til rette for oppdagelser, for tilbakemeldinger fra andre, for nye ideer og felles kunnskapsproduksjon.

Lave og Wenger (1991) beskriver læring som aktiv deltakelse i et fellesskap der den mindre erfarne beveger seg fra legitim perifer til fullverdig deltakelse. Når synliggjøring av kunnskap om dagligdags praksis skjer i møte med andre trenere som oppfattes som kompetente og kunnskapsrike, er dette for mange av stor betydning for egen læring. De kan oppleve å dele en felles forståelse, et delt repertoar (Wenger 1998), med mer fullverdige medlemmer i

felleskapet og blir dermed selv mindre perifer. Dette mener jeg gjelder både for topptrenere med lang yrkeskarriere som trener og for de med kortere trenerkarrierer. Lave og Wenger (1991) påpeker videre at praksisfellesskap ikke må tenkes som et avgrenset område med et sentrum og en periferi, man kan være fullverdig deltaker i en del av virksomheten og mer perifer i en annen. Det er altså ikke noe motsetning å være topptrener og allikevel ha noe å lære, ser det ut som.

Praksisfellesskap er kjennetegnet av et gjensidig engasjement, en felles virksomhet eller aktivitet og et delt repertoar (Wenger, 1998). Lysø (2014) fremhever hvor viktig delt repertoar, og da spesielt språk, er for gjensidig forståelse av og refleksjon rundt de ulike deltakernes hverdagslige utfordringer. «For å kunne reflektere over en hendelse, trenger man språk for å stoppe opp og sette grenser for situasjoner for å gjøre den tilgjengelig for refleksjon» (ibid., s. 172). Å sette ord på individuell kunnskap for et større trenerfellesskap ble opplevd som fremmede for intervjudeltakernes analytiske tilnærming til egen praksis. Ved å bli kjent med egne dagligdagse og alternative tolkninger av trenerhverdagen, utvider man handlingsrepertoaret sitt og blir en mer fullverdig, eller mindre perifer (Lave & Wenger, 1991) deltaker i praksisfellesskapet. Lysø (2014) har funnet at felles refleksjon og erfaringsdeling i et praksisfellesskap generer et felles språk, en felles forståelse. Utdanningen som intervjudepersonene deltok i var i stor grad basert på samhandling, tilbakemelding, erfaringsdeling og felles refleksjon, og intervjudeltakerne forteller om at de opplever å ha fått et slikt felles språk og felles forståelse for praksisen de deltar i. Å kunne sette ord på en felles virksomhet oppleves som avgjørende for å bli forstått, men også for å vise at man er kyndig og kompetent. I det deltakerne fra mindre idretter mister møteplassene for erfaringsdeling fra den formelle utdanningen, mister de også fellesskapet som snakker deres språk og som hjelper dem å bevisstgjøre og gi mening til egen praksis.

4.3 Selvtillit

Intervjudeltakerne beskriver hvordan deltakelse i videreutdanning kan forandre opplevelsen av en selv i trenerrollen, når positive tilbakemeldinger, en følelse av tilhørighet til et større fellesskap og videreutvikling av kunnskaps- og handlingsrepertoaret styrker selvtilliten og mestringsfølelsen. Dette kan oppleves både i møte med andre mennesker – med utøvere, foreldre, styret, kollegaer –, og i møte med seg selv – man blir trygg på egen kompetanse og tør å prøve ut nye ting og «sprengte litt grenser» (Inge).

4.3.1 I møte med andre

I rollen som trener må man forholde seg til ulike interessegrupper, først og fremst til utøvere, men også til utøvernes foreldre, trenerkollegaer, klubbstyret, særforbundet og media. På grunn av at det stilles krav til trenerrollen, men ikke minst fordi kunnskap om idretts- og treningsrelaterte aspekter er mye mer tilgjengelig gjennom internett, føler trenere i slike møter gjerne at de blir utfordret. De må ta stilling til ulike treningsfilosofier, til verdier, lærings- og prestasjonsmål, planer og strategier. Noen opplever at kunnskapen man utvikler ved å delta i formell utdanning gir økt selvtillit, troverdighet og integritet i møte med andre:

Så hvis du har formell kompetanse får du selvtillit som trener og. Altså i forhold til at du står foran noen og skal formidle noe, og det tror jeg er kjempeviktig. Det at du vet hva du snakker om. ... Formell kompetanse er viktig å ha. For å kunne tørre å [være innovativ] og allikevel stå rimelig trygd plassert.
(Inge)

Ikke alle idretter har like store økonomiske ressurser, noe som påvirker særforbundenes profesjonaliseringsmuligheter for sine trenere gjennom etter- og videreutdanning. I slike tilfeller jobber trenerne på frivillig basis, dvs. at de gjør dette ved siden av en betalt jobb og at de ikke eller i svært liten grad får økonomisk kompensasjon for trenerarbeidet sitt. For trenere ansatt i særforbundet kan deltakelse i formell utdanning bety at man står bedre rustet når man må «selge seg inn» (Sverre) i ulike interessegrupper (foreldre, utøvere, styret). Idrettsgrenens profesjonaliseringsgrad virker å påvirke opplevelsen av å måtte posisjonere seg i møte med andre:

I takt med profesjonaliseringen av treneryrket så stilles det også mer krav til trenere. Når man er frivillig trener, du kan ikke stille så mye krav til en frivillig trener, ikke sant? Du skal være glad for at han stiller opp og gjør jobben sin. Men når du får betalt og også ganske godt betalt etter hvert, så må du faktisk gjøre ting ordentlig og kunne stå for det du gjør og forklare hvorfor du valgte å gjøre det du gjør.
(Sverre)

Slik jeg forstår intervjudeltakerne så har deltakelse i formell utdanning både en verdi med tanke på å oppdatere kunnskapen sin, å anvende og 'vise' den i møte med andre, og samtidig har den en slags symbolsk verdi når man opplever å få autoritet overfor andre for å ha gjennomført denne utdanningen:

Så for meg er det også viktig å kunne ha en ballast når jeg snakker med folk som har mastergrad og doktorgrad, at jeg har noe å komme med. Så det er også litt sånn der prestisje for meg å KUNNE noe, å bevise at man ikke er nødt til å ha en eksamen for å være dyktig i noe. ... Men først og fremst så var det kanskje litt sånn at man ønsket å ha litt faglig ballast og kunne ha litt tyngde inn mot når man jobber

sammen med andre trenere, men også inn mot foreldre, styret... 'Ja, jeg vet hva jeg snakker om, jeg har også formell utdanning'. (Sverre)

Intervjudeltakerne forteller at når man som trener klarer å balansere mellom det å våge å være innovativ og praktisk orientert og det å ha teoretisk forankret fagkunnskap, så blir man gjerne oppfattet som kyndig og kompetent, som profesjonell i trenerrollen. For å vite hva man snakker om i møte med andre, må man beherske fellesskapets språk. Felles begrepsforståelse, «*en felles teoretisk plattform*» (Fredrik), er grunnleggende for å kunne kommunisere effektivt om faget sitt. Slik som jeg forstår intervjudeltakerne, så har deltakelse i videreutdanning betydning for å utvikle og produsere et slikt trenerspråk og for opplevd troverdighet og selvtilit i møte med andre.

4.3.2 I møte med seg selv

Å utvikle selvtilit i møte med seg selv henger tett sammen med en opplevelse av mestring. Å føle at man kan, at man vet og at man utøver sin trenerrolle på en god måte, er en opplevelse intervjudeltakerne setter stor pris på. Den følelsen får flere i form av en bekreftelse av at de har gjort ting riktig også før de ble bevisstgjort. Denne bekreftelsen kunne komme gjennom direkte positive tilbakemeldinger fra de andre kursdeltakerne, fra empiriske funn i faglitteratur, fra samtaler med foredragsholdere eller fra felles diskusjoner:

Og så er det jo noe med å få tilbakemelding fra andre trenere som jobber med utøvere, når de sier at 'ja men det er smart'. Det man har gjort før, få noen gode tilbakemeldinger fra andre, det er en god følelse. Fordi man tenker litt sånn at, jo de som jobber med de utøverne, de er sikkert mye flinkere, men det er de ikke nødvendigvis. (Stian)

Intervjudeltakerne forteller også om en opplevelse av styrket selvtilit gjennom prøving og feiling – og ikke minst mestring – i praksis. I den insitusjonaliserte settingen føler trenerne seg utfordret til å reflektere rundt og «fordøye» (Sverre) ny informasjon, de får mulighet til å gjøre det «*mer til en del av [seg] selv*» (Sverre). Intervjudeltakerne forteller at de etter hvert tør å teste ut nye ting og stoler på sin egen kreativitet:

Jeg kjenner meg tryggere nå på å gå til en øvelsesbase, finne noen øvelser og så forandre den øvelsen ut ifra hva jeg mener mine utøvere bør jobbe med. ... Jeg kjenner at jeg tør å konstruere egne øvelser ut ifra hensikten. ... Ja, jeg føler at jeg er mer kreativ i forhold til å tørre å prøve øvelser uten å vite om det her lykkes eller ikke. (Inge)

Etter å ha blitt introdusert for alternative perspektiver og forståelser av situasjoner og for ulike måter å lykkes med, beskriver intervjudpersonene at de utvikler en mer kritisk holdning, både

overfor egen praksis, men også overfor faglitteratur, innhold i foredrag, overfor tradisjonelle metoder og treningsfilosofier. Til slutt opplever de å kunne vurdere og stå for valg på en helt annen måte enn før og slik være trygg i den trenerrollen de selv vil fylle:

Etter hvert så prøver man å finne seg selv. ... Så jeg ble tryggere på den måten å jobbe på. Og så turde jeg etter hvert å bruke det mer i jobben og gjøre det mer til en del av meg selv. ... Og så må man selvfølgelig lage sin egen vri på det, sin egen stil. ... Så gjennom [videreutdanningen] ble jeg flinkere til å være den trener jeg ønsket å være. (Sverre)

Nei... kanskje stoler man litt for lite på seg selv da, hvis man hele tiden vil ha dokumentert ting fra artikler, fra bøker. Og så vet man jo selv da, at det er jo ikke alt her som er hundre prosent å stole på heller. (Stian)

For intervjudeltakerne kan den økte selvtilliten bety at de tør å utfordre gamle sannheter eller at de endrer fokus i trenerarbeidet sitt. Stian, for eksempel, har gått bort fra ensidig prestasjonsorientering og over til et utviklings- og mestringsperspektiv. Selvtillit som topp trener baserer han da ikke lenger kun på utøvernes prestasjoner isolert sett, men på deres utvikling i et større perspektiv:

Sånn selvtilliten har jo blitt selvfølgelig bedre og en blir mer kritisk til seg selv. ... Og selv om man blir vurdert som trener på hvor godt utøverne presterer, ... så føler jeg at jeg er sterkere og tryggere på meg selv, at jeg kan gjøre en bra jobb selv om de utøverne ikke kommer topp ti, men at de har utvikling, at det er mestring og utvikling som står i fokus da. (Stian)

4.3.3 Drøfting av kategorien *selvtillit*

Trenere må ofte forholde seg til et variert sosialt miljø og ulike interessegrupper med «varying agendas, with competing egos, and within complex hierarchies» (Stoszowski & Collins, 2014, s. 777). I intervjudeltakernes beskrivelser blir det tydelig hvor flytende den enkeltes posisjonering i ulike praksisfellesskap er i slike møter. I én sosial kontekst – for eksempel i møte med utøvere eller kollegaer – kan man oppfattes som en kompetent trener med selvtillit og som en fullverdig deltaker i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991), mens man i en annen kontekst – for eksempel i videreutdanning sammen med andre trenere – kan føle seg som en legitim perifer deltaker i dette praksisfellesskapet. I videreutdanningen ser det ut som om opplevelsen av å være perifer eller fullverdig deltaker er i stadig bevegelse – avhengig av for eksempel diskusjonstema eller hvor mye praktisk erfaring man føler man har på et område. Bevegelsen til å bli en mer fullverdig deltaker i praksisfellesskapet er altså knyttet til både konteksten og individet. Her er Wengers (1998) forståelse av læring som en både sosial og personlig prosess av betydning. Et menneskets eksistens er i stor grad påvirket av deltakelse i

ulike sosiale fellesskap, mener Wenger (1998), og individer preger og blir preget av hvordan de og andre ser på seg selv, hvilken identitet de utvikler. Når mennesker er delaktige i felles sosiokulturelle praksiser som har vokst frem over tid, blir de også gransket i lys av disse praksiser. Selvtilliten varierer da med konteksten og med ens opplevelse av egen kompetanse målt opp mot det sosiale fellesskapets normer (Wenger, 2003).

Deltakelse i formell utdanning kan bety at man får mulighet til å reflektere rundt egen praksis og utvikler en forståelse for egen kunnskap i tillegg til at man styrker den faglige kunnskapen sin. Dette kan være nyttig i møte med de ulike interessegruppene for å kunne kommunisere med faglig tyngde og føle seg kompetent. Å bli rutinert i å argumentere for eget ståsted blir trekt frem som en viktig læringsopplevelse og som nødvendig for å bli oppfattet som troverdig og overbevisende i sosiale møter i trenerarbeidet. Gjennom direkte tilbakemelding fra praksisfellesskapet får flere intervjudeltakere en følelse av bekreftelse for tidligere praksis, mens andre utvikler en større trygghet og åpenhet overfor nye måter å gjøre ting på. Cushion et al. (2003) understreker at «involving participants in assessment is both validating and empowering» (s. 224). Å lære seg å gi og ta imot tilbakemelding fra andre deltakere i praksisfellesskapet kan føre til «powerful and compelling learning experiences» (Fernandez-Balboa, 1997, sitert i Cushion et al., 2003, s. 224) fordi man i dette sosiale samspillet får trent på sine refleksjonsferdigheter i møte med andres og egen praksis.

Slik jeg forstår intervjudeltakerne er formell utdanning en arena for å kunne eksplisitt forhandle om mening, for å utvikle en identitet, for å finne en plass i praksisfellesskapet. Å forhandle om mening knyttet til praksiser er avgjørende for læring, mener Wenger (1998). Meningsforhandling handler med andre ord om å være i en kontinuerlig prosess med andre om hva som er riktig og viktig for og i praksisfellesskapet. Intervjudeltakerne forteller at de ved å gjensidig engasjere seg i trenervirksomheten opplever å utvikle eller styrke selvtilliten sin. Ved å bli utfordret til å se egen praksis i et nytt perspektiv eller med et kritisk blikk, kan man delta i meningsforhandlinger med andre trenere, noe som tidligere har blitt påpekt som viktig for utviklingen av praksisfellesskapet som helhet.

4.4 Læringslyst

Alle intervjudeltakere uttrykker en motivasjon for å lære og videreutvikle seg. Deltakelse i videreutdanning blir beskrevet som en god mulighet til å lære av andre, bli utfordret, få ny innsikt og nye ideer. For noen er læringslysten knyttet til helt konkrete utfordringer i egen trenerhverdag, mens andre har et mer overordnet fokus på å utvikle seg i trenerrollen, og andre

igjen ser på læring som en del av det å være et menneske – læring er på en måte et «*lystbetont*» (Sverre) og livslangt prosjekt.

4.4.1 Å løse konkrete utfordringer

Å finne løsninger på helt konkrete problemer eller utfordringer fra egen praksis et fremtredende motiv i beskrivelser av utdanningens betydning. Å delta i videreutdanning byr på muligheter for å komme i kontakt med andre praktikere på tvers av idrettsgrener. Det avgjørende er at de oppfattes som å ha gjort seg lignende erfaringer, slik at de forstår situasjonen man er i nå, og at de kan bidra til å løse utfordringen. Oppmerksomheten blir da forsøkt rettet selektivt mot nettopp de samtaleemnene og de delene av diskusjonen som kan passe til en gitt konkret problemstilling:

Andre måter å trene på som kunne være nyttig i den idretten jeg holdt på med. ... Plukke litt her og der. Og prate med andre om utfordringer de har i sin idrett, hvordan man løser det. Kanskje man kunne får en idé om der JEG befant meg. (Hilde)

Andres erfaringer fra den praktiske trenerhverdagen verdsettes høyt, mens akademisk forskningslitteratur virker å spille en mindre rolle for intervjudeltakere med et slikt læringsfokus. Det fremstår for meg som om man med økt erfaring som topp trener også utvikler et mer kritisk blikk på forskningslitteratur. Forbeholdene overfor nyere forskningslitteratur stemmer fra ulike opplevelse. Noen mener at det ofte tar tid å bevise eller avkrefte en teori og at «*vi ikke [kan] sitte og vente på at det skal bli vitenskapelig bekreftet hvordan det påvirker oss*» (Hilde). Dessuten er sportslige prestasjoner knyttet til utøvernes fysiske og mentale form, og «*når du har fire år på deg og du vil til OL*» (Sverre), er utprøving en minst like legitim kunnskapskilde som forskningslitteratur. I tillegg tviles det på i hvor stor grad det overhode er praktisk mulig å forske på toppidrettsutøvere, for «*de vil ikke bli forsket på*» (Sverre). Andre igjen uttrykker en sterk skepsis overfor forskning når den virker ensidig og påståelig, samtidig som den er basert på snevre utvalgskriterier (individuell idrett, kun menn, et lite utvalg, mosjonister osv.). I slike tilfeller blir egne og andres erfaringer en slags rettesnor for kritisk granskning, og man nærmer seg akademisk kunnskap med forbehold:

Innenfor forskning på trening, så er det ofte at forskning ligger litt bak, altså det tar litt tid før man kan nyttiggjøre seg av forskning. Så det blir ofte at man lytter mer på erfarne trenere, som har gjort seg erfaringer i praksis, uten at dette nødvendigvis er bevist gjennom forskning. (Sverre)

De forskerne, når de har på seg litt den trenerhatten, så vet de at det er ikke alt fra sånne tomåneders-studier som man kan overføre til treningshverdagen heller. (Stian)

Intervjudeltakerne uttrykker at de foretrekker det de opplever som en balanse mellom erfaringsbasert kunnskap fra topp trenerfellesskapet med lang praksis og nyere eller veletablert «*god gammel litteratur*» (Sverre). Videreutdanning på høyskolenivå skaper helt klart forventninger om å bli presentert for akademisk kunnskap, det er den biten som tidligere har blitt beskrevet som et middel til å utvikle verktøykassen og øke selvtillit og autoritet i møte med andre. Men det som presenteres i form av teorier og modeller gjennom nyere forskning får blant intervjudeltakerne som leter etter løsninger for konkrete utfordringer mest aksept når det kan knyttes til egen trenerhverdag:

Jeg er praktiker, jeg er IKKE akademiker. ... [I en idealtypisk læringsituasjon er] teori og praksis knyttet nært sammen. ... Vise hva man kan anvende det til, rent praktisk. Greit å få lest OM det, men hvordan kan jeg anvende det best. (Hilde)

Så skal man fornye seg, så er det like viktig å se til andre og høre hva andre gjør, og så kan man på en måte... man må ha balanse mellom å forankre det i forskning og tørre å tenke nytt. (Sverre)

Slik jeg tolker intervjudeltakerne, betyr det å være en god trener å både ha den formelle kunnskapen i bunn, det å *vite*, men man må være i stand til å anvende denne kunnskapen i møte med andre, det å *kunne*. Å legge til rette for denne dynamikken mellom videreutdanning og arbeidshverdag er avgjørende for at disse deltakere opplever å ha nytte av utdanningen og lære noe.

4.4.2 Å utvikles i trenerrollen

Deltakelse i videreutdanningen betyr for flere intervjudeltakere å «*komme et steg videre*» (Inge) i utviklingen som trener. Å fornye seg og holde seg oppdatert er avgjørende for å «*få til en bedre jobb med utøverne*» (Stian). Intervjudeltakernes tidligere beskrevne aksept av egen feilbarlighet, erkjennelsen av at «*man ikke [kan] mestre alle sidene*» (Inge) av trenerjobben, en generell nysgjerrighet og personlig engasjement for det man driver med er viktige drivkrefter for å ville utvikle seg i trenerarbeidet. Å være topp trener er en «*livsstil*» (Inge) som innebærer at man investerer mye tid i denne aktiviteten. Men lange arbeidsdager, til dels mange reisedager eller lav lønn blir akseptert fordi man elsker trenerjobben og det å «*påvirke [utøverne] på en god måte*» (Fredrik). Intervjudeltakere som beskriver en læringsmotivasjon som stemmer fra et ønske om å bli en bedre trener, verdsetter måten videreutdanningen var lagt opp med tanke på strukturert erfaringsdeling, refleksjon og diskusjon av nyere faglitteratur:

For jeg kjenner jo at du ofte stivner, og du havner litt inn i en sånn egen verden som trener i en idrett, ikke sant? Og det er bare vi som gjør det riktig, og det er jo stort sett 100% feil antakelse. ... Det er

alltid spennende å fornye meg, altså jeg kjenner behovet for å fornye meg. Nye impulser, se, få et annet blikk inn i det. Vi har behov for blandingen som vi snakket om istad mellom akademia og praksis, den tror jeg er nyttig for å kunne jobbe og utvikle seg som trener. (Inge)

Læringsbehovet er også etter endt formell utdanning stort, og intervjudeltakerne uttrykker å savne den direkte kontakten med topp trenerfellesskapet. Utdanning som vektlegger erfaringsdeling og felles kunnskapsproduksjon i møte med likesinnede, oppleves som en møteplass der man kan lære av og med andre på en systematisk og effektiv måte. Intervjudeltakerne beskriver et ønske om en vedvarende læringsarena for å kontinuerlig utvikle seg i sin trenerrolle sammen med andre. Det sosiale møtet der man kan lære av de beste og får opplevd tilhørighet til et personlig verdsatt praksisfellesskap beskrives som betydningfull for egen læring og utvikling:

Jeg skulle ønske på en måte at [videreutdanningen] ikke var en utdanning som slutter etter to år, men at det var et slags abonnement der. Så lenge du har utøvere og er selv interessert i å gå videre, så burde det være et forum som har vart hele tiden over tid. Selvsagt, det å treffe de hele tiden... hver gang noe nytt, selv om det ikke nødvendigvis er noe nytt sånn rent teoretisk eller akademisk... Så det ville jeg kanskje ha fremhevet som den allerstørste verdien, det å være i et fellesskap og snakke med likesinnede. ... For det ga meg veldig mye som jeg har brukt i ettertid i mange forskjellige sammenhenger. (Fredrik)

Betydningen av å delta i videreutdanningen ser ut til å vise seg også når man ikke deltar i formell læring. For noen betyr deltakelsen at de har fått fornyet interessen sin i trenerjobben, og drivkraften for å utvikles i trenerrollen er derfor minst like stor etter endt utdanning. Dette, mener jeg, viser seg i intervjudeltakernes beskrivelser av at de har utviklet vaner og holdninger i løpet av utdanningen knyttet til det å utvikle seg som topp trener, som videreføres i trenerhverdagen. Noen oppsøker regelmessig akademisk kunnskap i form av nye forskningsartikler, noen tar frem notater fra selve utdanningen med jevne mellomrom, noen prøver å vedlikeholde og videreutvikle ´verktøykassa´ de har bygd seg opp:

Tankene hele tiden om hvordan å gjøre ting, det kjenner jeg helt annerledes i dag enn det var før jeg begynte. ... Jeg vet litt mer hvor jeg skal søke nye veier. ... Det gir inspirasjon rett og slett å søke ny teori og praksis. ... Jeg har jo samlet på alt det stoffet vi fikk selvfølgelig underveis. Så det er veldig ålreit å gå tilbake innimellom. ... Da går jeg inn i artikler som er skrevet, av ren nysgjerrighet. Jeg merker at jeg bruker det i hverdagen. Det har vært nyttig for meg, ikke bare for teoretisk påbygging, men rett og slett et verktøy i hverdagen. (Inge)

4.4.3 Læring som livslangt prosjekt

For noen intervjudeltakere betyr deltakelse i videreutdanning å møte et læringsbehov som går ut over det å løse konkrete utfordringer eller bli en bedre trener. Kontinuerlig læring er noe som hører til livet, det blir betraktet som en helt naturlig del av det å være et menneske. Læring er «lystbetont» (Sverre) fordi «vi lever i en fantastisk tid der det er så mye kunnskap tilgjengelig som ikke før var tilgjengelig.» Nettopp fordi kunnskap og andres erfaringer er såpass tilgjengelig gjennom ny teknologi (e-bøker, podcasts, TED-talks, blogger), må man legge inn en egen innsats og bearbeide ny informasjon, mener Sverre – «hvis ikke så er det borte». Refleksjon og bevisstgjøring er prosesser som tar tid og Sverre har derfor utviklet en egen strategi for å strukturere nye inntrykk og informasjon. For noen år siden begynte han å bruke en «refleksjonsjournal» der han hver kveld skriver ned «noe jeg har lært den dag». Læring blir i den forståelse et personlig, livslangt prosjekt. I sosiale møter, gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap eller på grunn av informasjonsteknologiens omnipresens i hverdagen er mennesket nødt til å forholde seg til samspillet mellom egne erfaringer og kunnskapsproduksjon med andre. Å delta i videreutdanning kan med andre ord være et uttrykk for en læringsholdning som er basert på livslang læring:

Jeg synes det er utrolig gøy å lære noe ting, så det handler egentlig ikke om prestisje. ... Det har blitt en vane å ta utdanning. Det er gøy å bare ha litt å drive med. (Sverre)

Jeg mener det er stort samsvar mellom det å utvikle seg som trener og det å utvikle seg som menneske. Det er jo parallelle utviklinger. Og det tror jeg nok er en ålreit ting med det studiet. Du blir utfordret på en del ting som er spesifikk for trenerrollen, men som egentlig og handler om deg selv. Og hvordan forholde seg til andre har jo livet å gjøre med ellers og. (Inge)

Egne behov for læring endrer og utvikler seg, og behovet for og betydningen av deltakelse i videreutdanning gjør det samme. Hilde beskriver på den ene siden en selektiv holdning overfor kunnskap for å kunne løse konkrete utfordringer fra trenerhverdagen, på den andre siden uttrykker hun at kontinuerlig læring er en forutsetning for å være en god trener. Slik som jeg tolker intervjudeltakerne, er hvilken læringsinteresse som fremstår som tydeligst for en topptreners læringsorientering avhengig av kontekstuelle og personlige faktorer:

Det kan ikke være sånn at jeg utøver mitt lederskap på én måte i 50 år – det er jo tragisk, hvis ikke jeg er i utvikling. Men da må jeg være interessert i å utvikle meg. ... Ellers står jeg jo stille i garasjen. Og det har jeg ikke lyst til. (Hilde)

4.4.4 Drøfting av kategorien *læringslyst*

Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap er ikke bare noe som påvirker det enkelte medlemmet, men er avgjørende for videreutviklingen av praksisfellesskapet (Wenger, 1998). Utvikling av et delt repertoar og praksis skjer over tid og er «a matter of sustaining enough mutual engagement in pursuing an enterprise together to share some significant learning» (s. 86). Intervjudeltakerne uttrykker en stor læringslyst knyttet både til praktiske utfordringer i trenerhverdagen, men også til egen utvikling i trenerrollen og til læring som et livslangt prosjekt. Slik jeg tolker Wenger (1998) kan hver og en av de beskrevne læringsinteressene bidra til å holde liv i og videreutvikle praksisfellesskapet. Ved å fokusere på konkrete utfordringer kan fellesskapet sette i gang en forhandling om mening rundt konkrete praksiser, mens utforskningen av topp trenerrollen kan drive fellesskapets identitetsdannelse fremover. Med et perspektiv på læring som livslangt prosjekt kan man tilføye praksisfellesskapet verdifulle tverrfaglige impulser og opprettholde læringsorienteringen i fellesskapet over et lengre tidsperspektiv. Cushion et al. (2003) påpeker at «the technical aspects of coaching and the coaching culture are often acquired through observing and listening to more experienced coaches» (s. 218). Dette har til følge at sosialiseringprosessen i treneryrket ofte handler om å bli som de andre, de med mer erfaring. Piggotts (2012) perspektiv på lukkede sirkler i utvikling av kunnskap kan trekkes inn som et kritisk blikk på denne kunnskapsreproduksjonen. Uten et læringsmiljø som utfordrer gamle sannheter, som inviterer nye deltakere inn i meningsforhandling stagnerer praksisfellesskapet i sin utvikling. Læringslysten som intervjudeltakerne beskriver, går, slik jeg forstår det, i den motsatte retningen. Et genuint interesse i å utforske andre tilnærminger, å lete etter nye impulser og ny kunnskap og å ha en lystbetont læringsorientering mot det å utvikle seg utover trenerrollen, kan være et tegn på en bevisst holdning overfor kunnskapsproduksjon og ulike forståelser av virkeligheten

Wenger (1998) sier at «we create points of focus around which the negotiation of meaning becomes organized» (s. 58). Gjennom å kanalisere meningsforhandlingen til formelle (og uformelle) møteplasser som er avgrenset i tid og rom, blir slike fokusområder gjort eksplisitt, de blir synlige og de kan gjennom deltakelse i felles refleksjon transformere en erfaring i læring, både for individet og for praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Målrettet og organisert erfaringsdeling i et inviterende læringsmiljø der nykommere og mer erfarne møtes for å lære av og med hverandre gir åpenbart en fornyet motivasjon til å lære. Være det seg gjennom å oppsøke forskningslitteratur, søke råd fra andre eller tørre å prøve og feile, så virker det som om topp trenerfellesskapet anser sin trenerrolle som en som krever og innbyr til livslang læring.

Dette resonnementet står i kontrast til det Nash et al. (2012) har funnet, nemlig at «the open and enthusiastic pursuit of new knowledge is *not* an automatic characteristic of expertise» (s. 993, kursiv i original). Intervjudeltakernes læringslyst tolker jeg som et tegn på at kunnskapsproduksjon i formell utdanning blir verdsatt av den enkelte deltaker og av fellesskapet som helhet. Diskusjoner, refleksjoner og erfaringsdeling er kommunikative prosesser som inneholder et potensial for å forhandle om mening. Så som jeg forstår intervjudeltakerne, så er de i videreutdanningen svært aktive deltakere i meningsforhandlingen, de utfordrer hverandre i sine trenings- og trenerfilosofier, og de skaper en felles topp treneridentitet. Det ser ut som om topp trenerenes praksisfellesskap er et praksisfellesskap i kontinuerlig utvikling.

4.5 Oppsummering av resultat

Larsson (1996) mener at målet med å tilegne seg kunnskap må være å utvikle god dømmekraft («gott omdöme», s. 25). Dette forstår jeg som tilsvarende det Cushion et al. (2003) mener med kritisk bevissthet og Stoszkowski og Collins (2014) med å bli en refleksiv praktiker. Å kunne se noe fra en annen synsvinkel, med respekt for ulike 'sannheter' og en evne til å lytte til og forstå forskjellige tilnæringsmåter til en utfordring, er en forutsetning for å forandre egne tolkninger og atferd og dermed forandre samfunnet (Larsson, 1996).

Forskningsspørsmålet mitt handler om å undersøke hvilken betydning topp trenerer tilskriver deltakelse i videreutdanning for den praktiske arbeidshverdag. I samtalene med intervjudeltakerne ble det blant annet tatt opp hvilken rolle refleksjon rundt egne erfaringer, erfaringsdeling med andre, akademisk kunnskap og felles refleksjon spiller i denne sammenhengen. Ut ifra intervjudeltakernes svar utviklet jeg fire kategorier som jeg oppfatter som fremtredende og beskrivende for deltakernes opplevelser.

Den første kategorien oppsto som følge av beskrivelser av å føle *tilhørighet*. Både mindre og avgrensede fellesskap fikk personlig betydning, men også topp trenerfellesskapet som helhet virker å ha utviklet seg gjennom bruken av delt repertoar i gjensidig engasjement rundt en felles virksomhet (Wenger, 1998). Å føle tilhørighet henger sammen med å utvikle en identitet som god trener i det praksisfellesskapet man ønsker å være legitim deltaker i (Lave & Wenger, 1991).

Den andre kategorien handler om en opplevelse av å bli *bevisstgjort* egen kunnskap og praksis og utvikle nye og alternative tolknings- og handlingsmønstre. Gjennom både individuell og kollektiv refleksjon følte deltakerne at egen trenerpraksis ble synliggjort idet man ble utfordret

til å sette ord på dagligdags treneratferd (Lysø, 2014). Erfaringsdeling og diskusjon av forskningsfunn ga ny innsikt, ny forståelse og ny kunnskap, noe som ble beskrevet med å utvikle vertøykassa si.

Den tredje kategorien baserer seg på opplevelser av å få styrket *selvtilliten* sin i møte med andre og seg selv. Å få tilgang til ny kunnskap og andres erfaringer og å bli trygg på egen kompetanse påvirker mestringsfølelsen, evnen til å vise god dømmekraft (Larsson, 1996), akseptere feiling som en ressurs i læring og våge å være kreativ som trener.

Den fjerde kategorien innebærer intervjudeltakernes beskrivelser av en inneboende *læringslyst*. Et læringsbehov kan ha utgangspunktet sitt i søken etter en løsning for en konkret utfordring fra trenerhverdagen, men den kan like godt basere seg på et ønske om å videreutvikle seg i sin trenerrolle. I tillegg blir en helhetlig læringslyst karakterisert som drivkraft bak et streben etter læring som livslangt prosjekt. Etter endt utdanning anså man seg ikke som ferdiglært, men heller sulten på mer. Wenger (1998) påpeker hvor viktig denne kontinuerlige læringslysten er for praksisfellesskapet slik at den ikke stagnerer, men videreutvikler seg ved at nykommere blir invitert inn i fellesskapets meningsdannelsesprosesser.

Jeg oppfattet deltakerne i videreutdanningen som et praksisfellesskap av topptrenere. De viste et sterkt gjensidig engasjement i en felles virksomhet og utviklet og benyttet et felles repertoar som ble synlig gjennom forhandling om dagligdagse praksiser, treningsfilosofier og trenerrollen (Wenger, 1998; Lysø, 2014). Intervjupersonene fra undersøkelsen ga uttrykk for at de verdsatte de ulike formelle og uformelle samhandlingsarenaene videreutdanningen hadde gitt dem tilgang til. Det personlige møtet med både likesinnede og samtidig annerledes trenere ga bekreftelse og utfordret den enkelte deltaker. Larsson (1996) mener at det er spesielt tre forhold utdanningstilbud for voksne må ta hensyn til for å vekke og opprettholde læringslyst: For det første må man bli *utfordret* på egne tolkninger og handlingsmønstre, for det andre må man møte *autentiske* praktiske utfordringer innenfor utdanningens formelle rammer og for det tredje må man kunne skape *relevans*, en forbindelse mellom den institusjonaliserte læringen og den individuelle hverdagslæringen. Når disse forutsetningene oppleves møtt av deltakerne, kan utdanning få stor betydning i form av ny kunnskap, nye interesser, ny arbeidshverdag og bedre selvtillit (Larsson, 1996). Intervjudeltakerne fra studien min benyttet slike positive karakteristika når vi snakket om videreutdanningen de hadde deltatt i. Åpenhet, ydmykhet, gjensidighet og læringsvilje er noen av begrepene som ble benyttet for å beskrive møtet med fellesskapet i institusjonaliserte rammer. Piggott (2012) etterspurte mer forskning rundt trenerutdanning som er «liberal and discursive» (s. 546) og som fører til en positiv og verdifull

læringsopplevelse. Med forbehold om en mulig skjevhet i utvalget – siden jeg først og fremst fikk høre om positive opplevelser – tolker jeg videreutdanningstilbudet som var casen i oppgaven som en slik etterspurt utdanning. Deltakelse i utdanning som er preget av gjensidighet, åpenhet og mulighet til å prøve og feile i trygge og respektfulle omgivelser og til å være kritisk og kreativ, blir beskrevet som en givende og positiv læringsopplevelse.

Jeg opplever at de fire kategoriene om *tilhørighet*, *bevisstgjøring*, *selvtillit* og *læringslyst* henger tett sammen. Å ha tro på egne evner, til det å ta de rette valgene og å gjøre noe nytt til sitt eget, kan være et resultat av bevisstgjøringsprosesser og det å føle tilhørighet, samtidig som selvtillit kan styrke bevissthet overfor egen atferd. I tillegg klarer en trener med styrket selvtillit å vurdere egen praksis kritisk uten å føle seg utenfor fellesskapet. Læringslysten kan bli styrket gjennom bevisstgjøring av praksiser og antakelser og gjennom aktiv deltakelse i praksisfellesskapet man føler tilhørighet til. Intervjudeltakerne i sin rolle som medlem i topptrenernes praksisfellesskap virker på den andre siden å anse læringslyst som en selvklar del av topptrenernes identitet. Intervjudeltakernes beskrivelser av betydningen deltakelse i videreutdanning har for deres arbeidshverdag, fremstår som viktige for egen læring og utvikling når dette skjer gjennom aktiv deltakelse i et praksisfellesskap.

5 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I det siste kapitlet vil jeg avrunde masteroppgaven ved å gå tilbake til start. Jeg vil trekke frem utgangspunktet for forskningsinteressen min, drøfte forskningsspørsmålet og de svarene jeg mener å ha fått, og jeg vil prøve å sette analysefunnene i et større perspektiv med fokus på voksnes læring.

Min interesse for voksnes opplevelser av institusjonalisert utdanning stammer fra egne erfaringer med utdanning i voksenalder. Jeg var og er nysgjerrig på hvordan erfaringer og forkunnskaper preger voksnes læringsprosesser og hvordan deltakelse i formell utdanning forholder seg til den praktiske arbeidshverdagen. EVU-sektoren er i stor vekst og det er sannsynlig at flere voksne kommer til å ta videreutdanning i fremtiden. Aarsand & Håland (2015) har funnet at sammenhengen mellom den formelle utdanningen og pågående arbeidssituasjonen «is considered å dynamic interplay of everyday social interactions – something constantly produced and reproduced by the involved actors» (s. 24). En konsekvens for å legge til rette for læring og gi deltakerne opplevelsen av at utdanningen er relevant og nyttig, må dermed være å skape en dynamisk prosess mellom deltakerne og deres arbeidserfaring på den ene siden og akademiske utfordringer knyttet til den spesifikke erfaringen på den andre siden (Aarsand og Håland, 2015). Trenerne er en gruppe utdanningsdeltakere som i de aller fleste studiene har oppgitt å foretrekke ikke-institusjonaliserte læringskilder til egen utvikling og som tilskriver erfaringer fra den praktisk trenerhverdagen stor betydning (Stoszowski & Collins, 2014; Piggott, 2012; Cushion et al., 2003). Jeg ble nysgjerrig på hvilken betydning topptrenere tilskriver deltakelse i videreutdanning for arbeidshverdagen sin.

Jeg gjennomførte kvalitative intervjuer med sju topptrenere og utviklet på grunnlag av deres beskrivelser fire kategorier som illustrerer deres opplevelser av deltakelse i videreutdanning: *tilhørighet*, *bevisstgjøring*, *selvtillit* og *læringslyst*. Det sosiale møte med likesinnede ble beskrevet som viktig for å utvikle en følelse av *tilhørighet* til både mindre og større fellesskap. Å lære av de beste i et åpent og respektfullt læringsmiljø påvirket likeså denne opplevelsen. *Bevisstgjøring* handler om en opplevelse av å få synliggjort kunnskap og dagligdags praksis ved å måtte sette ord på det. Individuell og felles refleksjon og erfaringsdeling med de andre deltakerne gjorde deltakerne bevisst egne tolkninger og atferd, samtidig som de fortalte å ha fått et større repertoar av handling- og tolkningsalternativer i trenerhverdagen. At *selvtilliten* kan bli styrket gjennom deltakelse i videreutdanning ble beskrevet som en betydningsfull

opplevelse. I møte med andre trenere, utøvere, foreldre og andre grupper kan faglig tyngde basert på oppdatert kunnskap gi større troverdighet. I møte med seg selv opplevde topp trenerne en større trygghet i sin rolle og en større åpenhet og kreativitet når det kommer til å prøve ut nye ting. Med *læringslyst* betegnes et sterkt, nesten selvklart behov for egen utvikling, både med utgangspunkt i konkrete utfordringer fra trenerpraksisen, men også mer generelt i utøvelsen av trenerrollen og med læring som et livslangt prosjekt. Behovet beror på kontekstuelle og personlige faktorer og kan endre sin kvalitet alt etter om det er konkrete utfordringer eller en mer generell læringsholdning som oppleves som viktig.

Analysefunnene ble drøftet først og fremst i lys av Wengers (1998) forståelse av læring i et praksisfellesskap og Lave og Wengers (1991) teori om læring som en bevegelse fra legitim perifer til fullverdig deltakelse i praksisfellesskapet. Topptrenerne fremstår i sine beskrivelser som et praksisfellesskap med både mindre og mer fullverdige deltakere. Den felles virksomheten er utgangspunkt for å utvikle et gjensidig engasjement og et delt repertoar gjennom deltakelse i videreutdanning. Lysø (2014) har funnet at ledere som deltar i et utviklingsprogram genererer et felles språk og en felles forståelse av sin virksomhet og slik skaper mening rundt praksiser og en identitet som fellesskap. Også topp trenerne fortalte at de utviklet en felles forståelse og en felles identitet gjennom erfaringsdeling og felles refleksjon. Etter endt utdanning savnet topp trenerne som til vanlig ikke har en direkte kontakt til praksisfellesskapet mulighetene til læring gjennom aktiv deltakelse i fellesskapet.

Videreutdanning som legger til rette for erfaringsdeling og individuell og felles refleksjon rundt egen praksis ble av intervjudeltakerne oppfattet som relevant for utviklingen av trenerrollen og læring i trenerhverdagen. Ut over dette kan deltakelse i institusjonalisert læring ha en personlig betydning fordi læring for noen er lystbetont og et mål i seg selv. Angående voksnes læring i et mer overordnet perspektiv ønsker jeg å konkludere med at deltakelse i utdanningstilbud som tar hensyn til deltakernes individuelle erfaringer og som klarer å skape et læringsmiljø preget av åpenhet, læringsvilje og gjensidighet kan oppleves som betydningsfull for den enkelte. Samspillet mellom formell læring og hverdagslæring ser ut til å være viktig for å skape en opplevelse av relevans og autentisitet for den enkelte som føler at det er trygd å bli utfordret på egne tolkninger og handlingsmønstre (Larsson, 1996). Lykkes man i det, kan læring bli en viktig, kanskje til og med transformativ opplevelse, fordi *«det er stort samsvar mellom det å utvikle seg som trener og det å utvikle seg som menneske»* (Inge).

REFERANSER

- Aarsand, L. & Håland, E. (2015). Balancing freedom and commitment – making higher education matter to working life. *Uniped*, 1, 24-38.
- Andersen, I. (2016, 02.02.). Regjeringen vil endre reglene for dagpenger og utdanning. *Teknisk Ukeblad*. Hentet fra <http://www.tu.no/artikler/regjeringen-vil-endre-reglene-for-dagpenger-og-utdanning/276748>
- Assarsson Aarsand, L. (2009). Institutionaliserat lärande – om kommunikationens villkor och möjligheter, I M. Stigmar (red.), *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*. Stockholm: Liber.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.
- Busland, L. (2011). *Fra hobby til yrke. Profesjonalisering av toppidretten 1971 – 1985*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/23345/Fraxhobbyxtilxyrkex-xProfesjonaliseringxavxtoppidrettenx1971x-x1985.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Dennis, B. K. (2014). Understanding participant experiences: Reflections of a novice research participant. *International Journal of Qualitative Methods*, 13, 395-410.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappellen Akademisk Forlag.
- Edwards, R. & Usher, R. (2001). Lifelong learning: A postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.

- Fejes, A. & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005-2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103-123.
- Feje, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, B. (1996). Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv, I P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2011). Lifelong learning: A social ambiguity. I P. Jarvis (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Oxon: Routledge.
- Knapik, M. (2006). The qualitative research interview: Participants' responsive participation in knowledge making. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 77-93.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pedagogik*, 25, 3-15.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Larsson, S. (1996). Vardagslärande och vuxenstudier, I P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lysø, I. H. (2013). Praksisfellesskap. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika.
- Lysø, I. H. (2014). Tett på lederutvikling. I R. Klev & O. L. Vie (red.), *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationship between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318).
- Marshall, P., Nelson, L., Toner, H & Potrac, P. (2014). Reflections on reflection. Some personal experiences of delivering higher education coach education. I Z. Knowles, D. Gilbourne, B. Cropley & L. Dugdill (red.), *Reflective practice in the sport and exercise sciences: Contemporary issues*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning. Linking Theory and Practice*. Somerset: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide* (3. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nash, C., Martindale, R., Collins, D. & Martindale, A. (2012). Parameterising expertise in coaching: Past, present and future. *Journal of Sports Sciences*, 30(10) 985-994.
- NOKUT. (udatert). *Generelt om norsk utdanning*. Hentet (08.02.2016) fra <http://www.nokut.no/nn-no/Fakta/Det-norske-utdanningsystemet/Generelt-om-norsk-utdanning/>
- Olympiatoppen. (2013). *Organisasjon*. Hentet (08.06.2016) fra http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/page6833.html
- Partington, M. & Cushion, C. (2012). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 23(3), 374-382.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. (2005). Læringsforståelse som speil for pedagogisk praksis. I A. L. Strømnes, A. Kirkhusmo & S. Lorentzen (red.), *Fagdidaktiker og historiker*. Trondheim: Tapir.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappellen Akademisk Forlag.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning. Between humanism and global capitalism. I P. Jarvis (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploiting an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125-138.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappellen Akademisk Forlag.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Stoszkowski, J. & Collins, D. (2014). Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. *Sport, Education and Society*, 19(6), 773-788.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.

Tømte, C., Olsen, D. S., Waagene, E., Solberg, E., Børing, P. & Borlaug, S. B. (2015). Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge, *NIFU-rapport 2015:39*, Oslo.

Utdanning.no. (2016). *Idrettstrener*. Hentet (08.06.2016) fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/idrettstrener>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning systems. I D. Nicolini, S. Gerhardi & D. Yanow (red.), *Knowing in organizations: A practice-based approach*. New York: M. E. Sharp.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Prosjektets arbeidstittel:

”Mellom videreutdanning og arbeidshverdag – topp trenerutdanning som case”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Angela Pirnbaum Våbenø og er masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. I forbindelse med den avsluttende masteroppgaven vil jeg undersøke hvilken betydning videreutdanning har for kursdeltakere. Jeg er nysgjerrig på voksnes opplevelser av hva som er nyttig og verdifull for læringsprosessen og hvilken betydning deltakelsen har for trenerhverdagen. Masteroppgaven min inngår i et større forskningsprosjekt om læring i toppidrett av Olympiatoppen og NTNU i Trondheim.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg håper at du med dine opplevelser og din erfaring som tidligere deltaker av [videreutdanningen] har lyst til å delta i dette masterprosjektet gjennom å stille til intervju! Intervjuet vil ha en varighet på 45-60 minutter og foregå på tomannshånd mellom deg og meg med lydopptaker. Vi blir sammen enige om tid og sted for intervju. Jeg kan møte deg ved ditt arbeidssted, gjerne i løpet av mars 2016. I intervjuet kommer vi til å snakke om dine opplevelser knyttet til deltakelse i [videreutdanningen] og betydningen av disse for arbeidshverdagen som trener.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og all informasjon som gis under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og veilederen min vil ha tilgang til innsamlet data under studiet, og i den endelige masteroppgaven vil alle informanter bli anonymisert. Resultat og analyser presenteres ved prosjektets slutt, senest i desember 2016. Da anonymiseres alle opplysningene og opptakene slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å stille som informant i dette masterprosjektet, og du kan når som helst, uten å oppgi noen grunn, trekke ditt samtykke til å delta. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger

om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg håper forespørselen min vekker din interesse og at du har lyst til å stille som informant i mitt prosjekt!

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg eller veilederen min:

Angela Pirnbaum Våbenø (prosjektleder)

mastergradstudent, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU i Trondheim

e-post: pirnbaum@stud.ntnu.no

tlf.: 48 88 54 83

Liselott Aarsand (veileder)

professor, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU i Trondheim

e-post: liselott.aarsand@svt.ntnu.no

tlf.: 73 59 28 09

Med vennlig hilsen

Angela Pirnbaum Våbenø

Masterstudent ved NTNU i Trondheim, Institutt for pedagogikk og livslang læring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille som informant.

Jeg samtykker til at materialet fra intervjuet kan benyttes i masterprosjektet og publiseringer knyttet til det overordnede forskningsprosjektet.

(Navn i blokkbokstaver)

(Signatur, dato)

VEDLEGG 2 – Intervjuguide

«Mellom videreutdanning og arbeidshverdag – topp trenerutdanning som case»

I. BAKGRUNN

- 1 Kan du fortelle om arbeidet ditt som topp trener? Hva kjennetegner trenerhverdagen?
- 2 Hva er bakgrunnen din som topp trener? (utdanning, erfaring, utøver?)

II. DELTAKELSE i UTDANNING

- 3 Hva er grunnen for at du tok denne utdanningen?
- 4 Hvilke forventninger hadde du, og hvordan opplever du de ble møtt?
- 5 Hvordan opplevde du å bruke egne erfaringer og kunnskap?
Evtl.: Hvilken rolle spiller «refleksjon» i læringsprosessen din?
- 6 Hvilken betydning hadde andres erfaringer og kunnskapsdeling i din egen læringsprosess?
- 7 Hvordan ville du beskrive møtet mellom dine egne erfaringer/refleksjoner og akademisk kunnskap?
- 8 Opplevde du noen ganger å bli utfordret til å tenke, reflektere, handle på en ny måte?
- 9 Husker du situasjoner der du selv opplevde motstand inni deg mot noe som skjedde under utdanningen?
- 10 Hva var det mest verdifulle / interessante under hele utdanningen som du husker? Kommer du på konkrete eksempler?
- 11 Snakket du med noen som ikke tok utdanningen om studiet? Hvorfor og hvordan?
- 12 Hva skjer i en idealtypisk situasjon der du føler at du lærer noe nyttig?

III. BETYDNING for PRAKSIS

- 13 Hva vil du si at utdanningen har betydd for arbeidshverdagen din som topp trener? Kan du gi eksempler?
- 14 Brukte du noe du lærte bevisst / aktivt i trenerarbeid? Evtl.: Prøvde du ut noe nytt? Hva var det og hvordan opplevde du det?
- 15 Hvis jeg hadde spurt utøverne du jobber sammen med – hva ville de ha sagt forandret seg etter utdanningen?
- 16 Opplevde du at noe av utdanningen påvirket andre deler av livet ditt utover trenerrollen?

IV. AVSLUTNING av intervju

- 17 Jeg vil prøve å oppsummere det jeg har forstått så langt, så får du gjerne kommentere dette.
- 18 Har du ytterligere spørsmål/kommentarer?

VEDLEGG 3 – Kopi av godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)
og prosjektvurdering fra personvernombudet for forskning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Liselott Aarsand
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.02.2016

Vår ref: 46852 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46852	<i>Mellom videreutdanning og arbeidshverdag - topp trenerutdanning som case</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liselott Aarsand</i>
<i>Student</i>	<i>Angela Pirnbaum Våbenø</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Angela Pirnbaum Våbenø pirnbaum@stud.ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46852

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at du endrer:

- dato for prosjektslutt, ref. telefonsamtale 25.02.16

OPPLYSNINGER OM TREDJEPERSON

Du har oppgitt at det kan bli behandlet enkelte opplysninger om tredjeperson. Du bør kun registrere opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan du unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved NTNU.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Etter telefonsamtale med deg 25.02.16 er det avklart at datamaterialet skal anonymiseres innen 01.12.16. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Vanligvis vil anonymisering innebære at:

- direkte personidentifiserende opplysninger slettes (inkludert koblingsnøkkel)
- indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres (f.eks. bakgrunnsopplysninger som arbeidsplass, stilling, alder og kjønn) - lydopptak slettes.