

Faktiske og foretrukne kilder til læring blant norske idrettstrenerere

Kenneth Myhre

Vitenskapelig assistent, Institutt for nevromedisin, Senter for Toppidrettsforskning,
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
kenneth.myhre@ntnu.no

Trine Løkke

Administrativ koordinator, Institutt for nevromedisin, Senter for Toppidrettsforskning,
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
Administrativ leder, Olympiatoppen Midt-Norge
trine.lokke@ntnu.no

Frode Moen

Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk og livslang læring, Senter for Toppidrettsforskning,
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
Avdelingsleder, Olympiatoppen Midt-Norge
frmoe@online.no

SAMMENDRAG

Tidligere studier har antydnet at idrettstrenerere ikke får sitt behov for læring og kompetanseutvikling tilfredsstilt av formelle utdanningssystemer. Med bakgrunn i dette er målet med denne studien å undersøke faktiske og foretrukne læringskilder blant norske trenerere. I et strukturert spørreskjema vurderte 510 trenerere 19 ulike typer læringskilder på en 7-delt Likert-skala, med utgangspunkt i læringskildens betydning henholdsvis for deres kompetanseutvikling hittil i karrieren, og for deres videre utvikling. Kilder knyttet til kommunikasjon med kolleger og refleksjon rundt egen erfaring ble høyest vurdert. Når læringskildene ble kategorisert som «formelle», «uformelle» eller «selvstyrte», fremsto selvstyrte læringskilder som signifikant viktigere enn formelle og uformelle læringskilder, både for trenerernes utvikling hittil i karrieren og for videre utvikling ($p < 0,01$). Formelle læringskilder ble vurdert som signifikant mindre viktig for videre utvikling, sammenlignet med for utvikling hittil i trenerkarrieren ($p < 0,01$). Vurderingen av formelle og selvstyrte læringskilders betydning for utvikling hittil i karrieren og for videre utvikling var dessuten signifikant avhengig av nivået trenerne praktiserte på ($p < 0,05$). Funnene diskuteres i lys av tidligere forskning, og forsøkes sett i et helhetlig perspektiv både når det gjelder trenerernes

egenutvikling og utdanningsinstitusjonenes rolle i denne sammenheng. Retninger for videre forskning foreslås med utgangspunkt i dette.

Nøkkelord

erfaringsbasert læring, formell utdanning, uformell utdanning, trenerprofesjon, trenerutdanning, idrett

ABSTRACT

Previous studies have suggested that formal education does not meet the complete learning needs of sport coaches. Therefore, this study aimed to examine Norwegian sport coaches' perspective on actual and preferred learning sources. In a structured questionnaire, coaches ($n=510$) were asked to evaluate 19 different learning sources on a 1-7 Likert-scale, regarding their effect on their development as coaches hitherto, and their potential importance for their further development, respectively. Sources related to communication with peers and reflection on own experience appeared as most important. When categorized as "formal", "non-formal" or "informal", informal learning sources appeared as significantly more important than formal and informal learning sources for the coaches' learning hitherto, and for their future development ($p < 0.01$). Moreover, formal learning sources were considered significantly less important for the coaches' further development, compared to their development until now ($p < 0.01$). The importance of formal and informal learning sources varied significantly depending on coaching level, both for development hitherto, and for future development ($p < 0.05$). Findings are discussed in light of previous research, emphasizing both the role of the educational institutions and the coaches' self-directed learning and development. Finally, directions for further research are suggested.

Keywords

informal learning, formal education, non-formal education, coaching profession, coach education, sport

INTRODUKSJON

Forskning og praksis viser at kompetente trenere er avgjørende for at idrettsutøvere skal utvikle både langvarig motivasjon og ferdigheter på høyt nivå (Biddle & Mutrie, 2001; Côté, Baker, & Abernethy, 2003; Mallet, 2005; North, 2009; Ommundsen, 2009). For å kunne lykkes i dette arbeidet, er treneren avhengig av omfattende og sammensatt kompetanse. Kompetanse innen pedagogikk, kommunikasjon, ledelse, selvbevissthet, læring og utvikling, treningslære, fysiologi, psykologi, taktikk, teknikk og biomekanikk er i større eller mindre grad avgjørende for å lykkes som trener (Stoszkowski & Collins, 2015). Fokus på kompetanseutvikling for trenere er derfor viktig, både for at trenerne selv og deres utøvere skal lykkes.

Universiteter og høyskoler skal gjennom sitt samfunnsoppdrag drive med både forskning og formidling (Universitets- og høyskoleloven, 2015, § 1-3). De mange og sammensatte kompetansekravene for trenere gjør det naturlig å anse årsstudier, bachelorutdannin-

ger, masterutdanninger, Ph.d.-utdanninger og videreutdanningstilbud ved universitet og høyskoler innenfor relevante fagområder som aktuelle læringskilder for trenere. Lorentzen og Helland (2013) konstaterer derimot at «*ufaglærthet*» framstår som det fremste kjennetegnet på norske idrettstrenere, når formell utdanning benyttes som indikator. På den annen side har norsk idrett i regi av særforbundene utviklet egne trenerutdanninger, som i denne forbindelse kan karakteriseres som uformelle, som er ment å ivareta de kompetansebehovene og interessene den enkelte idrett har.

Wågman (2011) konkluderer i sin studie på svenske trenere at idretten selv verdsetter formell utdanning lavere enn praktisk idrettserfaring. Tidligere forskning i land som Canada, USA, Australia, New Zealand og Storbritannia har dessuten vist at både uformelle og selvstyrte læringskilder prioriteres foran formelle læringskilder når idrettstrenere vurderer betydningen av ulike læringskilder (Cassidy & Rossi, 2006; Erickson, Bruner, MacDonald, & Côte, 2008; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007; Stoszkowski & Collins, 2015; Wright, Trudel, & Culver, 2007). Samtidig viser studier at det kan være forskjell på hvilke læringskilder trenere har vektlagt, og hvilke kilder som potensielt kunne vært mest optimale for deres utvikling (Erickson et al., 2008).

Det eksisterer lite empiri om hvordan norske trenere vurderer nytteverdien av den formelle utdanningen som tilbys ved universiteter og høyskoler, sammenlignet med andre potensielle læringskilder. Med bakgrunn i dette er det interessant å undersøke hvilke læringskilder norske trenere benytter og foretrekker i sin kompetanseutvikling.

OM ULIKE LÆRINGSKILDER

I løpet av det siste tiåret har fokuset på hvilke læringskilder trenere benytter seg av for å utvikle sin kompetanse vært økende internasjonalt (Cushion et al. 2010; Stoszkowski & Collins, 2015). En akseptert definisjon på læring blant trenere i idrett er; «all the processes and structures that enable coaches to construct and develop the knowledge required to engage effectively in their professional practice» (Cushion et al., 2010). Definisjonen legger vekt på at alt som fører til endring av operativ praksis per definisjon er læring. Nelson, Cushion og Potrac (2006) foreslår tre hovedkilder for læring hos trenere; *formelle*, *uformelle* og *selvstyrte* læringskilder.

Formelle læringskilder er ifølge Nelson, Cushion og Potrac (2006) institusjonaliserte læringsprogrammer som oppfyller offisielle krav til kvalitetssikring. Disse læringskildene har standardisert innhold og læringsmetoder som er utviklet og presentert av eksperter, og deltakerne må oppfylle fastsatte opptakskrav for å ta del i læringsaktivitetene. I et norsk perspektiv kan dette omfatte læringskildene som er innplassert i «*Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*» (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – NOKUT, 2014), for eksempel høyere utdanning ved høyskoler og universiteter. Tidligere studier har vist at uerfarne trenere ofte verdsetter formelle læringskilder som viktige kilder til deres trenerkompetanse, særlig fordi de har behov for å tilegne seg grunnleggende trenerfaglig kompetanse (Erickson et al., 2008; Lemyre & Trudel, 2004; Lemyre et al., 2007). Samtidig har det også vist seg at trenere på alle nivå verdsetter formelle læringskilder på grunn av den faglige tyngden de opplever at innsikt i evidensbasert kunnskap gir (McCullik, Blecher, & Schempp, 2005). Erfarne trenere oppgir derimot at formelle læringskilder er av begrenset verdi når innhol-

det presenteres på en måte som gjør det vanskelig å overføre, og/eller når innholdet ikke møter behovet for en tverrfaglig og helhetlig tilnærming (Erickson et al., 2008; Lemyre & Trudel, 2004; Lemyre et al., 2007).

Uformelle læringskilder er organiserte læringsaktiviteter som gjennomføres utenfor det formelle utdanningssystemet. Slike læringskilder er dermed ikke bundet av offentlige læreplaner eller krav til kvalitetssikring (Nelson et al., 2006). Uformelle læringskilder retter seg ofte mot trenere med spesifikke interesseområder, og det stilles få eller ingen krav til deltakerne. Deltakerne har ofte ulike forhåndskvalifikasjoner, noe som påvirker både innhold og arbeidsmåter (Nelson et al., 2006). I et norsk perspektiv kan trenerkurs i regi av særforbund, seminarer, konferanser, kompetansesamlinger og kurs i regi av idretten selv eller andre private kurstilbydere defineres som uformelle læringskilder. Det er antydning at trenere verdsetter å ta del i uformelle læringskilder fordi det åpner for muligheten til å fordype seg i temaer som de har spesiell interesse for, samtidig som slike situasjoner også gir stor grad av rom for å bli kjent med og dele erfaringer med andre trenere (Wright et al., 2007). Læringsutbyttet er likevel omdiskutert, på grunn av innholdsmessige karakteristikk som kort varighet og liten grad av individuell tilpasning (Mallett et al., 2009).

Selvstyrte læringskilder omfatter alle former for egenorganiserte læringsaktiviteter som trenerne kan oppsøke og ta del i, både gjennom sin rolle som trenere og i livet ellers (Nelson et al., 2006). Denne typen læringskilder er styrt av treneren selv, slik at treneren selv velger hvilke spørsmål vedkommende søker svar på, og hvordan en skal finne svar på disse spørsmålene. Tidligere studier har antydning at selvstyrte læringskilder som prøving og feiling, egenerfaring som utøver, diskusjoner med andre trenere og informasjon funnet i bøker og på internett er kilder som trenere bruker for å utvikle egen kompetanse (Cushion, Armour, og Jones, 2003; Erickson et al., 2008; Gilbert & Trudel, 2001; Gould, Giannini, Krane, & Hodge, 1990; Jones, Armour, & Potrac, 2004; Mallett, Rossi, og Tinning, 2008; Rynne, Mallett, & Tinning 2008; Salmela, 1995; Stoszowski & Collins, 2015). Det har derimot også blitt antydning at trenerne ikke alltid opplever læringskilder innenfor denne kategorien som optimale, og at selvstyrte læringskilder i enkelte tilfeller ble valgt i mangel på andre alternativer (Mallett et al., 2008; Rynne et al., 2008).

Det er viktig å understreke at det verken er ønskelig eller hensiktsmessig å skape en debatt om hvilke av de ulike formene for læringskilder som gir størst effekt på kompetanseutvikling. Alle situasjoner som bidrar til kompetanseutvikling hos idrettstrenere bør verdsettes og sees på som viktige (Mallett, Trudel, Lyle, & Rynne, 2009). Selv om tidligere studier har undersøkt hvordan trenerne tilegner seg kompetanse og hva de mener er foretrukne kilder til kompetanse (Cassidy & Rossi, 2006; Erickson et al., 2008; Lemyre et al., 2007; Stoszowski & Collins, 2015; Wright et al., 2007), er det etter vår kjennskap ikke blitt gjennomført slike vitenskapelige undersøkelser blant norske trenere. Det er derfor ønskelig å undersøke hvordan norske trenere verdsetter læringskilder, både for å vurdere om universiteter og høyskoler oppfyller sitt samfunnsoppdrag og tilbyr studier som trenerne finner relevante for sin praksis, og for eventuelt å kunne spille opp til en diskusjon rundt hvordan læringskildene kan tilpasses for i størst mulig grad å imøtekomme trenernes behov. Med bakgrunn i dette er hensikten med denne studien å undersøke hvordan norske trenere vurderer betydningen av formelle, uformelle og selvstyrte læringskilder for sin utvikling hittil i trenerkarrieren, og hvordan trenerne vurderer nytten av de ulike læringskildene for å

videreutvikle sin kompetanse i fremtiden. Forskningsspørsmålet i denne studien er dermed; *Hva er de faktiske- og foretrukne kilder til læring blant norske idrettstrener?*

METODE

Denne studien har som formål å nå ut til et stort antall trenere, og et strukturert spørreskjema ble av den grunn valgt som datainnsamlingsmetode. Spørreskjemaet er utviklet med bakgrunn i internasjonale studier som har benyttet spørreskjema for å undersøke treneres vurdering av ulike læringskilder (Reade, Rodgers, & Hall, 2008; Reade, Rodgers, & Spriggs, 2008; Stoszkowski & Collins, 2015), men enkelte tilpasninger ble gjort av forfatterne for blant annet å dekke særtrekkene ved det norske utdanningssystemet for idrettstrener. Spørreskjemaet besto av tre deler. Del 1 dekket trenerens bakgrunn og deres trenerengasjement i dag, del 2 besto av en vurdering av betydningen ulike læringskilder har hatt for trenerens utvikling hittil i karrieren, mens del 3 besto av en vurdering av hvilken betydning ulike læringskilder kan ha for trenerens videre utvikling.

Del 2 og del 3 besto av samme liste med 19 forskjellige potensielle læringskilder, som trenerne ble bedt om å vurdere verdien av på en 7-delt Likert-skala, hvor 1=«Helt uten betydning», og 7=«Av avgjørende betydning». I del 2 av spørreskjemaet var det i tillegg anledning til å krysse av for 0=«Ikke aktuell for meg», for å unngå at trenerne gav en feilaktig vurdering av læringskilder som de ikke hadde benyttet seg av. I del 3 gjorde alle trenerne en vurdering av alle læringskildene.

PROSEDYRE OG UTVALG

856 trenere på ulike nivå ble rekruttert fra trenerdatabaser hos Norges Idrettsforbund, Olympiatoppen, Norges Skiforbund, Norges Håndballforbund og Norges Friidrettsforbund til å delta i undersøkelsen. En uke før distribusjon av selve spørreundersøkelsen ble deltakerne kontaktet via e-post og gitt informasjon om hvorfor de var plukket ut til å delta i undersøkelsen, bakgrunnen for og hensikt med studien, at det var frivillig å delta, at alt datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt, samt at prosjektet var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Selve spørreskjemaet ble distribuert til trenernes e-postadresser ved hjelp av det nettbaserte spørre- og rapporteringsverktøyet Questback Essentials. Spørsmålene ble besvart anonymt, og det var ikke mulig å identifisere respondentene på grunnlag av deres svar i spørreskjemaet.

Av de 856 trenerne som mottok spørreskjemaet, fullførte 510 trenere hele spørreskjemaet (410 menn og 100 kvinner), noe som gav en svarprosent på 59,2 %. Trenerne valgte blant forhåndsdefinerte idretter, og fordelte seg på idrettene alpint (9), badminton (1), bryting (1), dans (4), fotball (24), friidrett (63), golf (1), håndball (138), ishockey (3), kombinert (7), langrenn (134), orientering (7), roing (3), seiling (1), skihopp (5), skiskyting (15), skyting (2), skøyter (5), snowboard (2), svømming (29), sykkel (24), taekwondo (3), tennis (3), turn (2), vektløfting (1), volleyball (1), og «annen idrett enn nevnt ovenfor» (22). Gjennomsnittlig alder for respondentene var $42,5 \pm 11,0$ år, og de hadde i snitt $15 \pm 9,8$ år med erfaring som idrettstrener. 9 av trenerne hadde ingen utdanning utover grunnskolenivå, 103 hadde utdanning på videregående nivå, 259 hadde utdanning på bachelornivå, 119 på

masternivå og 20 hadde ph.d.-utdanning. 358 trenere hadde idrettsfaglig høyere utdanning. 18 av trenerne hadde ingen form for trenerutdanning i regi av idretten, 116 hadde gjennomført «Aktivitetslederkurs», 190 hadde «Trener 1-kurs», 201 hadde «Trener 2-kurs», 164 hadde «Trener 3-kurs», 113 hadde «Trener 4-kurs», 95 hadde «Topptrener 1-utdanning» og 84 hadde «Topptrener 2-utdanning» (her var det mulig for trenerne å krysse av for flere gjennomførte trenerkurs). Trenerne praktiserte i snitt $17,3 \pm 16$ timer per uke som trenere. 79 av trenerne jobbet med utøvere på elitenivå, 220 trenere jobbet med unge utøvere som trener for å nå elitenivå, mens 211 jobbet med utøvere i breddeidretten.

DATAANALYSE

Rådata fra spørreundersøkelsen ble eksportert i .sav-format fra Questback Essentials, og analysert ved hjelp av SPSS (versjon 21, IBM Corporation, 2012). Deskriptive data ble brukt som grunnlag for søylediagrammer, som ble framstilt i Sigmaplot (versjon 13, Systat Software Inc., 2014) for å gi en visuell oversikt over vurderingen av de ulike læringskildene.

Videre ble det beregnet gjennomsnittsverdi for henholdsvis formelle, uformelle og selvstyrte læringskilder sin verdi for trenernes utvikling hittil i karrieren, og for deres videre utvikling. Dette ble gjort ved at verdien for hver enkelt læringskilde tilhørende henholdsvis formelle, uformelle og selvstyrte læringskilder (jf. Nelson, Cushion, & Potrac, 2006) ble summert og delt på antall læringskilder trenerne hadde vurdert i hver respektive kategori. 69 trenere hadde vurdert alle formelle læringskilder som «ikke aktuelt for meg» i karrieren hittil, og ble derfor ekskludert fra summeringen av gjennomsnittsskår for den kategorien.

Enveis ANOVA ble anvendt for å fastslå om det var signifikante forskjeller i vurderingen av formelle, uformelle og selvstyrte læringskilder henholdsvis for trenernes utvikling hittil i deres karriere, og for deres videre utvikling. Paret t-test ble anvendt for å undersøke om det var signifikante forskjeller i vurderingen innenfor hver enkelt kategori når det gjelder verdien for utvikling hittil i karrieren og for deres videre utvikling.

Enveis ANOVA ble også benyttet for å undersøke om prioriterte læringskilder frem til nå og foretrukne læringskilder i fremtiden varierte signifikant avhengig av hvilket nivå trenerne praktiserte på. Trenerne ble gruppert som trenere på «breddenivå», trenere for «unge utøvere som ønsker å nå elitenivå» eller trenere på «elitenivå».

All data ble akseptert som normalfordelt ved visuell inspeksjon av Q-Q plot. Varianslikhet ble testet med Levenes test, og i tilfeller hvor forventning om varianslikhet ikke var oppfylt, ble Welch ANOVA og Games-Howell post hoc-test benyttet som ikke-parametriske alternativ til enveis ANOVA og Bonferroni post hoc test. Signifikansnivå er satt til $p > 0,05$, og data er presentert som gjennomsnitt \pm standardavvik hvor annet ikke er nevnt.

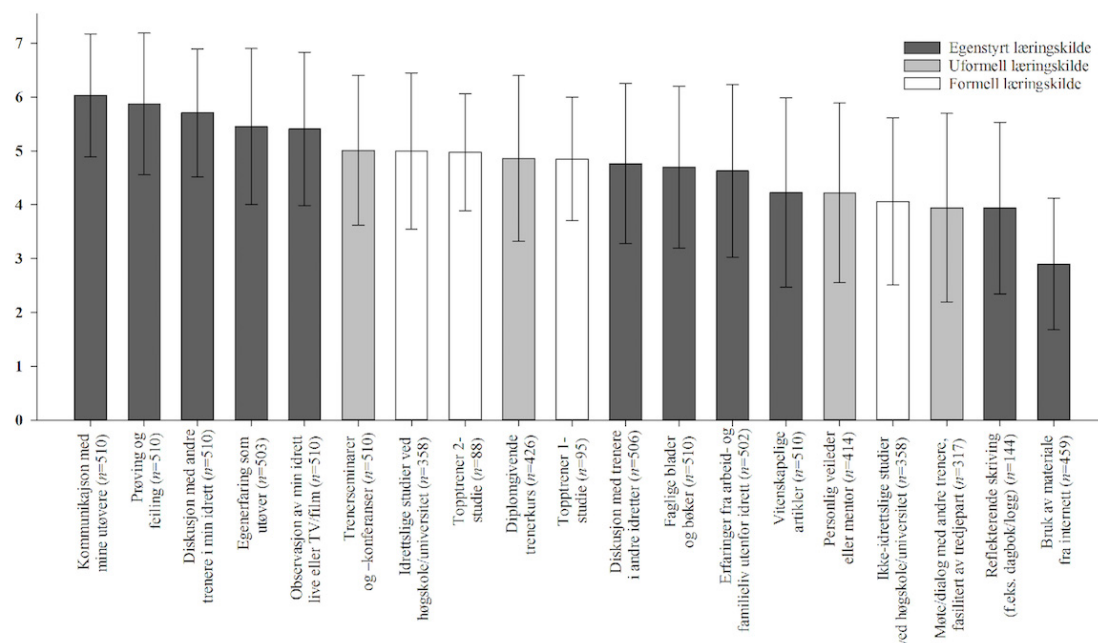
RESULTAT

Læring for utvikling hittil i karrieren

Figur 1 viser trenernes vurdering av nytten ulike læringskilder har hatt for deres utvikling som trenere fram til i dag. Læringskildene er rangert fra venstre mot høyre etter synkende gjennomsnitt blant alle trenerne i studien, og feilfeltet viser standardavvik for den respek-

tive verdi. «n» varierer mellom læringskildene fordi trenere som markerte en læringskilde som «Ikke aktuell for meg» er ekskludert fra kalkulering av gjennomsnitt for hver enkelt læringskilde

Figur 1. Trenernes vurdering av nytten ulike læringskilder har hatt for deres utvikling hittil i trenerkarrieren.

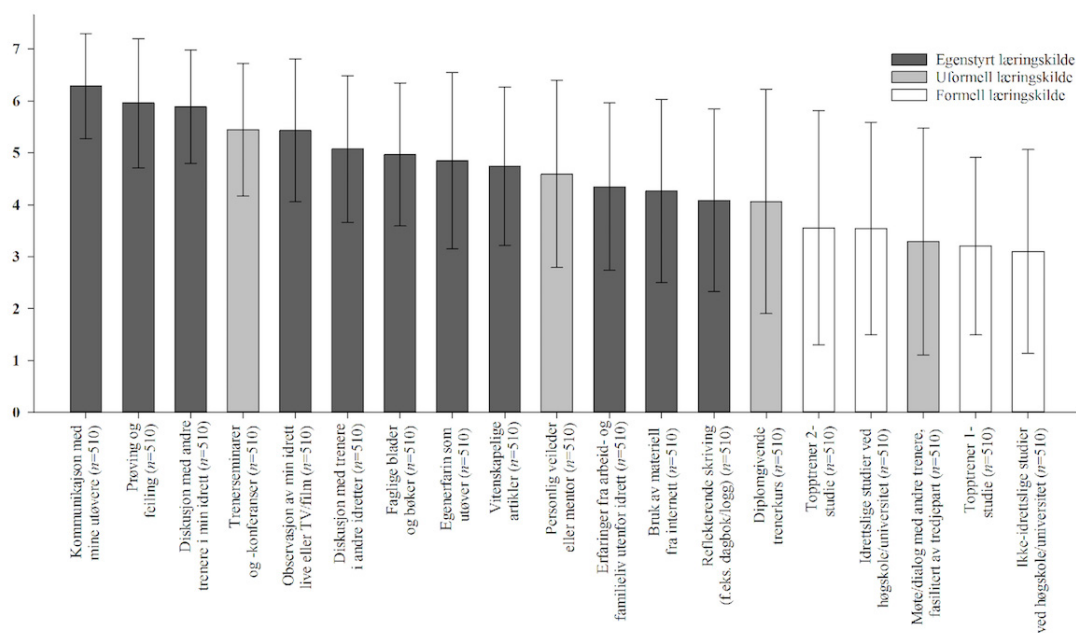


Trenernes vurdering av verdien formelle, uformelle og selvstyrte læringskilder har hatt for deres utvikling hittil i karrieren var signifikant forskjellig ($F(2, 1458) = 34,39, p < 0,01$), og økte fra «uformelle læringskilder» ($4,36 \pm 1,21$) til «formelle læringskilder» ($4,62 \pm 1,58$), til «selvstyrte læringskilder» ($4,99 \pm 0,71$). «Selvstyrte læringskilder» skilte seg signifikant fra «formelle læringskilder» (gjennomsnittsdifferanse 0,36, SE 0,08, 95 % KI [0,18-0,55], $p < 0,01$), og signifikant fra «uformelle læringskilder» (gjennomsnittsdifferanse 0,62, SE 0,07, 95 % KI [0,44-0,80], $p < 0,01$). «Formelle læringskilder» ble dessuten vurdert signifikant høyere enn «uformelle læringskilde» (gjennomsnittsdifferanse 0,26, SE 0,08, 95 % KI [0,07-0,44], $p < 0,01$).

Læring for videre utvikling

Figur 2 viser hvordan trenerne i denne studien vurderer nytten av ulike læringskilder for deres videre utvikling. Læringskildene er rangert fra venstre mot høyre etter synkende gjennomsnitt for alle trenerne i studien, og feilfeltet viser standardavvik for den respektive verdi.

Figur 2. Trenerens vurdering av nytten ulike læringskilder kan ha for deres videre utvikling.



Trenerens vurdering av verdien formelle, uformelle og selvstyrte læringskilder kan ha for deres videre utvikling var signifikant forskjellig ($F(2, 1527) = 227,69, p < 0,01$), og økte fra «formelle læringskilder» ($3,42 \pm 1,70$) til «uformelle læringskilder» ($4,39 \pm 1,15$), til «selvstyrte læringskilder» ($5,12 \pm 0,83$). «Selvstyrte læringskilder» skilte seg signifikant fra «formelle læringskilder» (gjennomsnittsdifferanse 1,70, SE 0,08, 95% KI [1,51-1,89], $p < 0,01$), og signifikant fra «uformelle læringskilder» (gjennomsnittsdifferanse 0,73, SE 0,08, 95% KI [0,54-0,92], $p < 0,01$). «Uformelle læringskilder» ble dessuten vurdert signifikant høyere enn «formelle læringskilder» (gjennomsnittsdifferanse 0,97, SE 0,08, 95% KI [0,78-1,16], $p < 0,01$).

Paret t-test viste at formelle læringskilder ble vurdert å ha signifikant mindre betydning for trenerens videre utvikling sammenlignet med betydningen den har hatt frem til i dag ($p < 0,01$). Det var ingen signifikant forskjell i vurderingen av kategorien uformelle læringskilder og selvstyrte læringskilder for utvikling hittil i karrieren sammenlignet med for videre utvikling ($p > 0,05$).

Læringskildenes betydning på ulike nivå

Når det gjelder betydningen for utvikling hittil, var både formelle læringskilder ($F(2, 438) = 5,07, p = 0,007, \omega^2 = 0,018$) og selvstyrte læringskilder ($F(2, 507) = 9,58, p < 0,01, \omega^2 = 0,033$) signifikant avhengig av hvilket nivå trenere praktiserte på. For videre utvikling var både formelle læringskilder ($F(2, 507) = 5,44, p < 0,01, \omega^2 = 0,017$), uformelle læringskilder ($F(2, 507) = 3,70, p = 0,025, \omega^2 = 0,010$) og selvstyrte læringskilder ($F(2, 507) = 6,77, p < 0,01, \omega^2 = 0,022$) signifikant avhengig av hvilket nivå trenere praktiserte på. Resultater fra post hoc-test er presentert i tabell 1.

Tabell 1. Sammenheng mellom nivå og vektlegging av læringskilder

	Sammenligninger	Gj.snitt	SE	95% KI		Gj.snitt	SE	95% KI		Gj.snitt	SE	95% KI	
		diff.				diff.				diff.			
		Formelle læringskilder				Uformelle læringskilder				Selvstyrte læringskilder			
Utvikling hittil	«Breddenivå» vs. «elitenivå»	-,45	,22	-,98	,08	,07	,16	-,31	,45	-,27*	,09	-,50	-,04
	«Breddenivå» vs. «morgendagens elite»	-,50*	,16	-,90	-,11	-,15	,12	-,43	,13	-,29*	,07	-,45	-,12
	«Morgendagens elite» vs. «elitenivå»	,056	,21	-,46	,57	,22	,16	-,17	,60	,37	,22	-,17	,90
Videre utvikling	«Breddenivå» vs. «elitenivå»	-,16	,22	-,70	,38	,21	,15	-,16	,58	-,14	,12	-,42	,14
	«Breddenivå» vs. «morgendagens elite»	-,53*	,16	-,92	-,14	-,19	,11	-,46	,08	-,31*	,08	-,51	-,11
	«Morgendagens elite» vs. «elitenivå»	,37	,22	-,17	,90	,40*	,15	,031	,77	,17	,11	-,11	,45

Merk. SE = standardfeil. KI = konfidensintervall.

* $p < 0,05$

DRØFTING

Hensikten med denne studien var å undersøke faktiske og foretrukne kilder til læring blant norske idrettstrener. Funnene viser at selvstyrte læringskilder blir vurdert som viktigst, og signifikant viktigere enn både formelle og uformelle læringskilder både for trenernes utvikling frem til i dag, og for deres videre utvikling. Med unntak av uformelle læringskilder sin betydning for utvikling hittil i karrieren, var dessuten vurderingen av læringskildene avhengig av hvilket nivå trenerne praktiserte på. Disse funnene er i tråd med flere tidligere studier utenfor Norge (Erickson et al., 2008; Lemyre et al., 2007; Mallett et al., 2009), hvor trenere på både breddenivå og elitenivå har vurdert selvstyrte læringskilder som viktigst. Samtidig åpner også funnene i denne studien opp for å drøfte hvordan ulike læringskilder kan utfylle hverandre, og bidra til optimal kompetanseutvikling hos trenere på ulike nivå.

Motstand i refleksjon over egne erfaringer

Resultatene fra denne studien viser klart at selvstyrte læringskilder er de viktigste kildene til kompetanse for norske idrettstrener. En forklaring på dette kan være at læring av de sammensatte praktiske ferdighetene som kreves i trenerrollen best skjer i praktiske situasjoner. I tråd med Kolb (1984) sin teori om læring, kan selvstyrt læring sees på som en kontinuerlig prosess drevet av situasjoner som utfordrer trenernes nåværende kompetanse. Erfaring i seg selv skaper ikke nødvendigvis læring, men påfølgende refleksjon over erfa-

ringen kan bidra til at erfaringen gis en mening både generelt og spesifikt, slik at ny læring oppstår (Kolb, 1984; Schön, 1983). Schön (1983) gir oss en utvidet forståelse av dette med sine begreper «knowing-in-action», «reflection-in-action» og «reflection-on-action». Disse begrepene viser til viktigheten av refleksjon som grunnlag for læring og utvikling, men understreker samtidig hvordan både handlinger «in-action» og refleksjoner «in-action» og «on-action» påvirkes av det man allerede kan og vet. Med et slikt syn på læring kan man argumentere for at effekten selvstyrt læring har kan begrenses av trenerens refleksjonsgrunnlag, og at effektiv selvstyrt læring krever at trenerne har et faglig grunnlag å basere sine refleksjoner på. Læring gjennom «egenstyrt» erfaringsbasert refleksjon kan dermed også være en behagelig vei å gå for mange trenere, fordi de med en slik tilnærming sjelden vil få utfordret sine tanker og meninger evidensbasert og direkte. Innsikt i evidensbasert kunnskap gir på sin side grunnlag for å møte egne refleksjoner med motstand. Dette kan gjøre trenerne i stand til å evaluere og filtrere «ny læring» i praktiske situasjoner, slik at de unngår konservativ repetisjon og reproduksjon av lite hensiktsmessig praksis.

Både formelle og uformelle læringskilder kan for trenerne gi innsikt i evidensbasert kunnskap, og trenerne i denne studien vurderer begge disse læringskildene på et nivå som tilsier at de må ha spilt en viktig rolle for deres helhetlige utvikling hittil i karrieren. Denne effekten kan ha foregått ubevisst hos trenerne ved at kunnskap de har fått innsikt i gjennom disse lærings situasjonene har blitt hentet fram og gitt dem motstand i egne refleksjoner på et senere tidspunkt. Et slikt syn er i tråd med Stoszowski og Collins (2015), som antyder at tidligere forskning på dette feltet kan ha undervurdert hvilken effekt og verdi enkelte av disse læringskildene har for treneres kompetanseutvikling. Sett i lys av at nåværende kunnskap påvirker både handlinger og refleksjonsgrunnlag (Schön, 1983), illustrerer dette at den formelle og uformelle utdanningen sannsynligvis utgjør en viktig grunnmur for trenerens praksis og videre utvikling.

Uformelle læringskilder som trenerseminarer og idrettens egne trenerkurs er en godt innarbeidet del av idrettens kultur, men er kanskje spesielt rettet mot trenere som praktiserer som frivillige og/eller har engasjement med begrenset omfang (Lorentzen & Helland, 2013). Uformelle læringskilder må selvsagt anerkjennes som viktige, spesielt for å utdanne praktikere som skal mestre spesifikke oppgaver opp til et visst nivå. Tidligere studier har derimot pekt på innholdsmessige tilpasninger og begrensinger ved uformelle læringskilder som kan påvirke læringsutbyttet for deltakerne, som for eksempel at de ofte er skjært til beinet faglig sett, dekker for mye stoff på for kort tid, eller mangler individualisert tilnærming og oppfølging (Lorentzen & Helland, 2013; Mallett et al., 2009). Disse begrensningene tatt i betraktning, kan man argumentere for at denne typen læringskilder ikke i tilstrekkelig grad gjør trenerne i stand til å håndtere den komplekse prosessen idrettsutøver gjennomgår på vei mot et høyt prestasjonsnivå. Det faktum at trenerne i denne studien vurderer uformelle læringskilder som like viktig for videre utvikling som for utvikling hittil, kan kanskje tilskrives en generell interesse for innsikt i (nytt) fagstoff, og muligheten for å møte likesinnede, liksom vel som et ønske om målrettet kompetanseutvikling.

Når det gjelder systematisk utvikling av handlingskompetanse, ligger det i større grad et potensial for formelle utdanningsinstitusjoner til å finne sin posisjon som viktige og foretrukne kilder til kompetanseutvikling hos trenerne. Denne posisjonen gir resultatene fra denne studien i alle fall grunn til å stille spørsmål ved om formelle utdanningsinstitusjoner

har i dag. Med bakgrunn i trenernes vektlegging av praktiske situasjoner som grunnlag for læring, kan man anta at utdanningsinstitusjoner kan styrke sin posisjon gjennom å ikke bare fungere som formidlere av ren fagkunnskap overfor trenere, men i tillegg også utnytte trenernes praktiske kunnskaper og erfaringer som ressurs for akademisk (videre)utdanning (Josefson, 2015). Ved å knytte teoretiske perspektiver til trenernes praktiske erfaringer, og jobbe systematisk med dette over tid, kan trenernes praktiker-kunnskap ytterligere forsterkes (Josefson, 2015). Dette kan være spesielt aktuelt både for trenere på elitenivå som kontinuerlig er på søken etter små marginer som kan utgjøre forskjellen mellom suksess og nederlag, og for trenere som jobber med unge utøvere som ønsker å nå elitenivå, som på sin side er avhengige av å sette tidligere erfaringer inn i et helhetlig og evidensbasert perspektiv for å optimalisere utøvernes utviklingsprosess.

Trenerrollen – en profesjon?

I resultatene fra denne studien identifiseres det ulike vektlegging og behov knyttet til læringskilder, avhengig av hvilket nivå trenerne praktiserer på. Trenere i breddeidretten vektlegger både formelle og selvstyrte læringskilder lavere enn andre trenere, mens trenere som jobber med unge utøvere som ønsker å nå elitenivå framhever både formelle og uformelle læringskilder som spesielt viktige. I dette kan det ligge et generelt mindre opplevd kompetansebehov blant trenere i breddeidretten, samt et særlig behov for evidensbasert støtte og bekreftelse blant trenere som jobber tett på en kompleks utviklingsprosess hos unge utøvere. Mens uformelle læringskilder, som idrettens egne trenerkurs, kan dekke kompetansebehovet for trenere i breddeidretten, ligger det først og fremst potensiale i det formelle utdanningssystemet for trenere på høyere nivå til å tilegne seg kunnskaper og utvikle kompetanse systematisk over tid.

Det faktiske innholdet og de faktiske arbeidsmetodene i de formelle læringskildene som trenerne i denne studien har benyttet seg av er ukjent. Fra evalueringen av kvalitetsreformen for høyere utdanning (Michelsen & Aamodt, 2007) vet man derimot at studenter ved formelle utdanningsinstitusjoner ofte velger en strategisk og overfladisk tilnærming til læring, for eksempel direkte forberedelse til eksamensoppgaver, framfor målrettet egenaktivitet og kritisk refleksjon. Det er ingen grunn til å ikke tro at dette også gjelder for studenter som er eller blir idrettstrener, spesielt dersom de blir stilt overfor forhåndsdefinert fagstoff som de senere skal testes i. Utdanningsprogrammer for idrettstrener som benytter klasseromsundervisning med sikte på at trenerne skal tilegne seg forhåndsdefinert fagstoff, heller enn å utfordre trenernes synspunkter og erfaringer for å skape læring, har derimot blitt kritisert av tidligere studier (Cushion et al., 2010; Mesquita, Isidro, & Rosado, 2010), og det er derfor nødvendig å stille spørsmål ved hvordan framtidens formelle trenerutdanning skal se ut.

Tidligere er det antydnet at kvaliteten i samhandlingen og kommunikasjon mellom trener og utøver er den viktigste enkelt-faktoren for en vellykket trener-utøver-relasjon (Cavanagh, 2006). Samtidig vet vi at hver enkelt utøver og hvert møte med utøveren er unikt. Med bakgrunn i dette er det ikke unaturlig at det er disse situasjonene trenerne i denne studien trekker fram som mest lærerike. De aller fleste som praktiserer som trenere i dag har dessuten selv erfaring som idrettsutøvere, og at dette også oppleves som viktig for deres nåværende trenerkompetanse er i tråd med hva tidligere studier har vist (Trudel &

Gilbert, 2006). Videre vektlegger trenerne «*prøving og feiling*» og «*diskusjoner med andre trenere*» som viktig, både for deres utvikling frem til i dag og for deres videre utvikling. Den overveiende vektlegginga av praktiske situasjoner som kilder til kompetanseutvikling blant trenere i denne studien bør være svært interessant for alle som er opptatt av trenerutdanning. Skal trenere kunne lære av, og sammen med, utøvere og/eller andre trenere, er gode kommunikasjonsferdigheter helt avgjørende (Moen, 2013), mens for å dra nytte av egne erfaringer er evne til kritisk refleksjon viktig (Schön, 1983). Man kan derfor argumentere for at kompetanse innen *kommunikasjon* og *refleksjon* er sentralt for trenere, for at de i sin daglige praksis skal kunne utnytte potensialet i de læringskildene som de prioriterer høyest. Kommunikasjon og refleksjon bør i så fall stå sentralt i utdanning for trenere, og trenerutdanninger må legge opp til undervisning i kommunikasjonsferdigheter og egenrefleksjon. Dette vil være i tråd med tidligere studier som har anbefalt at formelle læringskilder for trenere bør benytte arbeidsmetoder som gjør treneren mest mulig handlekraftig etter endt utdanning (Bloom et al., 1998; Mallett et al., 2009; Stoszkowski & Collins, 2015).

Det faktum at selvstyrte læringskilder vektlegges høyest blant trenere i denne studien, uavhengig av hvilket nivå trenerne praktiserer på, kan i tråd med tidligere studier like gjerne skyldes manglende kvalitet i formelle og uformelle læringskilder, som at selvstyrt læring er spesielt effektivt i seg selv (Cushion et al., 2010). Idrettens trenerkurs har for lengst funnet sin plass som formidler av grunnleggende kunnskap overfor trenere, men har samtidig særtrekk som kan begrense muligheten for systematisk utvikling av kompetanse over tid. Man kan da stille spørsmål ved om ikke formelle trenerutdanninger ved universitet og høyskoler i framtida bør legges opp som en profesjonsutdanning, som i likhet med utdanninger innen andre velferdsprofesjoner tar hensyn til alle aspekter av de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trenere behøver i sin yrkespraksis (Lorentzen & Helland, 2013). Ved å tilpasse seg trenerne på denne måten, er det kanskje mulig både å styrke trenernes opplevde læringsutbytte av formell utdanning tidlig i karrieren, og å gjøre formell utdanning mer attraktivt som kilde til videre læring og utvikling blant trenere. En ytterligere følge av dette vil kunne være at trenernes faktiske handlingskompetanse styrkes. Johnson og Lindwall (2000) presiserer i denne forbindelse et gjensidig ansvar hos den «systematiske», «analytiske» og «reliable» vitenskapen og det «holistiske», «umiddelbare» og «jordnære» praksisfeltet for å søke mot hverandre, og jobbe sammen for å legge til rette en best mulig utvikling av kompetanse. Profesjonstematikken som diskuteres og er relevant for andre velferdsyrker, ser altså ut til å være nødvendig å ta opp også for utdanning av trenere.

OPPSUMMERING OG VIDERE FORSKNING

Denne studien bidrar med verdifull innsikt i hvordan norske trenere vurderer effekten av ulike læringskilder. Først og fremst bekreftes funn fra internasjonale studier som framhever selvstyrte læringskilder som sentrale for treneres kompetanseutvikling. Formelle og uformelle læringskilder ser samtidig ut til å ha spilt en viktig rolle som grunnmur ved å gi trenerne grunnleggende kompetanse som grunnlag i egen refleksjon. I framtida bør derimot vitenskapsfeltet og praksisfeltet ta et gjensidig ansvar for å gjøre formelle læringskilder enda mer attraktive for trenere (Johnson & Lindwall, 2000), og universitet og høyskoler bør vurdere om trenerutdanninger skal tilbys som en egen profesjonsutdanning. Med bak-

grunn i denne studien kan man anta at det er spesielt viktig for trenernes kompetanseutvikling å inkludere kunnskapsformer som kommunikasjon og refleksjon i praksis i en fremtidig profesjonsutdanning, da dette er sentrale elementer i de læringskildene trenerne nå prioriterer høyest.

Resultatene fra denne studien danner dessuten også grunnlag for videre undersøkelser av læring og kompetanseutvikling blant norske idrettstrenerne. Det vil for eksempel være av stor interesse og relevans å kartlegge ulike former for trenerutdanning med tanke på organisering og arbeidsmetoder, og knytte dette til trenernes opplevde læringseffekt. I forlengelsen av dette vil også intervensjonsstudier som kartlegger effekten ulike læringskilder eller læringsmetoder har på sentrale trenerferdigheter være av stor interesse. Dette vil kunne bidra til at både trenernes valg av læringskilder og utdanningsinstitusjonenes valg av metoder kan baseres på evidensbaserte tilnærminger.

LITTERATUR

- Biddle, J., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of Physical Activity*. London: Routledge.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), 267–281.
- Cassidy, T., & Rossi, T. (2006). Situating learning: (Re)examining the notion of apprenticeship in coach education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3), 235–246.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1260/174795406778604591>.
- Cavanagh, M. (2006). Coaching from a systematic perspective: A complex adaptive conversation. I D. R. Stober & A. M. Grant (Red.), *Evidence based Coaching Handbook: Putting best practices to work for your clients* (s. 313–354). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1–17.
- Côte, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A development framework for the acquisition of expertise in team sport. I J. Starkes & K. Ericsson (Red.), *Expert Performance in Sports: Advances in research on sport expertise* (s. 89–114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Côté, J., & Sedgwick, W. A. (2003). Effective behaviours of expert rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *International Sports Journal*, 7(1), 62–77.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215–23.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). *Coach learning and development: A review of literature*. Leeds: Sports Coach UK.
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(4), 527–538. DOI: <http://dx.doi.org/10.1260/174795408787186468>.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to Coach through Experience: Reflection in Model Youth Sport Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16–34.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, G. (1990). Educational needs of elite US national team, Pan American and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 332–344.
- Hardin, B. (2000). Coaching expertise in high school athletics: Characteristics of expert high school coaches. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 15, 24–38.
- Irwin G., Hanton, H., & Kerwin, D. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 5(3), 425–442.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1462394042000270718>.

- Johnson, U., & Lindwall, M. (2000). Bridging theory and practice in sport and exercise psychology – A dynamic reserach-practitioner perspective. I B. Carlsson, U. Johnson, & F. Wetterstrand (Red.), *Sport Psychology in the New Millennium Conference* (s. 11–18). Centre for Sport Science, Halmstad University, Sweden.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. London: Routledge.
- Josefson, I. (2015). Hvorfor en akademisk utdannelse i praktisk kunnskap? Et tilbakeblikk på 15 år ved Senter for praktisk kunnskap. I J. N. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning: antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 31–39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). The learning paths of volunteer coaches. *Avante*, 10(3), 40–55.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21(2), 191–209.
- Lorentzen, H., & Helland, H. (2013). Profesjonene og det sivile samfunn: Idrettsfeltet som eksempel. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 144–161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mallett, C. J. (2005). Self-determination theory: A case study of evidence-based coaching. *The Sport Psychologist*, 19(4), 417–429.
- Mallett, C. J., Rossi, A., & Tinning, R. (2008). *Relational Interdependence between Agency and Affordances in How AFL Coaches Learn*. Paper presentert på International Association for Physical Education in Higher Education Congress, Sapporo, Japan.
- Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. informal coach education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 325–364.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1260/174795409789623883>.
- McCullick, B., Belcher, D., & Schempp, P. (2005). What works in coaching and sport instructor programs? The participants view. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 121–137.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17408980500105015>.
- Mesquita, I., Isidro, I., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(3), 480–489.
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Norges forskingsråd.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Trondheim: Akademia Forlag.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – NOKUT. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/NKR/250414_Nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_læring_NKR.pdf.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3), 247–259.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1260/174795406778604627>.
- North, J. (2009). *The Coaching Workforce 2009–2016*. Leeds: Sports Coach UK.
- Ommundsen, Y. (2009). Hvem er talentene, må vi spesialisere tidlig, og hva er en god trener? I J. B. Fjeld, R. Høigaard & B. T. Johansen (Red.), *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 163–193). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reade, I., Rodgers, W., & Hall, N. (2008). Knowledge Transfer: How do High Performance Coaches Access the Knowledge of Sport Scientists? *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(3), 319–334. DOI: <http://dx.doi.org/10.1260/174795408786238470>.
- Reade, I., Rodgers, W., & Spriggs, K. (2008). New ideas for high performance coaches: A case study of knowledge transfer in sport science. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(3), 335–354. DOI: <http://dx.doi.org/10.1260/174795408786238533>.

- Rynne, S. B., Mallett, C. J., & Tinning, R. (2008). *Learning in the Workplace: High Performance Sports Coaching*. Paper presentert på International Association for Physical Education in Higher Education Congress, Sapporo, Japan.
- Salmela, J. (1995). Learning from the development of expert coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(2), 3–13.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stoszkowski, J., & Collins, D. (2015). Sources, topics and use of knowledge by coaches. *Journal of Sports Sciences*, 34(9), 794–802. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02640414.2015.1072279>.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and Coach Education. I D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. McDonald (Red.), *Handbook of Physical Education* (s. 516–539). London: Sage.
- Universitets- og høyskoleloven. *Lov 18. desember 2015 nr. 131 om universiteter og høyskoler*.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 127–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17408980701282019>.
- Wågman, T. (2011). Coaching och sports management. I G. Olofsson & O. Petersson (Red.), *Med sikte på profession: akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet* (s. 151–190). Lund: Ariadne/Arkiv förlag.