

## **Masteroppgave**

# **«Trenerne uten utdanning har ikke den samme kompetansen»**

En kvalitativ studie om hvordan trenere opplever og opptre innenfor rammene og forventningene i barne- og ungdomsfotballen.

"Coaches without education do not have the same competence"

A qualitative study on how coaches experience and act within the framework and expectations in children's and youth football.

Master I kroppsøving- og idrettsfag

KI3900

**2022**

## Forord

Proessen med denne masteroppgaven har vært både krevende og veldig læringsrik. Selv om perioden har vært preget av Covid-sykdom og utsettelse, står jeg nå endelig ved målstreken. I den anledning er det flere nøkkelpersoner som må takkes som på hver sin måte har bidratt til denne masteroppgaven.

Først og fremst må jeg takke min utrolig dyktige veileder, professor Eivind Åsrum Skille. Tusen takk for gode faglige innspill og som samtalepartner, som har vært viktige bidrag til denne oppgaven. Utover det å være i særklasse på det faglige, er du en utrolig imøtekommende, morsom og hyggelig kar som jeg er veldig glad for å ha blitt kjent med.

Mange takk til trenerne som ønsket å stille opp til intervjuer, og at dere satte av noe av deres fritid til dette. Det er ingen selvfølge. Deres bidrag med å dele åpent og fritt om deres syn og opplevelser rundt dette temaet settes umåtelig pris på. Uten dere hadde det ikke blitt en masteroppgave.

Jeg vil til slutt rette en takk til mine medstudenter. Selv om det har vært preget av mye nettundervisning har jeg satt pris på alle samtaler og diskusjoner vi har gjennom denne perioden.

Elverum, 26.10.2022

Kristian Strøm

## Sammendrag

Denne kvalitative studiens hensikt er å undersøke hvordan frivillige trenere opplever og iscenesetter sin trenerrolle opp mot trenerrollens rammer og forventninger innenfor barne- og ungdomsfotballen, og om det er forskjeller i opplevelse og opptreden om de har trenerutdanning eller ikke.

Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer av fire trenere fordelt på fire ulike klubber, hvorav to med utdanning og to uten utdanning. Datamaterialet er blitt analysert i tråd med en modell for tematisk analyse. Resultatene fra dette er diskutert i lys av sosiologisk teori og tidligere forskning.

Funnene i denne studien viser at utdanning blir sett på som viktig for å kunne opptre og tilsynelatende fremstå som kompetent innenfor trenerrollens rammer og forventninger. Ønske om å iscenesette seg som kompetent gjelder også trenerne uten utdanning, hvorpå de heller presenterer sin tidligere spillererfaring som kompetansegrunnlag.

Videre funn viser at mange ikke-utdannede trenere også er foreldretrenere, og det ser ut til å ha en betydning for opptreden. Foreldretrenere ser ut til å i større grad endre sin opptreden for å unngå konflikter med publikummet sitt. Det er allikevel tegn som kan tyde på at utdanning og kompetanse har en betydning, hvor de utdannede trenerne er klar på at kompetansen deres er større enn foreldrene til spillerne på laget, og at de er best egnet til å ta de riktige valgene.

Det vises også at å opptre som fotballfaglig kompetent blir sett på som noe viktigere i ungdomsfotballen enn i barnefotballen. Det er derimot felles enighet om at trenerutdanning er å foretrekke for å opptre som kompetent innenfor trenerrollens rammer og forventninger.

**Nøkkelord:** Frivillige trener, trenerutdanning, opplevelse av trenerrollen, opptreden og iscenesettelse, rammer og forventninger

## Abstract

The purpose of this qualitative study is to investigate how volunteer coaches experience and stage their coaching role against the framework and expectations of the coaching role within children's and youth football, and whether there are differences in experience and behavior whether they have coaching education or not.

The data has been collected using semi-structured interviews with four coaches distributed among 4 different clubs, two of which have education and two without education. The data material has been analyzed in line with a model for thematic analysis. The results from this are discussed in the light of sociological theory and previous research.

The findings in this study show that education is seen as important to be able to act and appear competent within the framework and expectations of the coaching role. The desire to present themselves as competent also applies to coaches without education, whereupon they instead present their previous playing experience as a basis for competence.

Further findings show that many uneducated coaches are also parent coaches, and this seems to have an impact on performance. Parent coaches seem to change their behavior to a greater extent to avoid conflict with their audience. There are still signs that education and competence are important, where the educated coaches are aware that their competence is greater than the parents of the players on the team, and that they are best suited to make the right choices.

It is also shown that acting as football-competent is seen as something more important in youth football than in children's football. However, there is general agreement that coaching courses and educations are preferable to act competently within the framework and expectations of the coaching role.

**Keywords:** Volunteer coaches, coach training, experience of the coaching role, performance and staging, framework and expectations

## Innhold

Forord.....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1. Introduksjon .....	7
1.1 Styringsdokumenter og forventninger til trenerrollen .....	8
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Studiens hensikt og problemstilling .....	12
2. Sosiologisk teori.....	13
2.1 «Vårt rollespill til daglig».....	13
2.1.1 Fasade.....	14
2.1.2 Dramatisering og idealisering.....	15
2.1.3 Misvisende opptreden.....	15
2.1.4 Selvmotsigende roller.....	16
3. Metode .....	16
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	16
3.2 Intervju .....	17
3.2.1 Pilotintervju .....	18
3.3 Utvalg av intervjuobjekt og utvalgsprosedyrer .....	19
3.4 Intervju med trenere .....	20
3.5 Transkribering av intervju .....	22
3.6 Analyse av datamateriale .....	23
3.7 Etske vurderinger .....	25
3.8 Validitet og reliabilitet.....	27
3.8.1 Validitet .....	27
3.8.2 Ekstern validitet.....	28
3.8.3 Reliabilitet.....	28
4. Resultater .....	29
4.1 Bakgrunnens betydning for opplevelsen i rollen som trener..... <b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>	
4.1.1 Trenerutdanning som bakteppe.....	29
4.1.2 Tidligere spillererfaring som grunnlag.....	30
4.2 Kulissenes og rammenes bidrag til opplevelsen og opptreden av trenerrollen .....	31
4.3 Publikum bidrag til opplevelsen av trenerrollen .....	34
4.4 Trenerens intensjon ved å opptre i trenerrollen.....	37
5.0 Diskusjon .....	39
5.1 Trenerutdanning som bakteppe.....	40

5.2 Tidligere spillererfaring som kompetansegrunnlag.....	41
5.3 Kulissenes og rammenes sin bidrag til opplevelsen og opptreden i trenerrollen.....	42
5.4 Publikums betydning for opptreden i trenerrollen .....	45
5.4.1 Forelder og trener – selvmotsigende roller.....	46
5.5 Trenerens intensjon ved å opptre i trenerrollen.....	47
6. Konklusjon og videre forskning .....	48
Litteraturliste.....	50
Vedlegg 1.....	53
Vedlegg 2.....	55
Vedlegg 3.....	58

## 1. Introduksjon

I denne masteroppgaven retter jeg blikket mot trenerrollen, nærmere bestemt mot frivillige trenere i barne- og ungdomsfotballen. Dette har et stort nedslagsfelt i idretten i Norge, og et felt som har fattet min interesse veldig i løpet av studietiden. Ifølge rapporten til Chroni et.al (2018) som kartla trenere i Norge var over halvparten trenere innen fotball, noe som bekrefter hvor stor og sentral del av idretten disse trenerne er.

Idretten i Norge baserer seg videre stort på frivillighet. I den samme rapporten skriver Chroni et.al (2018) at de kommer frem til at hele 75% av trenerne er frivillige. Det viser seg at uten frivillige ville ikke idretten i Norge gått rundt (NIF, 2019, s. 5), og med så høy grad av frivillighet vil det naturligvis være at folk stiller opp for barna sine, lokalmiljøene og smålagene der ute for å skape tilbud. Det finnes ulike universiteter og høyskoler rundt om i landet som tilbyr høyere utdanning i trenerrollen, som igjen bidrar til at kompetansen blant trenere i det ganske land styrkes. Dette er også noe Norges Idrettsforbund (NIF) ønsker hvor de i sin langtidsplan for idretten «Idretten vil!» sier at de ønsker kompetanse i barne- og ungdomsidretten (NIF, 2019, s. 5), gjennom blant annet egne trenersertifikater. Dette støttes av funn i amerikansk forskning som viser at det bred enighet om at trenerutdanning er sterkt ønskelig, og ifølge denne studien aller helst burde være nødvendig selv i grasrotidretten. I den ovennevnte rapporten til Chroni et. al (2018) om trenere legges det frem at hele 24% av alle trenere i Norge jobber helt uten noen form trenerutdanning. Det gjør det dermed veldig interessant å finne ut om denne gruppen som utgjør 1 av 4 trenere i Norge opplever det å opptre trenerrollen ulikt fra de med utdanning.

Ser vi i tidligere forskning fortelles det om hvor kompleks hverdagen til det de kaller grasrot-trenere er, og hvor mange faktorer som påvirker det å være grasrot-trener (Potrac, Nelson & O`Gorman, 2016). Samme studie understreker at trenervirke er en relasjonell aktivitet som bør kunne ses mer ut ifra sosiologiske perspektiver, samt at denne kategorien trenere ønskes å forskes mer på (Potrac et.al, 2016).

Derfor ønsker jeg i denne masteroppgaven å forske på hvordan frivillige opplever og opptrer i trenerrollen innenfor barne- og ungdomsfotballens rammer og forventninger, samt se om det er forskjeller på om de er utdannet eller ikke.

Videre i oppgaven skal jeg legge frem hva trenerrollen innebærer av forventninger fra forbund, tidligere forskning på området, studiens hensikt og forskningsspørsmål, Goffmans rolleteori, metode, diskusjon og konklusjon.

## 1.1 Styringsdokumenter og forventninger til trenerrollen

Som nevnt i innledningen er det et ønske fra NIF sin side, noe de presiserer i sin langtidsplan «Idretten vil!», at de ønsker kompetanse blant trenerne på alle nivåer: - «*En forutsetning for å lykkes med et godt aktivitetstilbud er kompetente trenere. Gode trenere er den viktigste faktoren for utøverens eller lagets utvikling.*» (NIF, 2019, s. 5). Det er med andre ord et sterkt ønske fra NIF at trenerne skal ha en form for trenerutdanning som igjen styrker kompetansen. I og med at den norske idrettsmodellen er helt avhengig av frivilligheten, fører det til at det ikke er et krav, men heller et sterkt ønske.

Går vi direkte til fotballens særforbund, NFF, har de en egen side med verdier og virkemidler de mener en trener bør ha på barne- og ungdomsnivå. Her peker de blant annet ut utfordringen med å være det NFF kaller for foreldretrener, noe som er svært utbredt i barne- og ungdomsidretten generelt med rotfeste i den nevnte frivilligheten. Her sier NFF blant annet at foreldre er «naturlig pedagoger» siden de har vært en del av å oppdra barn, og at foreldre er viktig i idretten. De viser allikevel til at det her finnes noen fallgruver som foreldretrenere bør være klar over, som eksempelvis i hvilken grad er strengere eller snillere mot eget barn kontra andres barn med tanke på tilbakemeldinger og spilletid (NFF, u.å).

Videre har NIF fem retningslinjer for trenervett, både for barnefotball og ungdomsfotballen. Dette er trekk, forutsatt kjennskap til dette, som trenerne vil møte på og måtte forholde seg til i sin rolleutøvelse i møte med sine spillere. Det litt interessante er at selve retningslinjene er helt like for både barna og ungdommene, så der skiller det ingenting. Før selve retningslinjene innledes det med en oppsummering av svar fra 100 ikke navngitte landslagsspillere angående hva de så på som de viktigste ferdighetene til trenerne dere når de spilte i barnefotballen, og det lyder slik: - «*De viktigste ferdighetene til treneren min i barneåra var rettferdighetsans, humør og evnen til å skape artige treninger*» (NFF, u.å). Den samme gjengen med landlagsspillere hadde dette å si på samme spørsmål, bare rettet mot ungdomsfotballen: - «*De viktigste ferdighetene til min trener i ungdomsårene var at treneren var der når det gikk tungt, satte krav når det gikk lett, hadde humør, var rettferdig og hadde peiling på fotball.*» (NFF, u.å). Ser vi hva som skiller disse svarene er det egentlig ikke så mye. Grunnferdigheter som å være rettferdig og være i godt humør går igjen hele veien, men det er allikevel verdt å bite seg merke i at ønske om en trener med peiling her kommer inn. Under kommer NFF sine retningslinjer for trenervett i barne- og ungdomsfotballen (NFF, u.å):

1. Jeg er her for spillerne, ikke for meg selv.



2. Jeg ser og hører meg selv «utenfra» og spillerne «innenfra».
3. Jeg velger å være positiv, for jeg vet at min oppførsel – både positiv og negativ – smitter over på andre.
4. Jeg påvirker både spillerne mine, «benken» min, dommeren, motstanderlaget og publikum gjennom positiv språkbruk og kroppsspråk.
5. Jeg ønsker å være et godt forbilde for spillerne mine og en god ambassadør for fotballen og klubben min.

Det handler altså veldig mye om å være en menneskekjenner, et forbilde og alltid sette spillerne foran enn selv (NFF, u.å). Dette er egenskaper eller ferdigheter som gjerne går under sosiale ferdigheter. NFF sier om sosiale ferdigheter at dette skal gå hånd i hånd med fotballferdigheter, men at sosiale ferdigheter er den desidert viktigste: - *«Det finnes én ferdighet som er viktigere enn alle fotballferdigheter til sammen. Den ferdigheten heter sosiale ferdigheter»* (NFF, u.å). Videre tilføyer NFF et forventet punkt under dette som sier: - *«bygge opp hverandres selvtillit, ikke bare med utgangspunkt i fotballen, men også på den sosiale arenaen».* (NFF, u.å). Derav er det ikke bare på fotballtrening eller kamp treneren skal bry seg, men også bry seg om hvordan spillerne har det på fritiden og i det private.

En annen viktig del av trenerrollen som NFF beskriver er at treneren hele tiden representerer noe større enn seg selv og utøverne den har ansvar for: *«barne- og ungdomsfotballtrenere og spillerutviklere har vi et like stort ansvar som både generalsekretæren og presidenten i Fotballforbundet – men et litt annerledes ansvar»* (NFF, u.å). Trenere representerer norsk fotball og dens omdømme gjennom å skape gode arenaer hvor barn og unge mestrer, samt at trenere representerer klubben den tilhører.

## 1.2 Tidligere forskning

I dette delkapittelet skal jeg legge frem hva som er gjort av tidligere forskning på området av relevans og hva disse sier. Generelt sett er det blitt gjort både norsk og internasjonal forskning om trenerrollen, men som Potrac et. al (2020) adresserte i sin forskning er det gjort minimalt med forskning fra et sosiologisk ståsted. Som jeg vil vise til under er det noe internasjonal forskning på trenerrollen med sosiologiske øyne, som beskriver treneres opptredener i interaksjon med andre. Det er derimot ingen norsk forskning som adresserer treneren i barne- og ungdomsfotballen fra et sosiologisk ståsted. Jeg vil under vise til tidligere forskning rundt

treneres hverdag og opplevelser av å opptre i trenerrollen som er relevant for å kunne belyse mitt problemområde.

Paul Potrac er sentral og ledende innen forskning på trenerrollen med sosiologiske øyne, og han står for mye av forskningen innenfor dette området. Hverdagen til en trener er kompleks og avansert. En studie som viser til den komplekse hverdagen er en studie gjort av Potrac og kollegaer gjorde i 2016 gjennom en litteraturstudie med fokuset rettet mot grasrottrenerne (Potrac et al., 2016). På bakgrunn av litteraturstudiet ble det konstruert tenkte scenarioer fra grasrottrenerens hverdag. I dette scenario skildres det hvordan en trener gjennom relasjoner til andre i fotball og klubbmiljøet, opplever ting som skyldfølelse, angst, frykt og spenning i sin trenergjerning (Potrac et al., 2016, s. 10). Videre blir det beskrevet at treneren hadde bekymringer rundt hvordan disse andre personene ville reagere på ulike valg og avgjørelser den gjør i trenerrollen. Som en følge av disse bekymringene viser ikke treneren disse følelsene til de personene, men velger heller å tilfredsstille dem gjennom å fortelle og si ting den tror at gjeldene personer vil at det skal være (Potrac et al., 2016, s. 11).

Noen år tidligere var Potrac også en del av gruppen forskere som aktivt gransket Goffmans teorier og diskuterte hvorvidt hans teorier kunne ha en sammenheng med alle valgene og uttalelsene trenere gjorde (Jones et.al., 2010). De viser til at trenere gjennom å presentere seg selv ovenfor utøverne på en bestemt måte ble brukt som et middel for å opprettholde deres respekt hos utøverne (Jones et.al., 2010, s. 21). De konkludere med i denne studien at Goffmans rolleteorier ser ut til å passe meget godt for dynamikken rundt måten trenerrollen utføres (Jones et.al., 2010, s. 26).

Cronin & Armour (2015) gjorde et forskningsprosjekt hvor de ønsket å undersøke opplevelsen til trenere som hadde sitt virke i det vi i Norge ville kalt for breddeidretten. De legger blant annet frem at det tydelig kommer frem to sider ved opplevelsene, hvor det ene er det som faktisk foregår offentlig på treningsfeltet og det andre er det som skjult som ingen andre ser, deriblant eksempelvis planlegging og organisering (Cronin & Armour, 2015, s. 959). Utover det å skulle levere et produkt på treningsfeltet beskriver trenerne at samhandlingen med foreldre, omsorgspersoner og lærer er sentrale for hvordan opplevelsen er med deres trenervirke (Cronin & Armour, 2015, s. 959). Noe som skiller en barne- og ungdomstrener og breddetrener fra en trener i toppidretten er at det er andre parametere enn resultater treneren bli vurdert. Disse blir i langt større grad vurdert med tanke på sosiale resultater som kan være vanskelig å måle, som hvordan den sosiale interaksjonen med spillere, foreldre og andre utenforstående (Cronin & Armour, 2015, s. 960). Studien avdekker

at foreldre og grupperinger som overværer treninger veldig vurderer hva som foregår på feltet, og at dette i aller høyeste grad fører med seg et press for treneren til å prestere (Cronin & Armour, 2015, s. 971-972).

Samme som Potrac med kollegaer viste til over, presenterer også den norske forskeren Lars Tore Ronglan i en litteraturstudie fra 2010 hvordan sosiale interaksjoner påvirker trenerrollen (Ronglan, 2010). Han viser til at trenerrollen er engasjert gjennom aktører, men at rollen i stor grad er påvirket av sosiale forventninger og normer. Disse dannes av variasjonene i omgivelsene rundt og alle ulike aktører som ønsker å ha en mening (Ronglan, 2010, s. 165). Han konkluderer med at for å forstå dette bedre bør trenere forskes på med sosiologiske øyne i og med at rollen er så sosial kompleks (Ronglan, 2010, s. 165).

Nettopp dette gjorde tidligere nevnte Potrac sammen med flere i en nyere studie kalt «Acting as a coach» gjort i 2020, med Goffmans rolleteorier som sentrale (Potrac et.al., 2020). De påpeker at å være trener er nært beslektet med en teatralisk sosial forestilling, og at treneren hele tiden må analysere og vurdere deres interaksjoner med andre, samt hvordan følelser håndteres i ulike settinger (Potrac et.al., 2020, s. 125). Forskerne konkluderer i denne studien at å utvikle og ikke minst opprettholde et idealisert bilde av enn selv som trener er en meget vanskelig øvelse, og begrunnes med at det man står oppe i en kontinuerlig vurdering av hvordan egne avgjørelser vil påvirke andre sine følelser og inntrykk (Potrac et.al., 2020, s. 139).

Edwards & Kulszycki (2021, s. 1) viser i sitt forskningsprosjekt om frivillige trenere at de veldig ofte gjør det for at barna deres skal ha et tilbud, på tross av at de føler de ofrer mye tid, penger og karriere til dette. De forteller også i studien at frivillighet er en personlig innsats som i de fleste tilfeller bare kommer deltakeren til gode, som gjerne kan føre til en følelse hos de frivillige trenerne at de aldri får noe igjen for innsatsen (Edwards & Kulszycki, 2021, s. 7). Forskerne påpeker samtidig at de frivillige trenerne er kritiske for at barne- og ungdomsidretten skal eksistere (Edwards & Kulszycki, 2021, s. 1). Samme studie viser til at det på barne-, ungdoms- og breddenivå er en stor tendens til at trenerne er foreldre til noen på laget grunnet at organisasjonene ser seg nødt til å fylle klubbens behov for antall trenere (Edwards & Kulszycki, 2021, s. 2). Dette er også en realitet ifølge Holt & Knight (2014) hvor de presenterer 90% av amerikanske foreldre involvert i barnas idrettsaktivitet.

### 1.3 Studiens hensikt og problemstilling

Som presentert innledningsvis utgjør de frivillige en veldig stor og avgjørende del av den norske idretten (NIF, 2019, s. 5). Skal vi tro Edwards & Kulszycki (2021) sin studie, er ofte foreldre eller andre frivillige sentrale for at idrettslagene skal kunne driftes, og på den måten er det veldig mange som stiller opp for sine respektive unger uten å nødvendigvis besitte noen form for trenerutdanning. Ifølge Chroni et. al (2018) er hele 75% av trenerne er frivillige, og 24% står i tillegg helt uten trenerutdanning (Chroni et. al, 2018). NFF er tydelig i sin langtidsplan for idretten «Idretten vil!» hvor de sier at de ønsker kompetanse i barne- og ungdomsidretten (NIF, 2019, s. 5), samtidig som de er helt avhengig av at foreldre og andre frivillige stiller opp som trenere.

En studie understreker at trenervirke er en relasjonell aktivitet som bør kunne ses mer ut ifra sosiologiske perspektiver, samt at denne kategorien trenere ønskes å forskes mer på (Potrac et.al, 2016). På bakgrunn av det ønsker jeg derfor å undersøke dette temaet med Goffmans (1992) rolleteorier som teoretisk grunnlag. Det blir derfor interessant å se hvordan trenere opplever og iscenesetter sine opptredener for å være i takt med trenerrollens rammer og forventninger, både de med og utdanning.

Derfor skal besvare denne problemstillingen:

Hvordan opplever og iscenesetter frivillige trenere sin trenerrolle opp mot trenerrollens rammer og forventninger innenfor barne- og ungdomsfotballen, og er det forskjeller i opplevelse og opptreden om de er utdannede trenere eller ikke?

## 2. Sosiologisk teori

For å forstå og belyse trenernes egne opplevelser og iscenesettelse av trenerrollen vil jeg bruke sosiologisk teori som rammeverk. Teorien jeg vil bruke er Erving Goffmans rollespills teorier fra hans verk «Vårt rollespill til daglig» om hvordan omverden, publikum og sosiale interaksjoner og forventninger påvirker hvordan vi iscenesetter og presenterer oss selv i rollen vi er satt til å spille (Goffman, 1992). Dette er en teori jeg personlig er veldig fascinert av og ønsker å få mer kunnskap om, samt ha muligheten til å finne ut hvordan teorien gjør seg gjeldene for fotballtrenere.

### 2.1 «Vårt rollespill til daglig»

Erving Goffman var en kanadisk sosiolog og samfunnsforsker som sammenlikner interaksjon og sosial samhandling i dagliglivet med det som utspiller seg på en teaterscene. Goffmans begreper fra teaterverden for å beskrive det sosiale livet har gjort han til en viktig stemme med stor innflytelse på sosiologisk tenkning og dens forskningspraksis (Tjora, 2020). Hans teorier har fascinert meg voldsomt og det er nesten oppsiktsvekkende hvor godt han treffer meg personlig både i hverdagen som trener og lærer, som har ført til at jeg vil ha dette som teoretisk grunnlag.

I hans verk «Vårt rollespill til daglig» innleder han med at mennesker henter opplysninger om andre slik at egne handlinger skal få frem en ønskelig reaksjon hos de det gjelder (Goffman, 1992, s. 11). Erving Goffman beskriver hvordan dynamikken i menneskelige interaksjoner fungerer som om vi er på teateret, og bruker nettopp begreper fra teateruniverset til å forklare disse. Skal man forklare dette med tanke på mitt problemområde så spiller treneren hovedrollen, mens eksempelvis spillerne på fotballaget, deres foreldre og andre utenforstående som klubben og forbund er publikummet. Skal vi tro Goffman vil altså treneren prøve å spille sin trenerrolle slik at publikum blir mest mulig fornøyd, akkurat som man ville gjort på en teaterscene (Goffman, 1992, s. 22).

Goffman presiserer som en forlengning av dette at det i mitt tilfelle vil være viktig for treneren at publikum tar det den viser alvorlig, slik at inntrykket den gir blir sett på som troverdig. Det er også et ønske om at rollen skal spilles «til det best for andre» (Goffman, 1992, s. 24), som igjen sørger for at publikum blir fornøyd. Utover det finnes det ifølge Goffman en ekstra dimensjon hvor også skuespilleren selv tror på rollen den spiller, som gjør fremførelsen tilsynelatende genuin. Derimot forklarer han utover det at det i enkelte tilfeller har seg slik at rolleinnhaveren selv ikke tror på rollen den spiller, hvorpå den heller er mer

opptatt av å få avkastning for egne mål enn hvordan publikum oppfatter opptreden. Altså at egne mål går foran hva publikum ønsker (Goffman, 1992, s. 24).

### 2.1.1 Fasade

Goffman legger til begrepet fasade når han snakker om opptreden, som slik jeg ser det er et nøkkelbegrep for rolleinnhaver. Fasade forklarer han slik: «den del av en persons opptreden som stadig fremtrer på en generell og fastlagt måte, med henblikk på å definere situasjonen for dem som iakttar opptreden» (Goffman, 1992, s. 27). Huset ditt kan se fantastisk ut på utsiden selv om det derimot er fullstendig kaos på innsiden, men hva gjør vel det når det alle ser er utsiden? Det er fasaden som synes og den som gjelder for publikum. Han presiserer videre at fasade brukes både bevisst og ubevisst som uttryksmiddel under opptreden, men med samme formål og ønsket resultat, nemlig å fremstå på en bestemt og idealisert måte (Goffman, 1992, s. 27).

For å utvide forståelsen av fasadebegrepet bruker han «kulisser» som et eksempel fra en teaterscene. Kulissene på scenen gir et uttrykk av hvordan situasjonen ser ut, og de som utfører opptreden ønsker å anses som en viktig brikke i kulissene. Da er det ikke personens eget ytre som er gjeldende, men de definerte omgivelsene rundt. Goffman eksemplifiserer dette ytterligere med uteliv i helgene og med hvem som drar på luksuriøse utesteder som er ment å tilhøre overklassen grunnet inventaret, og prisene som følger med. Kort forklart, vi vet nødvendigvis ikke hvem som tilhører overklassen av de som er der, men vi kan med ganske stor sannsynlighet si at alle som er der ønsker å bli assosiert med overklassen og derfor oppsøker nettopp denne plassen. (Goffman, 1992, s. 28).

Videre utdyper han det han kaller for «personlig fasade». Der hvor «kulisser» er scener og faste geografiske plasser man oppsøker for å uttrykke noe, er «personlig fasade» det uttrykk vi til enhver bærer med oss overalt. Den personlige fasaden kan være for eksempel utseende, ansiktsuttrykk, antrekk, kjønn, hudfarge og holdning i tillegg til mye mer. Noen av disse kjennetegnende er naturligvis mer stabile enn andre, som kjønn og hudfarge. Derimot kan ting som utseende, ansiktsuttrykk, antrekk og holdning endres raskt ut ifra setting, hvilken opptreden man skal gjøre og hvordan man ønsker å fremstå (Goffman, 1992, s. 29).

Eksempelvis om fotballtreneren stiller opp i klubbtøy og treningstøy eller om den kommer i dongeribukse og hettegenser kan med andre ord endre hvilket inntrykk spillerne får av treneren.

Goffman forklarer personlig fasade ytterligere ved å skille mellom «Appearance» og «manner», altså det ytre og manerer. Det ytre, «appearance», menes i denne sammenhengen vedkommende sin sosiale status, jobbstatus og utvikling som årene går. Manerer, «manner», viser publikum hvilken holdning vedkommende sikter seg inn på under en opptreden. Goffman eksemplifiserer med at hvis den opptredende viser en frempå eller aggressiv holdning, kan det være en indikasjon på at den opptredende ønsker å ta initiativ eller styring i de sosiale interaksjonene fordi den anser seg selv å ha en høyere sosialstatus. Han forklarer videre at dette ytre og manerene veldig ofte henger sammen. Det er en forventet interaksjonsrolle tilknyttet enkelte sosiale statuser, hvor eksempelet er en hersker i gamle Kina som blir båret gjennom gaten. Herskeren viser ikke en mine i ansiktet, derimot viser han et barskt ansiktsuttrykk og et sterkt ytre for å kunne opprettholde respekten som leder (Goffman, 1992, s.29-30).

### 2.1.2 Dramatisering og idealisering

Et eksempel som gir uttrykk for dramatisering i nuet, er et eksempel han gir om en baseballdommer. Dommeren har ikke tid til noe betenkningstid når det skal tas en viktig avgjørelse. Avgjørelsen må tas akkurat i øyeblikket, og dommeren er nødt til å stå for den avgjørelsen som at han er helt sikker i sin sak, og ikke vise tegn til usikkerhet selv når realiteten muligens kan være en annen. Hvis dommeren viser at den er usikker vil den miste sitt publikum med en gang, og dermed miste kontrollen på kampen (Goffman, 1992, s.34). Goffman beskriver videre at dramatiseringen vi utfører på mange måte er idealisert, og forklarer hvorfor slik: «*Det er jo en almindelig oppfatning at en opptreden gir et idealisert syn på situasjonen*», som støtter oppunder blant annet det nevnte fasadebegrepet om at så lenge det ytre, som da er dommeravgjørelsen, er sterkt så tror publikum på det, før han ytterligere legger til: «*Hvis vi aldri forsøkte å virke litt bedre enn vi er, hvordan kunne vi da forbedre?*» (Goffman, 1992, s.37). Dermed, om vi tror Goffman, kan fasade og idealisering i tillegg brukes som et verktøy for egen forbedring og utvikling. Alle vil iscenesette seg selv som kompetente.

### 2.1.3 Misvisende opptreden

Som den opptredende parten er man alltid utsatt for det Goffman kaller for misvisende opptreden. Det betyr at den fasaden og dramatiseringen som er nevnt over slår sprekker og blir avslørt av publikum, noe som kan føre til tapt ansikt og at man ikke lenger har publikums tillit (Goffman, s.55). Det er kanskje dumt som trener å hevde du har spilt på landslaget som et argument for at spillerne dine bør høre på hva du sier, når realiteten strengt tatt er noe tvert

imot for å sette det spissen. Han tillegger også at dette er en frykt den opptredende hele tiden må leve med og for all del ikke ønsker at skal vises. Goffman beskriver det slik når ønsket fasade blir avslørt av publikum: «Når vi (publikum) får rede på at en vi har hatt forbindelse med, er en svindler og bedrager, får vi egentlig rede på at vedkommende ikke hadde rett til å spille den rollen han spilte.» (Goffman, 1992, s. 56). Om vi skal følge Goffmans ord vil det være en overhengende fare for at spillerne ikke lenger ser på treneren deres som dems trener.

#### 2.1.4 Selvmotsigende roller

Goffman (1992, s. 119) sier at det fort kan oppstå det han kaller for selvmotsigende roller, hvorpå den opptredende ofte ønsker å fastholde på den rollen det forventes at den skal spille i den gitte setting. Det vil ifølge Goffman (1992, s. 119) være ønskelig for en foreldretrener og fastholde på den fasaden den spesifikke rollen krever i hver enkelt situasjon. Eksempelvis vil det bety at når det er fotballtrening vil treneren oppføre seg som innenfor normene for en trener, mens den derimot vil oppføre seg som forelder hjemme. Det er dette som kan oppleves og bli oppfattet av andre som selvmotsigende roller, spesielt hos barnet som er involvert på begge arenaer.

### 3. Metode

Metode betyr ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.140) «veien til målet», og i dette kapitlet skal jeg forklare min vei gjennom masteroppgaven. I metodekapitlet vil jeg belyse hvilke valg jeg har gjort, samt hvordan og hvorfor jeg har tatt disse valgene. Dette innebærer valg av kvalitativt forskningsintervju, derav en semi-strukturert intervjuform, utvalgsmetoder og utvalgsprosessen. Deretter belyser jeg intervjuene, transkribering og tematisk analyse, samt de etiske vurderingene. Til slutt vil jeg argumentere for studiens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Bryman beskriver kvalitativ forskningsmetode med at det forskes på den sosiale verden gjennom å være deltakende for å danne forståelse i informantenes sted (Bryman, 2016, s.375). Som problemstillingen min tilsier ønsker jeg å få en innsikt og forståelse av hvordan to grupper trenere opplever og opptrer i trenerrollen, og på bakgrunn av det har valget mitt falt på å utføre en kvalitativ studie for å komme i dybden av hva disse opplevelsene innebærer. Dette vil jeg gjøre i tråd med hva Bryman (2016, s. 375) sier om å være deltakende i datainnsamlingen gjennom intervjuer. Det er viktig å presisere at siden jeg i tillegg til opplevelsen er ute etter iscenesettelse og opptreden i tråd med Goffman (1992), kunne jeg med fordel ha observert i tillegg til å utføre intervjuer. Da kunne jeg i enda større grad forstått



hvordan opptreden og iscenesettelsene foregikk i samhandling med andre, men grunnet masteroppgavens omfang og rammer har jeg valgt å kun benytte meg av intervjuer.

Når jeg nå er ute etter subjektive opplevelser av et fenomen er det fenomenologisk design som vil være mest treffende for min studie. Et fenomenologisk forskningsdesign baserer seg på å være ute etter den subjektive virkelighetsoppfatningen av et gitt tema eller fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45-46), og i mitt vedkommende altså to grupper treneres opplevelser og opptredener i trenerrollen.

### 3.2 Intervju

Intervju er den mest utbredte og attraktive datainnsamlingsmetoden i kvalitativ forskning (Bryman, 2016, s. 466). Et forskningsintervju er per Kvale og Brinkmann (2009, s. 23) «en samtale som har en viss struktur og hensikt», og hvor samtalen graver dypere enn den vanlige og spontane dagligtalen.

For å generere fenomenologiske data vil jeg som nevnt benytte meg av intervjuer, nærmere bestemt en semi-strukturert intervjuform. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 47) benyttes det de kaller for «semistrukturert livsverdenintervju» når temaer skal forstås ut ifra informantenes perspektiver. I et semi-strukturert intervju følger jeg en forhåndsetablert intervjuguide med forslag til spørsmål som baserer seg på ulike hovedtemaer som jeg anser som sentrale for å belyse problemstillingen. Et semi-strukturert intervju skaper rom for meg som forsker til å spørre om relevante og interessante temaer som blir berørt også utenfor den forhåndsetablerte intervjuguiden (Bryman, 2016, s. 468), noe jeg ser på som gunstig så lenge det er informantens opplevelser som er det interessante og hvis disse opplevelsene beveger seg utover det etablerte er det ønskelig at jeg følger opp videre.

I et forskningsintervju er det ikke til å komme utenom det faktum at det er en ujevn maktbalanse mellom forsker og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Det er jeg som forsker som sitter på den vitenskapelige kompetansen, bestemmer hensikten med intervjuet og styrer strukturen i intervjuet. Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 53) sier, kan det oppstås det de kaller for «motkontroll» hvor informanten holder igjen informasjon hvis maktforholdet blir for tydelig. Med det i bakhodet er det min jobb som intervjuer å dempe maktforholdet, blant annet gjennom å skape et positivt miljø hvor jeg viser interesse og lytter til det informanten forteller. På den måten kan informanten føle det verdifullt og givende, hvorpå informanten deler mest mulig av sine opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51).

Derfor ønsket jeg å gjøre intervjuer med fysisk tilstedeværelse, og gjerne gjennom at jeg spanderte en kaffekopp for å vise takknemlighet og skape en trivelig atmosfære.

Som tidligere nevnt definerte Kvale og Brinkmann (2009, s. 23) intervjuet som en samtale med en hensikt og en form for struktur. Strukturen i intervjuet har den hensikt å skaffe en bredde i datamateriale til å svare på problemstillingen. Strukturen i intervjuene skaper jeg i form av en intervjuguide som Bryman beskriver slik: «The idea of an interview guide is much less specific than the notion of a structured interview schedule. The term typically refers to a list of issues to be addressed or questions to be asked in semi-structured interviewing.» (2016, s. 469). På bakgrunn av det har jeg dannet en intervjuguide (vedlegg 1) basert på hovedtemaer jeg ønsker å adressere, med tilhørende spørsmål som er veiledende i den grad det er noe jeg ønsker å vite noe om, men som ikke nødvendigvis vil bli spurt om ordrett. Kategoriene i intervjuguiden har jeg utarbeidet med den hensikt å få dekket essensielle temaer for å svare på problemstillingen. Disse hovedkategoriene med tilhørende spørsmål er utviklet basert på tidligere forskning og teori. For å kvalitet sikre intervjuguiden og få nyttige tilbakemeldinger på meg selv som intervjuer utfører jeg to pilotintervjuer.

### 3.2.1 Pilotintervju

Et pilotintervju utføres med mål om å utvikle intervjuguiden til det bedre, samt å få respons på hvordan intervjuforskeren og intervjuprosessen fungerer (Bryman, 2016, s. 260). Bryman forteller også videre at pilotintervjuer helst bør utføres på personer som er sammenliknbare med utvalget, men som ikke er en del av utvalget selv, hvorav grunnen er å unngå påvirke resultatet i de gjeldene intervjuene (Bryman, 2016, s. 261). Ved å gjøre dette styrker jeg naturligvis intervjuguiden, men også egen tro på at guiden fungerer og mine evner som intervjuer som fører til en trygghet når intervjuene av utvalget skal finne sted.

Jeg utførte pilotintervjuet på en medstudent som også er lærer og trener, og som jeg ser på som et ærlig og troverdig menneske som jeg visste ville gi meg ærlige og skikkelige tilbakemeldinger. Etter utførelsen av pilotintervjuet fikk jeg tilbakemeldinger i etterkant på hva som var bra og hva som kunne forbedres. Noe som gikk igjen, var at jeg gjerne nikket anerkjennende eller kom med bekræftende ord som «ja» og «mhm» underveis i intervjuet, noe også lydopptaket bekreftet når jeg hørte på det. Ved å få tilbakemelding og også selv høre det, så førte det til at jeg i stor grad var bevisst på at jeg ikke gjorde dette i de gjeldene intervjuene, med fare for at jeg kunne bli for ledende med tanke på hvilke svar jeg ville fått. I tillegg fikk jeg et par tips og ideer om formulering av spørsmålene, samt litt endring i rekkefølgen på disse. Utover det gjorde det også at jeg fikk en pekepinn på om intervjuguiden var

tilstrekkelig med tanke på å få inn nok data. Pilotintervjuet varte ca. 35-40 minutter, og genererte det jeg følte var nok datamateriale for videre arbeid. En positiv tilbakemelding var at jeg følte behagelig å prate med, noe som jeg tok med meg videre i prosessen. Dette bekrefter bare hensikten som Bryman (2016, s. 260) beskrev med et pilotintervju.

### 3.3 Utvalg av intervjuobjekt og utvalgsprosedyrer

Når jeg skulle finne relevante intervjuobjekter for å svare på problemstillingen brukte jeg utvalgsstrategien tilgjengelighetsutvalg som videre gikk over i snøballmetoden.

Snøballmetoden er en utvalgsprosedyre hvor jeg som forsker kommer i kontakt med et intervjuobjekt, gjerne en med trenererfaring, og hvor jeg gjennom at intervjuobjektet selv anbefaler nye kandidater fører meg frem til fremtidige intervjuobjekter (Bryman, 2016, s. 415). Begrunnelsen for valget av utvalgsstrategi er at ved å kontakte en man vet har kontakter sørger for at man vil ha tilgang til kandidater, og som metoden sier i tråd med Bryman (2016, s. 415) så begynner ballen å rulle slik at jeg hele tiden har kandidater å forhøre meg med. I og med at jeg holder til i Innlandet ville jeg begrense området for å rekruttere kandidater innad i fylket. Dermed falt valget på tilgjengelighetsutvalg slik at elementer som reisevei, tidsbruk og tilgjengelighet er gjennomførbart med tanke på at dette er masteroppgave med begrenset tid og ressurser. Derfor startet jeg med å spørre egen fotballtrener om den visste om interessante kandidater for min problemstilling, hvorpå førte meg til min første kandidat og hvor snøballmetoden trer i kraft.

Ved å spørre egen trener som jeg visste hadde et bredt nettverk innenfor mitt begrensede område fikk jeg kontaktinformasjonen til min første kandidat. Måten jeg gikk frem var å kontakte personen via e-post om hvordan jeg hadde fått kontaktinformasjonen, samt hvorfor jeg ønsket å ta kontakt med nettopp den personen. I samme e-post la jeg ved et formelt informasjonsskriv hvor all informasjon om prosjektet sto, og hvor samtykke kunne undertegnes (vedlegg 2). Etter hvert som kandidaten sa ja til å delta på prosjektet, gjorde jeg i tråd med hva Bryman (2016, s. 415) sier om snøballmetoden spurte jeg om kandidaten visste om andre mulige kandidater som kunne være av interesse, noe som resulterte i to nye navn. Der utførte jeg samme prosedyre når det gjelder å ta kontakt, hvor en svarte ja og en svarte at han ikke lenger bodde i området. Denne prosedyren, inspirert av snøballmetoden (Bryman, 2016, s. 415), gjorde at jeg endte med fire kandidater fordelt på fire ulike klubber til denne studien, hvorav to med trenerutdanning og to uten utdanning. Etter en vurdering av hvor mye og hvilke data jeg fikk inn mente det skulle holde for å kunne besvare problemstillingen. Under følger en tabell med anonym informasjon om kandidatene som kjønn, alder, år som

trener, trenerutdanning og hvilket navn de ulike trenerne vil bli referert som videre i oppgaven:

Trener	Kjønn	Alder	Trenerutdanning	År som trener
Trener 1	Mann	20-25	Grasrottrener + bachelor i faglærer kroppsøving og idrettsfag	2
Trener 2	Mann	25-30	Bachelor trenerrollen	3
Trener A	Mann	35-40	Uten relevant utdanning	12
Trener B	Mann	45-50	Uten relevant utdanning	7

*Figur 1*

«Trener 1» og «trener 2» er trenerne som har trenerutdanning enten via Norges Fotballforbund (NFF), Norges Idrettsforbund (NIF) eller ved universitet og høyskole. «Trener A» og «trener B» er trenerne uten noen form for trenerutdanning. Alle som skal ta trenerutdanning via NFF, uavhengig av nivå, skal starte med kurset «Grasrottreneren» (NFF, u.å). Dette kurset er grunnleggende for hvordan håndtere å være trener for barn og unge.

Videre er det universiteter og høyskoler som har trenerrollen som studier både på årstudium nivå og på bachelornivå. Slike studier og minimum fullført Grasrottrenerkurs er kriteriene for å være utdannet trener i dette studiet, hvorav da «Trener 1» og «trener 2» innehar noe av dette.

### 3.4 Intervju med trenere

Jeg ønsket å intervju kandidatene ved fysisk oppmøte og ikke gjennom video, så alle intervjuene har blitt gjennomført på kafé gjennom en kaffekopp. Jeg valgte å unngå intervjuer gjennom video for å skape en bedre kontakt mellom meg som forsker og kandidaten. Dette støttes også av Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) som sier at iscenesettelsen av intervjuet er avgjørende for at kandidaten skal kunne dele fritt av det den brenner inne med. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) om å skape trygghet mellom meg og kandidaten brukte jeg de første minuttene til å spandere en kaffe om ønskelig. Deretter bli litt bedre kjent gjennom løs og ledig prat, hvorav jeg også informerer om hvordan intervjuet kommer til å foregå og hva det vil inneholde. Dette har kandidatene naturligvis fått gjennom informasjonsskrivet,

men gjennom å gjøre det sørger jeg for trygge rammer rundt intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 160). Samtidig som det var viktig for meg å få en nærhet til kandidatene, var jeg opptatt av at jeg fortsatt klarte å holde en profesjonell analytisk distanse for at intervjuene skulle være av kvalitet. Intervjuene varte mellom 25 og 35 minutter, noe som da er utenom den uformelle praten før intervjuet satt i gang.

Det første intervjuet ble gjennomført til avtalt tid og sted, hvor kandidaten var veldig imøtekommende. Treneren svarte på alle spørsmålene i korte og presise trekk, men hvor oppfølgingsspørsmålene i noe grad sørget for noe mer dybde som resulterte i en seanse på 25 minutter. Selv etter å ha gjennomført pilotintervju følte jeg selv på en litt ekstra nervøsitet under det første intervjuet, hvor jeg i etterkant kom frem til at det nå føltes veldig virkelig og ekte. Kall det gjerne et personlig press om å prestere, noe som kan ha preget det første intervjuet noe ved at kandidaten kan ha oppfattet meg som litt stresset (Kilde?). Det andre intervjuet ble i første omgang avlyst på kort varsel, men lot seg gjennomføre neste dag. Dette viste seg å være en travel person som fortalte når han ankom at han ikke hadde altfor god tid, men skulle klare en drøy halvtime, hvorpå jeg umiddelbart kjente på noe tidspress. Uansett, 35 minutter ble gjennomført med en veldig ivrig kandidat som åpenbart hadde reflektert rundt sine opplevelser. Det tredje intervjuet varte omtrent nøyaktig en halvtime hvor denne kandidaten noe i likhet med kandidaten til første intervju var litt mer kort i svarene enn kandidaten i intervju 2. Det fjerde og siste intervjuet var det intervjuet hvor jeg personlig satt igjen med den beste følelsen, hvorav jeg ikke var nervøs og at jeg var mest selvsikker i situasjonen.

Alle kandidatene ble de stilt de samme hovedspørsmålene under intervjuene. Derimot var ikke noen av intervjuene helt like fordi noen av intervjuene, spesielt de to som svarte i kortere trekk, hadde flere tilleggs- og oppfølgingsspørsmål. Grunnene til oppfølgingsspørsmålene var både at et par kandidater ofte svarte i korte trekk eller at jeg ønsket å få mer ut om enkelte temaer som kanskje ikke berørte alt jeg hadde satt opp, noe som er hele kjernepoenget med å ha semi-strukturerte intervjuer (Bryman, 2016, s. 468). Både underveis og etter intervjuene spurte jeg kandidatene om de ønsket å legge til noe, utfylle svar eller hadde noe på hjertet om temaer som ikke hadde blitt nevnt for å sikre meg at kandidatene hadde fått frem det de brant inne med.

### 3.5 Transkribering av intervju

Kvale & Brinkman (2015, s. 187) beskriver transkriberingen av intervju som å forvandle lydklipp til tekst etter endt intervju. Det er nettopp dette jeg gjorde med alle mine intervjuer til denne masteroppgaven. Jeg vil under å gjøre rede for hvorfor og hvordan jeg har utført dette.

For at datamaterialet skal enklere la seg analysere gjorde jeg lydklipp til tekst, i tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 205). Måten jeg gjorde dette på var å skrive ordrett ned hva som ble sagt under intervjuene. Ifølge Malterud (2011, s. 76) kan det ved å skrive ordrett ned hva som ble sagt bør det ikke nødvendigvis bli en nøyaktig forståelse av innholdet i intervjuene, spesielt med tanke på at observasjoner, erfaringer og muligens dialekt underveis i intervjuene vil være mindre synlig ved et direkte transkript. Derfor var det viktig for at jeg personlig transkriberte intervjuene på egenhånd så fort som mulig etter endte intervjuer. På den måten var både observasjoner og inntrykk ferskt i minne slik at jeg underveis i transkribering fikk et eierskap til innholdet, som Malterud (2011, s. 76) beskriver som at jeg som forsker umiddelbart blir mellomledet mellom lydklipp og datamaterialet i tekst. På denne måten kunne jeg notere ned egne opplevelser og observasjoner av kroppsspråk for å styrke meningen i svarene. Videre var det 2 av kandidatene pratet dialekt, derfor valgte jeg å oversette til bokmål som er skriftspråket jeg selv bruker. Som er i tråd med Malteruds (2011, s. 76-77) forklaring på at dette i større grad bevarer meningsinnholdet i og med at jeg kan analysere datamaterialet på eget språk.

Som jeg nevnte i delkapittelet over hvor jeg beskrev intervjusituasjonen med trenerne at jeg hadde en tendens til å si eksempelvis «ehm» før jeg stilte nye spørsmål, hvorav dette både hørtes og virket som jeg var noe usikker. Ved å transkribere like etter intervjuene og ved å se talen skriftlig ble det ekstra tydelig for meg hvor ofte og i hvilke situasjoner slikt oppsto. Selv om jeg allerede ble oppmerksom på dette under pilotintervjuet, kunne jeg se på de transkriberte intervjuene at jeg fortsatt gjorde en del av dette. På den måten var det enda enklere å endre på dette til neste intervju.

Denne prosessen sørget for en stor mengde empiri som er klargjort for analyse. Dette er datamaterialet som dannet grunnlaget for å benytte meg av Braun & Clarke (2013, 2016) sin tematiske analysemodell, hvor de beskriver transkriberingen som en sentral del fordi jeg har dannet god og viktig kjennskap til innholdet (Braun & Clarke, 2013, s. 173).

### 3.6 Analyse av datamateriale

Etter alle intervjuene transkriberte jeg innholdet slik at jeg satt igjen med et datamateriale som må analyseres for å kunne forstå innholdet handler om. Til å analysere dette datamaterialet har jeg brukt Braun & Clarke (2013) sin modell for tematisk analyse for å sortere innholdet og forstå resultatene. Braun & Clarke (2006) sin analyse består av seks steg:

1. Danne seg kjennskap med datamaterialet.
2. Lage koder
3. Skape temaer
4. Gjennomgå temaene
5. Definere og underbygge temaene
6. Resultat

Dette er ifølge Braun & Clarke (2006) en oppskrift som enn ikke er nødt til å følge til punkt og prikke, men at forskeren gjerne kan gå frem og tilbake i prosessen.

I steg 1 har jeg lest gjennom de transkriberte intervjuene og lagd koder underveis, i henhold til Braun & Clarke (2006, s. 87). Kodene er skrevet i stikkordsform for å kunne danne meg et bilde av innholdet. I steg 2 (Braun & Clarke, 2006, s. 88) har jeg laget en liste med kodene fra transkriptene, noe som endte med til sammen 497 koder. Videre i steg 2 så fjernet jeg alle koder som ble skrevet flere ganger i hvert enkelt intervju slik at det bare var igjen 1 kode i hvert intervju som betydde samme. Et eksempel på en slik kode var «erfaring».

Denne prosessen gjorde at jeg satt igjen med 419 koder. I steg 3 er hensikten å formulere temaer ut ifra kodene man sitter igjen med fra steg 2 (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

Fremgangsmåten min har vært å lese gjennom kodene flere ganger og på den måten finne temaer som lyser seg ut. Etter å ha formulert temaer starter jeg arbeide med en stor innsnevring av koder innenfor de enkelte temaene. Eksempelvis ble kodene «spillererfaring» og «trenererfaring» gjort om til undertemaet «tidligere erfaring». I enden av denne prosessen endte jeg med totalt 15 temaer, hvorav 3 er hovedtemaer og 12 er undertemaer. Under viser jeg til temaene i en tabell, hvor undertemaene er fordelt under tilhørende hovedtemaer:

<b>Bakgrunn</b>				
Tidligere erfaring	Trenerutdanning		Yrkeserfaring	
<b>Trenerrollen</b>				
Barnefotball	Ungdomsfotball	Foreldretrener	Påvirkning	Øvelser og organisering
<b>Motivasjon/Intensjon</b>				
Fotballglede	Stille opp for barna	Egen trenerkarriere	Stille opp for klubb	

Figur 2

I steg 4 er det en gjennomgang av temaene for å forsikre seg om at temaene samsvarer med innholdet i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I dette steget lyttet jeg til lydfilene samtidig som jeg leste transkripsjonene for å forsikre om at jeg hadde fått med meg essensen i intervjuene. Deretter er det et arbeid med å sørge for at temaer og koder samsvarer med datamaterialet. Her kan det være små endringer i ordlyd av temaer og koder som styrker temaenes sammenheng med datamaterialet, hvorav et eksempel er at jeg endret undertemaet «påvirkning» til «ytre påvirkning» for litt mer tydelighet, presisjon og samsvar med empirien. Videre i steg 4 skiller Braun & Clarke (2006, s. 84) mellom det de kaller for semantisk nivå og latent nivå. Semantisk nivå er hvor temaene og kodene har stor grad av tilknytting til selve datamaterialet, slik som jeg har gjort frem til dette steget. Latent nivå er hvor jeg identifiserer og definerer betydningen av mitt datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 84), hvor jeg da har knyttet temaene opp mot rolleteoriene til Goffman (1992). Begreper som facade og iscenesettelse har vært sentrale når jeg har sett på temaer, slik at eksempelvis «påvirkning av publikum» og «barnefotballens særtrekk» utgjør hvordan rammer og sosiale forventninger har påvirket deres iscenesettelse og opptreden. På bakgrunn av dette presenterer jeg i figuren nedenfor tre hovedtemaer, inkludert undertemaer tilhørende hovedtemaene:



<b>Bakgrunnens betydning for opplevelsen i rollen som trener</b>				
Fra tidligere erfaring til dagens oppfatning	Trenerutdanning som bakteppe		Yrkeserfaring og dens rolle inn mot trenerrollen	
<b>Kulissenes bidrag til opplevelsen av Trenerrollen</b>				
Barnefotballens særtrekk	Ungdomsfotballens særtrekk	Foreldretreneres opplevelser av å opptre på ulike arenaer	Påvirkning av publikum	Planlegging og organisering som manus for gode treninger
<b>Trenerens intensjon ved å opptre som trener</b>				
Fotballtilbudet er det viktigste	Investere tid i egne unger	Egen utvikling og trenerkarriere	Stille opp for klubben	

Figur 3

I steg 5 (Braun & Clarke, 2006, s. 92) er hensikten å underbygge hva temaene sier med sitater fra de transkriberte intervjuene, altså sitater som viser til at temaene har mening. Det sjette og siste trinnet, steg 6 i Braun & Clarkes analysemodell (2016), er resultatene som jeg vil presentere i resultatkapittelet. Noen overskrifter og temaer har blitt endret noe i resultat- og diskusjonskapittelet for at de skulle bli mer treffende for resultatet og diskusjonen.

### 3.7 Ethiske vurderinger

Det å drive med forskning vil alltid by på dilemmaer og problemstillinger som krever at man tar etiske vurderinger og hensyn (Thagaard, 2018, s. 20). Det finnes organer som skal hjelpe oss som forskere med dette, som Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og de definerer seg selv slik: - «NESH er et uavhengig og rådgivende organ, som har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer» (NESH, 2016, s. 6). NESH har utarbeidet en rekke forskningsetiske retningslinjer som har den hensikt å informere og veilede forskere til å ta veloverveide valg i forskningsprosessen, med det mål å blant annet ivareta personopplysninger. Jeg vil videre redegjøre og belyse mine etiske vurderer med hensyn til denne masteroppgaven.

Når det gjelder selve skrivingen er det særs viktig å være transparent i metodekapittelet slik at det blir en åpen og ærlig prosess (Thagaard, 2018, s. 20), hvorpå det i tillegg er avgjørende med riktig bruk av kilder slik at de som krediteres skal bli kreditert (NESH, 2016, s. 14). Når

det gjelder etiske vurderinger til mitt masterprosjekt, utenom kildebruk, er det først og fremst datainnsamlingen som inneholder etiske vurderinger. I og med at jeg skulle utføre intervjuer med informanter skal alle personopplysninger eller informasjon som kan føre frem til den personen til enhver tid være anonymt. Under intervjuene blir det benyttet seg av lydklipp hvor stemmen til informantene blir tatt opp og lagring av informantenes opplysninger. Før datainnsamlingen kunne begynne meldte jeg inn dette til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i starten av november 2021, hvor godkjenningen deres ligger vedlagt (vedlegg 3). Risikoen for lekkasje og misbruk av personvernopplysninger ble ansett som lav, på det premisset om at jeg overholdt det å holde alle personopplysninger anonymt. I søknaden til NSD ble informasjonsskriv, samtykkeerklæring og forslag til intervjuguide sendt inn slik at NSD hadde oversikt over hvordan prosjektet ville gå frem.

Som nevnt over ble lydopptak for å sikre datamaterialet benyttet, i tillegg til lagring av personalia til informantene som stilte opp. Etter etiske retningslinjer er det kun meg selv som hadde tilgang til dette og som ville benytte lydopptakene. Informantene har krav på god og tydelig informasjon om hva prosjektet handler om, hvordan data samles og lagres, hvem som har tilgang, hvordan opplysninger blir rapporteres og at de til enhver tid har mulighet til å trekke sitt bidrag som informant (NESH, 2016, s. 16). Dette fikk informantene rede på gjennom informasjons- og samtykkeerklæring (vedlegg 2) de måtte lese og skrive under på for å delta i prosjektet, i tråd med hva NESH (2016, s. 14-15) sier om fritt samtykke og informasjon til alle bidragsytere. Samtykkene ble skrevet under ved fysisk oppmøte like før intervjuene fant sted slik at dette er dokumentert, også dette i tråd med NESH (2016, s. 15) sine retningslinjer. All data med personopplysninger, inkludert lydopptak vil bli slettet etter sensurfristen av masteroppgaven, som også er oppgitt i informasjons- og samtykkeerklæringen.

Selve lagringen av opplysningene og datamaterialet underveis i oppgaveprosessen har blitt lagret gjennom er lagret gjennom Høgskolen i Innlandet sin lagringsportal med FEIDE-innlogging slik at det kun er jeg selv som har hatt tilgang til dette. I tillegg, som nevnt, har all transkribert data og rapportering vært anonymisert med pseudonymer på alt av navn slik at det umulig kan forbindes til personene det gjelder, i tråd med NESH (2016, s. 16).

I en kvalitativ forskningsprosess har man den ekstra dimensjonen med at forskeren gjerne møter kandidatene fysisk, som jeg selv har gjort under intervjuprosessen. Dette er noe Thagaard (2018, s. 113) presiserer ved at forskeren her er nødt til å ha gjort seg etiske vurderinger i forhold til hvor grensene til kandidaten går, og at spørsmål og tonen er slik at

kandidaten ikke blir satt til veggs eller opplever situasjonen som kritikk eller utspørring. Dette øvde jeg på i pilotintervjuet og noe jeg var oppmerksom på under alle intervjuene.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for denne studiens validitet og reliabilitet, som betyr i hvilken grad studien er troverdig og pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Jeg vil henholdsvis først redegjøre for validiteten, og deretter for studiens reliabilitet.

#### 3.8.1 Validitet

Når vi snakker om kvalitativ forskning er validitet hvorvidt forskningens tolkninger er gyldig (Thagaard, 2018, s. 189). I denne sammenheng handler det om å sette spørsmålsteget over i hvilken grad tolkningene reflekterer den virkeligheten som er studert. I tråd med Bryman (2016, s. 384) vil jeg redegjøre for både intern og ekstern validitet.

Den interne validiteten er ifølge Bryman (2016, s. 384) hvordan mine funn og observasjoner som forsker samsvarer med den teoretiske oppfatningen. Med andre ord, i hvilken grad stemmer funnene overens med den observerte virkeligheten. Intern validitet handler først og fremst om å være så transparent som overhodet mulig i metodekapittelet og vise til hele analyseprosessen. Dette har jeg gjort gjennom å vise til hva jeg har gjort i alle seks stegene i analysemodellen til Braun & Clarke (2006, 2016). Ved å være transparent i arbeidet med metode og analyse sendes stafettpinnen til leseren som tillates å være kritisk og selv vurdere min fremgangsmåte og valg.

Ved å sette meg inn i Goffmans teoretiske rammeverk (1992) tillater det meg å få et annet perspektiv på mitt datamateriale, sett fra hvordan teorien ser på virkeligheten. Dette er noe jeg har synliggjort i teorikapittelet, og ikke minst i steg 4 i analysen til Braun & Clarke (2006, s. 84) hvor jeg knyttet empirien til temaene. Når man ser empirien med briller fra ett teoretisk rammeverk er det derfor viktig at jeg har synliggjort dette, siden tolkningen og rapportering av funnene ville fått en annen vinkling og ordlyd om jeg hadde brukt et annet teoretisk perspektiv. I intervjuguiden er flere av spørsmålene inspirert av det teoretiske rammeverket, men med fare for å bli for ledende i vinklingen av spørsmålene har jeg forsøkt og ikke påvirke trenernes svar gjennom å bruke tunge teoretiske begreper. Det har medført at jeg muligens, med fordel, kunne fått enda tydeligere svar direkte knyttet til Goffman ved å benytte meg av eksempelvis begreper som «fasade» og «idealisering» i selve spørsmålene. I stedet har jeg benyttet ord som for eksempel «opplever» og «påvirkning» med tanke på deres iscenesettelser innen rollens rammer og forventninger. På den måten må svarene i større grad tolkes i henhold til Goffman, uten at begrepene hans er brukt i selve spørsmålene.

### 3.8.2 Ekstern validitet

Grunnlaget for ekstern validitet innenfor kvalitativ forskning er ifølge Bryman (2016, s. 384) fortolkningen av datamaterialet. Thagaard (2018, s. 193) referer til dette studiens *overførbarhet*. Det vil si hvordan jeg argumenterer for studiens overførbarhet til andre sammenhenger. Derfor vil jeg nå redegjøre for hvorvidt mine tolkninger av resultatene kan ha betydning for ulike sammenhenger.

I følge Thagaard (2018, s. 195) er utvalget sentralt knyttet til overførbarheten til studien, om hvorvidt utvalget av trenere har overførbarhet til virkeligheten. Utvalget til denne studien bestod av trenere med ulike erfaringer, utdanning og yrker, grad av trenerutdanning, samt at utvalget både representerer barne- og ungdoms fotballen. Jeg vil stå for at dette er nærliggende å anta at utvalget representerer slik det ser ut i virkeligheten, noe rapporten til Chroni et. al (2018) kan vise til. En mulig svakhet ved utvalget er at det ikke inneholder noen kvinner. Det er usikkert om det ville hatt noen betydning for resultatene, men det burde absolutt blitt vurdert til eventuelle senere studier. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 290) er en slik vurdering en «analytisk generalisering», som viser til hvorvidt utvalget er overførbart til andre i liknende situasjoner.

I denne studiens tolkninger har jeg ikke tatt hensyn til variabler som alder og kjønn, slik at denne studien vil ha lite overføringsverdi til studier hvor alder og kjønn er problemområdet for studien. Derimot kan denne masteroppgaven bidra til inspirasjon og grunnlag for en slik studie i fremtiden. Det kunne eksempelvis vært interessant å se hvorvidt trenernes opplevelser av trenerrollen varierte ut ifra alder eller kjønn, istedenfor utdanningsnivå som min studie tar for seg. Min studies funn og tolkninger tror jeg også kan være overførbart utover idretten, eksempelvis til næringslivet om hvorvidt deres opplevelser og iscenesettelse er for å opptre innenfor næringslivets rammer og forventninger.

### 3.8.3 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ metode er reliabilitet troverdighet i form av detaljerte beskrivelser av form for analyse og fremgangsmåte (Thagaard, 2018, s. 187-188). Ved å benytte meg av den tematiske analysemodellen til Braun & Clarke (2006, 2013) hvor det er 6 tydelige steg, har det gitt meg muligheten til å gi detaljerte beskrivelser og forklare hva jeg har gjort innenfor alle disse stegene. Ved å gjøre dette mener jeg det styrker min troverdighet til analyseprosessen og denne studien.

Som forsker i prosessen med masteroppgaven stiller jeg med minimal erfaring. Det gjelder både i forberedelser, intervjusituasjoner og analyse. Dette er naturligvis noe som kan spille

inn på troverdigheten, siden erfaringen er liten. For å styrke troverdigheten har jeg i metodekapittelet gitt beskrivelser og reflektert over prestasjonene i intervjusituasjonene. Det er ikke lagt skjul på nervøsiteten i forkant og at det kan ha preget et par av intervjuene, derimot er det liten tvil om at det har vært en god læringsprosess og utviklingen har vært stor underveis i forskningsprosessen. Det kan være en mulighet for at det har påvirket datamaterialet og dermed resultatet, men gjennom å følge anerkjent litteratur på metode og analyse, samt samtaler med veileder mener jeg at forskningen er pålitelig.

## 4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg legge frem resultatene i min studie, som er steg 6 i analysemodellen til Braun & Clarke (2016). Jeg vil presentere resultatene innenfor disse kategoriene:

«Trenerutdanning som bakteppe», «Kulissenes påvirkning til opplevelsen av trenerrollen», «Publikums påvirkning på opplevelsen og opptreden i trenerrollen» og «Trenernes intensjon ved å opptre som trener». Som nevnt i metodekapittelet vil trenerne med trenerutdanning være «trener 1» og «trener 2», og de uten trenerutdanning i så måte «trener A» og «trener B».

### 4.1 Trenerutdanning som bakteppe

Under analysen av datamaterialet finner jeg at begge de to trenerne med trenerutdanning har noenlunde likt syn på betydningen av trenerutdanningen. «Trener 1» siteres på dette på spørsmål angående om trenerutdanningen har hatt betydning for han som trener: «Tja, det kan jo hende at jeg har fått inn mer taktiske ting og generell kompetanse rundt fotball. Man får litt inspirasjon av andre trenere og til øvelser osv». Hvorvidt det er trenerutdanningen eller hans utdanning innenfor kroppsøving og idrettsfag som er mest toneavgivende er usikkert, men det er nærliggende å tro at det er god blanding hvorav han videre påpeker at å jobbe med barn og unge i skoleverket helt klart har sin påvirkningskraft på han selv: «Jeg bør i hvert fall vite noe om hvordan jeg skal kommunisere med mennesker, og i og med at jeg er utdannet kroppsøvingslærer også så kan jeg jo en del om organisering og hvordan lære bort osv». Hvor «trener 1» var noe mer lavmeldt i sin oppfatning var «trener 2» på sin side mer klokkeklar i sine betraktninger:

Ja, altså, med tanke på at jeg både har idrettsfag fra VGs og en utdanning i trenerrollen vil jeg i aller høyeste grad si det. Mesteparten av det jeg drar inn til laget mitt da er ting jeg har lært gjennom utdanningen min og tidligere erfaringer.

Videre mener begge informantene med trenerutdanning at det er en betydelig forskjell på om man har trenerutdanning eller ikke, eksemplifisert med et sitat fra «trener 2»: «Trenere

uten utdanning har ikke den samme kompetansen. Med trenerutdanning vet man gjerne litt ekstra om hvordan kroppen fungerer i forhold til trening, øvelser er mer gjennomtenkt osv. Med utdanning blir man også mer ettertraktet».

«Trener A» og «trener B» deler begge gjennom sine intervjuer at de per nå ikke har trenerutdanning, men at de derimot ønsker å ta det i fremtiden. «Trener A» forteller det slik:

Jeg hadde nok merka det i forhold til øvelser og det å ha en øvelsesbank da. Jeg har jo masse erfaring med øvelser fra spillerkarrieren min, men det er noe helt annet å gjøre det på små barn, så det er litt utfordrende. Samt forklaringer av øvelser og oppbygning av treninger osv. Så jeg har vurdert å skulle ta kurs.

«Trener B» støtter videre oppunder med at «det hadde muligens ført til en ekstra trygghet med tanke på øvelser og organisering, det vil jeg tro. Derfor skal jeg som nevnt ta trenerkurs også». Hvor «trener 1» som nevnt snakket om hvordan yrket hans og utdanningen var relevant for trenerrollen, kan ikke dette sies for «trener A» og «trener B» som i sine yrkeshverdager er henholdsvis toller og håndverker, som begge også nevner selv. Det er på bakgrunn av funnene over at det virker som en felles forståelse om at trenerutdanning vil føre til en økt grad av trygghet på feltet, og hvor det å utvise kompetanse blir sett på som attraktivt. Ordlyden er gjennomgående at trenerutdanning er enten å foretrekke eller et ønske, hvor også begge trenerne uten trenerutdanning sier de har planer om å ta kurs.

#### 4.1.1 Tidligere spillererfaring som kompetansegrunnlag

Det å ha spilt fotball selv viser seg å være det samme for alle fire informantene, så det virker basert på denne studiens funn og ikke være slik at man tar trenerutdanning basert på om man har spilt fotball selv eller ikke. En viss forskjell i hvorvidt spillerfaringen er hovedtyngden av kompetansen hos treneren er synlig, hvor det først og fremst virker å være de uten utdanning som legger ekstra vekt på at det er egen spillerkarriere som har dannet erfarings og kompetansegrunnlaget dem har som trenere. «Trener B» sier dette om betydningen av tidligere idrettserfaring:

«Fotballbiten har naturligvis det. Etter mange år som spiller, dog på lavt nivå, men allikevel så har man jo fått en bred erfaring med hvordan det er. Så selv om jeg ikke har trenerutdanning enda så er det noe jeg kan og som jeg forsøker å formidle videre».

Det virker også å være gjeldende for «trener A» som sier at:

«Det er jo fotball som er det jeg alltid har drevet med og som jeg har holdt på med i over 30 år, så det er nok det som har påvirket meg mest som trener (...) Det er jo den erfaringa jeg har. En slags trygghet kanskje. Det er jo en av de få tingene jeg føler at jeg kan liksom».

Videre fortsetter «trener A» med å presisere at det å ha vært a-lags spiller i den lokale klubben har hatt sin betydning for hvordan han har blitt oppfattet både av spillerne og foreldrene laget:

Ja, det følte jeg vel egentlig med en gang. Jeg ble jo solgt inn som en som hadde spilt masse kamper på a-laget (...) Så jeg merka at noen av spillerne synes at det var litt stas da. Utover det merket jeg det litt på foreldra også, at de har en slags tillit til at det blir bra.

Ut ifra disse resultatene er det rimelig å anta at dersom man ikke har utdanning, så søker man å presentere seg som kompetent gjennom andre områder. Skal vi tro resultatene i min studie er et eksempel på nettopp dette at tidligere spillererfaring er det som skiltes med som sin viktigste kompetanse.

#### 4.2 Kulissenes og påvirkning bidrag til opplevelsen og opptreden av trenerrollen

I forhold til kulissenes bidrag til opplevelse og opptreden siktes det i dette tilfelle til særtrekkene ved henholdsvis barnefotballen og ungdomsfotballen, samt NFF sine forventninger til trenerrollen. I mitt datamateriale tilhører «trener 1» og «trener A» barnefotballen, og dermed er «trener 2» og «trener B» er tilhørende ungdomsfotballen.

Ser vi først til barnefotballen først er «trener 1» veldig klar over hans rolle når det gjelder å ha treneransvaret våre yngste fotballspillere. Han forklarer at både han og klubben er enige om hvordan ting bør være:

«Det klubben forventer av meg er at så lenge jeg har de minste så er det viktigste at de skal ha det gøy når de først er på trening. I tillegg er det et uttalt ønske om å få med flest mulig og beholde så mange så lenge som mulig. Trivsel og glede foran kvalitet og resultater, som egentlig hører eldre aldergrupper til».

Han fortsetter:

«Misforstå meg rett her. Det skal fortsatt være kvalitet på treninger og opplegg, uten tvil. Det jeg prøver å si er at det ikke er kvaliteten på selve fotballen som er hovedfokuset, men at det skal til enhver tid være trygt, gøy og artig slik at de alltid vil komme neste gang og neste gang der igjen».

«Trener 1» forteller videre at det nok i større grad er hans utdanning som pedagog og hans arbeidshverdag på barneskole som er hans største fordel når det gjelder å ha de yngste kontra selve trenerutdanningen: «Siden jeg er lærer på barneskole så samsvarer barnefotballen ganske bra med yrkeshverdagen min, slik at å sette opp økter på en måte at alle får skinne og alle har det gøy faller meg ganske naturlig». Dette følger jeg opp med et tilleggsspørsmål med om han mener trenerutdanning er overflødig når det gjelder barnefotballen, hvor han presiser:

«Neinei, absolutt ikke. Poenget mitt er bare at arbeidshverdagen min er såpass lik. Jeg vil absolutt anbefale andre å ta trenerutdanning fordi du får diskutert trenerrollen med andre og får muligheten til å lære en del øvelser for eksempel som kan være veldig nyttig uansett alderstrinn (...) Det er allikevel sånn at jeg tror at det taktiske og rent fotballfaglige man får gjennom kursene kommer noe mer til sin rett når ungene blir litt eldre».

«Trener A» på sin side er også innforstått med hans rolleforventninger som trener, og forklarer at han følger klubbhåndboka til klubben angående hvordan ting skal være i deres klubb:

«Klubben har en klubbhåndbok jeg har lest litt. Det er forventet at jeg skal møte opp og være forberedt, og være et godt ansikt utad for klubben for eksempel. De forventer jo så klart jeg oppfører meg som folk og gjør ting innenfor regelverk osv. Jeg har møtt andre som ikke alltid er det, hvor det rett og slett har vært litt flaut å være der. Mot dommere og folk rundt. Og da representerer man ikke klubben sin på en god måte».

Utover forventningen til knyttet til klubben forklarer «trener A» at «når jeg begynte å trene det laget her var jo at jeg ville utvikle dem fra der de var når jeg begynte ut ifra deres ferdighetsnivå. At alle har en utfordring, men også opplever mestring». Han forklarer ytterligere at overgangen fra femmerfotball til sjuerfotball, samt guttenes høye ferdighetsnivå fører til litt tankevirksomhet for hvor han skal legge lista:

«De er 10 år, så de har spilt femmerfotball og så blir det første gangen med 7er nå da. (...) dette laget er egentlig veldig gode, de har et veldig høyt ferdighetsnivå, en veldig god årgang. Og da blir det fort at man forventer litt mer også, uten at jeg er opptatt av at det må gå veldig bra, men de får jo til veldig mye, så hvor skal jeg legge lista da liksom?»



Han legger til at han opplever en slags gråsoner i overgangen mellom femmerfotballen og sjuerfotballen. Han utdyper det med at «guttene selv merker jo at de får til mye, så de krever mer av seg selv og hverandre også. Det er nesten sånn at jeg må dempe forventningene de legger på seg selv og laget», og legger ikke skjul på at det skal bli spennende å følge laget når de blir noe eldre hvor resultater blir viktigere.

Beveger vi oss over til ungdomsfotballen er det visse forskjeller fra barnefotballen i hvordan de trenerne opplever og opptrer i trenerrollen. For å starte med «trener 2» er også han klar på hva som forventes av han i trenerrollen:

«Klubben forventer jo at jeg sørger for at utøverne blir trent og utvikler seg (...) Resultatmessig forventer laget å vinne i år siden vi ble seriemester i fjor. Dette handler jo om at laget er bra, så forventningene blir litt deretter. Også er det å sette opp treninger som passer for alle, hvor alle får utviklet seg ut ifra sitt ferdighetsnivå.»

På bakgrunn av hva «trener 2» sier her kan vi tyde en noe annen tilnærming til rollen enn de hos barnefotballen. «Trener 2» sier at de er opptatt av resultater fordi jentene er vant med å vinne, slik at det er naturlig for deres lag å ha et ønske om å vinne serien. Han påpeker allikevel at:

«det er veldig sprett nivå. Alt fra best of the best, til en som ikke klarer å sparke ballen. Det å finne balansen der på trening er veldig vanskelig. Derfor har vi delt inn i et førstelag og andrelag som spiller kamper, men alle treninger holder vi felles. Jeg tror at vi på den måten sørger for at alle mestrer og samtidig utvikler seg videre best mulig».

Vi ser her at i ungdomsfotballen har «trener 2» et helt annet resultatfokus enn trenerne i barnefotballen. Beveger vi oss over til «trener B» derimot, viser han tegn på at inkluderings- og mestringsfokuset fortsatt er viktigst for han i sin rolle som trener: «Trenerrollen er nok for meg det å sørge for et best mulig fotballtilbud for alle som vil spille fotball i klubben, helt uavhengig av ferdighetsnivå». Han forklarer videre hva som forventes fra klubbens side:

«Klubben forventer først og fremst at jeg stiller opp til det jeg har sagt ja til, og det er tre ganger i uka pluss dugnader. Men jeg regner med de forventer at jeg oppfører meg som man skal og yter mitt beste for at ungene i klubben skal trives og ha et så godt tilbud som mulig.»

«Trener B» har fulgt årgangen han er trener for både gjennom barnefotballen og nå også i ungdomsfotballen, og han beskriver videre hvordan overgangen mellom disse har påvirket hans rolle:

«For meg er inngangen fullstendig den samme, men jeg skal innrømme at jeg har merket det på noen få av foreldrene og ikke minst gutta selv at de følger med på tabellen osv, og at de selv er mer opptatt av å vinne enn tidligere. Nå har vi jo begynt med poeng og tabell da, så det er jo ikke helt til å komme utenom heller.»

Han sier videre at «jeg praktiserer fortsatt noenlunde lik spilletid, og de fleste virker fornøyd med det». Han poengterer ytterligere at «det er gøy å vinne altså, men det å vinne blir ikke pushet på som viktig fra oss på siden. Fotballglede er viktigst». Utover dette sier han «nå som det er blitt ungdomsfotball kommer jeg til å trenerkurs for å bedre kompetansen min rundt det taktiske. Selv om jeg har vært spiller er det noe helt annet å lære det bort.» Han forklarer ytterligere at planen hans var å gi seg når de begynte med ungdomsfotball, men ingen eksterne trenere ville ta over har han valgt å fortsette.

Basert på disse resultatene fra min studie er det mulig å se hvordan opplevelse og valgene rundt trenerrollen er ulik fra barnefotballen til ungdomsfotballen. Det tydeligste ser ut til å være hvordan resultatfokuset blir noe større enn hos barnefotballen. Ut ifra mine funn er det vanskelig å se om utdanning har noen direkte betydning for hvordan rammene oppleves og håndteres. Det er allikevel tegn som tilsier at jo eldre spillerne blir, jo viktigere kan det være med den taktiske innsikten og øke kompetansen gjennom trenerkurs.

#### 4.3 Publikum påvirkning til opplevelsen og opptreden av trenerrollen

Her har informantene blitt spurt om hvordan omgivelsene som eksempelvis spillernes foreldre og andre tilskuere påvirker hvordan de opptrer i sin rolle som trener. Den mest tydelige forskjellen i hvordan omgivelsene spiller inn på trenerrollen ut ifra intervjuene ser ut til være at begge treneren uten utdanning er foreldretrenere, og trenerne med utdanning ikke er det. Det kommer frem hos både «trener A og «trener B» at det å være foreldretrener gjør det utfordrende å skille mellom å spille trenerrollen og foreldrerollen. «Trener A» sier følgende:

«Balansegangen ved å være pappaen hans (sønnen) og treneren hans, det går for så vidt fint, men det er jo vennene hans også ikke sant. Ikke være for streng, ikke være for vennlig, hehe, altså hvor skal jeg legge det skille på hvordan jeg er hjemme og hvordan jeg er på trening (...) Og før jeg begynte tenkte jeg ofte sånn om jeg passer til dette med andre sine unger og de (foreldre) skal stå å vurdere meg osv på trening».

Han fortsetter:

«at jeg ikke sier noe dumt eller fælt til noen. Jeg følte jeg hørte noe i en kamp, det var en sånn kommentar jeg hørt fra siden når jeg uttrykte at jeg synes gutta begynte å miste litt konsentrasjonen. Da hørte jeg litt sånn «ja, men leder de ikke da? Du må ikke kreve så mye». Jeg vet ikke helt om det var det eller ikke, men det var noe sånt jeg hørte.»

På oppfølgerspørsmål om det påvirker han sier han «ja, det gjør jo det altså. Man er jo liksom tilgitt av å ha ungene deres på fritiden, så man blir jo en del av oppdragelsen nesten». Dette er en uttalelse som det virker at «trener B» stiller seg bak når han sier «å være foreldretrener er litt kinkig med hvordan behandle eget barn opp mot resten, og da mest med tanke på hvordan andre foreldre oppfatter det. Vil jo helst gjøre alle til lags». Han presiserer videre at:

«Uansett er jeg opptatt av noenlunde lik spilletid på alle osv, så folk er stort sett fornøyde. Men det vil alltid være noen som mener ungen sin burde spilt mer, og at jeg burde gjort ting annerledes. Det er klart noe jeg tenker på.»

«Trener B» sier videre at dette er tydelig lagt frem for foreldregruppen, slik at alle er med på hva dem driver med:

«Vi har hatt foreldremøter to ganger hvor slike ting blir tatt opp og diskutert. Så jeg har en følelse at alle er om bord og enig om hva vi driver med. Spillerne selv er nok mer opptatt av å vinne enn vi rundt er, selv om jeg vet noen av foreldrene er veldig opptatt om barnet sitt hat vunnet kampen eller ikke.»

Går vi så over til trenerne med utdanning kan det tyde på at i hvilken grad og hva slags type ytre forventninger dem kjenner på er noe ulikt de uten utdanning. Det er nærliggende å tro at det i disse tilfellene skyldes nettopp at de ikke er foreldretrenere. «Trener 2» forklarer at det kommer en del meninger fra foreldre på siden som han beskriver som «kommentarer fra foreldre som skal mene mye uten og egentlig ha peiling på fotball». Han påpeker videre at det kan være utfordrende. Det beskrives videre med kommentarer som eksempelvis «hvorfor spiller ikke dattera mi mer?», og at dette «selvfølgelig gjør at man tenker litt». Videre beskriver han hvordan topping av et førstelag og et andre har blitt mottatt av foreldrene:

«Det kommer konstant feedback. Ikke alle er positive, men det er konstant. Som nevnt blant annet foreldrenes ønske om ikke første og andrelag fordi de mener at det splitter

venninnegjengen. Men jeg mener at om alle skal ha best utviklingsgrunnlag så er vi nødt til å gjøre det.»

Han påpeker videre nok en gang at han har utdanning innenfor dette, og at han i større grad er kvalifisert til å ta de riktige valgene for utviklingen til jentene. «Trener 1» på sin side sier at han er «ganske avslappet til det hele» når det gjelder å leve opp til forventningene rundt, og at han opplever foreldrene som fornøyde:

«Jeg har ikke opplevd at noen er misfornøyde med noe enda, og jeg har sagt til foreldrene at jeg tar alltid imot tilbakemeldinger fra dem. En grunn kan naturligvis være at spilletiden alltid er lik osv siden de er såpass små, men alle virker fornøyde.»

Han sier videre at det er kun ved en anledning at han har kjent på et press fra publikum:

«Det var en gang det dukket opp en trenerveileder på treningen vår. Klubben hadde et opplegg hvor alle årganger skulle ha en trenerveileder innom for å observere og eventuelt dele ut noen tips. Det var en med alle trenerlisenser det var mulig å få tror jeg, så da følte jeg meg faktisk litt liten, hehe».

Han utdyper til slutt at det gikk helt fint og at veilederen virket veldig fornøyd. Dette kan være en indikasjon på at man i større grad føler på presset fra publikum dersom man føler at publikum besitter den største kompetansen. Med disse resultatene til grunn vises det at trenerne uten utdanning i større grad lar seg påvirke av andre mener om deres opptreden i trenerrollen, og at de er mer tydelig på at de justerer sin opptreden for å tilfredsstille publikummet sitt, som i dette tilfellet gjerne er andre foreldre. Det er grunn til å tro at det å være foreldretrener har en medvirkende årsak til dette funnet. Det er derimot noe som kan tyde på at trenerutdanning spiller inn når vi ser at spesielt «trener 2» virker å skilte med at han har mer kompetanse enn de foreldrene som mener noe fra siden, og på mange måter sier at han er mer kvalifisert slik at de ytre forventningene fører til liten endring i hans opptreden. «Trener 1» virket heller ikke å affisere i noe grad av ytre forventinger fra foreldre og styrker også dermed denne påstanden. Funnet hvor «trener 1» ble stresset og endret opptreden når det kom en med høyere kompetanse viser også at det å besitte mer eller mindre kompetanse enn sitt publikum spiller inn, og at opptreden påvirkes av dette.

#### 4.4 Trenerens intensjon ved å opptre i trenerrollen

Trenerens intensjon omhandler i denne studien hvorfor de ønsker å være trener og hva målet deres er med å opptre i trenerrollen. Ser vi først til «trener A» og «trener B» som står uten utdanning virker de å ha ganske så like intensjoner med sin trenerrolle. «Trener A» sier følgende på hva han ønsker med å opptre i trenerrollen:

«Jeg er vel bare i nuet sånn egentlig, men jeg har jo tenkt at hvis jeg skal fortsette med det på en måte så måtte det være å ha den samme gjengen til dem er en 15-16 år for å se hvor gode de kunne blitt da. Pluss at det kan være en god rekruttering for a-laget i klubben etter hvert også. Så det hadde jo vært gøy, det å kunne være med og få fram det.»

Han innrømmer videre at lagets høye ferdighetsnivå gjorde valget om å ta rollen som trener var avgjørende, men at noe av det som gleder han mest er når lagets antatt svakeste opplever mestring og at resultater ikke er viktigst i hans motivasjon:

«Det at de er gode har ikke noe med at jeg jager resultater, men at de kanskje er litt lettere å utvikle. Samtidig kanskje som jeg nevnte den selvjustisen og interessen for fotball er på plass da. Det er givende å se at det vi øver på i trening går igjen i kamp også, det er jo det. Det som er ekstra artig er at de antatt dårligste også scoret mål i fjor. Alle på laget scoret flere mål og alle får mye spilletid selv når vi har møtt antatt større og bedre klubber, noe som er ekstra artig selvfølgelig».

Han sier videre at det også er helt avgjørende at sønnen hans spiller på laget, og sier at han oppfordrer andre foreldre til å gjøre det samme: «jeg vil jo absolutt anbefale folk å stille opp som trener hvis man ønsker å investere tid i unga sine da». Han anerkjenner at flere kan være redde eller skeptiske til å hoppe inn i trenerrollen grunnet manglende kompetanse, noe som også gjaldt han selv, men presiserer at «det gir mye glede å kunne bidra rundt eget barn».

Det sistnevnte likner mye på det «trener B» forteller:

«som nevnt som er det for å skape et godt tilbud for ungene og vennene hans, men også det når klubben spurte meg om å bidra så var det også for å gi tilbake til klubben som sørget for gode tilbud da jeg var ung. Jeg vil at ungene i dag skal oppleve det samme».

På sin side sier han at han overhodet ikke er opptatt av resultater og sier at «jeg ikke noe mål om egne resultater. Jeg gjør dette kun på gøy og på for at ungene skal ha noe de synes er gøy å holde på med».

Der hvor «trener A» og «trener B» er rimelig samstemte om deres intensjoner, er ikke «trener 1» og «trener» så like i sine beskrivelser. På «trener 1» sin side virker han å være på samme bølge som de uten utdanning hvor han forteller at «klubben spurte meg om jeg kunne tenke meg å være trener for de yngste, og da ønsket jeg å stille for klubben når de trengte en trener». Han forteller videre at «jeg ville bidra til å skape fotballglede, og jeg har ikke noen mål utover det som trener. Kanskje det endrer seg senere i livet, noe jeg ikke utelukker, men per nå er det kun det som betyr noe».

«Trener 2» derimot er krystallklar på at han ser for seg en trenerkarriere og skildrer i langt større grad et bilde av egne ambisjoner: «Jeg er oppslukt av fotball, spiller selv og ønsker å drive med fotball på fulltid etter jeg er ferdigspilt, men da som trener. Langsiktig mål er å komme meg på så høyt nivå som mulig etter hvert». Han forteller utover det at i hverdagen hans som trener «først og fremst er å sørge for fotballglede, men at det langsiktige målet er å leve av å være fotballtrener.»

Når det gjelder drivkraften og intensjonen til de ulike trenerne for å opptre i trenerrollen ser det ut til å være i hvert fall en ting som er fellesnevner for både de utdannede og ikke utdannede trenerne, og det er ønske om å skape fotballglede og utvikling hos barn og unge. Det som skiller seg noe fra hverandre er ambisjonene for egen trenerkarriere. Der de to ikke-utdannede trenerne sier at den viktigste ambisjonen deres er å stille opp for egne unger, virker det utdannede trenerne i større grad å ha egne ambisjoner for en trenerkarriere. I så tilfelle er det spesielt «trener 2» som uttrykker sine ønsker om å oppnå gode resultater som trener. Selv om «trener 1» ikke er like klar på at han ser for seg en trenerkarriere, utelukker han ikke at det kan bli aktuelt senere i livet. Det er her nærliggende å tro at utdanning og å besitte en viss kompetanse virker inn på ambisjonene hos trenerne, men den tydeligste forskjellen til hvilken inngang trenerne har til virker igjen å være at foreldretrenerne i all hovedsak gjør dette for sine egne unger og ikke seg selv.

For å oppsummere resultatene virker det å være enighet om at trenerutdanning har sine fordeler, som styrkes gjennom «trener A» og «trener B» sier de tror de ville dratt positivt nytte av å ta trenerkurs. Ved å ha trenerutdanning ser det også ut til at trenerne er opptatt av å fremstå som kompetente, og gjerne mer kompetente enn sitt publikum. Basert på funnene i denne studien er det rimelig å anta at ønske om å fremstå som kompetent også gjelder treneren uten utdanning, hvorav forskjellen ser ut til å være at det er deres tidligere spillererfaring som de ser på som sitt viktigste kompetansegrunnlag. Når det gjelder hvordan kulissene og rammene trenerne må forholde seg til i trenerrollen påvirker deres opplevelse og

opptreden virker resultatfokuset å påvirke trenerne i ungdomsfotballen i større grad enn i barnefotballen. Hvorvidt utdanning påvirker hvordan dette håndteres er noe usikkert, men det er noe som antydes dit at det spesielt i ungdomsfotballen kan være en fordel å besitte den faglige fotballkompetansen trenerkurs tilbyr. Videre til publikums og omgivelsenes påvirkning på opptreden og opplevelsen av å være i trenerrollen ser det ut til at det her igjen er et ønske om å vise seg som mer kompetent for sitt publikum når vi ser fra de utdannede trenerne sine øyer. Det er derimot foreldretrenerrollen som ser ut til å være den tydeligste forskjellen på hvordan det ytre presset oppleves hos de ikke-utdannede trenere kontra de med utdanning. Avslutningsvis viser funnene rundt trenernes intensjoner og hensikt med å opptre i trenerrollen en fellesnevner som er å bidra til fotballglede og utvikling. Også her er det et tydelig skille på foreldretrenerrollen hvor begge uten utdanning forteller at å stille opp for egne unger er av det viktigste. Dog er det visse tegn som kan tydes dit at kompetanse og utdanning er en medvirkende årsak til at det er høyere ambisjoner om en trenerkarriere enn hos trenerne uten utdanning.

## 5.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke om opplevelsen av trenerrollen varierer ut ifra om trenerne har trenerutdanning eller ikke, og så om tilfelle se hvilke forskjeller det er. I diskusjonskapittelet vil jeg diskutere og drøfte funnene fra resultatkapittelet over opp mot tidligere forskning på feltet og Erving Goffmans (1992) rolleteorier.

Idretten og fotballen i Norge baserer seg på frivilligheten. Selv om NFF (2019, s. 5) er tydelig på at de ønsker utdannede trenere med kompetanse, er de derimot fullstendig avhengig av de frivillige som ikke har trenerutdanning for at barne- og ungdomsfotballen skal gå rundt, noe NFF anerkjenner. Tidligere forskning viser blant annet til at hverdagen til frivillige trenere i grasroten av idretten er veldig kompleks (Potrac et. al, 2016), hvor blant annet ting som stress og frykt for hvordan andre vil reagere og oppfatte hva man sier og gjør i trenerrollen. Cronin & Armour (2015) støtter også oppunder dette i sin studie hvor de viser at frivillige trenere i grasrotidretten i stor grad må forholde seg til ytre faktorer som andre foreldre og publikum. Min studie viser at utdannede trenere i noe mindre grad lar seg påvirke av andres oppfatninger enn de uten utdanning, samtidig som det finnes noen likheter i opplevelsene rundt trenerrollen. Jeg vil i det videre diskutere dette innenfor de tre hovedkategoriene: «trenerutdanning som bakteppe», «kulissenes bidrag til opplevelsen av trenerrollen» og «trenerens intensjon ved å opptre i trenerrollen».

## 5.1 Trenerutdanning som bakteppe

For å innlede det hele kan det være greit å minne på NIF sitt ønske om kompetente trenere:

*«En forutsetning for å lykkes med et godt aktivitetstilbud er kompetente trenere. Gode trenere er den viktigste faktoren for utøverens eller lagets utvikling.»* (NIF, 2019, s. 5). Legger vi

dette til grunn er det ingen tvil om at NIF mener at utdanning og kompetanse bidrar til bedre trenere. Da er det heller ikke rart at trenerne med utdanning i min studie ser ut til i større eller mindre grad å være overbevist over at de besitter en større kompetanse enn publikummet sitt.

Dette igjen gjør at de i mindre skala tilpasser sin opptreden på bakgrunn av publikums meninger, som man gjerne ville gjort ifølge Goffman (1992, s. 29-30). Det som derimot støtter oppunder hva Goffman sier, er at den opptredende gjerne vil få frem og vise at den tilhører en høyere sosialstatus enn publikummet sitt. Dette kommer spesielt tydelig frem hos «trener 2» som ikke lot seg nevneverdig påvirke av hva foreldrene rundt laget mente om hans trenerstil, nettopp grunnet hans kompetansenivå sammenliknet med dem. Når Potrac et. al (2020, s. 139) i sin studie sier at trenere ønsker å utvikle og ikke minst opprettholde et idealisert bilde av enn selv som trener, er det nærliggende å tro at utdannede trenere er opptatt av at denne fasaden opprettholdes. Dermed ser man at det er i tråd med Goffman (1992, s. 27) som sier at fasaden er bygget opp med en slik hensikt at publikummet skal bli overbevist av slik treneren fremstår. Han beskrev det slik: *«Det er jo en almindelig oppfatning at en opptreden gir et idealisert syn på situasjonen»* (Goffman, 1992, s. 37). I den sammenhengen er det nok ikke tilfeldig at «trener 2» er uttalt skråsikker om at trenerutdanning utgjør en stor forskjell kontra det å ikke være utdannet, og på den måten aktivt forsterker fasaden sin som kompetent slik som Potrac et. al (2020, s. 139) sin studie beskrev over.

Potrac et. al (2020, s. 139) sier i samme studien at det å opprettholde det nevnte idealiserte bilde av sin rolle er en vanskelig øvelse, og dette kan se ut til å i større grad være treffende for trenerne uten utdanning. Da «trener 2» er tilsynelatende skråsikker på egne ferdigheter og kompetanse, er «trener A» på sin side mye mer åpen på at han frykter hva publikummet skal mene om hans opptreden, hvorpå han er helt ærlig på at han ikke besitter trenerkompetansen folk trolig forventer. «Trener A» beskrev det som utfordrende og at trenerutdanning nok ville ført til økt trygghet på feltet, noe «trener B» også fortalte om. Goffman (1992, s. 24) forklarer i sine teorier at det er viktig at rolleinnhaveren selv tror på rollen den spiller, hvorpå fører til at fremførelsen virker tilsynelatende genuin. Om vi skal tro Goffman på dette vil altså mangel på tro og trygghet kunne føre til at det ikke føles ekte for publikum. Noen år tidligere la Potrac et. al (2016) frem en studie der de viser til at frykten for å ikke vise seg fra en bra nok



side ovenfor publikum kan føre til stress og angst, hvorpå det ofte blir en utvei og analysere situasjonen slik at man endrer opptreden sin deretter (Potrac et. al, 2016, s. 10-11). Baserer vi denne studien på mine funn, ser det ut til at trenerne uten utdanning er mer utsatt for dette, da de selv anerkjenner at de muligens innehar mangler.

Et kjennetegn hos trenerne uten utdanning i min studie, er at begge er åpen om at de ønsker å ta trenerutdanning. Med en slik inngang er det mulig å knytte dette til det Goffman (1992, s. 37). forteller om dramatisering og idealisering. «*Hvis vi aldri forsøkte å virke litt bedre enn vi er, hvordan kunne vi da forbedre?*» (Goffman, 1992, s.37). Dermed, om vi tror Goffman, kan fasade og idealisering i tillegg brukes som et verktøy for egen forbedring og utvikling. Altså, da de gjennom å opptre etter et ideal slik de tror publikum vil ha det, faktisk utvikler sine opptredener til det bedre. Uansett, det virker å være enighet om at trenerutdanning er ønskelig. Påstanden er styrket gjennom at begge trenerne uten utdanning sier de ønsker å ta utdanning senere i trenerløpet sitt, samt at dette på mange måter bekrefter det Bolter et. al (2018) viser til i sin studie. Der legges det frem at det er en bred enighet om at trenerutdanning er sterkt ønskelig, og ifølge denne studien aller helst burde være nødvendig selv i grasrotidretten (Bolter et. al, 2018).

## 5.2 Tidligere spillererfaring som kompetansegrunnlag

Når det da kommer frem at å ha trenerutdanning gjør at man er opptatt av å opptre som kompetente, vil det være interessant å se hva trenerne uten utdanningen bygger sin opptreden og fasade på. Skal vi tro Goffman og hans fasadebegrep vil man uansett prøve å fremstå så kompetent og idealisert som mulig for å tilfredsstille sitt publikum (Goffman, 1992, s. 24 & 37). Trenerne med utdanning fortalte også om tidligere spillererfaring, men resultatene i min studie avdekker at de uten utdanning legger i langt større skala vekt på at de har spilt fotball selv, altså tidligere spillererfaring som grunnlag for sin kompetanse. Slik som teorien til Goffman (1992) sier, viser også Jones et.al (2010) i sin studie frem at trenere vil presentere seg selv ovenfor utøverne på en bestemt måte som et bestemt virkemiddel for å opprettholde deres respekt hos utøverne (Jones et.al., 2010, s. 21). I så måte forteller «trener A» eksempelvis at han ser på fotball som noe han virkelig kan grunnet mange år med spillererfaring. I tillegg presiserer han tydelig at innsalget hans til spillerne og foreldrene var at han har mange år som spiller på a-laget, hvorav både spillerne og foreldrene uttalte at de synes det var stas. Med både Goffman og forskningen som støtte viser svarene i denne studien på mange måter at selv om «trener A» og «trener B» ikke føler seg fullstendig trygge på sin

kompetanse som trener, er mangelen på trygghet langt på vei kamuflert for publikum gjennom at tidligere erfaring som spiller blir gitt som et overbevisende kompetansegrunnlag.

### 5.3 Kulissenes og rammenes sin bidrag til opplevelsen og opptreden i trenerrollen

Utvalget i min studie er fordelt slik at to tilhører barnefotballen og to tilhører

ungdomsfotballen, med en utdannet og en ikke utdannet trener innenfor hver av dem. Det kan derfor gjøre det interessant å se på ulike trekk ved opptreden ut ifra hvor de trener, samt hvordan de opptrer med tanke på NFF sine retningslinjer og forventninger.

Som nevnt i kapittelet om styringsdokumenter og forventninger til trenerrollen så 100 ikke navngitte landslagspillere dette for å være det viktigste for en trener i barnefotballen: «*De viktigste ferdighetene til treneren min i barneåra var rettferdighetssans, humør og evnen til å skape artige treninger*» (NFF, u.å). Ser vi dette opp mot det «trener 1» sier, virker det å være helt i takt med hvordan NFF ønsker at det skal være. «Trener 1» sa følgende: «det er ikke kvaliteten på selve fotballen som er hovedfokuset, men at det skal til enhver tid være trygt, gøy og artig slik at de alltid vil komme neste gang og neste gang der igjen». Legger vi til at han til enhver tid sørger for lik spilletid ser vi at han også treffer på det med rettferdighet. Han presiserer også at yrket hans som pedagog og med kompetansen han besitter innenfor trenerrollen gjør at verdiene og forventningene til barnefotballen er noe han behersker godt. Ser vi hvordan Goffman (1992, s.37) beskrev hvordan den opptredende ønsker å vise seg på en idealisert måte, virker det på mange måter som «trener 1» tilsynelatende gir uttrykk for at han opptrer helt etter boka og rollens forventninger. Her legges nok engang hans relevante kompetanse til grunn for at han ifølge han selv behersker rollens forventninger på god måte. Når vi ser i forventningene og retningslinjene til NFF for barnefotballen blir også sosiale ferdigheter sett på som langt viktigere enn fotballferdighetene, hvorpå dette stemmer overens med forskningen til Cronin & Armour, 2015, s. 960). De la frem at trenerne på barne- og ungdomsnivå i langt større grad blir vurdert på sosiale resultater og ikke om laget deres vinner, noe «trener 1» virker veldig klar over i sine uttalelser. Det kommer tydelig frem hvor han forklarer at han ser på sine sosiale og pedagogiske ferdigheter fra hverdagen som barneskolelærer som viktigere enn fotballkompetansen fra trenerkurset. Han legger også som nevnt i resultatkapittelet til at han tror at fotballkompetansen er viktigere for å være trener i ungdomsfotballen.

«Trener A» på sin side forklarer at han er opptatt av å opptre på en måte som gjør at klubben hans blir satt i et godt lys, hvor han blant annet sier han har opplevd andre trenere som verken respekterer motstandere eller dommere i kampsituasjonen. Dette er i tråd med flere av NFF

sine retningslinjer for trenervett (NFF, u.å) som omhandler blant annet viktigheten av at man representerer noen andre og større enn seg selv.

Videre er «trener A» i motsetning til «trener 1» noe mer opptatt av ferdighetsutvikling hos sine spillere. Han begrunner dog det med at laget hans har et høyt ferdighetsnivå og at de selv ønsker å bli utfordret ferdighetsmessig. Han beskriver videre at laget er i overgangen fra femmer til sjuerfotball, samt at han ser frem til å se utviklingen mot ungdomsfotballen hvor resultater blir gjeldene. «Trener 1» er tydelig på at han ikke er opptatt av resultater, men det kan være nærliggende å tro at han preges av en slags gråsoner mellom barnefotballen og ungdomsfotballens forventninger. Når han fortsatt er tilhørende barnefotballen kan fort resultat- og prestasjonsfokus bli for stort i forhold til barnefotballens verdier, og skal vi tro Cronin & Armour (2015, s. 960) og NFF sine retningslinjer (u.å) er det langt fra dette han blir bedømt etter. Ser vi til Goffman (1992, s. 55-56) er det alltid en overhengende fare for å havne i en situasjon hvor opptreden er misvisende, og at publikum vil avsløre deg på nettopp dette. Basert på forklaringene til «trener A» gjøres alt med god hensikt ovenfor sine spillere som på mange måter er det viktigste publikummet for en trener, og som også skal sies at tilsynelatende ønsket å bli utfordret på sine ferdigheter og resultater. Det vil allikevel, ifølge Goffman (1992, s. 55-56), kunne oppleves som en misvisende opptreden for de resterende publikum som i dette tilfellet er foreldrene på siden. Dette bekreftes på mange måter av opplevelsen «trener A» beskrev i resultatkapittelet angående publikums påvirkning, hvor han overhørte en på siden si «ja, men leder de ikke da? Du må ikke kreve så mye». Selv om det ifølge «trener A» er et ønske hos spillerne at det stilles krav, virker ikke nødvendigvis hans publikum å være overbevist.

Videre beveger vi oss over til ungdomsfotballen, hvor også 100 ikke navngitte landslagsspillere her beskrev det de så på som de viktigste ferdighetene hos deres trenere i ungdomsårene: «*De viktigste ferdighetene til min trener i ungdomsårene var at treneren var der når det gikk tungt, satte krav når det gikk lett, hadde humør, var rettferdig og hadde peiling på fotball*» (NFF, u.å). Det er først her vi ser forventningen om å stille krav kommer inn, og selv om spillerne til «trener A» ifølge han selv ønsket det tidligere som for så vidt kan forsvare hans handling, er det derfor rimelig å anta at publikummet rundt banen som nevnt opplevde hans opptreden noe misvisende (Goffman, 1992, 55-56). En annen viktig og interessant forskjell på ordlyden mellom barnefotballen og ungdomsfotballen er ønske om en trener som har peiling på fotball. Dermed står uttalelsene til «trener 1» hvor han mente at den rene fotballkompetansen først gjør seg gjeldene i ungdomsfotballen veldig godt. Allikevel ser

vi at for eksempel rettferdighet fortsatt går igjen fra barnefotballen. Utover forventningene og retningslinjene til trenerrollen er det spesielt et par tydelige rammeforskjeller mellom barne- og ungdomsfotballen, nemlig topping av lag og poenggivning i form av tabeller i seriespillet. Det er også aller første gang det er lov med vinn eller forsvinn i turneringer (NFF, u.å).

«Trener 2» legger ikke skjul på at laget hans er opptatt av å vinne serien. I den sammenheng sier han eksempelvis at grunnet lagets skeive ferdighetsfordeling har valgt å benytte seg av et 1.lag og 2.lag fordelt ut ifra ferdighetsnivå. På den måten sørger han i tillegg for at alle utvikler seg og mestrer nivået. Ifølge NFF (u.å) er laginndeling ut ifra ferdigheter greit så lenge det ses på som hensiktsmessig, og ser vi begrunnelsen for «trener 2» sitt valg stemmer også dette overens med at det i ungdomsfotballen både skal være rom for mestring og utvikling (NFF, u.å). I likhet med «trener 1» virker «trener 2» å tilsynelatende opptre veldig i takt med rollens forventninger, som igjen minner oss på og er i tråd med Goffmans (1992, s. 37) beskrivelser av den idealiserte opptreden. «Trener 2» har i den sammenhengen vært tydelig på at han besitter den faglige kompetansen, som vi har sett at er ønskelig når vi nå er i ungdomsfotballen.

Ser vi da til «trener B», forklarte han at planen i utgangspunktet var å skulle gi seg når det ble ungdomsfotball, men grunnet at ingen ekstern trener sto klar til å ta over valgte han å fortsette sitt trenerverv. Dette støtter igjen oppunder Edwards & Kulszycki (2021, s. 2) sin studie der de viste hvordan det ofte var foreldre som måtte til for å dekke behovet klubbene har for trener. «Trener B» var helt klar på at han skal ta trenerkurs for å få den taktiske og fotballfaglige kompetansen han mener ungdomsfotballen krever, og støtter dermed oppunder «trener 1» sin påstand om at fotballkompetansen i større grad gjør seg gjeldene der. Han er også tydelig på at overgangen til ungdomsfotballen ikke har endret hans inngang til det hele, hvorav han eksempelvis forteller at han fortsatt praktiserer lik spilletid uavhengig av nivå. Dermed ser vi at han fortsatt er opptatt av forventningen om rettferdighet (NFF, u.å), samt at alle skal ha det gøy. Det er altså tydelig at «trener 2» legger mer vekt på de sosiale resultatene på bekostning av fotballresultatene, og skal vi tro Cronin & Armour (2015, s. 960) er det også dette han i størst grad vil bli bedømt på selv i ungdomsfotballen. På den måten opptre han i tråd med Goffman (1992, s. 22) hvor opptreden sies å være bygget opp med den hensikt å vinne sitt publikum. Sammenlikner vi da «trener 2» og «trener B», så ser vi at «trener 2» har den fotballfaglige kompetansen og da er mer opptatt av ferdighetsutvikling og resultater. Det er derfor nærliggende å tro at siden «trener B» ikke innehar den fotballfaglige kompetansen, velger han å vinne sitt publikum gjennom de sosiale resultatene.

#### 5.4 Publikums betydning for opptreden i trenerrollen

Med dette tatt til betraktning viser Ronglan (2010, s. 165) i sin studie at selv om trenerrollen er engasjert gjennom aktører, i dette tilfellet NFF og klubbene, er trenerrollen allikevel påvirket av sosiale forventninger og normer.

Som resultatdelen viser ser det ut til at noe av det som preger hvilken måte og grad publikum har påvirkning på, er om treneren er foreldretrener eller ikke. Skal vi tro min studie virker det å være trenere uten utdanning som oftest er foreldretrenere, kontra de med utdanning. Det er ikke overraskende at det er mange foreldretrenere når vi ser på forskningen til Edwards & Kulszycki (2021, s. 2). Der viste de hvordan det ofte var foreldre som var trenere for lagene for å dekke behovet rundt om i organisasjonene. Studien viser ikke til om hvorvidt foreldretrenerne står uten utdanning eller ikke, men legger vi min studie til grunn er det nærliggende å tro at det ofte har en sammenheng. En viktig grunn til det, om vi skal tro Edwards & Kulszycki (2021) sin studie, er nok gjerne fordi foreldre er sentrale for at idrettslagene skal kunne driftes, og på den måten er det veldig mange som stiller opp for sine respektive unger uten å nødvendigvis besitte noen form for trenerutdanning. Ifølge Holt & Knight (2014) er 90% av amerikanske foreldre involvert i barnas idrettsaktivitet. Denne påstanden står seg også bra i norsk sammenheng når vi ser i rapporten til Chroni et. al (2018) om hvor sentral frivilligheten er i den norske idretten, slik at situasjonen min studie beskriver danner grunnlaget for å tro at det stemmer noenlunde med virkeligheten.

Cronin & Armour (2015, s. 171-172) la frem i deres studie hvordan foreldre og grupperinger var til stede under treninger hvor dem diskuterer og vurderer det som treneren gjør på treningsfeltet og at dette medførte treneren et ekstra press. Ser vi til hva «trener A» og «trener B» forklarte om at de ofte tenkte på andre foreldre sine meninger og at de stadig ønsket å gjøre alle til lags, er det rimelig å anta at dette presset er reelt. Ønsket om å gjøre publikum til lags, og gjøre det publikum forventer av deg er også helt på linje med Goffmans fasadebegrep (1992, s. 27). I studien til Cronin & Armour (2015) vil stort sett de fleste trenere være utsatt for dette presset, noe som fort stemmer. Funnene i min studie viser at også «trener 2» som ikke er foreldretrener har interaksjoner med foreldre som kan være uenige i hans praksis og at det er noe han legger merke til. Derimot virker han i langt større grad å distansere seg fra publikummets vurderinger og tilsynelatende velger å fortsette i samme stil. Skal vi følge Goffmans ord vil altså treneren prøve å spille sin trenerrolle slik at publikum blir mest mulig fornøyd med hans opptreden (Goffman, 1992, s. 22). Dermed står det noe i kontrast til at «trener 2» virker å trosse enkelte foreldres ønsker for å heller, som nevnt over, bygge videre

på fasaden sin som kompetent. I forlengning av det beskriver Goffman at en rolle settes opp med den hensikt å få frem en ønskelig reaksjon hos eget publikum (Goffman, 1992, s. 11), og ut ifra dette er det nærliggende å tro at reaksjonen treneren her ønsker er at kompetansen skal bli verdsatt og anerkjent. Dette kan igjen ses i sammenheng med det som ble nevnt innledningsvis i diskusjonen at «trener A» virker å ville vise seg som den idealiserte virkeligheten i rollen den spiller (Goffman, 1992, s. 29-30).

#### 5.4.1 Forelder og trener – selvmotsigende roller

Når vi da beveger oss til det som ut ifra min studie virker å kjennetegne utfordringene med å være foreldretrener, ser det ut til å være blant annet det å skille på å være forelder på hjemmebane og trener på feltet. «Trener A» forklarte at han kunne slite med balansegangen mellom hvordan være far på hjemmebane og samtidig være trener på feltet. Dette er helt etter boka om vi skal tro det Goffman (1992, s. 119) beskriver som selvmotsigende roller. Selvmotsigende roller ifølge Goffman (1992, s. 119) er hvor forventningene til to roller, her foreldrerollen og trenerrollen, ikke går overens. Dermed vil det oppstå situasjoner som kan gjøre barnet som er involvert på arenaer usikker og ukomfortabel, grunnet at barnet ikke klarer å skille på rollen faren spiller i hjemmet fra rollen faren spiller som fotballtrener. Goffman og «trener A» sine betraktninger støttes av en svensk studie hvor det kom frem at å inneha både foreldre- og trenerrollen kunne være forstyrrende for både foreldretreneren og barnet som er involvert (Eliasson, 2019, s. 13).

En videre problemstilling knyttet til foreldretrenerrollen er hvordan eget barn skal behandles ovenfor de andre barna, og i denne sammenhengen spesielt med tanke på hvordan publikum oppfatter en eventuell forskjellsbehandling. NFF (u.å.) beskriver foreldretreneren som «naturlig pedagoger» og presiserer viktigheten av foreldrene i idretten. Samtidig understreker til fallgruvene man står ovenfor, eksempelvis når det gjelder fordeling av spilletid og hvor strenge tilbakemeldinger som gis. «Trener B» uttalte at «det vil alltid være noen som mener ungen sin burde spilt mer, og at jeg burde gjort ting annerledes. Det er klart noe jeg tenker på», før han fortsetter: «uansett er jeg opptatt av noenlunde lik spilletid på alle osv, så folk er stort sett fornøyde». Han begrunnet videre at dette gjorde han for å gjøre alle til lags, slik at alle skulle være så fornøyde som mulig, helt i tråd med Goffman (1992, s. 22) og ønsket om å tilfredsstille sitt publikum. Igjen ser vi at Cronin & Armour (2015, s. 171-172) sin studie om at presset og ønske fra de på siden virker inn på trenerens avgjørelser. Dette virker som nevnt i størst grad å gjelde trenerne uten utdanning, som igjen er foreldretrenere i denne sammenhengen. «Trener 2» bekrefter dog at han også hører kommentarer som eksempelvis

«hvorfor spiller ikke dattera mi mer» og at dette fører til at han tenker litt ekstra. Men også her viser resultatene at Goffmans (1992, s. 37) teori gjør seg gjeldene, hvorav «trener 2» opprettholder fasaden som kompetent når han beskriver det som kommentarer fra «foreldre med mindre peiling på fotball».

Selv med funnene fra min studie er det allikevel viktig å presisere at det er noe usikkert om det er foreldretrenerrollen i seg selv som er viktigste årsak til utfordringene som er diskutert over. At det å være foreldretrener spiller inn er rimelig å anta om vi ser hva flere forskere (Cronin & Armour, 2015; Eliasson, 2019), samt NIF (u.å.) forteller angående både trenerrollen i seg selv, men spesielt foreldretrenerrollen. Derimot er det viktig å påpeke at funnene mine kan antyde at kompetanse og utdanning også har sin betydning. Både «trener 1» og «trener 2» viser til at de besitter en kompetanse som ikke alle har, og at det er fasaden som kompetent som går igjen når publikummet uttrykker sine meninger. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at både utdanning og foreldretrenerrollen har sine trekk som begge spiller inn.

### 5.5 Trenerens intensjon ved å opptre i trenerrollen

Ifølge Goffman (1992, s. 22) vil opptreden spilles med mål om å vinne sitt publikum, og i resultatkapittelet kommer det frem at en fellesnevner for alle trenerne i min studie er ønsket deres om å skape fotballglede og utvikling hos barn og unge. Goffman sier at når rollen tilsynelatende spilles «til det best for andre» (Goffman, 1992, s. 24), fører dette til at publikum blir fornøyd. Det tyder med andre ord på at alle først og fremst sikter til å utøve trenerrollen for spillernes beste, som i trenerrollens tilfelle tross alt er deres viktigste publikum.

For å starte med «trener A» og «trener B», er kanskje den viktigste motivasjonen sett bort fra å skape fotballglede at de stiller opp og vil bidra for at egne barn skal ha et fotballtilbud. Det er også dette Edwards & Kulszycki (2021, s. 1) viser i sitt forskningsprosjekt om frivillige trenere at de veldig ofte gjør det for at barna deres skal ha et tilbud. Forskningen viser videre at frivillighet er en personlig innsats som i de fleste tilfeller bare kommer deltakeren til gode, som gjerne kan føre til en følelse hos de frivillige trenerne at de aldri får noe igjen for innsatsen (Edwards & Kulszycki, 2021, s. 7). Dette virker derimot ikke å stemme om vil skal tro min studie, hvor alle trenerne forteller om at trenerrollen i det store og det hele gir dem masse glede.

Det er allikevel noe som skiller de ikke-utdannede trenerne kontra de utdannede sitt ambisjonsnivå for egen trenerkarriere. Der de to ikke-utdannede trenerne sier at den viktigste ambisjonen deres er å stille opp for egne unger og skape fotballglede, virker de utdannede trenerne i tillegg til det å ha større ambisjoner for en topp trenerkarriere. Spesielt «trener 2» er tydelig på hans motivasjon om å nå toppen, og på veien dit få gode resultater og økt kompetanse gjennom mer utdanning. Ser vi dette i tilknytning til Goffman (1992, s. 24) som forklarer at det i enkelte tilfeller har seg slik at rolleinnhaveren heller er mer opptatt av å få avkastning for egne mål enn hvordan publikum oppfatter opptreden, kan det ses dit at «trener 2» i så måte er mer opptatt av å nå egne karrieremål enn å tilfredsstille sitt nåværende publikums ønsker.

## 6. Konklusjon og videre forskning

Til slutt i denne oppgaven vil jeg samle trådene i min for å besvare problemstillingen. Denne studiens hensikt har vært å undersøke hvordan frivillige opplever og utfører sin opptreden innenfor trenerrollens rammer og forventninger innenfor barne- og ungdomsfotballen, samt undersøke om det er forskjell i opplevelse og opptreden basert på om de er utdannede trenere eller ikke. Funnene i min studie viser at trenerne som har trenerutdanning tilsynelatende presenterer en større trygghet i trenerrollen, og det er nærliggende å tro at det har en sammenheng med at de opplever å ha en kompetanse som er større enn sitt publikum. Det virker å være slik at dersom trenerne innehar utdanning og kompetanse ønsker dem å presentere en fasade som kompetent og idealisert innenfor trenerrollens rammer og forventninger. Videre er det allikevel slik at selv trenerne som ikke har utdanning også er opptatt å fremstå som kompetente, hvorpå deres måte å presentere seg selv som kompetent er å vise til egen spillererfaring som sitt kompetansegrunnlag kontra utdanning.

Et annet funn som virker å skille utdannede trenere og ikke-utdannede trenere, er at det ser ut til at mange ikke-utdannede trenere også er foreldretrenere, og det ser ut til å ha en betydning for opptreden at en trener er foreldretrener. Foreldretrenere ser ut til å i større grad endre sin opptreden for å unngå konflikter med publikummet sitt, i dette tilfellet eget barn, samt andre foreldre og deres barn på laget. Det er allikevel tegn som kan tyde på at utdanning og kompetanse har en betydning, hvor de utdannede trenerne er klar på at kompetansen deres er større enn foreldrene til spillerne på laget, og at de er best egnet til å ta de riktige valgene. Dermed er dette funn som gjør det rimelig å anta at utdanning og kompetanse gjør at trenerne i mindre grad lar sin opptreden påvirkes av de sosiale forventningene, men er heller opptatt av



å opptre idealisert innenfor NFF sine rammer og forventinger av hvordan trenerrollen skal se ut.

Funnene i denne studien viser at utdanning blir sett på som viktig for å kunne opptre og fremstå som kompetent, og det er styrket gjennom at de ikke-utdannede trenerne er tydelig på at de ønsker å ta utdanning. Funnene viser også at å opptre som fotballfaglig kompetent som trenerkursene gir blir sett på som noe viktigere i ungdomsfotballen enn i barnefotballen. Det er derimot felles enighet om at trenerkurs er å foretrekke for å opptre som kompetent innenfor trenerrollens rammer og forventninger.

Det vil i videre forskning kunne vært interessant å forske mer direkte mot foreldretreneren, og skille på utdannede og ikke-utdannede foreldre. Da vil det i større grad være mulig å se hvordan utdanning og kompetanse påvirker opptreden til foreldretrenerne kontra det faktum at de bare er foreldre. Utover det vil det være mer behov for forskning om hvorvidt trenerutdanning sørger for bedre kvalitet på trenerne i barne- og ungdomsfotballen, slik at ønske til NFF (u.å) om å ha kompetente trenere i større grad blir sikret, på tross av at frivilligheten står så sterkt i idretten.

## Litteraturliste

- Bolter, N. D., Petranek, L. J., & Dorsch, T. E. (2018). Coach, parent, and administrator perspectives on required coaching education in organized youth sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 13(3), 362–372. <https://doi.org/10.1177/1747954117735718>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using Thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE
- Bryman, A. (2016). *Social research methods (5.utg.)*. Oxford University Press
- Chroni, S., Medgard, M., Nilsen, D. A., Sigurjónsson, T., & Solbakken, T. (2018). *Profiling the Coaches of Norway* (Issue 3). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2569671>
- Cronin, C., & Armour, K. M. (2015). Lived experience and community sport coaching: A phenomenological investigation. *Sport, Education and Society*, 20(8), 959–975. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858625>
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utg.). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Edwards, J., & Kulczycki, C. (2021). ‘I do it for the kids’: understanding the implications of being a volunteer coach in a community youth sport club in New Brunswick, Canada. *Leisure/Loisir*, 00(00), 1–34. <https://doi.org/10.1080/14927713.2021.1986418>
- Inger Eliasson (2019) Child-rearing in public spaces: the challenging dualrole relationships of parent–coaches and child–athletes of coaches in Swedish team sports. *Sport, Education and Society*, 24:9, 1006-1018. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1528219>
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax Forlag A/S
- Holt, N. L., & Knight, C. J. (2014). *Parenting in youth sport: From research to practice*. Abingdon, OX: Routledge
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg.)*. Abstrakt forlag

Jones, R. L., Potrac, P., Cushion, C., & Ronglan, L. T. (2010). Erving Goffman: Interaction and impression management: Playing the coaching role. *The Sociology of Sports Coaching*, 15–26. <https://doi.org/10.4324/9780203865545>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Gyldendal Akademisk

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Norges Fotballforbund. (u.å.). *Ansvar for norsk fotballs omdømme og utvikling*. Hentet 11. september 2022 fra <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/verdier-og-virkemidler/trenervett/#74492>

Norges Fotballforbund. (u.å.). *Grasrottreneren*. Hentet 11 september 2022 fra <https://www.fotball.no/trener/grasrottrener/>

Norges Fotballforbund. (u.å.). *Mest trener, men også mamma eller pappa*. Hentet 11. september 2022 fra <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/verdier-og-virkemidler/trenervett/#74431>

Norges Fotballforbund. (u.å.). *Trenervett i barnefotballen*. Hentet 11. september 2022 fra <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/verdier-og-virkemidler/trenervett/#74620>

Norges Fotballforbund. (u.å.). *Trenervett i ungdomsfotballen*. Hentet 11. september 2022 fra <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/verdier-og-virkemidler/trenervett/#74621>

Norges Fotballforbund. (u.å.). *Sosiale ferdigheter skal virke sammen med fotballferdigheter*. Hentet 7. september 2022 fra <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/verdier-og-virkemidler/trenervett/#74490>

Norges Idrettsforbund. (2019). *Idretten vil! Langtidsplan for norsk idrett 2019-2023*. NIF. [https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/8149372c5d4d439cb1b34fc1625032f0/idretten-vil\\_langtidsplan-for-norsk-idrett-2019-2023\\_lr.pdf](https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/8149372c5d4d439cb1b34fc1625032f0/idretten-vil_langtidsplan-for-norsk-idrett-2019-2023_lr.pdf)

Potrac, P., Gearity, B., Nichol, A., Morgan, C., & Hall, E. (2020). Coaching Profession: Acting as a Coach. *Coaching for Human Development and Performance in Sports, 2021*, 125–142. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-63912-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-63912-9_7)

Potrac, P., Nelson, L., & O’Gorman, J. (2016). Exploring the everyday realities of grass-roots football coaching: towards a relational perspective. *Soccer and Society*, 17(6), 910–925.

<https://doi.org/10.1080/14660970.2015.1100900>

Ronglan, L. T. (2010). Social interaction in coaching. *The Sociology of Sports Coaching*, 151–165. <https://doi.org/10.4324/9780203865545>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel. (2020, 20.oktober). *Erving Goffman*. Store norske leksikon.

[https://snl.no/Erving\\_Goffman](https://snl.no/Erving_Goffman)

## Vedlegg 1

### Semi-strukturert intervjuguide

Starter med introduksjon:

5. Hilser og sier god dag, samt takk for at informanten både kunne og ville stille til intervju.
6. Uformell prat.
7. Gir en kort gjennomgang av studiens hensikt.
8. Ikke en utspørring, men at informanten gjerne skal snakke så fritt som mulig og påpeke at ingen svar er dumme.

### Bakgrunn

- Jeg er interessert i å vite mer om din bakgrunn. Kan du fortelle om utdanning, yrkes og idrettsbakgrunnen din?
  - Evt trenerutdanning
  - spillerbakgrunn?
- Føler du i noen grad at bakgrunnen din påvirker deg i trenerrollen?
  - Hva?
    - Utdanning
    - Spillererfaring
  - Hvordan?
  - På hvilken måte?

### Trenerrollens rammer og forventninger (generell/din)

- Hva er trenerrollen for deg?
  - evt utfordringer
- Hvordan opplever du hva klubben/forbundet forventer av deg i trenerrollen?
  - Hvordan påvirker dette din opptreden i trenerrollen?
  - evt tilpasninger i opptreden
- Fortell hva du legger vekt på i din trenerhverdag
  - fotballglede
  - utvikling
  - resultater

- Fortell hva du ser på som utfordrende i din hverdag som trener?
  - kompetanse
  
- Hvordan opplever du de sosiale forventningene rundt ditt lag?
  - Hvordan påvirkes din opptreden av disse forventningene?
  - I så fall av hvem? (Foreldre, utøvere, utenforstående?)
  - Evt tilpasninger i opptreden?

Trenerne hensikt og motivasjon ved å opptre i trenerrollen.

- Hvorfor er du trener?
  - Frivillighet?
  - Bidra til klubben?
  - Foreldretrener?
  
- Fortell om motivasjonsgrunnlaget ditt i din hverdag som trener?
  - Lagets mål?
  - Personlige mål?
  - Kortsiktige mål?
  - Langsiktige mål?

Trenerutdanning og relevant kompetanse:

Tror du det er forskjell på hvordan en trener opplever og opptre i trenerrollen om den har utdanning eller ikke?

- Kompetanse
- Trygghet

Avslutning:

- Er det noe du vil legge til?
  
- Tusen takk for et flott intervju og for ditt bidrag.
  
- Uformell prat.

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ”Hvordan opplever utdannede trenere kontra ikke-utdannede trenere å opptre i trenerrollen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om det er noe forskjell i hvordan trenere med utdanning og ikke utdanning opplever det å være i trenerrollen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette er et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave. Formålet med prosjektet er å finne ut om det er noe forskjell i hvordan utdannede trenere, kontra ikke utdannede trenere opplever det å opptre i trenerrollen. Målgruppen er trenere i barne- og ungdoms fotballen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet (Campus Elverum) er ansvarlig for prosjektet.

Student: Kristian Strøm

Prosjektansvarlig/veileder: Eivind Åsrum Skille

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet er det benyttet bekjentskap og derfra snøballmetoden. Med det betyr det at du er innenfor målgruppen, og dermed en interessant informant.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Om du ønsker å delta innebærer det at du stiller opp på et intervju.
- Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30-60 minutter.
- Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet for lagring av data, og vil bli slettet etter prosjektets slutt. Resterende data vil bli behandlet anonymt.
- Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan du opplever det å være i trenerrollen.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I dette tilfellet gjelder det kun lydopptak, som ikke vil bli publisert og vil bli slettet ved prosjektets slutt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2022. All data i publikasjonen vil være anonymisert og lydopptaket vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet (Campus Elverum) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet (Campus Elverum) ved:
- Kristian Strøm (student). 231546@stud.inn.no tlf: +4790109945
- prosjektansvarlig Eivind Åsrum Skille. [Eivind.skille@inn.no](mailto:Eivind.skille@inn.no)
- Vårt personvernombud: Usman Asghar. [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no) tlf: +4761287483

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eivind Åsrum Skille  
(Forsker/veileder)

Kristian Strøm  
(student)



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *hvordan trenere med utdanning og ikke utdanning opplever det å være i trenerrollen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet gjennom et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Vurdering

Skriv ut

09.06.2022

#### Referansenummer

729107

#### Type

Standard

#### Dato

09.06.2022

#### Prosjekttittel

Masteroppgave

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

#### Prosjektansvarlig

Eivind Åsrum Skille

#### Student

Kristian Strøm

#### Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.10.2022

#### Kategorier personopplysninger

- Almennelige

#### Rettslig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.10.2022.

[Meldeskjema](#)

### **Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato. Vi har nå registrert 31.10.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt Lykke til videre med prosjektet!