

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Madeleine Sollin Øvrum

Masteroppgave

# **Mellom profesjonalisering og dugnadsarbeid: Foreldretreneres iscenesettelse og forståelse av en kompleks trenerrolle**

En kvalitativ studie om foreldretrenernes kompetanseforståelse i barne-  
og ungdomsfotballen

Between professionalization and voluntary work: The parental  
coaches staging and understanding of a complex  
coaching role

A qualitative study on the parent coaches'  
understanding of competence in children's- and youth football

Master i kroppsøving og idrett

2023

## Forord

Når jeg nå befinner meg ved målstreken av en lang og tidvis krevende prosess, ser jeg tilbake på en spennende og aller mest lærerik reise med denne masteroppgaven. Jeg vil benytte første delen av denne masteroppgaven til å takke en del betydningsfulle personer, som har vært en bidragsyter til denne prosessen.

Helt avgjørende for denne oppgaven var fotballtrenerne som stilte opp til intervju. I en hverdag hvor tiden ikke alltid strekker til, er jeg svært takknemlig for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer og tanker. Dere viste meg interessante og spennende sider knyttet til temaet for oppgaven. Tusen takk for at dere takket ja til dette.

Tusen takk til min veileder, førsteamanuensis Cecilia Stenling. Du har vært en stødig person under hele prosessen. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig og positiv når frustrasjonen har tatt overhånd. Takk for alle tilbakemeldinger og gode innspill som har vært til stor hjelp. Du har gjennom din kunnskap og erfaringer vist meg nye sider og perspektiver på eget arbeid. Takket være deg sitter jeg igjen med en enorm læringskurve gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven.

Mine foreldre, takk for all støtte og kjærighet dere har bidratt med underveis i studieløpet. Takk for at dere bare har vært en telefonsamtale unna. Takk for at dere tidlig introduserte meg for en idrett jeg i dag lar meg inspirere mye av. Dere er mine største forbilder.

Tusen takk til Amund, for gode innspill, tålmodighet og kjærighet!

Takk til Linn T. Sunne, for at du tok deg tid til å lese igjennom masteroppgaven før levering.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til MAKI-gjengen. Guro, som igjennom fem år har vært min største klippe. Uten din tilstedeværelse ville dette vært en tung prosess. Jeg er glad vi kom oss igjennom dette sammen. Jeg vil også takke Helga og Ole for utallige timer på skolen før innleveringsfristen. Takk for alle faglige diskusjoner og morsomheter i arbeidet med masteroppgaven. Nå ser jeg frem mot en sommerferie, uten bekymringer om innleveringsfrister, APA og empirisk forskning, før jobblivet kaller.

Elverum, 16.05.23

Madeleine Øvrum

## **Innholdsfortegnelse**

<b>FORORD.....</b>	<b>2</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>6</b>
<b>ENGLISH ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUKSJON.....</b>	<b>8</b>
1.1 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING .....	10
<b>2. EN TILNÆRMING TIL KOMPETANSEBEGREPET .....</b>	<b>11</b>
2.1 HVA ER KOMPETANSE?.....	11
2.2 KOMPETANSE – ET INTERAKTIVT SYN.....	12
<b>3. TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>14</b>
3.1 DEN FRIVILLIGE TRENEREN I BARNE- OG UNGDOMSIDRETT .....	14
3.2 KOMPETANSEFORSTÅELSE I EN ØKENDE PROFESJONALISERINGSPROSESS .....	17
3.3 KOMPETANSEFORSTÅELSE I TRENERROLLEN.....	18
<b>4. ROLLETEORI SOM BAKTEPPE .....</b>	<b>20</b>
4.1 GOFFMANS ROLLETEORI.....	20
4.1.1 Reglene og forventningene i en opptreden .....	21
4.2 OPPTREDEN.....	21
4.2.1 Tro på den rollen man spiller.....	22
4.2.2 Fasade .....	22
4.2.3 Dramatisering og idealisering .....	24

<b>5. METODE</b> .....	<b>26</b>
5.1 KVALITATIV METODE.....	26
5.2 DATAINNSAMLING.....	27
5.2.1 Intervjuguide .....	27
5.2.2 Pilotintervju.....	28
5.2.3 Utvalgsprosedyre.....	29
5.2.4 Gjennomføringen av mine intervjuer .....	30
5.3 ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	32
5.3.1 Transkripsjon.....	32
5.3.2 Refleksiv tematisk analyse .....	33
5.4 ETISKE VURDERINGER.....	37
5.5 VURDERING AV DE VITENSKAPELIGE KVALITETSKRITERIENE .....	39
5.5.1 Troverdighet .....	39
5.5.2 Validitet .....	40
<b>6. RESULTATER</b> .....	<b>43</b>
6.1 TIDLIGERE ERFARINGER SOM EN FORUTSETNING FOR KOMPETANSE .....	43
6.1.1 Forutsetninger = tidligere spillerkarriere .....	43
6.1.2 Den sosiale kompetansen som en forutsetning for utøvernes opplevelse av fotball .....	45
6.2 KOMPETANSEFORSTÅELSE I TRÅD MED ET SAMFUNN I UTVIKLING .....	47
6.3 VARIERENDE MENINGER OM HVILKE ROLLEFORVENTNINGER SOM LIGGER TIL GRUNN I FORELDRETRENEREN SIN OPPTREDEN .....	50
6.3.1 Publikummet påvirker hvordan foreldretreneren opplever sin rolle .....	53

<b>7. DISKUSJON</b> .....	<b>56</b>
7.1 KOMPETANSE SOM ET SETT AV REGLER OG FORVENTNINGER .....	56
7.1.1 <i>Den faktiske kompetansen er dominerende i kompetanseforståelsen</i> .....	58
7.2 KOMPETANSE GJENNOM Å TRO PÅ DEN ROLLEN MAN SPILLER.....	60
7.3 FORELDRETRENERNE VELGER SINE FASADER BASERT PÅ DERES KOMPETANSEFORSTÅELSE .....	62
7.4 FORELDRETRENERNES BILDE AV EN IDEALISERT TRENERROLLE.....	64
<b>8. KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING</b> .....	<b>66</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>69</b>
<b>VEDLEGG 1: LOGG FOR LITTERATURSØK</b> .....	<b>76</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>80</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING</b> .....	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD</b> .....	<b>86</b>

## Norsk sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hva slags forståelse foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen har av kompetanse, og hvordan dette kommer til syne i deres refleksjoner og erfaringer knyttet til deres opptreden og iscenesettelse av trenerrollen.

Det teoretiske rammeverket for denne studien er Goffman sin rolleteori. Flere av Goffman sine begreper benyttes for å forstå hvordan foreldretrenerne iscenesetter trenerrollen, med bakgrunn i deres forståelse av kompetanse. Sentrale begreper er regler og forventninger, opptreden, tro på den rollen man spiller, fasade, dramatisering og idealisering.

Den metodiske fremgangsmåten bygger på kvalitative semi-strukturerte intervjuer med seks foreldretrenere fra ulike fotballklubber. Datamaterialet er analysert i tråd med en refleksiv tematisk analysemetode.

Funnene i studien viser at foreldretrenerne praktiserer sin opptreden utifra en sosial forståelse av kompetanse. Foreldretrenerne vektlegger viktigheten av å skape gode individer, snarere enn resultater. Det å skape et godt og trygt miljø, med fokus på samhold og gode erfaringer utgjør dermed foreldretrenerens opptreden. Fotballen som en sosial arena påpekes også som avgjørende for hvordan deres utøvere opplever fotball, og som videre fungerer som en indikator for foreldretrenerne om de lykkes som trenere eller ikke.

Det poengteres at foreldretrenerens tidligere spillerkarriere er en forutsetning for deres opptreden som fotballtrener. Deres tidligere erfaringer bidro til at foreldretrenerne ikke følte et behov for å utvikle deres kompetanse ytterligere, noe som indikerer at foreldretrenerne assosierer deres kompetanse med at de selv har spilt fotball. Videre relatert til en økende profesjonalisering, viser studiens funn at samfunnets forventninger skapte et større press for fotballklubbene. Dette virker imidlertid ikke til å påvirke foreldretrenerens syn på egen kompetanse. Hvordan dette kommer til syne i deres trenerpraksis utgjør et tema for fremtidig forskning.

**Nøkkelord:** Goffman, kompetanseforståelse, perspektiv på kompetanse, forventninger, foreldretrenere, barne- og ungdomsfotball

## English abstract

This study addresses how the parental coaches in children's and youth football understand competence, and furthermore how this is shown in their reflections and experiences related to their coaching practice and staging of the coaching role.

The theoretical framework for this study is Goffman's role theory. Goffman's terms are used to understand how the parental coaches stage their coaching role, based on their understanding of competence. The central terms are rules and expectations, acting, belief in the role, facade, dramatization and idealisation.

The methodological approach is based on qualitative semi-structured interviews with six parental coaches from different football clubs. The data material has been analyzed in line with a reflexive thematic analysis method.

My findings show that the parental coaches act on the basis of a social understanding of competence. Furthermore, the parental coaches emphasized the importance of fostering good individuals, rather than results. Creating a good and safe environment, with a focus on unity and good experiences is a big part of the parental coaches performance. Football as a social arena is also pointed out as crucial for how their athletes experience football, which further acts as an indicator for the parental coaches to consider whether they are succesful as coaches or not.

It is pointed out that the parental coaches previous playing career is a prerequisite for their performance as football coaches. This underlines the arguments about how the parental coaches associate their competence with their previous football career. Related to increasing professionalisation, the study's findings show that the expectations from society led to increased pressure on the football clubs. Nevertheless, this does not seem to affect the parental coaches' view of their own competence. How this manifests in their coaching practice is a topic for future research.

**Key words:** Goffman, understanding of competence, perspective on competence, expectations, parental coach, children's and youth football

## 1. Introduksjon

Kompetanse er et dagsaktuelt og engasjerende tema i store deler av det moderne samfunn (NOU 2018: 2). Kunnskapsdepartementet viser til at vår tids interesse for kompetanse er et resultat av et samfunn som stadig fornyes og videreutvikles, som igjen stiller krav til at store deler av samfunnsaktørene holder følge. Kompetanse som begrep er dermed stadig i forandring, og forståelsen omkring kompetanse er situasjonsbetinget (NOU 2018: 2). Rørstad et al. (2021, s. 7) forfekter at resultatet av en økende etterspørsel etter mer kompetanse og kvalifisering, er at kravene omkring kompetanse blir høyere og flere. Kongerud (2022) hevder at det er i ferd med å etablere seg en profesjonaliseringsprosess, spesielt innenfor frivillighetsfeltet. Premisset for begrepet profesjonalisering er at det befinner seg et ønske om å øke fagkunnskap og kompetanse, ofte tilknyttet et spesifikt utdanningsløp til fordel for praktisk erfaring (Strandbu et al., 2017, s. 144; Solstad, 2018). Med en økende profesjonalisering kommer også en økende uklarhet, i form av begrepsavklaringer og kunnskapskrav. Hvordan profesjonaliseringens retningslinjer implementeres er dermed avhengig av hvordan kompetanse forstås i møte med ulike krav knyttet til mer fagkunnskap og alvorliggjøring (Solstad, 2018). Organisasjonens refleksjoner og kjennskap til ulike kompetanseforståelser innebærer derfor et vesentlig grunnlag for deres fokusområder omkring kompetanse (Thomassen, 2020).

Ser vi til den norske idretten, inngår «kompetanse» som en del av satsningsområdene og fremstår derfor som et nøkkelbegrep (Norges idrettsforbund, 2011, s. 11). Kompetanse har altså høy status i planverket til Norges idrettsforbund (videre referert som NIF), der de er tydelig i sitt mål om å sikre en kompetansebasert idrettsutvikling gjennom flere kvalifiserte trenere i barne- og ungdomsidretten (Norges idrettsforbund, 2019). Denne studien løfter frem barne- og ungdomsfotballen som en del av problemområdet, og det vil dermed være relevant å se nærmere på hva Norges Fotballforbund (videre referert som NFF) ytrer om denne tematikken. NFF ønsker at alle fotballtrenere skal inneha en fotballtrenerkompetanse, hvor de presiserer at kompetente trenere er avgjørende for en god kvalitet på fotballaktiviteten og er særdeles viktig for spillerutviklingen (Norges Fotballforbund, u.å-b; Norges Fotballforbund, 2014). Med dette nedfelt har blant annet NFF utarbeidet et kompetansekonsept kalt «kvalitetsklubb». Konseptet innebærer at hver enkelt klubb skal øke deres kompetanse og etablere en ryddig struktur, som igjen vil styrke klubbens kvalitet (Norges Fotballforbund, 2014). Lorentzen (2013) påpeker at en økning i kompetansekrav gjør at norsk idrett sikter mot en idrettslig profesjonalisering, som



igjen stiller spørsmål til hvordan dagens idrett vil kunne klare å kombinere kompetansekravene med goder vanligvis forbundet med en frivillig organisasjon.

Frivilligheten pekes på som et av de viktigste forutsetningene for at norsk idrett skal kunne opprettholde sin status som Norges største frivillige organisasjon (Norges idrettsforbund, 2019, s. 5). Frivillig ytelse karakteriserer som noe en person gjør av fri vilje på fritiden, og som personen finner meningsfullt og givende (Stebbins, 1996). Til tross for at frivilligheten står sterkt i dagens idrett, opplyser Seippel et al. (2010, s. 598) at det er stadig mer utfordrende å rekruttere frivillige til å ta på seg verv og oppgaver i klubben. Idrettsmeldingen viser til at frivillige trenere synes å være mindre tilgjengelige for ungdomsutøvere enn hva tilfellet er for barn. En mulig årsak som trekkes frem er at det kan oppleves som utfordrende for frivillige foreldre å inneha den kompetansen de mener er nødvendig, både når det gjelder idrettslige karakter, men også i henhold til de sosiale utfordringene som forekommer i ungdomstiden (Meld. St. 26, 2011-2012). Hompland og Lorentzen (2011, s. 518) stiller seg med dette undrende til om de frivilliges synkende kompetanseselvtilit kan relateres til NIF og NFF sitt økende søkelys på kompetanse, i tråd med hvordan forståelsen av kompetanse ser ut til å ha utviklet seg mye de senere årene. Kompetanse ser nå ut til å være et begrep som inkluderer mer enn bare erfaringer, der den formelle og flerdimensjonale kompetansen løftes frem (Ronglan, 2016, s. 136; Tarwiyah et al., 2018, s. 409).

Seippel (2010, s. 199) skisserer hvordan kompetanse som aktualiseres i trenerrollen, og viser blant annet til hvordan profesjonaliseringen kan føre med seg negative sider, og at hva som forstås som «tilstrekkelig nok kompetanse» stadig er i endring. Mot denne bakgrunn, ytrer Strandbu et al. (2017, s. 144) at noe av det dagens idrett sliter med er å balansere den økende profesjonaliseringen, samtidig som rekrutteringen av frivillige skal stå sterkt. Dette resulterer i at det forekommer et spenningsfelt innen dagens norske idrett og fotball. På den ene siden er norsk fotball avhengig av foreldredrevet frivillighet, men på den andre siden forsøker idrettsorganisasjonen å heve kompetansen (Seippel, 2010, s. 204). Spenningsfeltet løfter frem en interessant debatt knyttet til hvilken retning norsk idrett ønsker å utvikle kompetansen blant de frivillige trenerne, som allerede i stor grad uttrykker at de ofrer nok for å kunne bistå som trener (Edwards & Kulczycki, 2022, s. 352). Etersom store deler av idretten er foreldredrevet, speiler dette en forståelse for at profesjonalisering innenfor idretten er utfordrende (Jonvik & Løvaas, 2021, s. 1). Flere aktører innen forskningsfeltet forfekter derfor at det eksisterer et behov for refleksjoner og økt kunnskap om ulike forståelser av hva kompetanse innenfor

trenerrollen skal innebære. Dette med bakgrunn i hvor avgjørende treneren i barne- og ungdomsfotballen viser seg å være (Kaiser & Klewer, 2013; Wiersma & Sherman, 2005; Duncan et al., 2022). Det er dermed interessant og vesentlig å utforske kompetanseforståelser blant de som faktisk utgjør store deler av norsk idrett sine trenere, og hvordan dette kommer til syne i deres trenerpraksis. Jeg har derfor valgt å benytte begrepet iscenesettelse, som i tråd med Goffman (1992) omhandler hvordan vi forsøker å fremstå på en bestemt måte.

## 1.1 Hensikt og problemstilling

Som vist innledningsvis, kan kompetanse forstås på flere ulike måter. Grunnet en økende profesjonalisering aktualiseres trenerens kompetanse ytterligere, og foreldretrenerne må i stor grad tolke hvilke forventninger og krav som stilles til trenerkompetanse ut fra deres egne kompetanseforståelser (Kilger, 2020, s. 3; Peiffer et al., 2020, s. 365). Denne masteroppgaven bygger dermed på antakelser om at foreldretrenerens forståelse av kompetanse er betydningsfull for deres praktiske overveielser og arbeid med utøvere (Strandbu et al., 2018, s. 169; Myhre et al., 2017, s. 88), og at dette vil komme til uttrykk gjennom deres refleksjoner og erfaringer relatert til kompetanse i trenerrollen (Seippel, 2010, s. 199). Studien vil altså gi ett innblikk i hvilke områder rundt en foreldretrenerens kompetanse som er dominerende og eventuell sårbar. Ettersom det finnes lite nasjonal og internasjonal forskning som eksplisitt undersøker foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen sin forståelse av kompetanse, ønsker jeg å benytte denne muligheten til å utforske nettopp dette. Hensikten med denne studien er dermed å undersøke hvordan foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen iscenesetter trenerrollen med bakgrunn i deres kompetanseforståelse. På bakgrunn av dette ønsker jeg å skape et bilde av hva slags kompetanseforståelse foreldretrenerens opptreden bygger på, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom deres tanker og tolkninger. Problemstillingen for masteroppgaven er derfor følgende: «Hvordan iscenesetter foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen trenerrollen med bakgrunn i deres kompetanseforståelse?»

Denne masteroppgaven er strukturert ved at jeg videre belyser min valgte tilnærming til kompetansebegrepet, før jeg presenterer relevant tidligere forskning. Videre vil jeg redegjøre for mitt teoretiske bakteppe, Goffman sin rolleteori og valg av forskningsmetode. Deretter fremstilles mine resultater, etterfulgt av diskusjon og konklusjon.

## 2. En tilnærming til kompetansebegrepet

Innledningsvis ser vi flere tilfeller hvor det kan virke uklart hva NIF og NFF egentlig legger til grunn i deres definisjon av kompetanse for trenerrollen i barne- og ungdomsfotballen. Dette til tross for at NFF skriver i deres rammeverk at «Klubben skal ha kompetanse» (Norges Fotballforbund, u.å-a). Som en følge av dette ønsker jeg å legge frem hvordan kompetansebegrepet blir forstått i min masteroppgave. Dette vil ligge til grunn for mine overveielser og behandling av kompetanse gjennom masteroppgaven. Kompetanse som begrep fremstår som et «tomt» begrep med ulike dimensjoner, der dimensjonene fylles med empirisk mening. Gjennom min studie vil jeg derfor fylle de ulike kompetansedimensjonene med informantenes forståelser av kompetanse knyttet til treneren i barne- og ungdomsfotballen. Som en innledning til dette, stiller jeg spørsmålet «hva er kompetanse?», hvor jeg søker å forklare utspring til kompetanseforståelser, samt et kompetansebehov. Deretter redegjør jeg for hvilket perspektiv på kompetanse jeg vil anvende i min studie.

### 2.1 Hva er kompetanse?

Kunnskapsdepartementet (NOU 2018: 2) viser til at kompetanse som begrep defineres og operasjonaliseres forskjellig av ulike aktører. Spørsmål knyttet til «hva er kompetanse?» er aktuelt med bakgrunn i diskusjoner om kompetansekrav og hvilken betydning disse har i samfunnet vi lever i. Kompetanse fremheves gjennom Kunnskapsdepartementet (NOU 2018: 2) som et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier. Videre forfekter de at kompetanse både kan referer til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, men også kompetanse tilknyttet utøvelsen av et spesifikt yrke eller arbeid (NOU 2018: 2). Cohen-Scali (2012, s. 74) fremhever ytterligere at kompetansevurdering ofte har en sammenheng med det å bli anerkjent innenfor en virksomhet. Slik jeg forstår det, kan dette knyttes til problemområdet ved at foreldretrenere i stor grad ønsker å bli anerkjent for deres frivillige ytelser (Kilger, 2020, s. 2). Med andre ord er spørsmålet «hva er kompetanse?» relevant for å skape refleksjoner tilknyttet betydningen av kompetanse i idretten og hvorvidt det vil være nødvendig med et økt kompetansebehov.

Ulike interesser og forståelser rundt et kompetansebehov er mangfoldig og har forandret seg gjennom tiden, og har hatt betydning for blant annet helseperspektiv, teknologi og fysisk aktivitet (Olsen & Lyby, 2021, s. 27). En viktig del av kompetansebehovet omhandler virksomheters behov for å rekruttere nye arbeidstakere med ny og bredere kompetanse, som er

egnet til å utføre de oppgavene virksomheten stiller krav til (NOU 2018: 2). Lorentzen (2013, s. 21) viser til en økende grad av interesse og behov for kompetanse innen profesjonssosiologien, der kunnskap og kvalitet vektlegges. Likevel forfekter Kunnskapsdepartementet (NOU 2018: 2) at kompetanse tuftet på formell kompetanse og erfaringer har vært en dominerende oppfattelse i europeisk kultur, og er fremdeles et dominant perspektiv som blant annet viser seg tydelig i kompetanseutvikling i idrett (Ronglan, 2016, s. 136). NIF og NFF viser seg å ha størst søkelys på den formelle kompetanse gjennom flere trenerkurs og kompetansekrav (Norges idrettsforbund, 2011, s. 11; Norges Fotballforbund, 2020, s. 1), mens store deler av forskningen viser at barne- og ungdomstreneren verdsetter den praktiske idrettserfaringen over formell kompetanse (Myhre et al., 2017, s. 88; Kilger, 2020, s. 3). Dette fremstår som et spennende problemområde i henhold til min problemstilling, som jeg vil drøfte ytterligere i diskusjonen.

## 2.2 Kompetanse – et interaktivt syn

Ettersom denne oppgaven belyser foreldretrenerens forståelse av kompetanse, og hvordan dette kommer til syne gjennom deres tolkninger, meninger og erfaringer, vil perspektivet på kompetanse som et interaktivt syn (Ellström, 1997; Ellström & Kock, 2008) fungere som rammeverket rundt mine analyser og drøftinger av kompetansebegrepet. Ellström (1997) sin tolkning av kompetansebegrepet har sine røtter i den økende profesjonaliseringsprosessen generelt i samfunnet. Han forsøker med sine skisseringer å legge til grunn et konseptuelt rammeverk som drøfter flere sider av kompetansebegrepet. På bakgrunn av dette finner jeg det interaktive synet som fruktbart for å tolke mitt datamateriale i lys av en kompetanseforståelse basert på mer enn kun en formell kompetanse (Ellström, 1997).

Det interaktive synet på kompetanse referer til kompetanse-i-bruk betegnelsen og vektlegger at kompetanse verken primært er en egenskap ved det enkelte individ eller den jobben som skal utføres. Ved å ta i bruk et slikt perspektiv vil kompetanse bli forstått som et samspill mellom individet og jobben, og på den kompetansen som faktisk benyttes for å utføre selve jobben (Ellström, 1997, s. 268). Med bakgrunn i et idrettsperspektiv forstår jeg dette som at man både interesserer seg for erfaringene og kunnskapen en trener bringer med seg i sin rolle. Dette vil også omhandle hvilke kompetanser trenerrollen aktualiseres. Ronglan (2016, s. 136) eksemplifiserer dette gjennom å argumentere for at en treneres tidligere møte og erfaringer med idretten er vel så viktig som den formelle kunnskapen.

Kompetanse-i-bruk blir sett på som en dynamisk faktor. Med dette menes hvordan forhold tilknyttet den enkelte og til jobben kan bidra til å enten lette eller begrense i hvilken grad vedkommende benytter seg av sin faktiske kompetanse (Ellström, 1997, s. 269; Ellström & Kock, 2008, s. 7). Slike forhold kan blant annet være kompetansekrav og etterspørselen etter kvalifiserte personer, som forsøker å heve eller senke statusen til et yrke eller arbeid. Ellström (1997, s. 269) skiller mellom den formelle kompetansen og individets faktiske kompetanse. Den formelle kompetansen kan gjennom et idrettsperspektiv forstås ved at kompetansen tilegnes gjennom utdanning og kurs (Norges idrettsforbund, 2011, s. 11). Den faktiske kompetansen vil med dette innebære tidligere erfaringer og interesser, som mobiliseres i relasjon til en oppgave (Frølich, u.å.). Med bakgrunn i dette vil en konsekvens av et stort søkelys på den formelle kompetansen, glemme vedkommende sin faktiske kompetanse. En foreldretreneres faktiske kompetanse vil kunne være egenskaper en trener bringer med seg inn i sin trenerrolle, og vil omhandle mulige forhold til å lykkes (Ellström & Kock, 2008, s. 6). Vi kan innledningsvis se at et stort fokus på formell kompetanse er svært reelt i dagens idrett, der denne kompetansen fremstår som viktigere og viktigere (Meld. St. 26, 2011-2012; Norges idrettsforbund, 2011, s. 11).

Individuelle faktorer viser seg også å være av betydning gjennom det interaktive synet på kompetanse. De individuelle faktorene vil bære preg av et individs tidligere erfaringer relatert til det arbeidet som skal utføres. Dette kan igjen påvirkes av hvordan utenforstående oppfatter vedkommende sin kompetanse (Ellström, 1997, s. 269). Selv om jeg ikke studerer utøvere direkte, vil dette være gjeldende for hvordan utøvergruppen oppfatter treneren sin kompetanse. I slike tilfeller vil vedkommende sin selvtillit og følelse av mestring være av betydning, og videre for hvordan deres kompetanse kommer til uttrykk. Når det gjelder de jobberelaterte faktorene vil organiseringen av arbeidsplassen med hensyn til den enkeltes autonomi, deltakelse og tilbakemeldinger ha en stor innvirkning på kompetansen som et individ benytter seg av for å utføre en jobb (Ellström, 1997, s. 269). Som et sentralt aspekt til mitt problemområde er dette også overførbart til hvorvidt idrettsklubbene har innført kompetansekrav for å kunne utøve rollen som trener. Kompetansekravene tilhører en økende profesjonaliseringsprosess, og vil med stor sannsynlighet kunne påvirke deltakelsen blant de frivillige foreldretrenerne. For å få et nærmere innblikk i tematikken, vil jeg videre vise til nasjonal og internasjonal forskning som omhandler de frivillige trenerne i idretten og deres kompetanseforståelser.

### 3. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg legge frem relevant tidligere forskning tilknyttet mitt problemområde. Jeg har valgt å inkludere både nasjonale og internasjonale studier. Det har med dette vært avgjørende at jeg underveis i prosessen med å finne relevant forskning har innehatt et kritisk blikk, spesielt til den internasjonale forskningen og dens overføringsverdi til norsk idrett. Dette fordi andre land kan praktisere idretten annerledes enn her i Norge. Det viste seg også å være utfordrende å finne tidligere forskning direkte knyttet opp mot kompetanseforståelse blant foreldretrenerne. Jeg var derfor nødt til å utvide søkene mine og se mere på trenere generelt, samtidig som jeg sikret at forskningen var relevant.

Kapittelet er delt inn i tre hovedtemaer. Først vil jeg redegjøre for relevant forskning relatert til den frivillige treneren i barne- og ungdomsidrett, deriblant foreldretreneren, før jeg vil bevege meg over til forskning tilknyttet forståelse av kompetanse sett i sammenheng med en økende profesjonaliseringsprosess. Jeg vil også presentere ulike forståelser av en fotballtreneres kompetanse. Den tidligere forskningen viser til eksempler der den økende profesjonaliseringen har en innvirkning på kompetanseforståelse blant frivillige trenere (Seippel, 2010, s. 199; Peiffer et al., 2020). Jeg viser dermed til relevansen gjennom å knytte de ulike temaene til mitt problemområde. For å finne frem til relevante forskningsartikler, har det blitt foretatt søk i ulike databaser. En videre beskrivelse av dette finnes under Vedlegg 1 (søkelogg). Jeg har også inkludert relevante studier basert på snøball-effekt (Bryman, 2016, s. 415).

#### 3.1 Den frivillige treneren i barne- og ungdomsidrett

En idrett preget av frivillige ytelser omtales som en skandinavisk organisering, og det er dermed rimelig å snakke om en spesifikk skandinavisk måte å organisere idretten på (Seippel, 2010, s. 200; Eliasson, 2018, s. 1007). En studie gjort av Kilger (2020, s. 3) viser at frivilligheten de siste årene har endret karakter. Fra å tidligere være drevet av individuelle klubbentusiaster er det nå utenkelig å drive en idrettsorganisasjon uten frivilligheten. Videre viser han til at de frivillige ytelsene omfatter alt fra å være trener eller lagleder, til styreleder eller klubbkasserer. Samtidig i en norsk kartleggingsstudie av norske trenere, kommer det frem at de som opptrer som frivillige først og fremst er trenere (Chroni et al., 2018, s. 4).

Forskning viser at en stor del av de frivillige trenerne også er foreldre, og det er med dette gunstig å finne ut hva som får travle småbarnsforeldre i en allerede hektisk livsfase til å være på treningsfeltet flere ganger i uken. I studien til Kilger (2020, s. 3) viser det seg at

foreldretrenenes engasjement er sterkt tilknyttet eget barns medvirkning i idretten. Foreldreinvolvering trekkes også frem som en mulighet til å opprettholde en nær tilknytning til eget barn, hvor mamma eller pappa kan dele en felles interesse med deres barn (Kilger, 2020, s. 2). I en nærliggende studie av Eliasson (2018) pekes det på hvordan foreldretrenerrollen skaper en følelse av å bidra til barnets utvikling, både som idrettsutøver, men også som individ. Tatt i betraktning de positive aspektene ved å være en foreldretrener, viser den samme studien at det foreligger utfordringer knyttet til den såkalte dobbeltrollen. Den mest gjentakende og åpenbare utfordringen som kommer frem viser seg å være håndtering av spørsmål tilknyttet rettferdighet (Eliasson, 2018, s. 1007). For foreldretreneren fremstår det som svært viktig å bevise at man ikke gir barnet sitt noen fordeler, heller tvert imot. En annen utfordring som løftes frem er hvordan trenerens barn behersker å skille mellom rollen som trener og forelder (Eliasson, 2018, s. 1007; Witt & Dangi, 2018, s. 201).

Avsnittet ovenfor tyder på at foreldretreners engasjement i all hovedsak henger sammen med eget barns idrettsdeltakelse. For å ringe inn mitt problemområde ytterligere vil det være av interesse å få et innblikk i hvilke betingelser som ligger til grunn for foreldretrenerens trenerverv, sett bort ifra deres eget barn. Strandbu er en ledende forsker i Norge på barne- og ungdomsidrett, og har sammen med andre kollegaer forsket på foreldreinvolvering i idretten (Strandbu et al, 2017; Strandbu et al, 2018; Strandbu et al, 2019; Strandbu et al, 2020). I en kvalitativ studie gjennomført av Strandbu et al. (2018, s. 164) viser det seg at foreldre hovedsakelig sier ja til trenerverv, med bakgrunn i deres egne erfaringer med i idretten. Dette synes å være en nødvendig betingelse for deres involvering. Trenerne i den nevnte studien påpeker hvordan deres idrettserfaringer bidro til at de i større grad kunne engasjere seg som trener og delta aktivt i meningsfull kommunikasjon relatert til idretten (Strandbu et al, 2018, s. 169). I samsvar med dette, poengterer Kilger (2020, s. 3) at det oftest er fedre med en sterk sportslig kapital som opptrer som foreldretrenerne. Foreldrenes idrettskapital blir dermed utnyttet til en formidling av en kulturell verdsatt fysisk kultur, samtidig som de investerer i deres foreldre-barn forhold (Strandbu et al, 2018, s. 167).

I likhet med Strandbu og kollegaer (2017; 2018; 2019; 2020), har Jonvik og Løvaas (2021) utforsket foreldretreneren i idretten. De konstaterer at foreldretrenerrollen stiller krav om å beherske flere roller på samme tid. Her henviser de blant annet til roller som trener, foreldre, venn, fritidssøker og frivillig medarbeider (Jonvik & Løvaas, 2021, s. 17). Hvilken rolle man ønsker å innta vil avhenge av situasjon og hvilke personer som er til stedet, slik også Goffman

(1992) belyser. Sett i denne studiens sammenheng, aktualiserer dette interessante aspekter omkring hvordan kompetanse en trener egentlig skal ha. I den omtalte studien forklares det at en slik hybridvirkelighet vil kunne sette foreldretrenerne i en posisjon hvor å mestre rollen som forelder blir viktigere enn rollen som trener, ettersom familietilhørigheten er viktigst (Jonvik & Løvaas, 2021, s. 17). Dette gjør at den foreldredrevet frivilligheten har uklare skiller mellom livsdomener, hvor de på den ene siden får verdifull tid sammen med eget barn og en anledning til å koble av fra lønnet arbeid. På den andre siden kan det oppstå dilemmaer og rollekonflikter som både kan oppleves som stressende og i strid med egne verdier (Jonvik & Løvaas, 2021, s. 17). Samtidig i studien til Eliasson (2018, s. 1014) rapporterer trenerne som er intervjuet at de ønsker å fortsette som foreldretrenerne, til tross for de negative aspektene. Samlet sett kan foreldreatferd i idrett forstås som en mulighet for foreldre til å gjennomføre barneoppdragelse i det offentlig rom (Eliasson, 2018, s. 1006).

Forskningen er tydelige på at idretten ville vært utenkelig uten frivillige som bruker av sin egen fritid til å bistå som trener (Edwards & Kulczycki, 2022, s. 348; Bouchet & Lehe, 2010, s. 21; Jonvik & Løvaas, 2021, s. 2). Som en hjelpende hånd til min egen studie, har Edwards og Kulczycki (2022, s. 348) nylig forsket på frivillige trenere i Canada og hvilke forsakelser de må foreta. Et belysende funn er at de frivillige trenere gir uttrykk for at de fyller de eksakt samme rollene og arbeidsoppgavene som de profesjonelle trenerne i klubben, hvor det kun er kompetansenivå som synes å skille dem (Edwards & Kulczycki, 2022, s. 354). Utvalget i denne studien skiller imidlertid mellom betegnelsen frivillig trener og profesjonell trener, men kan vi skille mellom de frivillige? Ifølge Bouchet og Lehe (2010, s. 23) skiller vi mellom to typer frivillige: Spotfrivillige og formelle frivillige. De spotfrivillige forsøker å balansere eget jobb- og familieliv, samtidig som de ønsker å bistå på det frivillige plan (Bouchet & Lehe, 2010, s. 23). Disse referer i større grad til foreldretreneren hvor rollen omtales som en «fyll tomrommet» trener (Edwards & Kulczycki, 2022, s. 348). I motsatt ende finner vi de formelle frivillige, som er svært forpliktet til sin idrettsorganisasjon og innehar et mer omfattende nivå av engasjement og kunnskap (Edwards & Kulczycki, 2022, s. 351; Bouchet & Lehe, 2010, s. 23). Edwards og Kulczycki (2022, s. 352) konkluderer sin studie med at det synes å være de spotfrivillige som anser det som mest utfordrende med alt de må ofre for å kunne bistå som frivillig. Det er derfor givende at Seippel (2010, s. 200) konstaterer at det er lite tegn til nedgang blant de frivillige trenerne i idretten. Dette til tross for en økende mengde profesjonelt arbeid, hvor det sosiale presset øker (Seippel, 2010, s. 199-200). Det påpekes ytterligere at det virker å være en



utfordring at de frivillige trenerne bringer med seg ulik kompetanse i trenerrollen, og det er med dette relevant å belyse hvilken forståelse og kompetanse foreldretrenerne innehar (Seippel, 2010, s. 204).

### 3.2 Kompetanseforståelse i en økende profesjonaliseringsprosess

Tidligere forskning viser at en økende profesjonaliseringsprosess kan ha innvirkning på en treneres vurdering av seg selv som kompetent eller ikke (Seippel, 2010, s. 199; Peiffer et al., 2020, s. 365; Kowalski et al., 2007, s. 3). Det legges ned store ressurser i å finne ut hvordan man skal lykkes i idretten, hvor nå NIF og de fleste særforbund bygger sitt arbeid rundt kompetanse (Strandbu et. al, 2017, s. 144). Dette er også sammenfallende med en norsk kartleggingsstudie av Oslo-idrettens satsning «idrett for alle», gjennomført av Solstad og Bakken (2020). Studien indikerer at samtlige fotballklubber føler på et press på å heve kompetansen som følge av de mer gjennomprofesjonaliserte klubbene i nærområdet (s. 70). Utviklingen skjer med dette ikke etter klubbens ønske, men gjennom forventninger og press fra omgivelsene om et mer profesjonalisert tilbud (Solstad & Bakken, 2020, s. 100). Sosiale forventninger og normer vil derigjennom være av betydning for hva som anerkjennes som kompetanse, og for kategoriseringen av trenere i idretten (Seippel, 2010, s. 206).

Hvordan kompetanse forstås kan altså bli preget av produserte samfunnsnormer. På et gitt tidspunkt kan det derfor være disse normene og standardene som bedømmer hvor vidt en trener er kompetent eller ikke (Aasland et al., 2020, s. 483). Ulike forståelser av trenerkompetanse kan ytterligere bli påvirket av at idretten i større grad blir mer og mer alvorlig, hvor det samme også er gjeldende den andre veien. Ulike samfunnsnormer rundt trenerrollen vil også kunne påvirke idrettens alvorlighetsgrad (Mesquita et al., 2011). En mulig årsak til den økende profesjonaliseringen, kan ha en sammenheng med det Myhre et al. (2017, s. 88) beskriver som en arena, der «ufaglærhet» fremstår som det fremste kjennetegnet på skandinaviske idrettstrenerne. Trenerne i idretten verdsetter dermed formell utdanning lavere enn den praktiske idrettserfaringen (Myhre et al., 2017, s. 88). Relatert til dette, forfekter Peiffer et al. (2020, s. 358) at trenerpraksisen til de frivillige trenerne i barne- og ungdomsidretten ikke synes å være overførbart til kompetanse.

Profesjonaliseringsprosessen synes snarere å bli sett på som en trussel, enn en ressurs for de frivillige (Peiffer et al., 2020, s. 365). Det er derfor ikke overraskende at Kilger (2020, s. 3) påpeker at de frivillige trenerne sjelden fortsetter etter at barna slutter med et lekpreget innhold.

Det kan med dette virke som forståelsen av kompetansen blant foreldretrenerne er sterkt tilknyttet egne erfaringer, der ferdighetsutvikling ofte uteblir i deres trenerpraksis (Seippel, 2010, s. 199). Som omtalt i kapitelet ovenfor, referer dette til en treners faktiske kompetanse (Ellström & Kock, 2008, s. 6). Witt og Dangi (2018, s. 202) belyser med dette at foreldretrenerne anser seg selv som mer kompetent enn det de faktisk er, som igjen stiller spørsmål ved deres kompetanseforståelse.

### 3.3 Kompetanseforståelse i trenerrollen

Den tidligere forskningen viser ikke eksplisitt til kompetanse hos barne- eller ungdomstreneren, og referer henholdsvis til trenere generelt. Store deler av forskningen viser at kompetanse innenfor trenerrollen kan bli forstått som flerdimensjonalt (Myers et al., 2006, s. 112; Tarwiyah et al., 2018, s. 409). Med flerdimensjonalt menes flere ulike kompetanser tilknyttet trenerrollen. Det vises blant annet til fem kompetansedimensjoner, som alle utgjør et kompass for å vurdere en treneres kompetanse (Myers et al., 2006, s. 112). Dette fremstår også som et eksempel der kompetansebegrepet fylles med empirisk mening. I tråd med Myers et al. (2006, s. 112) er de fem dimensjonene som følger: 1) Motivasjonskompetanse, definert som hvordan treneren påvirker utøvernes ferdigheter og humør. 2) Spillstrategikompetanse, hvordan trenerne fremstår som en leder og 3) Teknikk-kompetanse, som omhandler treneres instruksjonsevner. 4) Karakterbyggende kompetanse, definert som hvordan treneren påvirker utøvernes personlige utvikling og holdninger til idretten og 5) Fysisk kondisjonskompetanse, hvordan treneren evner å forberede utøverne fysisk for deres idrett. I tillegg til disse, påpeker Mesquita et al. (2011) at også kompetanse tilknyttet planlegging anses å være en viktig trenerkompetanse. Det løftes spesielt frem utvikling av langsiktige planer, samt håndteringen av ulike situasjoner som kan oppstå. Mesquita og kollegaer (2011) konkluderer sin studie med at de høyt erfarne trenerne med utdanning i størst grad anerkjenner trenerkompetanse tilknyttet hvordan en trener leder treninger og konkurranser. I kontrast til dette forfekter Myhre et al. (2017, s. 96) at de frivillige trenerne anser den sosiale kompetansen tilknyttet kommunikasjon og samhandling med utøverne som viktigst.

I tillegg til å få ett innblikk i hvilke dimensjoner en treners kompetanse kan vurderes utefra, vil det være relevant å se nærmere på hvordan idrettsutøverne vurderer sin treners kompetanse (Weiss og Fretwell, 2005). Dette fordi det vil kunne ha en påvirkning på en treneres selvtillit, og videre for deres praktiske overveielser (Zetou et al., 2016, s. 494). Med bakgrunn i min studie vil en treneres selvsikkerhet ha betydning for hvordan man opptrer i trenerrollen, og der

av viser sin kompetanse. I tråd med dette viser Myers et al. (2006, s. 112) at utøverne ofte vurderer sin trener ute fra evnene til å påvirke deres læring og prestasjoner. Zetou et al. (2016, s. 494) understreker at hvordan utøverne vurderer trenerens kompetanse er essensielt i deres trener-utøver relasjon. I en studie gjennomført av González-Ponce et al. (2018, s. 852) har det blitt forsket på hvordan lagkonflikter kan relateres til en treners kompetanse. Det viser seg at en treners positive atferd spiller inn på utøvergruppens samhold og kollektive ytelser. Utøverne som rangerer sin trener kompetent har lagt til grunn positive tilbakemeldinger, sosial støtte, demokratiske avgjørelser og gode instruksjoner. De henviser også til de omtalte dimensjonene, og hevder at hvor vidt en trener oppfyller disse vil kunne påvirke i hvilken grad det oppstår lag- og relasjonskonflikter (González-Ponce et al, 2018, s. 854-855).

Den tidligere forskningen presentert i dette kapittelet relateres både til hvem den frivillige treneren er og hvordan kompetansebegrepet innad i trenerrollen kan bli forstått. Flere av studiene tar for seg ulike områder som kan ha innvirkning på den frivillige treneren og hvordan deres kompetanse kommer til syne. Det kommer også frem hvordan foreldretrenerne, og andre trenere og utøvere sin forståelse skaper et grunnlag for deres tolkninger av hvilke regler som aktualiseres i trenerrollen (Strandbu et al., 2018, s. 169; Myhre et al., 2017, s. 88). Videre forfekter den tidligere forskningen at foreldretrenerens kompetanseforståelse har grobunn i deres tidligere erfaringer med idretten, og at foreldrenes engasjement er sterkt knyttet til eget barns medvirkning (Kilger, 2020, s. 3; Strandbu et al., 2018, s. 169). Dette bidrar til å belyse betydningsfulle sider av hvordan foreldretrenerne gjennom sine kompetanseforståelser iscenesetter sin rolle og hva som anerkjennes av kompetanse. En økende profesjonaliseringsprosess løftes også frem. Til tross for dette, finnes det minimalt med fagfelleverdert forskning som undersøker hvordan foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen forstår kompetanse, spesielt innen norsk kontekst. Dette gjør det dermed sentralt å undersøke hvordan foreldretrenerne iscenesetter sin trenerrolle med bakgrunn i deres kompetanseforståelse. Jeg vil derfor med min studie forsøke å tette deler av dette forskningshullet, med blant annet hjelp fra Goffman (1992) sin rolleteori.

## 4. Rolleteori som bakteppe

For å forstå hvordan foreldretreneren i barne- og ungdoms fotballen iscenesetter sin trenerrolle med bakgrunn i deres forståelser av kompetanse, vil jeg benytte meg av Goffman (1992) sin rolleteori. Det teoretiske perspektivet vil i stor grad fremstilles som en gjennomgang av Goffman sine begreper, valgt på bakgrunn av hva jeg mener er mest fruktbart i fortolkningen av mitt datamateriale. Det teoretiske kapitelet vil derfor bygge på hans forståelser av en individs samhandling og opptreden, og hans rike begrepsapparat som setter ord på det som skjer i interaksjon mellom personer.

### 4.1 Goffmans rolleteori

Goffman sin rolleteori introduserte oss for hvordan enkeltmennesker iscenesetter sine liv. For å sette ord på dette benyttet han seg av metaforer og begreper fra teaterverden og sammenlignet menneskets liv med det som foregikk gjennom et teaterstykke. Gjennom sine analyser viste han hvordan individer forholdt seg til hverandre gjennom interaksjoner, som en betegnelse på den gjensidige påvirkningen individene har på hverandre i møte med hverandre i ansikt-til-ansikt relasjoner (Grønlie et al., 2014, s. 351; Goffman, 1992, s. 22). Goffman hadde en grunnleggende oppfattelse av at hver og en alltid vil spille en rolle, med et publikum, og med sitt arbeid ønsket han å få svar på hvordan mennesker opptrer som selvbevisste. Han analyserte også hvordan hvert enkelt individ kommuniserte deres selvbilde og presenterte seg for andre, gjennom å spille en rolle (Grønlie et al., 2014, s. 351). Goffman definerer en «rolle» som den aktiviteten et individ kan utføre i en situasjon, hvor det foreligger forventninger og et fast handlingsmønster til dens posisjon (Goffman, 1992, s. 22).

Goffman skiller mellom «backstage» som foregår bak scenen og «frontstage», som foregår foran scenen når et individ utspiller en rolle. Når et individ spiller en rolle på scenen (frontstage), vil det foreligge mer seriøsitet og formelle betingelser enn det gjerne er bak scenen (backstage) (Grønlie et al., 2014, s. 351). En foreldretrener vil naturligvis oppføre seg annerledes på treningsfeltet med sine utøvere, enn hjemme med familien, tilknyttet hvilke forventninger og normer som foreligger for situasjonene (Grønlie et al., 2014, s. 351). Goffman viser ytterligere til at vi alltid har med oss et publikum, også når vi er alene. Med andre ord vet vi hva som forventes av oss i de ulike rollene vi utøver, og samtidig hvilket publikum som er rundt oss (Grønlie et al., 2014, s. 351). Jeg forstår Goffman sin rollebeskrivelse som at

foreldretrenerne vil gjennom sine kompetanseforståelser spille sin trenerrolle slik at deres publikum oppfatter de som kompetent, slik man ville gjort på en teaterscene.

#### 4.1.1 Reglene og forventningene i en opptreden

Goffman bruker betegnelsen regel når han referer til hva som styrer interaksjonene i samhandlingen mellom individer og deres opptreden (1992, s. 22). Jeg forstår det likevel som at reglene ikke oppfattes i den grad regler vanligvis oppfattes i samfunnet. For eksempel skriver han i sitt verk *vårt rollespill til daglig* (1992, s. 22) at reglene benyttes som en veiledning for den opptredenen sin handling. Det vil med dette foreligge ulike regler til hver rolle vi spiller, hvor disse vil være til hjelp i møte med en bestemt situasjon (Goffman, 1992, s. 22). Jeg forstår Goffman som at reglene vil være situasjonsbetinget, slik Ellström (1997) også beskriver kompetansebegrepet. Med dette menes hvordan kompetanse alltid skal forstås i relasjon til en gitt situasjon, slik Goffman legger frem sitt begrep om regler (Goffman, 1992, s. 22). Altså vil forståelsen av kompetansen som foreldretrenerne gir uttrykk for, bidra til å speile de reglene som aktualiseres i rollen som (foreldre)trener.

Goffman (1992) legger vekt på viktigheten av at regler må skilles fra forventninger. Skal vi tro Goffman vil det å kjenne til reglene bidra til å skape forventninger. Dette fordi vi antar at den eller de vi samhandler med også vil ha kjennskap til reglene. Det vil med dette være essensielt for den som opptrer å kjenne til reglene for den spesifikke situasjonen for å kunne fremstille det han eller hun ønsker å gi inntrykk av (Goffman, 1992, s. 119). Den opptredende vil dermed forsøke å opptre etter de forventningene som er gitt for den rollen man utøver. Relatert til studiens problemområde vil dette dreie seg om hvilke kompetanser som aktualiseres i en foreldretrenerens opptreden. Reglene vil derfor utgjøre en ressurs for individet, mens forventningene vil være internalisert i oss (Goffman, 1992, s. 22; Grønlie et al., 2014, s. 351). Gjennom å forstå hvilke forventninger som foreligger til hver situasjon, vil foreldretreneren med stor sannsynlighet forsøke å leve opp til dette gjennom sin opptreden.

#### 4.2 Opptreden

Goffman (1992) definerer en opptreden på følgende måte: «All den virksomheten en bestemt deltager utfolder ved en bestemt anledning og som på en eller annen måte får innvirkning på de andre deltagerne» (s. 22). Videre poengterer han at når man tar utgangspunkt i en bestemt deltager og deres opptreden, kan man omtale de som står for de andre opptredende som publikum eller iakttagere. Som jeg har vært inne på tidligere, befinner det seg fastlagte

handlingsmønster som vil utfolde seg under en opptreden (Goffman, 1992, s. 22). For å kunne gi en ytterligere forklaring på dette, dannet Goffman flere faktorer han fant som avgjørende for å påvirke et individs opptreden.

#### 4.2.1 Tro på den rollen man spiller

Goffman mener det er underforstått at når et individ spiller en rolle, skal det inntrykket som gistas på alvor av publikummet. Publikummet oppfordres dermed til å tro at den de ser faktisk besitter de egenskapene som han eller hun utgir seg for å ha, og at den oppgaven som utføres vil få de følgende som påstås (Goffman, 1992, s. 24). I tråd med dette legger Goffman frem en folkelig oppfatning om at individet opptrer og fremfører sin opptreden «til det beste for andre» (1992, s. 24). Det er derfor hensiktsmessig å innlede en redegjørelse av opptreder ved å snu på spørsmålet og se nærmere på hvordan en foreldretrener sin forståelse av kompetanse kommer til syne gjennom han eller hennes opptreden, og hvordan dette forsøkes å mane frem gjennom deres praktiske overveielser i samråd med utøverne.

Goffman trekker et skille mellom to ytterpunkter for å tro på den rollen man utøver (1992, s. 24). Som det ene ytterpunktet finner vi den opptreden som går helt opp i sin egen rolle, hvor den som opptrer vil være fullt overbevist om at det inntrykket av virkeligheten som gis er den virkelige virkeligheten. Når også publikum er overbevist om denne opptreden og det ser ut til å være det normale vil det kun være de sosialt utilfredse som er i tvil om «det virkelige» i opptreden (Goffman, 1992, s. 24). Det andre ytterpunktet skriver Goffman frem som den opptreden som overhodet ikke går opp i sin egen rutine. En slik opptreden kan føre til at den som opptrer ikke vil ha et godt utgangspunkt for å gjennomføre «skuespillet» som den selv forsøker å fremføre. Den som opptrer vil dermed ikke være overbevisst over egen rollefremstilling, og omtales ifølge Goffman (1992, s. 24) som en kyniker. Sett med studiens perspektiv kan et slikt tilfelle forekomme dersom en foreldretrener ikke innehar den nødvendige kompetansen i tråd med ulike kompetansekrav, og vil med dette være opptatt av å styre overbevisningene til sine utøvere om at det han eller hun anerkjenner som korrekt kompetanse vil være «virkeligheten» (Goffman, 1992, s. 24).

#### 4.2.2 Fasade

Goffman beskriver fasade som: «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.» (1992, 27). Han bruker ordet «uttrykksmidler» om den fastlagte typen som

ubevisst eller bevist tas i bruk av en person under opptreden, og sier at det vil være hensiktsmessig å navnsatte de faste delene av fasaden (Goffman, 1992, s. 27). Her viser Goffman til «kulisser», som et speilbilde av hvordan situasjonen på scenen utspiller seg. Her er det dermed ikke individets eget ytre som er fremtredende, men omgivelsene rundt. Kulissene holder seg gjerne på plass, og den som opptrer kan derfor ikke innlede sin opptreden før de har anbragt seg selv på det rette stedet (Goffman, 1992, s. 27). Som et eksempel vil det være vanskelig for en fotballtrener og utøve sin trenerpraksis andre steder enn på fotballbanen og i garderoben. Formålet med opptreden vil likevel være den samme, nemlig å fremstå på en spesifikk måte (Goffman, 1992, s. 27).

Vi kan derfor si at foreldretrenerne sin forståelse av kompetanse vil påvirke hva de anser som den mest idealiserte og bestemte måten å bygge sin treneropptreden rundt, og hvordan dette fremstår for utøvergruppen. Goffman bruker også betegnelsen «personlig fasade» når han snakker om fasade. Som deler av den personlige fasaden kan vi blant annet inkludere utseende, antrekk, kjønn, kjennetegn og måten å snakke på. Enkelte vil være mer stabile enn andre, mens for eksempel antrekk og kjennetegn vil bli påvirket av settingen og hvordan man ønsker å fremstå (Goffman, 1992, s. 29). Det vil naturligvis være en selvfølge å kle seg med fotballklær for en trener som ønsker å fremstå som seriøs og kompetent på fotballfeltet. Den personlige fasaden dannes med dette av forhold individet selv kan kontrollere, og kjennetegn det er utviklet forståelse til på forhånd (Goffman, 1992, s. 29). Skal vi tro Goffman vil dermed en foreldretreneres forståelse av kompetanse påvirke den personlige fasaden til den som opptrer, og med dette kunne spille inn på hvorvidt utøverne anser sin trener som kompetent eller ikke. Vi kan gjennom tidligere forskning se eksempler på at hvordan utøverne vurderer deres trener vil kunne ha påvirkning på en treners overveielser i egen trenerpraksis og videre hvordan han eller hun viser kompetanse (Zetou et al., 2016, s. 494).

Ifølge Goffman forstår publikummet et individs personlige fasade ut fra to forhold. Dette er «ytre» (*appearance*), som appellerer til foreldretrenerens sosiale status. Denne formen for stimuli opplyser også om jobbstatus og om vedkommende deltar i formell sosial aktivitet (Goffman, 1992, s. 29). Den andre formen for stimuli som Goffman legger frem er «manerer» (*manner*). Manerer omfatter den type stimuli som gir oss en pekepinn på hvilke holdninger vedkommende sikter seg inn på under en opptreden. For eksempel viser Goffman (1992, s. 29) til hvordan aggressive manerer vil kunne gi inntrykk av at den som opptrer vil være den som innleder til verbal interaksjon og styrer dens forløp. Jeg forstår Goffman slik at det befinner seg

en forventet interaksjonsrolle tilknyttet ulike sosiale statuser og situasjoner. Med andre ord kan en foreldretrenerens kompetanseforståelse gjenspeile hvordan de behersker å forveksle mellom de ulike rollene som blant annet legges frem av Jonvik og Løvaas (2021, s. 17) i tidligere forskning. Et individs ytre og manerer kan komme i strid med hverandre, som når en opptreden viser seg å være av høyere rang enn sitt publikum (Goffman, 1992, s. 30). Eksempelvis kan dette forekomme dersom foreldretreneren sin forståelse av kompetanse ikke samsvarer med det han eller hun praktiserer ovenfor sine utøvere.

Videre viser Goffman (1992, s. 31) til at når et individ påtar seg en fastlagt sosial rolle, vil vedkommende som regel oppdage at det også foreligger en fastlagt spesiell fasade for hver enkelt rolle og situasjon. I likhet med hvordan hver rolle er situasjonsbetinget, stiller fasade krav til ulike regler og forventninger i hver situasjon (Goffman, 1992, s. 119). Dette kan eksempelvis være fasader utviklet av styringsdokumenter og andre rammeverk, som med dette utgjør fastlagte fasader tilknyttet en rolle (Goffman, 1992, s. 32). Jeg forstår Goffman med dette som at fasader gjerne blir valgt, og ikke skapt. Foreldretrenerne vil derfor med stor sannsynlighet velge fasader tilknyttet trenerrollen utefra hvordan de forstår seg på kompetanse.

### 4.2.3 Dramatisering og idealisering

I lys av Goffman omhandler dramatisering følgende: «Dersom en persons aktivitet skal få betydning for andre, må han nemlig utfolde denne aktiviteten slik at den *under interaksjon* uttrykker det han ønsker å formidle» (1992, s. 34). Med andre ord bidrar dramatisering til å forsterke formidlingen. Goffman eksemplifiserer dette gjennom sin beskrivelse av hvordan et individ er nødt til å gi avkall på de usikre øyeblikkene som ikke er forenelig med hvordan han eller hun ønsker å fremstå, slik at publikum er sikker på at vedkommende er sikker i sin sak (Goffman, 1992, s. 34). Videre presiserer Goffman at det er verdt å merke seg at dramatisering i visse sammenhenger oppfattes som problemfritt, ettersom enkelte handlinger som er vesentlige for utførelsen av selve «hovedoppgaven», rent kommunikasjonsmessig egner seg fremragende til å formidle de egenskapene og ferdighetene som den opptreden gjør krav på (Goffman, 1992, s. 34). Det virker med dette som at dramatiseringen av en opptreden kan falle naturlig på plass, dette også hos en foreldretreneres opptreden, hvor det befinner seg et stort spillerom for en dramatisk selvtutfoldelse.

Goffman konstaterer videre at dramatiseringen vi utfører på mange måter er idealisert. Med dette mener han at det befinner seg en allmenn oppfatning av at en opptreden gir et idealisert



syn på situasjonen (1992, s. 37). Dette kan også ses i sammenheng med Goffman sitt begrep om fasade, ved at så lenge det «ytre» er sterkt så vil publikum tro på det. Han legger ytterligere til «Hvis vi aldri forsøkte å virke litt bedre enn vi er, hvordan kunne vi da forbedre?» (1992, s. 37). Om vi tror Goffman vil en foreldretreneres opptreden gjerne dekke over eller underspille de handlingene og motivene som ikke lar seg forene med hvordan han eller hun forstår kompetanse i trenerrollen, altså en idealisert versjon.

I sin beskrivelse av idealisering viser også Goffman til et spenningsfelt jeg tidligere har vært inne på under den relevante forskningen. Her diskuterer han en økende profesjonalisering og etterspørsel etter de «faglærte» i det moderne samfunn. I likhet med forskningen viser Goffman til at de individene som utfører frivillig arbeid ofte må finne seg i å utføre et arbeid av høyere rang enn det deres kompetanse tilsier (Goffman, 1992, s. 40; Edwards & Kulczycki, 2022, s. 354). Jeg forstår med dette Goffman som at foreldretrenerens opptreden vil bidra til å fremheve ideelle verdier og forståelser som tildeler deres opptreden en lavere rang enn hva den gjør for de profesjonelle trenerne. Hvordan foreldretrenerne iscenesetter sin trenerrolle med bakgrunn i deres kompetanseforståelse vil dermed være av stor betydning for deres selvsikkerhet i møte med utøvere. Både idealisering og fasade kan derfor benyttes som verktøy til egen utvikling og forbedring.

I dette kapittelet har jeg redegjort for Goffman sin rolleteori og påfølgende aspekter jeg anser som relevant for mitt problemområde. Dette vil utgjøre mitt grunnlag for å undersøke og belyse foreldretrenerens forståelse av kompetanse, som igjen vil bidra til å skape et bilde av hva slags forståelser foreldretrenerens trenerpraksis bygger på. Dette vil i det følgende bli tilknyttet datamaterialet gjennom analyseprosessen i min masteroppgave. En nærmere beskrivelse av dette vil bli presentert i det påfølgende metodekapittelet.

## 5. Metode

Dette kapitlet vil vise til den metodiske fremgangsmåten og beskrive datainnsamlingsprosessen med vurderinger tilknyttet analysen. Først vil jeg begrunne mitt metodevalg, før jeg legger frem en beskrivelse av utvalgsprosedyren og datainnsamlingen med en påfølgende orientering relatert til transkripsjon og analyse. Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens etiske vurderinger og kommentere de vitenskapelige kvalitetskriteriene.

### 5.1 Kvalitativ metode

I denne studien er jeg interessert i å utvikle en forståelse av hvordan foreldretrenerne iscenesetter sin trenerrolle med bakgrunn i deres refleksjoner og erfaringer omkring kompetanse. Å innhente denne type data plasserer mitt forskningsprosjekt innenfor en kvalitativ forskningsmetode, hvilket innebærer å søke en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). Videre artet den valgte metoden seg til å undersøke et forskningsspørsmål for å dokumentere hva som foregikk innad i foreldretrenerens virkelige verden, med utgangspunkt i deres egne perspektiver, slik metodelitteraturen forfekter (Thagaard, 2018, s. 12, 15; Creswell & Creswell, 2018, s. 133). En kvalitativ forskningsmetode bidro altså til å tolke hvordan foreldretrenerne konstruerte og ytret sine meninger relatert til deres erfaringer, hvor jeg på samme tid fikk dannet meg et helhetlig bilde og gått i dybden rundt mitt problemområde (Patton, 2015, s. 13). Datamaterialet i denne masteroppgaven har blitt til gjennom intervjuer mellom meg som forsker og foreldretrenerne. Jeg legger dermed frem min tolkning av foreldretrenerens refleksjoner, sett i lys av relevante begreper fra Goffman. I det følgende vil jeg vise til hvordan dette er blitt gjort.

Til tross for at Goffman (1992) legger frem viktigheten av å observere mennesker, falt valget mitt på intervju. Ved å bruke intervju ønsket jeg å tilegne meg rikelige beskrivelser av hvordan foreldretrenerne forstod sin egen livssituasjon og deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 12). Samtalen med foreldretrenerne muliggjorde nettopp en forståelse av hvordan foreldretrenerne artikulerte sine handlingsvalg, med bakgrunn i deres forståelse av kompetanse. Deres kompetanseforståelse aktualiserte også hvordan de iscenesatte sin trenerrolle. Thagaard (2018, s. 91) poengterer at det kvalitative forskningsintervjuet som regel er basert på en delvis struktur, noe som utgjør mitt valg av et semi-strukturert intervju.

## 5.2 Datainnsamling

### 5.2.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide som inneholdt spørsmål tilknyttet relevante temaer i samsvar med studiens problemområde. Kvale og Brinkman (2015, s. 162) sammenligner en intervjuguide med et manuskript, der hensikten er å strukturere intervjuforløpet. Min intervjuguide består dermed av temaer og spørsmål jeg ønsket å dekke, samtidig som jeg hadde mulighet til å være fleksibel ovenfor svarene jeg fikk fra intervjupersonen. Siden jeg benyttet meg av en semi-strukturert tilnærming liknet intervjuene først og fremst på en samtale, samtidig som spørsmålene fungerte som en veiledning for meg som intervjuer (Bryman, 2016, s. 468). En intervjuguide er med andre ord et hjelpemiddel for å styre intervjuets forløp, hvor spørsmålene utvikles underveis i intervjuet basert på svarene som kommer frem.

Intervjuguiden (Vedlegg 2) har som hensikt å besvare min problemstilling: «Hvordan iscenesetter foreldretrenerne i barne- og ungdoms fotballen trenerrollen med bakgrunn i deres kompetanseforståelse?» på best mulig måte. Den tar derfor utgangspunkt i å få frem foreldretrenerens tanker og oppfatninger rundt dobbeltrollen, samtidig som den undersøker deres forståelse av *kompetanse* og hvordan dette arter seg i deres trenerpraksis. Innledningsvis åpnet jeg opp for noen generelle spørsmål, som i lys av Dalen (2013, s. 27) vil bidra til at informanten føler seg vel og avslappet. Videre ble spørsmålene snevret inn mot de definerte temaene. Enkelte spørsmål ble stilt åpne, med et mål om å skape refleksjoner omkring kompetanse i trenerrollen. Ifølge Thagaard (2018, s. 97) kan åpne spørsmål være problematisk dersom de er for generelle. På tross av dette ga de likevel en mulighet for å følges opp med utdypende oppfølgingsspørsmål tilknyttet foreldretrenerens beskrivelser. Andre spørsmål i intervjuguiden var ute etter å skape et bilde av foreldretrenerens tanker og meninger relatert til *hvordan* og *hvorfor* de tar de valgene de tar.

Enkelte av spørsmålene i intervjuguiden tok også utgangspunkt i formuleringer rundt kompetanse i NFF sine retningslinjer. Hensikten med dette var først og fremst for å få frem intervjupersonens tanker rundt noen av eksemplene. Jeg var også nysgjerrig på om disse retningslinjene var kjent for den som ble intervjuet, og om dette var noe som ble jobbet med i praksis. Jeg inkluderte også enkelte spørsmål som tok utgangspunkt i fiktive scenarier. Med dette mener jeg hva jeg ville sett hvis jeg var observatør. En slik formulering omtales som

«rollespill og simulerings-spørsmål» og gir en kontekst for det som ellers ville vært vanskelig spørsmål (Patton, 2015, s. 459).

Flere av spørsmålene innenfor hver kategori består av ett eller flere oppfølgingsspørsmål. Disse fungerte som et hjelpemiddel når jeg som forsker vurderte det som lønnsomt å følge opp enkelte utsagn (Patton, 2015, s. 442). Oppfølgingsspørsmålene bidro også til at intervjupersonen fikk uttrykt seg mer konkret om spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95). Disse spørsmålene bar preg av en formulering som stilte spørsmål knyttet til en videre beskrivelse av en situasjon eller et konkret eksempel. Avslutningsvis fulgte jeg Creswell og Creswell (2018, s. 191) og ga intervjupersonen mulighet til å utfylle eller fortelle mer rundt temaet, dersom dette var ønskelig. Dette bidro også til at jeg som forsker viste interesse i å lære mere om temaet. Etter utviklingen av intervjuguiden, ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju for å få tilbakemeldinger rundt min rolle som intervjuer og intervjuguiden (Dalen, 2013, s. 31).

### 5.2.2 Pilotintervju

I tråd med Bryman (2016, s. 260) er et pilotintervju hensiktsmessig for å utvikle intervjuguiden og erfare hvordan respons som kommer frem fra spørsmålene. Kvale og Brinkman (2015, s. 151) forfekter ytterligere at pilotintervjuet kan være til hjelp for å få et bilde av de ulike temaene som blir tatt opp underveis, samtidig som man blir bevisst på om spørsmålene oppleves forståelige. Jeg gjennomførte pilotintervju med en tidligere foreldretrener i barne- og ungdomsfotballen, noe som utgjør en relevans for mitt utvalg. Under pilotintervjuet tillot jeg meg å bruke noe ekstra tid på spørsmålsformuleringer og stilte spørsmål som jeg var usikker på om var forståelige og relevante opp mot mitt problemområde. Inspirert av Dalen (2013, s. 31) etterspurte jeg om tilbakemeldinger rundt foreldretreneres opplevelse av intervjuet i etterkant av gjennomføringen. Dette gjorde at jeg som intervjuer ble tryggere i en rolle jeg tidligere ikke hadde hatt, hvor spørsmålene og min væremåte ble reflektert over i forkant av mine endelige intervjuer.

Tilbakemeldingene jeg fikk omhandlet blant at jeg ved noen anledninger kunne fulgt opp svarene bedre, istedenfor å si «mhm» eller «ja» som en bekreftelse på det som ble sagt. Det ble også påpekt at jeg ved noen tilfeller gjentok meg selv, der enkelte spørsmål ble stilt med samme hensikt. Jeg fikk også gode tilbakemeldinger på hvordan jeg som intervjuer opplevdes i intervjusituasjonen. Med bakgrunn i tilbakemeldingene endret jeg rekkefølgen på enkelte av spørsmålene for å skape en bedre flyt i intervjuet, samtidig som jeg fjernet gjentakende

spørsmål. Dette var spesielt gjeldende for temaet «rollen som foreldretrener». Den viktigste erfaringen jeg satt igjen med fra pilotintervjuet var hvordan jeg trygt kunne lede ett intervju, samtidig som jeg ble kjent med intervjuguiden, slik Bryman (2016, s. 260) løfter frem som hensikten med et pilotintervju. Pilotintervjuet bidro også til å gi meg nyttige erfaringer før jeg skulle gjennomføre intervjuene med mitt utvalg.

### 5.2.3 Utvalgsprosedyre

Kvalitative studier kjennetegnes ved et begrenset antall personer, hvor størrelsen på utvalget avhenger av studiens hensikt og problemstilling (Patton, 2015, s. 311). På grunnlag av dette var jeg avhengig av å benytte meg av en hensiktsmessig utvelgningsprosess for å finne de rette personene. I et forsøk på dette har jeg benyttet meg av en strategisk tilgjengelighetsutvelgelse og snøballeffekt (Thagaard, 2018, s. 56).

Med et tilgjengelighetsutvalg menes deltakere som innehar relevante egenskaper for problemstillingen. Utvalget er også lett tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56). I forkant av rekrutteringen hadde jeg satt meg visse kriterier for foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen. Ett kriterium var blant annet at foreldretrenerne ikke skulle inneha noe formell utdanning eller høyere trenerkurs enn grasrottrener, da jeg primært ønsket å undersøke kompetanseforståelser hos foreldretrenerne uten et spesifikt teoretisk bakteppe. Jeg startet rekrutteringen ved å kontakte sportslig leder i en relativt stor fotballklubb i et geografisk tilgjengelig område. Dette gjorde at jeg fikk en oversikt over relevante trenere til min studie, og jeg kontaktet dermed to mannlige foreldretrenerne via en telefonsamtale. Etter å ha fortalt kort om prosjektets intensjon og undersøkte mulig interesse for et intervju, fikk jeg mine to første deltakere. I etterkant av telefonsamtalen sendte jeg et formelt informasjonsskriv (Vedlegg 3) via epost.

I tråd med Bryman (2016, s. 415) førte snøball metoden til at jeg ytterligere rekrutterte to nye deltakere, en mann og en kvinne fra to ulike fotballklubber. Rekruttering ved bruk av snøball metoden innebar at jeg fikk foreslått andre relevante deltakere fra mitt tidligere tilgjengelighetsutvalg (Bryman, 2016, s. 415). Videre førte den samme metoden til at en av personene i mitt utvalg videreformidlet informasjon om prosjektet til ledelsen i en annen fotballklubb i geografisk nærhet, som var en noe mindre klubb enn den jeg tidligere hadde kontaktet. Jeg fikk også her en oversikt over mulige deltakere. Etter å ha kontaktet tre aktuelle foreldretrenerne, fikk jeg umiddelbart to interesserte deltakere, to menn. Dessverre kunne ikke

den tredje aktuelle kandidaten stille grunnet manglende tid og jeg tok derfor en avgjørelse om å avslutte rekrutteringsprosessen. Alle deltakerne som er nevnt i dette avsnittet ble kontaktet på samme måte som tidligere, først ved en telefonsamtale, for så å få tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 3) på epost.

I lys av mine to utvelgningsprosesser, et tilgjengelighetsutvalg med en snøballeffekt (Bryman, 2016, s. 415; Thagaard, 2018, s. 56) rekrutterte jeg fem mannlige og en kvinnelig foreldretrener i barne- og ungdomsfotballen til å delta i studien. Alle foreldretrenerne er trenere under kvalitetsklubber, noe som kan betyde betydning for mitt resultat, da det er en sannsynlighet for at ulike kompetansekrav blir behandlet likt. Foreldretrenerne hadde et spenn i trenererfaring, og var trener for forskjellige aldersgrupper. Tabell 1 viser en oversikt over hva jeg mener er relevante opplysninger. Jeg har valgt å ikke vise konkret til hvilken aldersgruppe de er trener for, ut ifra hensyn til anonymitet.

*Tabell 5.1: Oversikt over informanter. Oppført kronologisk etter intervju tidspunkt.*

<b>Pseudonym</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Alder</b>	<b>Trener for</b>	<b>Trenererfaring</b>
Informant 1 / Martin	Mann	40-45	Barnefotball	8 år som foreldretrener
Informant 2 / Ben	Mann	50-55	Barne- og ungdomsfotball	23 år som trener. 5 år som foreldretrener
Informant 3 / William	Mann	35-40	Barnefotball	3 år som foreldretrener
Informant 4 / Thomas	Mann	45-50	Ungdomsfotball	13 år som foreldretrener
Informant 5 / Gabriel	Mann	45-50	Barnefotball	8 år som foreldretrener
Informant 6 / Frida	Kvinne	35-40	Ungdomsfotball	5 år som trener. 2 år som foreldretrener

## **5.2.4 Gjennomføringen av mine intervjuer**

Problemområdet for denne masteroppgaven søker etter foreldretrenerens meninger og forståelser rundt kompetanse. For å kunne undersøke dette nærmere var jeg avhengig av et metodevalg som bidro til dype beskrivelser rundt fenomenet. Jeg følger derfor Kvale og

Brinkman (2015) som fremhever et intervju som «En utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge.» (s. 22). Intervju ble dermed den innsamlingsmetoden jeg anså som mest hensiktsmessig for å undersøke hvordan foreldretrenerne iscenesetter trenerrollen, med bakgrunn i deres kompetanseforståelse. Intervjuenes tidspunkt og sted ble avtalt via meldingsfunksjonen på telefonen. Alle intervjuene ble gjennomført på dagtid. Stedene varierte fra informantenes representative klubbhus, arbeidsplass og et nærliggende bibliotek. I forkant av hvert intervju informerte jeg om hensikten og formålet med intervjuet, samt en begrunnelse for hvorfor jeg benyttet meg av båndopptaker og hvordan dette ble lagret. Informanten underskrev også på samtykkeskjema (Vedlegg 3). Tidsmessig varte intervjuene på et spenn fra førti minutter til litt over en time.

Jeg ønsket å starte hvert enkelt intervju med en uformell prat, slik Neumann og Neumann (2012, s. 93) legger frem som viktig for at jeg som forsker skal danne meg en før-forståelse av informantene. Jeg ville også gjerne at intervjuene skulle foregå som en samtale, noe jeg presiserte i forkant av hvert intervju. For meg som forsker innebar dette å imøtekomme informantene der de følte seg komfortable, samtidig som jeg forsøkte å skape en god og trygg atmosfære. Dette ble gjort gjennom å vise interesse for informantenes erfaringer og refleksjoner, slik Thagaard (2018, s. 105) påpeker som essensielt for en god kvalitet på intervjuene. Jeg opplevde alle informantene som nysgjerrige og interesserte i problemområdet, hvor samtlige intervjuer hadde en fin flyt. Foreldretrenerne snakket ut ifra egne erfaringer og refleksjoner omkring kompetanse i trenerrollen. Jeg hadde kjennskap til et fåtall av informantene på forhånd, som følge av at jeg selv spiller fotball. Denne etablerte relasjonen opplevde jeg ikke på noen måte som hindrende, men heller som positivt og bakgrunnen for en trygg og avslappende atmosfære.

Den semistrukturerte intervjuformen ga meg som forsker mulighet til å opptre fleksibelt i møte med foreldretrenerens refleksjoner og tanker (Thagaard, 2018, s. 90-91). Dette gjorde at jeg satt igjen med seks ulike intervjuer, til tross for at den samme intervjuguiden ble benyttet på samtlige intervjuer. En annen årsak til dette handlet også om at noen foreldretrenerne snakket mye om og rundt temaene, mens andre opptrådte mer konkret i svarene sine. Foreldretrenerne hadde også ulike fokusområder i svarene sine, noe som bidro til å berike min masteroppgave med interessante kontraster. I lys av Neumann og Neumann (2012, s. 111) er det min oppgave som forsker å nedtone maktforholdet mellom meg som forsker og informant. Jeg viste dermed respekt og varsomhet ovenfor eventuelle vanskelige og ubehagelige spørsmål. Under

gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg ingen av spørsmålene som utfordrende å besvare, men noen av trenerne kunne ved enkelte tilfeller avvike fra samtaleemnet og uttrykke «hva var spørsmålet igjen»? Etter å ha gjentatt spørsmålene kom de raskt inn på sporet igjen. Jeg avsluttet hvert intervju med å spørre om foreldretrenerne ville tillegge noe eller ønsket å utdype noe av det vi nettopp hadde snakket om. Her var det kun en person som ønsket å presisere det viktigste fra intervjuet. I samsvar med Creswell og Creswell (2018, s. 191) takket jeg informantene for deres tid og svarte på eventuelle spørsmål om studien. Jeg gjentok også konfidensialiteten til intervjuet.

Underveis i datainnsamlingsprosessen erfarte jeg hvordan jeg som intervjuer utviklet meg gradvis fra intervju til intervju. Etter hvert som jeg tilegnet meg erfaring opplevde jeg at intervjuene fløt bedre og liknet mer og mer på en hverdagslig samtale, slik jeg ønsket. Mengden oppfølgingsspørsmål økte også i takt med hvordan jeg tilegnet meg mere erfaring. Jeg tror med dette at min mangel på erfaring som intervjuer var noe av årsaken til at jeg spesielt ved de første intervjuene ikke evnet å utforske svarene fra foreldretrenerne ytterligere. Jeg la også merke til at enkelte av mine oppfølgingsspørsmål fremstod som delvis ledende, noe som førte til at svarmulighetene ble begrenset. For å kunne luke ut slike spørsmål, var det til stor hjelp å transkribere hvert intervju etter gjennomføringen.

## 5.3 Analyse av datamaterialet

### 5.3.1 Transkripsjon

Kvale og Brinkman (2015, s. 205) forfekter at vi først og fremst transkriberer for å oversette fra tale- til skriftspråk. Videre stiller de imidlertid to krav for å gjennomføre en god transkribering. Det er å sikre at det faktisk har blitt gjort et opptak og at det er mulig å høre samtalen på lydopptaket. For å forsikre meg om at intervjuet ble tatt opp og lagret benyttet jeg meg av to ulike opptaksenheter. Dette var «diktafon» på mobil som er koblet til nettskjema og en båndopptaker. Intervjuene ble også gjennomført i et lukket rom, slik at bakgrunnsstøy og eventuelle avbrytelser ble unngått. Dette bidro til at jeg gjennom transkripsjonen oppnådde en grundig undersøkelse av intervjuene slik at materiale ble bedre strukturert for analyse (Bryman, 2016, s. 479; Kvale & Brinkman, 2015, s. 206). Malterud (2017, s. 80) understreker at jeg som forsker vil gjennom transkripsjonen fungere som et mellomledd mellom tale og tekst, og via dette gjenoppleve erfaringene fra datainnsamlingen fra en ny side.



Jeg startet transkripsjon prosessen umiddelbart etter hvert enkelt intervju, slik Kvale og Brinkman (2015, s. 205) mener vil bidra til å hindre at så lite som mulig går «tapt i transkripsjonen». Dette gjorde også at jeg som forsker lærte mye om egen intervjustil, hvor jeg befant meg i en kontinuerlig utviklingsprosess (Kvale & Brinkman, 2015, s. 207). Allerede etter det første intervjuet oppdaget jeg hvordan enkelte svar kunne blitt fulgt opp bedre. Dette var som nevnt noe jeg var oppmerksom på allerede i pilotintervjuet, men som jeg også tok med meg fra gjennomføringen av mitt første intervju. Slik ble jeg som forsker mer bevisst over muligheter til å følge opp svar og noterte ned flere eksempler på oppfølgings spørsmål jeg kunne anvende i mine fremtidige intervju.

Alle informantene hadde dialekt i varierende grad. Dette ble under transkripsjonen oversatt til et bokmål skriftspråk for å best mulig bevare meningsinnholdet fra intervjuene (Malterud, 2017, s. 78). Eksempelvis ble «åssen» oversatt til «hvordan». Jeg har personlig transkribert alt materiale selv, som i lys av Kvale og Brinkman (2015, s. 207) bidrar til at de aller fleste detaljene fra intervjusituasjonen blir inkludert. Dette var blant annet informantens bruk av ironi, pauser og latter, noe som førte til at transkripsjonen ble et ekte resultat av intervjuene. Videre i analysen vil jeg avgjøre hvilke deler av materiale som skal inkluderes eller utelukkes. Braun og Clarke (2022) opplyser om at transkripsjon utgjør det første steget i deres reflekssive tematiske analysemetode. Dette vil derfor gi et grunnlag for min videre analyse av dataene.

### 5.3.2 Refleksiv tematisk analyse

Jeg følger Creswell og Creswell (2018, s. 190) som belyser at hensikten med analyse er å gi mening ut av tekstdata. Videre tilføyer de at analyseprosessen innebærer å segmentere og ta fra hverandre dataen, for så å sette den sammen igjen (2018, s. 190-192). Den kvalitative analysen er i tråd med Patton (2015, s. 522) unik for den enkelte studien, hvor det ikke eksisterer noen håndfaste regler innenfor prosessen. Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å benytte meg av en egnet analysemetode, som vil bidra til å heve resultatenes troverdighet (Thagaard, 2018, s. 188). Analysen vil også være hjelpelig for å skape transparens og systematikk i min data. Jeg har med dette valgt å legge til grunn Braun og Clark (2022) sin reflekssive tematiske analyse.

Braun og Clarke (2022) beskriver den reflekssive tematiske analysen på følgende måte: «TA is a method for developing, analysing and interpreting patterns across a qualitative dataset, which involves systematic process of data coding to develop themes» (s. 4). Den reflekssive tematiske analysemodell er altså mer eller mindre en metode for dataanalyse, snarere enn en metodikk. I

tråd med studiens formål anser jeg den nevnte analysemodellen egnet til å få et inntrykk av hvordan foreldretrenerens forståelse av kompetanse kommer til syne gjennom deres beskrivelser. Braun og Clarke (2022, s. 35-36) presenterer 6 faser for analyse og oversatt til norsk handler disse om: 1) Gjøre seg kjent med datamateriale, 2) lage koder, 3) formulere temaer, 4) gjennomgå temaene, 5) definere og navngi tema og 6) skrive rapport (resultater).

Jeg startet med å transkribere alle intervjuene, som beskrevet i kapittel ovenfor (jf. Kap. 5.3.1). Denne fasen blir ifølge Braun og Clarke (2022, s. 35) omtalt som grunnfjellet for analyseprosessen, nettopp fordi man fordyper seg i dataen. Jeg startet så arbeidet med koding, steg to. Prosessen med å kode innebar at jeg leste hvert intervju grundig, før jeg merket alle delene av teksten som var av relevans for min problemstilling, med en passende kode (Braun & Clarke, 2022, s. 53). Disse kodene ble utformet på det Braun og Clarke (2022, s. 57) legger frem som et semantisk nivå, som innebærer å utforske meningene på overflaten av dataen. Jeg valgte å skrive ut alle intervjuene, og får hånd skrev jeg ned kodene løpende under lesingen. Dette bidro til at jeg enkelt kunne bevege meg tilbake til de opprinnelige kodene. I tråd med Braun og Clarke (2022, s. 52) utgjør en kode den minste enheten i analysen og fra disse vil man kunne utvikle temaer. De påpeker også at det vil være hensiktsmessig å danne så mange koder som mulig med bakgrunn i hva som kan være av interesse og relevans senere i analysen (2022, s. 52). Via denne fremgangsmåten endte jeg opp med 704 antall koder.

Etter å ha kodet alle intervjuene, gikk jeg over alle intervjuene enda en gang for å se om det befant seg muligheter til å utvikle flere koder. Som Braun og Clarke (2022, s. 71) forfekter kan man kode i det uendelige og det kan være vanskelig å vite når man skal bevege seg til neste steg. Jeg valgte derfor å avslutte kode prosessen når jeg kunne lese alle kodene, samtidig som jeg fikk ett sammendrag av mangfoldet av betydningen fra datasettet. For å skape en ryddig oversikt over alle kodene førte jeg de inn i en egen kodematrise i Word. I tillegg komprimerte jeg enkelte koder og fjernet de som var like. Jeg hadde nå 595 ulike koder fra seks intervjuer.

Steg tre handler om generering av innledende temaer, som tar sikte på å identifisere ulike temaer på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Som en innledende fase til dette, skrev jeg ned alle kodematisene for hånd, slik at jeg fikk en bedre oversikt og kjennskap til disse. Kodematisene var delt opp i kategorier, basert på kodenenes innhold (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Denne organiseringer gjorde at jeg enklere kunne finne mønstre innad i hver kategori. I denne fasen startet altså idemyldringen og jeg skrev ned tanker om mulige temaer, og hva disse

temaene innebar. Denne prosessen innebar flere runder med utvikling av temaer, samt revidering av enkelte temaer. Eksempelvis ble temaet «Spillerefaring» slått sammen med temaet «Tidligere erfaringer som et grunnlag for kompetanse». Dette resulterte i at jeg stod igjen med 414 unike koder, fordelt på fire semantiske hovedtemaer med totalt åtte undertemaer. Hovedtemaene mine var «Kompetanseforståelse preget av en økende profesjonaliseringsprosess», «Tidligere erfaringer som et grunnlag for kompetanse», «Motivasjon/intensjon for å opptre som trener» og «Forventninger i foreldretreneren sin opptreden».

*Tabell 5.2: Oversikt over semantiske temaer*

<b>Kompetanseforståelse preget av en økende profesjonaliseringsprosess</b>		
Samfunnsstyrt	Flere formelle krav påvirker deltakelsen blant frivillige trenere	Skolerte trenere er gunstig for barnas opplevelse av fotball
<b>Tidligere erfaringer som et grunnlag for kompetanse</b>		
Egen spillerkarriere	Tidligere idrettserfaringer som en forutsetning for å opptre som trener	
<b>Motivasjon/intensjon for å opptre som trener</b>		
Stor etterspørsel og behov for trenere	Stille opp for egne barn	Etterstreber sosial tilhørighet etter egen spillerkarriere
<b>Forventninger i foreldretreneren sin opptreden</b>		

Etter arbeidet med de semantiske temaene, startet jeg på steg fire. I tråd med Braun og Clarke (2022, s. 35) handler dette om å utvikle og gjennomgå temaene. Jeg vendte derfor tilbake til datasettet og kodene, slik at jeg kunne forsikre meg om at temaene jeg hadde utviklet var basert på kodenenes opprinnelige innhold. Dette førte blant annet til at temaet «Skolerte trenere er gunstig for barnas opplevelse av fotball» ble fjernet som et undertema, da dette ikke var like fremtredende som de andre funnene. Jeg vurderte også temaenes relevans opp imot Goffman sin rolleteori (1992). På denne måten bevegde jeg meg fra et semantisk nivå til et latent nivå, hvor jeg ønsket å anvende Goffman til å forklare dataens sammenhenger. Dette gjorde at datamateriale fikk en større tilknytning til mitt teoretiske bakteppe, samtidig som temaene var modellert fra de som er presentert i tabell 5.2. Et eksempel er hvordan «Forventninger i

foreldretreneren sin opptreden» ble utviklet til «Ulikheter i hvilke rolleforventninger trenerrollen aktualiserer». Braun og Clarke (2022, s. 57-58) beskriver videre det latente nivået som et dypere og mer konseptuelt nivå av betydning. Denne oversikten bestod av tre hovedtemaer: «Samfunnsstyrt kompetanseforståelse», «Kompetanse forstås ut fra tidligere erfaringer» og «Ulikheter i hvilke rolleforventninger trenerrollen aktualiserer» og sju undertemaer.

*Tabell 5.3: Oversikt over latente temaer*

<b>Samfunnsstyrt kompetanseforståelse</b>		
Kompetanseforståelse som et resultat av et samfunn i utvikling	Formelle krav påvirker oppfatningen av egen kompetanse	Stiller krav til å kontinuerlig fornye egen kompetanse
<b>Kompetanse forstås ut fra tidligere erfaringer</b>		
Sosial kompetanse		Praktisk kompetanse
<b>Ulikheter i hvilke rolleforventninger trenerrollen aktualiserer</b>		
Publikummets påvirkning på foreldretrenerens opplevelse		En hybridløsning

Steg fem handlet om å avgrense, definere og navngi temaer. Her ble analysen finjustert, og temaenes definisjon ble dannet (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Jeg måtte dermed sikre at hvert tema tydelig var avgrenset, og tok utgangspunkt i kjernen av datamaterialet. For å gjøre dette markerte jeg sitater i transkripsjonene som bidro til å underbygge temaenes innhold, og som jeg senere kunne benytte i resultatkapittelet. Dette var blant annet sitatet «Det viktigste i tidlig alder er hvordan man lærer barna å bli gode mennesker, som igjen krever sosial kompetanse» som bidro til å skape betydning for temaet «den sosiale kompetansen som avgjørende for utøvernes opplevelse av fotballen». Dette arbeidet utgjorde rammene for det neste steget, fase seks, som innebærer rapportering av funn (resultater) (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Underveis i skriveingen av mine funn, endret jeg også rekkefølgen på noen av overskriftene. Summen av dette bidro til at resultatene bedre speilet innholdet i datamaterialet. Den endelige oversikten består av tre hovedtemaer og tre undertemaer. Hovedtemaene er følgende: «Tidligere erfaringer som en forutsetning for kompetanse», «Kompetanseforståelse i tråd med et samfunn i

utvikling» og «Varierende meninger om hvilke rolleforventninger som ligger til grunn i foreldretreneren sin opptreden».

*Tabell 5.4: Oversikt over endelige latente temaer*

<b>Tidligere erfaringer som en forutsetning for kompetanse</b>	
Forutsetninger = tidligere spillerkarriere	Den sosiale kompetansen som en forutsetning for utøvernes opplevelse av fotball
<b>Kompetanseforståelse i tråd med et samfunn i utvikling</b>	
<b>Varierende meninger om hvilke rolleforventninger som ligger til grunn i foreldretreneren sin opptreden</b>	
Publikummet påvirker hvordan foreldretreneren opplever sin rolle	

Hoved- og undertemaene presentert i tabellen ovenfor utgjør med dette rammeverket for mine funn, og vil bli fremstilt i resultatkapitlet. Dette vil igjen danne grunnlag for en drøfting tilknyttet mitt teoretiske bakteppe og den tidligere forskningen (jf. Kap. 7).

## 5.4 Etiske vurderinger

«Kvalitative metoder preges av en økende bevissthet om etiske retningslinjer, og forventninger om at forskere utviser en etisk praksis i sine forskningsprosjekter» (Thagaard, 2018, s. 20). Med dette menes blant annet hvordan jeg som forsker fremlegger metodikken på ærlig vis og at resultatene som presenteres er nøyaktige, samt hvordan andres arbeid vurderes (Thagaard, 2018, s. 21). De forskningsetiske prinsippene er definert og presisert gjennom den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, også kalt NESH (2021). For meg som forsker fungerte disse som et verktøy for å kunne gjennomføre en god og ansvarlig forskning. Jeg vil derfor i det følgende vise til de etiske overveielsene i arbeidet med denne studien.

Etter å ha blitt kjent med NESH (2021) sine etiske retningslinjer, sendte jeg inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etersom jeg skulle benytte meg av lydopptak av intervju og lagring av opplysninger om informantene, var dette nødvendig. Jeg sendte inn en søknad i startfasen av november til NSD, og fikk svar en måned senere. NSD godkjente så min søknad, og skrev i sin vurdering at «Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den

gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg». Godkjenningen fra NSD (Vedlegg 4) dreide seg også blant annet om enkelte vilkår og retningslinjer som jeg som forsker måtte forholde meg til under arbeidet med min studie. Ettersom min søknad om prosjektet ble godkjent på første forsøk, foretok jeg ingen endringer etter innsending. NSD sin vurdering bidro til å gi meg som forsker tydelige føringer for hvordan jeg skulle utføre forskningen i tråd med deres etiske vilkår og retningslinjer.

Som nevnt bygger blant annet den metodiske fremgangen i denne studien på lydopptak av intervju og lagring av opplysninger om informantene. Dette i form av navn, telefonnummer og epostadresse, noe som medfører etiske vesentligheter. Min metodefremgang stilte dermed krav til at jeg behandlet dataen på en ansvarlig og respektfull måte, slik at kun de nødvendige personene hadde tilgang til dette. I tråd med NESH (2021, s. 8) innebar dette at informantene ble gitt all den nødvendige informasjonen om hva prosjektet gikk ut på, hvordan dataen skulle benyttes og hvordan dette ble lagret. Informasjonsskrivet ble utarbeidet i tråd med NSD sin mal for informasjonsskriv. Her ble det også opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten noe form for forvarsel. Informasjonsskrivet inneholdt også en samtykkeerklæring, som utgjør et av NESH (2021, s. 8) sine forskningsetiske hovedprinsipper. Denne informasjonen er å finne under Vedlegg 3 (informasjonsskriv og samtykkeerklæring). Alle de seks informantene skrev under på samtykkeerklæringen i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Samtykkeerklæringene ble deretter sikret og låst inn i en safe.

Et grunnleggende etisk prinsipp handler om anonymitet, og blir definert av NESH som følgende: «Forskere må sikre at anonymitet er ivarettatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det» (2021, s. 22). I lys av NESH (2021) vil min data kunne identifisere foreldretrenerne som har deltatt, og det er derfor min oppgave å aidentifisere og anonymisere deres personlige opplysninger. På grunnlag av dette utarbeidet jeg pseudonymer for informantene, som vil si fiktive navn. Det som kommer frem i studien er kun kjønn, aldersspenn, om han/hun er trener for barn- eller ungdomslag og trenererfaring. Dette har jeg valgt å inkludere for å gi en kontekst til leseren, slik at man får en forståelse av hvem som har deltatt i studien. Dette vil ikke kunne bidra til å identifisere hvem som har deltatt. Alt av datamateriale tilhørende denne masteroppgaven er blitt oppbevart og lagret forsvarlig og lovlig i henhold til retningslinjene fra NSD og NESH (2021, s. 25) for lagring og deling av forskningsmateriale.

Jeg ønsker også å løfte frem noen etiske problemstillinger knyttet til selve intervjusituasjonen. I tråd med Thagaard (2018, s. 113) er det spesielt viktig at jeg som forsker utfører intervjuene på en etisk ansvarlig måte. Dette innebar at jeg under intervjuene vurderte hvor personlige og nærgående spørsmålene var, slik at jeg viste respekt for informantenes privatliv. De etiske overveielserne ble også tatt i betraktning under utviklingen av min intervjuguide, og spørsmål som kunne oppfattes som ubehagelige eller kritiske ble derfor unngått. Jeg oppfattet ingen tegn til ubehag blant foreldretrenerne når det gjaldt spørsmålene eller selve studien. I kontakt med informantene har jeg under hele datainnsamlingsprosessen forsøkt å vise respekt for deres privatliv, noe som igjen ble videreført til arbeidet med analysen og resultatene. Frivilligheten i deltakelsen ble også påpekt i forkant av intervjuene (NESH, 2021, s. 18).

## 5.5 Vurdering av de vitenskapelige kvalitetskriteriene

Inspirert av Thagaard (2018, s. 187-189) vil jeg benytte meg av troverdighet og validitet når jeg diskuterer denne studiens kvalitetskriterier. Troverdighet og validitet betraktes i kvalitativ forskning som studiens pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Med dette menes hvordan prosjektet gir inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig måte, samtidig som gyldigheten av tolkningene som er presentert blir vurdert (Thagaard, 2018, s. 187, 189). Et viktig kriterium for at studien er troverdig er dermed at den er validert (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg vil derfor i de følgende delkapitlene løfte frem spørsmål og refleksjoner tilknyttet denne studiens troverdighet og validitet.

### 5.5.1 Troverdighet

Thagaard (2018, s. 188) påpeker betydningen av å argumentere for troverdigheten ved å belyse hvordan dataen har utviklet seg gjennom forskningsprosessen. Jeg har med dette forsøkt å redegjøre for hvordan jeg har gått frem i prosessen med å hente inn og analysere dataen. Gjennom metodekapittelet viser jeg til hvordan fremgangsmåter jeg har benyttet, samt hvilke refleksjoner og tanker jeg har gjort meg i etterkant. Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse har også muliggjort at jeg som forsker kunne arbeide systematisk med analysen av data. Gjennom en fyldig beskrivelse av fremgangsmåten i analysemodellens seks faser, har jeg som forsker bidratt til å opprettholde transparens i analyseprosessen. På bakgrunn av mine detaljerte beskrivelser, mener jeg troverdigheten i studien blir styrket.

Grunnet lite erfaringer med intervju og analyse av datamateriale erkjenner jeg at dette kan spille inn på studiens troverdighet og derav mine funn. Til tross for dette mener jeg at datamaterialet som kommer frem i studien fremstår pålitelig, der store deler av mine overveielser er forankret i metodelitteraturen. Dette førte blant annet til at jeg benyttet meg av formuleringer fra idrettens styringsdokumenter som et utgangspunkt for refleksjon, fremfor foreldretrenerne sin kunnskap rundt styringsdokumentene. I lys av Thagaard (2018, s. 188) reflekterte jeg også over konteksten for utviklingen av data og hvordan relasjonen til deltakerne i felten ble etablert. Dette fordi det vil kunne ha betydning for troverdigheten til studien. Jeg har også poengtert hvordan min allerede kjennskap til noen av informantene ikke opplevdes som hindrende, men heller positivt for tryggheten i konteksten. Dermed mener jeg min metodiske tilnærming fremstår som pålitelig, og viser til en transparens som øker troverdigheten til min studie.

### 5.5.2 Validitet

Studiens validitet aktualiserer hvordan resultatene av forskningen fremstilles, og deretter tolkes. Dette setter ytterligere krav om å gjennomgå analyseprosessen på en kritisk måte, samt vise til en teoretisk gjennomslutning og forsterke egne tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Gjennom min metodiske tilnærming viser jeg blant annet til hvordan andre tolkninger er mindre aktuelle enn de jeg selv har benyttet. Jeg vil i det videre legge frem Bryman (2016, s. 384) sin skilnad mellom intern- og ekstern validitet. Den interne validiteten i denne masteroppgaven vil omfatte samsvaret mellom forskerens observasjoner og de teoretiske ideene som utvikles. Den eksterne validiteten omhandler spørsmål knyttet til studiens overførbarhet og generalisering (Bryman, 2016, s. 384).

#### *Intern validitet*

Bryman (2016, s. 348) forklarer at den interne validiteten omhandler hvordan resultatene fra intervjuene virker å beskrive det som er studert. I min masteroppgave undersøker jeg hvordan foreldretrenerne i barne- og ungdoms fotballen iscenesetter trenerrollen, med bakgrunn i deres kompetanseforståelse. Jeg har dermed gjentatte ganger i arbeidet med analysen hørt på lydfilene og lest transkripsjonene nøye. Når det gjelder kode- og temagenereringen har jeg gått tilbake til datasettet for å forsikre meg om at kodene forholder seg tett til empirien. Dette var også behjelpelig får å sjekke at kodene samsvarte med sin opprinnelige betydning. Jeg har derfor i et forsøk på å ivareta den interne validiteten, lagt frem hvordan foreldretrenerens forståelser og erfaringer kommer til syne gjennom deres refleksjoner og meninger, på en helhetlig måte.



Funnene vil senere drøftes opp imot mitt teoretiske rammeverk, som i tråd med Thagaard (2018, s. 189) bidrar til å styrke studiens interne validitet.

Til tross for at Bryman (2016, s. 386) forfekter at observasjon og triangulering vil styrke den interne validiteten i studien, falt valget mitt på intervju for å belyse studiens problemområde. Dette fordi jeg søker en forståelse av hvordan foreldretrenerne forstår kompetanse og internaliserer dette, som vil være utfordrende å få øye på gjennom en observasjon. I intervjuguiden har jeg som omtalt tidligere valgt å inkludere enkelte formuleringer fra NFF sine retningslinjer. Tatt i betraktning at formuleringene kan være tuftet på spesifikke forståelser av kompetanse, forsøkte jeg dermed å unngå formuleringer i intervjuguiden som inneholdt implisitte forståelser av kompetanse. Jeg foretok likevel ett unntak, da jeg ønsket å utforske foreldretrenerens kjennskap og tanker til en spesifikk formulering. Dette hadde også som hensikt å se etter eventuelle variasjoner ved foreldretrenerens tanker.

### ***Ekstern validitet***

I kvalitative studier vil fortolkningen av resultatene danne grunnlaget for den eksterne validiteten (Bryman, 2016, s. 384). Dette blir videre betegnet som overførbarhet, og knyttes til om de tolkningene som er utviklet gjennom studien også kan inneha relevans for andre sammenhenger (Bryman, 2016, s. 384; Thagaard, 2018, s. 193). Den eksterne validiteten kan også illustreres gjennom Goffman sine tanker. Han forfekter blant annet at enkelte prosjekter kan bidra til en mer generell forståelse, hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus (Thagaard, 2018, s. 194). Jeg har derfor i tråd med Bryman (2016, s. 384) forsøkt å legge frem detaljerte beskrivelser av mine metodiske overveielser og utvalg, som vil kunne gi leseren en mulighet til å bedømme om funnene kan overføres til andre sammenhenger.

Ifølge Thagaard (2018, s. 195) er studiens utvalg sentralt i diskusjonen om overførbarhet. Utvalget i min studie består av foreldretrenere med ulike erfaringer, samt forskjeller i hvilken aldersgruppe de er trenere for. Tolkningen av resultatene baserer seg derfor på datamateriale som følge av intervjuer med foreldretrenere representert fra forskjellige fotballklubber. Tatt dette i betraktning anser jeg mitt utvalg som karakteristisk for andre personer i samme situasjon. En slik betraktning beskrives av Kvale og Brinkman (2015, s. 291) som «analytisk

generalisering», og innebærer en begrunnet vurdering for hvilken grad funnene fra studien kan inneha overføringsverdi til andre situasjoner.

Mine tolkninger av datamaterialet innebærer ikke spørsmål knyttet til variabler som erfaring og kjønn. Jeg ser det derfor viktig å påpeke at studien ikke har overføringsverdi til situasjoner hvor sammenfattende variabler innenfor samme problemområdet blir diskutert. Jeg ønsker med dette at min studie heller kan fungere som et kompass for en slik utforsking. Det kan for eksempel forekomme ulikheter i foreldretrenerens forståelser basert på deres erfaringer og interesser. På bakgrunn av tolkningene av mine funn er dette en tematikk jeg ikke kan redegjøre for, og jeg anser derfor studiens tema som et område som bør utforskes ytterligere. Det vil være interessant å utforske tematikken med forskjellige teoretiske, filosofiske og metodiske tilnærminger. Dette vil jeg belyse nærmere i mine beskrivelser av videre forskning avslutningsvis i oppgaven.

## 6. Resultater

I mitt resultatkapittel vil jeg legge frem studiens funn. Jeg har gjennom en analyse av datamaterialet utviklet tre hovedtemaer tilknyttet kompetanseforståelse blant foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen. Temaene er følgende «Tidligere erfaringer som en forutsetning for kompetanse», «Kompetanseforståelse i tråd med et samfunn i utvikling» og «Varierende meninger om hvilke rolleforventninger som ligger til grunn i foreldretreneren sin opptreden».

### 6.1 Tidligere erfaringer som en forutsetning for kompetanse

Mitt første hovedfunn løfter frem hvordan foreldretrenerne beskriver deres tidligere møte med fotballen som avgjørende for hvordan de forstår kompetanse tilknyttet trenerrollen. Det kommer ytterligere frem i analysen at dette også fungerte som en forutsetning for foreldretrenerne sine praktiske overveielser i møte med utøverne, samt hvordan de iscenesatte seg i trenerrollen.

#### 6.1.1 Forutsetninger = tidligere spillerkarriere

I tråd med mine analyser viser det seg å foreligge en generell enighet blant foreldretrenerne om at deres forutsetninger for kompetanse knyttes til at de selv har spilt fotball fra ung alder. Med andre ord vektla foreldretrenerne deres tidligere erfaringer fra å selv ha vært utøver som bakgrunn for å si ja til trenerverv. Videre kommer det frem at den sosiale tilhørigheten til et miljø blir savnet etter deres egen spillerkarriere. Samtlige av foreldretrenerne ønsket fortsatt å være en del av et miljø og føle tilhørighet, enten det er som utøver eller som trener. Nærmere analyser viser at formuleringer som inneholdt «kompetanseforutsetninger» i all hovedsak dreide seg om foreldretrenerens tidligere erfaringer med fotball, både på godt og vondt. Likevel kommer det tydelig frem at foreldretrenerne gjennom å være trener får utløp for sine sosiale behov etter en endt spillerkarriere. En av foreldretrenerne uttrykte eksempelvis:

Hovedgrunnen til at jeg ønsket å være trener er fordi fotball er gøy. Jeg har også spilt fotball selv. Også er det dette med å være en del av et miljø. Jeg har savnet det å være i et miljø etter jeg la opp som spiller. (Frida).

Eksempelet viser til hvordan den sosiale tilhørigheten fra egen spillerkarriere anses som en forutsetning for å opptre som trener. Ytterligere forfektet flere av foreldretrenerne at deres tidligere spillerkarriere også påvirket hvor vidt de fikk spørsmålet om å bidra som trener i deres representative fotballklubb. Foreldretrenerne uttrykte at det trolig befant seg en generell

forståelse blant fotballklubbene om at foreldretrenerne sine tidligere erfaringer er nok til å opptre som trener. Dette synliggjøres videre gjennom William sitt utsagn der han forfekter at klubben var svært interessert i å verve han som trener etter hans spillerkarriere: «De mente det var mer stas fordi jeg hadde spilt fotball før, så jeg var litt mer fremme i skoene i forhold til de andre foreldrene i spillergruppa». I lys av datamaterialet pekes det altså mot at forutsetninger for kompetanse forstås ut fra foreldretrenerens tidligere spillerkarriere. Foreldretrenerne, men også klubben søker derfor å vise til kompetanse gjennom andre områder enn den formelle kompetanse.

Spørsmål tilknyttet foreldretrenerens forståelse av kompetansebegrepet viser at det først og fremst stilles krav til nysgjerrighet. Ben og Thomas gir uttrykk for at en idealisert trener bør ha et ønske om å utvikle egen kompetanse. De forfekter at det er viktig å lære av andre. Her referer de blant annet til ulike seminarer, men også å se fotball på TV eller direkte. Ben eksemplifiserer dette ytterligere: «Selv om man har bred erfaring, er det masse kompetanse du kan lære av andre. Du må være nysgjerrig og ydmyk nok til å ta det til deg bare». I dette sitatet vektlegges altså nysgjerrighet som en viktig og avgjørende komponent til hvordan man som trener kan tilegne seg ytterligere med fotballkompetanse. Samtlige uttrykker videre at kunnskap blir tilegnet gjennom erfaringer som man kontinuerlig blir utsatt for. Martin forklarer blant annet:

Jeg ser på min kompetanse som en evig læringsprosess. Jeg mener selv jeg har en del erfaringer, men til og med fotballen har endret seg. Jeg føler også at jeg ikke har nok av den fotballfaglige kompetansen til å fortsette som trener når de blir ungdommer. (Martin).

Dette antyder at flere av foreldretrenerne mener deres kompetanse som tidligere fotballspillere kommer til kort når barna blir eldre. I lys av dette snakket flere av foreldretrenerne om at det var viktig å utstråle selvtillit i møte med sine utøvere. Gabriel påpekte ytterligere at det var lettere å bruke den kompetansen han hadde bygget gjennom erfaringer, i samråd med andre trenere:

Jeg merker at jo eldre de blir, jo mer sliter jeg. Da er det godt å være flere. Jeg drev jo alene de fem første årene og da blir det litt ymse, men da er det bare lek. Når de blir eldre, blir det mer alvor. Da er det viktig med selvtillit.

Dette løftes også ytterligere frem i Frida sitt utsagn: «Jeg tror det er en styrke å være flere, slik at man kan fordele rollene [...] Jeg stoler ikke nok på min egen kompetanse. Må være ganske sikker før jeg sier noe». Her synliggjøres det en felles forståelse blant foreldretrenerne, der den fotballfaglige kompetansen anses å være mer viktig jo eldre barna blir. Barnetrenerne som er intervjuet uttrykte at innholdet deres er lekpreget, og at deres kompetanse med dette er tilstrekkelig nok. Nærmere analyser viser at det befinner seg en felles usikkerhet blant foreldretrenerne til å bedømme når deres fotballkompetanse faktisk blir for liten til å fortsette som trener. Det generelle mønsteret i datamaterialet peker dermed mot at kompetansebegrepet fremstår som noe uklart, samtidig som foreldretrenerne forfekter at de føler seg selvsikre i trenerrollen, på bakgrunn av tidligere spillerkarriere.

Flere av eksemplene fra mitt datamateriale peker mot at foreldretrenerne benytter deres tidligere erfaringer som en forutsetning for deres kompetanse. Til tross for dette viser det seg å være en gjenganger at kompetansebegrepet forstås gjennom flere dimensjoner. Ben beskriver dette som «flerkompetanse». Videre gir han uttrykk for hans tolkninger av kompetansedimensjonene:

Du må ha fler kompetanser. Du trenger en mental balanse med deg selv [...] Du trenger den mellommenneskelige og sosiale siden [...] Og kompetanse til å lytte. Jeg tenker dette er god og vanlig trenerpraksis. Hvis dette går på kompetanse så. (Ben).

Ben sin beskrivelse av kompetansedimensjonene viser en overordnet forståelse av kompetanse som er preget av en sosial dimensjon. Ytterligere analyser viser at dette også er gjeldende for de andre foreldretrenerne, der flere forfekter at de ønsker å utvikle deres utøvere til å bli gode mennesker. Dette kan sees i sammenheng med hvordan foreldretrenerne mener det ikke holder å kun inneha den fotballfaglige kompetansen: «Fotballkompetanse i seg selv er ikke nok for å lykkes» (Frida). I lys av dette snakket også flere av foreldretrenerne om at de vektla deres sosiale kompetanse i møte med utøverne. Dette tar meg videre til mitt neste under tema.

### **6.1.2 Den sosiale kompetansen som en forutsetning for utøvernes opplevelse av fotball**

Et funn som viser seg å være fremtredende i mitt datamateriale omhandler hvordan foreldretrenerens tidligere erfaringer gjør at de anser den sosiale kompetansen som avgjørende for trenerrollen. Faktisk drar alle frem den sosiale kompetansen som den aller viktigste for

utøvernes opplevelse av fotball. På bakgrunn av dette, fortalte mitt utvalg at de forsøkte å skape en trygg og respekterende arena for sine utøvere. Ytterligere analyser viser at det fremstår som en forutsetning for foreldretrenerne at deres utøvere i større grad blir gode individer, heller enn toppidrettsutøvere. Thomas fortalte blant annet:

Jeg vil bare understreke at det ikke er viktig å utvikle toppidrettsutøvere, men heller få gode individer. Og de som vil skal få gode tips og hjelp, hvis vi enda har nok kompetanse til det. Men at de husker den dagen fra Dana cup for eksempel. Gode erfaringer skaper samhold [...] Man skal ha det gøy. All idrett er lek, med gitte rammer.

Her påpekes hvordan fotballen kan bidra til å skape en sosial arena også utenfor idrettens rammer, relatert til gode erfaringer, samhold og lek. Å skape et slikt miljø var et gjennomgående fokusområde blant foreldretrenerne. På spørsmål knyttet til hvordan de vurderer om de lykkes som trener eller ikke, viser foreldretrenerne sine svar å omhandle den sosiale kompetansen og hvordan de klarer å skape et godt miljø. Dette synliggjøres videre i en uttalelse fra Thomas:

Det at ingen slutter. Det er jo den beste målepinnen for meg. At de har det gøy på trening, uavhengig om vi har en kjedelig eller hard trening [...] Det er det beste, at de har lyst til å komme tilbake.

Dette eksemplifiserer hvordan foreldretrenerne vektlegger deres sosiale kompetanse som avgjørende for hvordan utøverne opplever fotballen. Når foreldretrenerne snakket videre om den sosiale kompetansen, ble det ikke henvist til blant annet trener-utøver relasjonen. Foreldretrenerne sin oppfattelse av den sosiale kompetansen refererte dermed til hvordan de som trener lykkes med å skape et godt sosialt miljø.

Til tross for at foreldretrenerens omtale av kompetanse tar utgangspunkt i den sosiale kompetansen, er også et annet funn i denne studien at dette anses som en utfordring. En av foreldretrenerne snakket for flere da han forfektet at: «Jeg bruker mye av tiden på å oppdra andre sine unger og utvikle deres sosiale kompetanse. Man skal jo selvfølgelig gjøre det for å fungere som et lag, men den generelle oppførselen skal ikke vi stå for» (William). Flere fortalte også at de opptrådte mer som barnepassere, enn fotballtrenerne, og at det derfor eksisterte et behov for å kartlegge hva deres sosiale kompetanse skal omringe. Frida uttrykte eksempelvis:

Jeg tror foreldre prioriterer litt feil, men det er mine ord da. Men jeg tror mange har lett for å tenke at ungene deres kan være med på fotball, men noen andre får ta jobben. At vi på en måte er barnepassere.

Dette fanger opp hvordan foreldretrenerne føler det bør eksistere en større forståelse for hvordan kompetanse de faktisk skal besitte, hvor det her henvises til den sosiale kompetansen. Selv om foreldretrenerne antydte å være bevisste på hvordan de skal behandle sine utøvere, viser det seg at den sosiale kompetansen også fremstår som en forutsetning for de andre foreldrene til utøverne. Det er en generell enighet blant mitt utvalg at foreldrene til utøverne på laget mener at de som foreldretrenerne også skal bidra til god barneoppdragelse. I denne sammenhengen blir den sosiale kompetansen fra begge parter ansett som en forutsetning, men forstått på ulikt vis. Dette argumenterer igjen for et behov når det kommer til hvilken kompetanse foreldretrenerne faktisk skal besitte.

I dette undertemaet har jeg belyst funn som viser til hvordan foreldretrenerne mener den sosiale kompetansen er avgjørende for hvordan deres utøvere opplever fotballen. Den sosiale kompetansen henvises til gode erfaringer, godt samhold og et trygt miljø. Det var også en enighet blant foreldretrenerne at det er viktig å utvikle gode individer, og ikke toppidrettsutøvere. Dette innebar derimot ikke utøvernes generelle oppførsel, men snarere mot samholdet innad i utøvergruppen. Sosial kompetanse ble med dette snakket om med bakgrunn i utøverne på et gruppenivå. Til tross for dette, fortalte foreldretrenerne at det kan være utfordrende å vite hva deres sosiale kompetanse faktisk skal benyttes til, og at det er vanskelig når det oppstår forskjeller i forståelsen av nettopp dette. I det neste temaet vil jeg vise til funn om hvordan forståelsen av kompetanse blir påvirket av et samfunn som stadig er i utvikling.

## **6.2 Kompetanseforståelse i tråd med et samfunn i utvikling**

Mitt andre hovedfunn omhandler hvordan foreldretrenerne sin forståelse av kompetanse blir påvirket av et samfunn som stadig profesjonaliseres. Funnet aktualiserer også hvordan profesjonaliseringen i norsk idrett preger foreldretrenerens forståelse og vurdering av deres egen kompetanse. Dette fant seg gjeldende når foreldretrenerne snakket om kompetanse, i form av forståelse av begrepet, men også når de henviste til egen kompetanse. Det var også fremtredende i deres beskrivelser rundt NFF sine retningslinjer og påfølgende krav.

Uten at jeg hadde rukket å stille spørsmål omkring kompetansekrav, forfektet flere av foreldretrenerne at deres representative klubb var en del av NFF sitt konsept «kvalitetsklubb». Til tross for at konseptet virket til å være fremtredende i deres refleksjoner tilknyttet profesjonalisering, viste det seg å foreligge en noe snever kunnskap om hva konseptet egentlig innebar: «Jeg vet ikke hva det vil si å være kvalitetsklubb, men det er bra det blir satt fokus på» (Frida). Dette synet var gjeldende for samtlige foreldretrenerne, hvor flere begrunnet sin litt for snevre kunnskap med at klubben utad ikke gitt tilstrekkelig nok informasjon om konseptet. En av foreldretrenerne snakket for flere da han refererte til hvordan hans klubb var svake til å følge opp kravene fra NFF: «Vi pratet litt om konseptet innad. Planen var å delegere flere oppgaver, men ingen tok det på seg. Så det ble de samme som måtte ta det» (Gabriel). Dette sitatet løfter frem hvordan foreldretrenerne har en oppfattelse av at deres fotballklubber tilsynelatende virker å være en del av «kvalitetsklubb» konseptet grunnet forventninger og press fra samfunnet. Dette var også gjeldende når foreldretrenerne fikk spørsmål om de selv hadde fått noen krav til kompetanse i forkant av deres trenerverv. Frida uttrykte dette slik:

Nei, jeg tror ikke jeg har fått noe krav. Jeg har vel fått spørsmålet fordi jeg har spilt fotball før. De vil helst at trenerne skal ha grasrot kurs, men dette kan man ta underveis. Det er ikke et krav for å være trener.

Foreldretrenerne viser seg å forene en felles enighet, der ingen har opplevd noen spesielle kompetansekrav i forkant av deres trenerverv. Blant foreldretrenerne kommer det frem at dette utelukkende er positivt: «De dropper jo ikke noe lag om jeg ikke har noen kurs, og det er jo bra!» (Martin). Dette viser til en holdning om at det synes å være viktigere med et aktivitetstilbud for barn og unge, enn at kompetansen blant trenerne bør heves. Blant foreldretrenerne sine oppfattelser virker «kvalitetsklubb» å være noe klubbene ønsker å vise til utad, til tross for at foreldretrenerne ikke føler på noen tydelige krav fra klubben knyttet til kompetanse.

Videre uttrykte foreldretreneren at et større fokus utad på kompetansekrav i idretten vil kunne påvirke den frivillige deltakelsen i fotball. Dette ble eksemplifisert gjennom William sin uttalelse: «Jeg tror det kan gjøre at folk ikke vil, hvertfall de som trener barn. At det føles unødvendig, hvis du ikke har tenkt til å drive med det lenge». Her snakket foreldretreneren for flere, da det viste seg å være en felles oppfattelse blant mitt utvalg at kompetansekrav ville bidra til å sette en høyere terskel for andre foreldre til å ta på seg trenerverv. Dette var også noe flere



foreldretrenerne hadde erfaringer med. Ben uttrykte blant annet: «Jeg kaller det baklysførelde, man ser bare baklysa når de slipper av ungene. De tørr ikke vise seg, i redsel for å bli spurt om noe de tror de ikke behersker». Her påpekes det hvordan de samfunnsstyrte normene påvirker hvordan foreldretrenerne, men også andre utenforstående, forstår kompetanse. En av foreldretrenerne uttrykte eksempelvis:

Jeg tror mange gruer seg til å ta på seg trenerverv, og da går det på kompetanse. Det sitter lengre inne for meg å trene sønnen min i håndball for eksempel, da jeg ikke har spilt håndball [...] Jeg tror det er preget av tiden vi er i nå. (Frida).

Her løftes det ytterligere frem hvordan kompetansebegrepet er preget av samfunnet, hvor de samfunnsstyrte normene og standardene påvirker hvor vidt foreldretreneren vurderer seg som kompetent. I sitatet ovenfor viser også tidligere erfaringer seg å være en begrensning for å bidra som trener i nokså «ukjente» idretter for foreldrene. Videre viser nærmere analyser at det i liten grad foreligger noe svar tilknyttet hvilken kompetanse som profesjonaliseringen faktisk aktualiserer. Frida uttrykte blant annet: «Det har kommet en lang liste med ulike krav, men jeg er ikke kjent med disse». Dette kaster lys over hvordan foreldretrenerne ikke anser det som spesielt viktig å sette seg inn i hvilke forventninger profesjonaliseringen faktisk bringer med seg, noe som tar meg videre til et nærliggende funn tilknyttet foreldretrenerens holdninger til egen utvikling.

Til tross for at flere av foreldretrenerne er klar over at dagens fotball profesjonaliserer i økende grad, ønsker de ikke å utvikle egen kompetanse. Dette viser seg gjennom William sin uttalelse: «Jeg vet jo ikke om jeg skal være trener på sikt eller ikke [...] Jeg har jo holdt på med fotball hele livet, men ikke ansett meg selv som en trenertype». Foreldretreneren snakket for flere da han fortalte om hans ambisjoner til å utvikle egen kompetanse. Nærmere analyser viser videre at samtlige foreldretrenerne også stilte seg kritiske til kursene de ble oppfordret til å gjennomføre. I tilfeller hvor det konkret ble spurt om deres tanker knyttet til kursene relevans, uttrykte flere at de følte de hadde tilstrekkelig nok kompetanse utenom kursene. Dette kom til syne når en av foreldretrenerne fortalte at:

Jeg har jo sett på innholdet i disse kursene og jeg føler det ikke er nødvendig. At jeg kun må gjennom de for å ta noen høyere kurs. Ikke for å være overlegen, men det føles sånn når jeg allerede har spilt fotball i 30 år. (William).

I lys av foreldretrenerne sine uttalelser, kommer det frem at de ikke har ambisjoner om å utvikle egen trenerkompetanse. Dette basert på deres tolkninger av egen kompetanse. Videre gir de uttrykk for at deres kompetanse er tilstrekkelig nok for deres frivillige ytelse. Basert på mine tolkninger har dette grobunn i en noe annerledes forståelse av den kompetansen som aktualiseres i forbundets retningslinjer. Det generelle mønsteret i datamaterialet viser at foreldretrenerne ikke virker å være særlig påvirket av profesjonaliseringen, hvor de blant annet stiller seg positive til kvalitetsklubbkonseptet, så lenge det ikke gjelder dem selv. Likevel fremstår de som skeptiske når det kommer til trenerrekrutteringen, på bakgrunn av et større fokus på kompetanse. Dette til tross for at det også kommer frem at de har et utydelig bilde av hva dette faktisk innebærer. Foreldretrenerne fortalte altså at de ikke var godt kjent med hvilke krav som la føringer for deres trenerverv, og at de så på det som tidkrevende å bruke tid på dette. Blant annet fremstod utvikling av egen kompetanse som «enda en ofring», ettersom de allerede bidro som frivillig foreldretrener. William fortalte for eksempel at: «Jeg har ikke tid til å ta kursene når jeg jobber ved siden av. Jeg får jo ikke betalt av å være trener». William forfektet altså at det allerede var nok å være på treningsfeltet flere dager i uken, ved siden av en hektisk hverdag. Dette var også en gjenganger hos de andre foreldretrenerne i utvalget.

Fra å tidligere løftet frem foreldretrenerne tanker og refleksjoner knyttet til deres kjennskap og forståelse omkring profesjonaliseringen og NFF sine retningslinjer, vil jeg i det følgende belyse funn som omhandler hvordan forventninger foreldretrenerne mener deres opptreden aktualiserer.

### **6.3 Varierende meninger om hvilke rolleforventninger som ligger til grunn i foreldretreneren sin opptreden**

Etter en grundig analyse av mitt datamateriale fant jeg at foreldretrenerne var noe uenige i deres rolleforventninger som trener. Jeg anser det derfor som givende å belyse ulikheter i foreldretrenerne tolkninger av hvilke forventninger som aktualiseres i trenerrollen. Her fikk foreldretrenerne spørsmål om deres trenerpraksis og derav innhold og planlegging, samt deres kjennskap og tanker rundt forventninger utad fra klubben, men også seg selv.

Mine analyser viser at foreldretrenerne ser ut til å være splittet i to grupper, knyttet til deres tanker og kjennskap rundt rolleforventningene. Det ser ut til at de foreldretrenerne som trener barnelag (barnetrenerne) er nokså enige i deres uttalelser. Det samme er gjeldene for de som trener ungdomslag (ungdomstrenerne). Ser vi først til barnefotballen er foreldretrenerne enige

om at deres viktigste jobb som trener er at flest mulig får delta, samtidig som barna skal være i aktivitet og ha det gøy. William påpekte blant annet: «Det viktigste er vel at de som vil spille fotball har et sted å gå til [...] Jeg syntes lagidrett er viktig for barn». Dette synet på forventninger ble også delt av de andre barnetrenerne, og ble ytterligere fremtredende ved at samtlige presiserte at glede og trivsel kommer foran utvikling og resultater: «Det er viktig at vi beholder guttene. Det er viktigere enn resultat. Du kan ikke ha resultatfokus» (Gabriel). Dette funnet synliggjør altså at barnetrenerne har en oppfatning av at forventningene tilknyttet de som trenere omhandler å beholde flest mulig, lengst mulig, hvor god aktivitet og trivsel er et mål i seg selv. Dette speiler seg også i norsk idrett sine målsetninger, uten at dette eksplisitt blir nevnt fra foreldretrenerne. Barnefotballen ble dermed først og fremst forstått som en «lekearena», hvor alle skal behandles likt. Gabriel fortalte blant annet at:

Alle skal få plass, uansett ferdigheter og bakgrunn. Jeg har ikke takket nei til noen enda, og det kommer jeg ikke til å gjøre heller [...] Når det er barn er det bare lek. Når de blir eldre, blir det litt mer alvor.

Foreldretreneren snakket for flere av de andre barnetrenerne, og viser til en oppfattelse av barnetrenerrollen heller som en aktivitør og gledesspreder, enn en ferdighetsutvikler. Dette kan videre bli satt i sammenheng med hvordan barnetrenerne ga uttrykk for at de benyttet seg av andre ressurser for deres trenerpraksis. Gabriel fortalte blant annet at: "Du må jo ikke være topputdannet. Nå har det blitt mye lettere med en nettside som har ferdige økter. Så her velger jeg ulike økter». Forventninger tilknyttet at foreldretrenerne selv må planlegge og bestemme innhold i øktene var derfor ikke til stedet. Dette ble ytterligere belyst gjennom deres beskrivelser av øktenes innhold: Vi starter med oppvarming, hvor de løper litt rundt, også har vi pasningsøvelse av en slag [...] Også er det spill i parti og innimellom en avslutningsdel». (William). Barnetrenerens beskrivelser viser til en overordnet beskrivelse av øktene, hvor øvelsenes innhold uteble. Med andre ord kommer det tydelig frem at de ikke utformer øktene sine selv. Videre ble dette bekreftet gjennom Martin sin presisering: «Vi har et samarbeidsprosjekt med en annen klubb, som har utarbeidet øktplaner [...] Vi har blitt oppfordra fra klubben til å bruke disse». En forventning fra klubben er derfor at foreldretrenerne skal benytte seg av standardiserte øktplaner. Hvilke kompetanser som aktualiseres i denne sammenhengen henvises derfor til å velge økter som gir barna glede, mestring og lek.

Beveger vi oss over til foreldretrenerne som trener ungdomsutøvere ser vi klare forskjeller fra barnetrenerne. Der sportsplaner og rammeverk ikke kommer frem i barnetrenerens formuleringer, er dette svært merkbart i ungdomstrenerens refleksjoner og erfaringer. Dette kom blant annet til syne når Ben forfektet at: «Jeg holder meg alltid på riktig side av sportsplanen, som er viktig å forholde seg til». Foreldretreneren snakket her for flere av ungdomstrenerne da han viste til hvordan hans trenerpraksis var i henhold til klubbens sportsplan. Med andre ord fremstår det som viktig at ungdomstrenerne sine praktiske overveielser er forankret i et rammeverk, hvor trenerrollens forventninger er tydelig beskrevet. Her er altså ungdomstrenerne kjent med noe av det overordnede rammeverket, som derigjennom fremstår som interessant, med tanke på hvordan foreldretrenerne tidligere har gitt uttrykk for at det er tidkrevende å sette seg inn i nye retningslinjer og krav.

Ungdomstrenerne snakket også om viktigheten av å utad fremstå som en kompetent trener. Ben uttrykte blant annet: «Jeg sier ikke noe feil om de trenerne som kommer med et ballnett på ryggen også kaster de ut ballene og står der i olabukse, men». Ben argumenterer her for betydningen av å blant annet kle seg riktig med bakgrunn i setting og hvordan man ønsker å fremstå. Videre ble foreldretrenerens tanker rundt forventningene til trenerrollen synliggjort gjennom deres uttalelser tilknyttet planlegging. Dette kaster lys på et skille mellom barnetrenerne og ungdomstrenerne, der ungdomstrenerne anser planlegging som svært sentralt for deres rolle som trener. Samtlige ungdomstrenerne gir uttrykk for at de i forkant av hver sesong utvikler en periodeplan, med påfølgende temaer og økter: «Jeg har et årshjul å gå ut fra. [...] Så tar jeg de månedene, og ser hvilke temaer vi skal jobbe med. [...] Her ser jeg også på hva sportsplanen sier» (Ben). Her vektlegges altså viktigheten av å planlegge og være forberedt, i henhold til hvor i sesongen de befinner seg.

Ungdomstrenerne snakket også om hvordan de praktiserer differensiering i sine økter: «Dette er jo en brannfakkell. [...] Noen er opptatt av fotball hele tiden, også er det noen som ikke er så opptatt av fotball. Begge deler er lov, men kanskje man skulle vært litt tøffere å dele opp de» (Frida). I tilfeller der barnetrenerne gir uttrykk for viktigheten av at alle utøverne skal behandles likt, reflekterer ungdomstrenerne noe annerledes over dette, både med tanke på ferdigheter og ambisjoner. Ben snakket for flere på dette punktet:

«Også har jeg hørt mange trenere som føler seg flinke til å trene, fordi de behandler alle likt. Da er du nesten flink, svarer jeg. Fordi hvis du stiller 15 gutter eller jenter på en

rekke, tror du alle har like behov? Nei, sier de. Da er det godt gjort å behandle alle likt sier jeg. Hvis du skal bli en god trener må du behandle alle likt, men samtidig ulikt. (Ben).

Basert på foreldretrenerne sine forståelser av hvilke forventninger som er tilknyttet deres rolle som trener, eksisterer det her et skille mellom de som trener barn og de som trener ungdom. Forutsetningene i disse tilfellene referer til å skape et tilbud for alle, samtidig som det stilles varierende forventninger til planlegging og innhold. Forventninger utad henvises til klubben, samt sportsplaner. Det ble også oppfattet av foreldretrenerne at deres publikum, blant annet utøverne synes å være betydningsfull for foreldretrenerens opplevelser som trener.

### 6.3.1 Publikummet påvirker hvordan foreldretreneren opplever sin rolle

Et av mine funn i denne studien omhandler hvordan foreldretrenerne opplever å bli påvirket av publikummet de har rundt seg. Et eksempel som blir løftet frem er blant annet foreldretrenerens eget barn, som også blir ansett som en utfordring ved deres trenerrolle. Foreldretrenerne snakket blant annet om vanskeligheter knyttet til det å skille mellom trener og forelder: «Jeg har vært litt frem og tilbake, for jeg merker på sønnen min at han sliter litt med å skille pappa og trener» (Gabriel). Foreldretrenerne gir altså uttrykk for at det kan være vanskelig å utøve den såkalte «dobbelrollen», som igjen har ført til at de har vurdert å gi seg som trener. Videre analyser viser også at dette har ført til usikkerhet tilknyttet hvor vidt deres eget barn anser dem som kompetente:

Enten må jeg gi meg og da er det ikke sikkert det blir noe lag. Man skal jo ikke true med det, men da går det bra en periode, også sklir det litt og litt ut. [...] Jeg opplever at de andre på laget tar ting til seg mere enn min egen. [...] Kanskje han tror jeg ikke har så greie på det. (Gabriel).

Dette henviser til et gjennomgående mønster i datamaterialet, der foreldretrenerne har en oppfattelse av at de andre utøverne opplever dem som mer kompetente enn deres eget barn. Årsaken til dette virker ifølge foreldretrenerne som vanskelig å definere. I tillegg speiler sitatet ovenfor at respekten for foreldretrenerne som trenere kommer tydeligere frem fra de andre utøverne, som ikke er deres eget barn. Gabriel forklarer dette ytterligere: «Men jeg tror de andre er fornøyd. De har jo mer respekt for meg som trener, og den respekten har jo ikke sønnen min». Dette var noe foreldretrenerne beskrev som en påvirkning til hvordan de selv vurderte deres egen kompetanse tilknyttet å beherske rollen som både trener og forelder. Her rettes det søkelys

mot en usikkerhet blant mitt utvalg tilknyttet hvor vidt de mestrer deres foreldretrener rolle. En av foreldretrenerne fortalte blant annet om den vanskelige balansegangen med å behandle deres eget barn likt med de andre utøverne:

Til syvende og sist uten unntak så behandler du din jente eller gutt på en annen måte. I de fleste tilfellene så går det i deres disfavør, og det er det vanskeligste. [...] Det er en vanskelig balansegang, og det er en grunn til at foreldretrenerne kanskje ikke skal ha hovedansvaret hver gang. (Ben).

Funnet ovenfor viser til en gjentakende situasjon i mitt datamateriale, der foreldretrenerne ofte havner i den situasjonen at de behandler sitt eget barn annerledes enn de andre på laget. William eksemplifiserer: «Vi har hatt sånn rullerende kaptein, og jeg kan liksom ikke si han. Så det går jo litt negativt utover han også». I dette tilfelle kan det virke som foreldretrenerens redsel for å bli tatt for å favorisere går negativt utover deres eget barn. Dette i form av blant annet enkelte goder, slik William referer til. Det kommer også frem at dette er noe som skaper konflikter innad i forelder-barn relasjonen, som ofte også blir med hjem etter trening/kamp. Foreldretrenerne gir uttrykk for at dette er avgjørende for hvordan de selv opplever å opptre som foreldretrener, og ønsker ikke at deres trenerverv skal gå utover deres forhold til eget barn. Dette bildet av utfordringer knyttet til foreldretrenerrollen, viser at det viktigste er å klare å skille mellom trener og mamma/pappa.

Selv om foreldretrenerens eget barn ble ansett som den største bidragsyteren til hvordan de behersket rollen som foreldretrener, fortalte også samtlige av mitt utvalg at foreldrene til de andre utøverne på laget påvirket deres opplevelse som trener. Foreldretrenerne påpekte at de andre foreldrene ofte kom med tilbakemeldinger til deres praktiske overveielser. Blant annet fremstod tilbakemeldinger rundt deres barns spilletid som fremtredende. Mine analyser viser at disse tilbakemeldingene snarere ble sett som klaging, enn som et positivt innspill. Relatert til dette påpekte foreldretrenerne at de anså det som utfordrende å håndtere tilbakemeldingene: «Det kommer masse meldinger fra foreldrene. Det er jeg ikke så glad i. Om det er mangel på kompetanse eller litt konfliktsky vet jeg ikke» (Gabriel). Dette viser at tilbakemeldingene fra foreldrene også er en faktor som påvirker foreldretrenerens selvtillit som trener, hvor de stiller spørsmål rundt deres egen kompetanse. Frida forklarte dette slik: «Men det kan være noe jeg sliter med som trener. [...] Hva tenker de egentlig og få litt bekreftelser. [...] Man burde kanskje bli flinkere til å gi litt blaffen, det spiller jo ingen rolle». Det viser seg å være en gjenganger i

mitt datamateriale at benevnelsen «bekreftelser» spiller inn på hvordan foreldretrenerne bruker sin kompetanse. Her henviste de oftest til bekreftelser fra spillernes foreldre, men også egne utøvere og personer i fotballklubben. Nærmere analyser viser at foreldretrenerne ofte må unnskyldes sine praktiske overveielser, ettersom foreldrene ikke er til stede på treninger. I de fleste tilfellene foreligger det derfor naturlige årsaker til deres valg: «Det er viktig å prate sammen, og informere foreldre om at sånn er det. Jeg tror kommunikasjon er et stikkord. [...] Det er det viktigste. Når folk vet, er det ganske mye som er greit» (Frida). God kommunikasjon fremstår dermed som en forutsetning for hvordan foreldretrenerne kan håndtere tilbakemeldinger fra de andre foreldrene.

Hovedtemaet innebærer funn som tilsier at barnetrenerne og ungdomstrenerne har et noe annerledes syn på hvilke forventninger deres trenerrolle aktualiserer. For barnetrenerne synes det viktigste å være å skape et tilbud for alle, mens for ungdomstrenerne trekkes sentrale rammeverk og god planlegging frem som avgjørende. Resultatfokuset virker også å være mer fremtredende gjennom ungdomstrenerens uttalelser. Forutsetningene, som hovedtemaet innebærer, tar derfor i lys av foreldretrenerens uttalelser utgangspunkt i ulike faktorer, avhengig av hvilken aldersgruppe de er trener for. Videre påpekes det at foreldretrenerens eget barn og de andre foreldre til utøverne på laget påvirker hvordan foreldretrenerne opplever og iscenesetter sin rolle. Blant annet vises det til hvordan publikummet får foreldretrenerne til å stille spørsmål rundt deres egen kompetanse. Dette peker mot at foreldretrenerens bruk av deres kompetanse blir ansett som et resultat at hvordan publikummet vurderer deres opptreden som trener. Foreldretrenerne forsøker derfor å utøve sin trenerrolle slik at publikummet oppfatter han/hun som kompetent. Dette basert på deres kompetanseforståelser.

## 7. Diskusjon

I denne studien har målet vært å undersøke hvordan foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen forstår kompetanse i tråd med deres trenerverv. Jeg har gjennom mine funn identifisert forståelser, forventninger og opptredener som et resultat av mine fortolkninger, med utgangspunkt i mitt teoretiske bakteppe. Jeg søker med dette en forståelse av hvordan foreldretrenerne iscenesetter sin trenerrolle, og vil derfor i dette kapittelet vise til funn fra studien, og drøfte disse i lys av Goffman sin rolleteori, kompetanse som et interaktivt syn og relevant tidligere forskning. Diskusjonen er strukturert etter mitt teoretiske kapittel (jf. Kap. 4).

«Kompetanse» ser ut for å være et dagsaktuelt tema, hvor det inngår i flere av norsk idretts styringsdokumenter sine formuleringer. Som følge av en voksende profesjonalisering, øker også etterspørselen etter mer kompetanse i idrettslige sentrale posisjoner (Strandbu et al., 2017, s. 144). Dette synliggjøres gjennom norsk fotball sitt søkelys på flere kompetansekrav og retningslinjer (Norges Fotballforbund, 2020, s. 1). Likevel, som vist innledningsvis, fremstår det ikke tydelig hvordan man skal forstå korrekt og legitim kompetanse, og hvordan denne kunnskap kan implementeres i fotballens kontekst. Hvilke forståelser man har meg seg inn i tolkningen av styringsdokumenter og vedtak, kan derigjennom være betydningsfull for foreldretrenerens praktiske vurderinger (Solstad, 2018). Kompetanse som begrep ser ut til å inneholde flere dimensjoner, og forandres fra situasjon til situasjon (NOU 2018: 2; Myers et al., 2006, s. 112; s. 409; Mesquita et al., 2011). Grunnet lite eksisterende forskning som eksplisitt studerer hvordan foreldretrenerne i barne- og ungdomsfotballen iscenesetter seg selv med bakgrunn i sin kompetanseforståelse, vil jeg i det følgende presentere diskusjoner av mine funn relatert til dette. Jeg vil diskutere fire hovedpoeng: «Kompetanse som et sett av regler og forventninger», «Kompetanse gjennom å tro på den rollen man spiller», «Foreldretrenerne velger sine fasader basert på deres kompetanseforståelse» og «Foreldretrenerens bilde av en idealisert trenerrolle».

### 7.1 Kompetanse som et sett av regler og forventninger

I tråd med Goffman (1992) sin beskrivelse av en rolle som den aktiviteten som er forventet av et individ i en bestemt posisjon, virker foreldretrenerne i min studie å anse deres rolle som sammensatt. Gjennom foreldretrenerens beskrivelser skildres det et bilde av en rolle som skal fylles for å utvikle barn og unge til å først og fremst bli gode individer, samtidig som fotballaktiviteten skal ivaretas. Den tidligere forskningen viser også at foreldretrenerne må



beherske og fylle flere roller samtidig, der hvilken rolle man ønsker å innta avhenger av situasjon og personene som er til stede (Jonvik & Løvaas, 2021, s. 17). Med andre ord har foreldretrenerne en forståelse av hva som forventes av de ulike rollene de inntar under deres opptreden som fotballtrener, og igjen hvilket publikum som er rundt (Grønlie et al., 2014, s. 351). Foreldretrenerne vil dermed gjennom sine kompetanseforståelser iscenesette sin rolle slik at deres publikum, altså utøverne skal oppfatte han eller hun som kompetent. Foreldretrenerens kompetanseforståelse vil derfor være av betydning for hvordan de opptrer som kompetent, og hva de anser som tilstrekkelig nok kompetanse (Strandu et al., 2018, s. 196). Relatert til dette, viser mine funn og den tidligere forskning at foreldretrenerne anser den sosiale kompetansen som tungtveiende for trenerrollen (Myhre et al., 2017, s. 96).

Mine funn viser dermed at foreldretrenerne mener deres viktigste oppgave som trener omhandlet å skape et sosialt og trygt miljø, der gode erfaringer og samhold rår. Sett med Goffman sine øyne, kan dette relateres til hvordan forventninger som allerede er internalisert i foreldretrenerens opptreden (Goffman, 1992, s. 22). For foreldretrenerne kan det virke som den sosiale kompetansen faller naturlig for deres forståelse, ettersom de allerede opptrer i foreldrerollen. Dette eksemplifiserer hvordan deres kompetanseforståelse preges av individuelle faktorer, der foreldretrenerne tar med seg erfaringer fra foreldrerollen til deres opptreden, hvilket leder til et fokus på sosial kompetanse (Ellström, 1997, s. 269). Fotballen blir dermed en mulighet for foreldretrenerne til å gjennomføre barneoppdragelse i det offentlige rom (Eliasson, 2018, s. 1006). En nyansetilknyttet dette i min studie er at samtlige foreldretrenere forfekter at de føler seg selvsikre og kompetente nok i trenerrollen. Likevel fremstår det som en felles usikkerhet blant mitt utvalg å bedømme når deres trenerkompetanse kommer til kort. Usikkerheten, slik jeg forstår det, knytter seg til en manglende avklaring på hva trenerkompetanse faktisk innebærer, slik også Witt og Dangi (2018, s. 2020) antyder. Det utydelige bilde av kompetanse resulterer i at foreldretrenerne iscenesetter seg selv på grunnlag av hvordan de forstår kompetanse og ikke hva som blant annet aktualiseres i forbundets retningslinjer.

Slik jeg forstår Goffman (1992, s. 22) vil alle de forskjellige situasjonene under foreldretrenerens opptreden stille ulike «krav» og regler. Dette er også i samsvar med hvordan kompetansebegrepet er situasjonsbetinget (NOU 2018: 2), der hver enkelt situasjon krever ulik kompetanse. For foreldretrenerne vil det dermed i lys av Goffman (1992, s. 119) være essensielt å kjenne til de reglene som foreligger for hver enkelt situasjon, for å kunne gi det inntrykket

som ønskes. Utefra dette perspektivet vil foreldretrenerne manglende ønske om å utvikle deres kompetanse, føre til at foreldretrenerne i flere tilfeller møter situasjoner de ikke har kompetanse til å mestre. Dette kan også ses i sammenheng med hvordan foreldretrenerne i min studie gir uttrykk for at de anser det som mer og mer utfordrende, jo eldre barna blir. Årsaken til dette synes å være at det stilles høyere krav til kompetanse omkring flere områder, som for eksempel ferdighetsutvikling. Foreldretrenerne har dermed en forståelse av at forventningene som foreligger en trenerpraksis for eldre barn og ungdommer, ikke er en forenelig med deres kompetansenivå. Videre kan dette ses i sammenheng med tidligere forskning som peker på at frivillige trenere ofte gir seg etter at barna slutter å «leke» (Kilger, 2020, s. 3). Ytterligere viser mine analyser at dette også kan relateres til et økende fokus på kompetanse i samfunnet. Aasland et al. (2020, s. 483) beskriver dette som produserte samfunnsnormer, der samfunnets standarder påvirker hvordan foreldretrenerne vurderes deres egen kompetanse. Reglene som aktualiseres i trenerrollen, med bakgrunn i den økende profesjonaliseringen blir derfor for foreldretrenerne snarere ansett som en trussel, enn noe positivt.

Et sammenfallende poeng som illustrerer hvordan profesjonaliseringen påvirker foreldretrenerne kompetanseforståelse, kan i lys av Goffman (1992, s. 22) være hvordan de samfunnsstyrte normene henviser til kompetanser som foreldretrenerne antyder at de ikke klarer å leve opp til gjennom sin treneropptreden. Blant annet påpeker foreldretrenerne at terskelen til å ta på seg frivillige verv blir større, på bakgrunn av et økende fokus på kompetanse i idretten. Dette var gjeldene når foreldretrenerne pratet om å verve flere frivillige til fotballen. Her løftes det frem hvordan samfunnets standarder og normer omkring kompetanse bidrar til å gjøre idretten mer seriøs (Mesquita et al., 2011). Et sannsynlig utfall av dette viser seg i følge Ellström og Kock (2008, s. 6) å være at man ofte glemmer de frivilliges faktiske kompetanse, til fordel for den formelle kompetansen, noe som korresponderer med den tidligere forskningen. Myhre og kollegaer (2017, s. 88) viser nettopp til at trenerne i dagens idrett selv verdsetter formell utdanning lavere enn de praktiske erfaringene, som også er gjeldene for funnene i min studie.

### **7.1.1 Den faktiske kompetansen er dominerende i kompetanseforståelsen**

Mine analyser viser at foreldretrenerne vektla deres tidligere spillerkarriere for å opptre som fotballtrener. De henviste også til sine erfaringer når de snakket om egen kompetanse, altså den faktiske kompetansen (Ellström & Kock, 2008, s. 6). Til tross for dette, var de klar over at profesjonaliseringsprosessen førte med seg endringer i idretten som en frivillig organisasjon. Hvilke endringer dette var fremstod likevel for foreldretrenerne som noe uklart, og

kompetansebegrepet stiller dermed krav til egen tolkning og refleksjon. Basert på min forståelse av funnene, ser foreldretrenerens forståelse av trenerrollens regler og forventninger til å omringe deres tidligere erfaringer. Foreldretrenerne vil dermed gjennom sin forståelse av tidligere erfaringer som et godt nok kompetansegrunnlag, forsøke å leve opp til dette gjennom sin opptreden (Goffman, 1992, s. 22). Dette kommer blant annet til syne gjennom deres kritiske synspunkter knyttet til trenerkursenes innhold. Mitt utvalg forfekter, i likhet med Ronglan (2016, s. 136) at en treneres tidligere møte og erfaringer med idretten er vel så viktig som den formelle kunnskapen.

Sentralt i mine funn er at foreldretrenerens opptreden utvikles på bakgrunn av deres forståelse av kompetanse. Selv om de omtalte kompetansebegrepet med usikkerhet, løfter mine funn frem hvordan foreldretrenerne forstår kompetanse i sammenheng med hva de har tilegnet seg gjennom deres egen spillerkarriere. Foreldretrenerne vil dermed basert på deres tidligere erfaringer kunne opptre som selvbevisste og trygge i trenerrollen (Grønlie et al., 2014, s. 22). Gjennom det Kilger (2020, s. 3) beskriver som en trygg arena for frivillige trenere, viser selvtillit å være en viktig komponent til hvordan deres kompetanse kom til uttrykk. Skal vi tro Goffman forsøker dermed foreldretrenerne å kommunisere deres kompetanse gjennom at de selv har spilt fotball, der deres kompetanseforståelse peker mot tidligere erfaringer. Studiens utvalg hadde heller ingen spesielle trenerkurs å henvise sin kompetanse til. For at publikum dermed skal oppfatte foreldretrenerne som kompetente, slik Goffman (1992) mener er sentralt i rolleutøvelsen, spilte flere av foreldretrenerne på at deres fotballklubber mente det var «stas» at de som trenere også hadde spilt fotball tidligere. På denne måten kan Goffman sin rolleteori hjelpe oss til å utvikle en forståelse av hvorfor foreldretrenerne legger stor vekt på deres erfaringer. Foreldretrenerens representative klubber virker å ha utviklet regler for kompetanse basert på tidligere erfaringer som fotballspiller, og foreldretrenerne skaper dermed forventninger tilknyttet deres faktiske kompetanse. Dette med bakgrunn i reglene som aktualiseres fra deres klubb (Goffman, 1992, s. 119).

Et annet eksempel som kommer frem gjennom foreldretrenerne sin forståelse av klubbens praksis, er hvordan klubben virker å være en del av «kvalitetsklubb» konseptet grunnet forventninger fra samfunnet, og ikke fordi de følte det var nødvendig. Solstad og Bakken (2020, s. 100), hevder i likhet med mine funn at dagens fotballklubber ser seg nødt til å heve kompetansen, på bakgrunn av forventninger og press fra samfunnet, og ikke etter eget ønske. Reglene som aktualiseres fra en økende profesjonaliseringsprosess benyttes med dette som en

veiledning de må forholde seg til (Goffman, 1992, s. 22), til tross for at både foreldretrenerne og deres fotballklubber anser tidligere erfaringer og den faktiske kompetansen som et godt nok grunnlag for å opptre som barne- eller ungdomstrener. Dette kan videre ses i sammenheng med det Ellström (1997, s. 268) legger frem som et interaktivt syn, der kompetanse forstås i samspill med utførelsen av en jobb, og ikke etter jobbens egenskaper, slik profesjonaliseringen speiler. I det neste kapittelet vil jeg diskutere hvordan Goffmans begrep om å tro på den rollen man spiller er avgjørende for hvordan foreldretrenerne fremstår som kompetente eller ikke.

## 7.2 Kompetanse gjennom å tro på den rollen man spiller

Goffman (1992, s. 22) hevder at det alltid befinner seg et publikum under en bestemt opptreden, noe foreldretrenerne også virker å være beviste på under sin iscenesettelse av trenerrollen. I denne studien reflekteres det blant annet over hvordan foreldrene til de andre utøverne på laget påvirker foreldretrenerens selvtillit og bruk av kompetanse. Dette løfter frem hvordan foreldretrenerens rolle også aktualiseres i samspill med andre. Det trekkes blant annet frem at tilbakemeldinger fra de andre foreldrene påvirker foreldretrenerens selvtillit og de anser det som utfordrende å ikke bry seg om deres meninger. De fremstår selvkritiske til hvordan de hele tiden jakter bekræftelser fra deres publikum. En mulig årsak til dette kan ifølge Goffman (1992, s. 24) være hvordan foreldretrenerne ønsker at deres publikum skal oppfatte det inntrykket de forsøker å vise som forenelig med kompetanse. Utefra dette synspunktet kan vi lettere forstå hvorfor foreldretrenerne forsøker å spille på deres tidligere erfaringer som fotballspiller i samråd med sine utøvere (Goffman, 1992) Hvordan publikummet vurderer foreldretrenerens kompetanse ser derfor ut til å ha betydning for hvorvidt de er selvsikre nok til å vise og anvende egen kompetanse (Zetou et al., 2016, s. 494).

Foreldretrenerens usikkerhet knyttet til publikummets vurdering av deres kompetanse kom også til syne gjennom deres erfaringer med dobbeltrollen. Dette var spesielt gjeldene for hvordan deres eget barn mestret å skille mellom rollen som forelder og fotballtrener. Dette er også en utfordring den tidligere forskningen aktualiserer (Eliasson, 2018, s. 1007; Witt & Dangi, 2018, s. 201). Foreldretrenerne påpekte ytterligere at de andre utøverne på laget virket å oppleve de som mer kompetente, og dermed hadde mer respekt for dem som trenere. Årsaken til hvorfor dette ikke synes å være tilfelle for deres eget barn var vanskelig å begrunne. Denne vanskeligheten kan i lys av Goffman være at deres eget barn har tilgang på både frontstage og backstage av foreldretreneren. Deres eget barn kan dermed lettere bedømme foreldretrenerens kompetanse, ettersom de også får ett innblikk i hva som for eksempel skjer i forkant av en

treningsøkt med tanke på blant annet planlegging (Grønlie et al., 2014, s. 351). Foreldretrenerne gir også uttrykk for at de ofte behandler deres eget barn ulikt i forhold til de andre på laget, der det som oftest går i deres eget barns disfavør, i fare for at de selv skal bli tatt for å favorisere. Goffman (1992) vil hevde at foreldretrenerne endrer sin opptreden for å unngå mest mulig konflikter med det største antallet, altså de andre utøverne på laget. Dette er også i tråd med tidligere forskning som viser at de utøverne som rangerer sin trener kompetent blant annet legger til grunn demokratiske avgjørelser (González-Ponce et al., 2018, s. 852). Zetou og kollegaer (2016, s. 494) viser også at utøvernes vurdering av deres trener som kompetent er essensielt i trener-utøver relasjonen. Det kan derfor virke som foreldretrenerne i enkelte tilfeller fokuserer mer på de andre utøverne. Dette fordi de muligens forsøker å skape en god relasjon med de andre utøverne, ettersom det allerede foreligger en familie tilhørighet til deres eget barn. Videre, relatert til Goffman (1992, s. 24) er et av mine funn at flere av foreldretrenerne forsøker å fremstå som mer kompetente ved å ta i bruk andre ressurser, slik at publikummet skal tro de besitter den kompetansen de viser.

Goffman (1992, s. 24) viser til et av ytterpunktene for å tro på den rollen man spiller, hvor den som opptrer er overbevist om at det inntrykket som gis er den virkelige virkeligheten. Et eksempel på dette fra min studie er at alle barnetrenerne oppgir at de benytter seg av andre ressurser for å utforme deres treningsøkter. Dette i form av standardiserte øktplaner laget av andre. Til tross for at tidligere forskning viser at evnen til å planlegge utgjør en del av en treners kompetanse (Tarwiyah et al., 2018), viser deler av mitt utvalg at dette ikke fremstår som en forventning til deres trenerpraksis. I tråd med Goffman (1992) kan det se ut til at det allerede eksisterer standarder og et «manus» for deres rolle som barnetrener, der det foreligger forventninger blant de som trener, men også fra klubben om å følge dette. Barnetrenerne i mitt utvalg ser derfor ut til å tro at de standardiserte planene speiler hvordan man kan være trener på «riktig måte». De gir også uttrykk for at dette fremstår som normalen i deres trenerpraksis, og det er dermed trolig at deres publikum også er overbevist om at dette er «virkeligheten» i trenerens opptreden (Goffman, 1992, s. 24). Forventningene om å ta i bruk allerede utformet øktplaner kan videre ses i sammenheng med hvordan treneren og klubben ikke har tro på at de som foreldretrenerer klarer å spille sin rolle uten bruk av behjelpelige verktøy. I lys av en slik diskusjon, påpeker Ellström (1997, s. 269) at den enkeltes arbeidsplass (fotballklubben) bør ta hensyn til individets autonomi. Ved å skape en praksis der foreldretrenerne ikke får

forventninger om å utforme sine egne økter, vil dette kunne påvirke hvor vidt foreldretrenerne faktisk får brukt sin kompetanse til å utføre jobben som fotballtrener.

Slik jeg forstår Goffman (1992, s. 24) vil ytterpunktet til avsnittet ovenfor omhandle hvordan den som opptrer forsøker å styre publikummet til å tro at det han eller hun praktiserer er det «virkelige», selv om den opptredende ikke er sikker på om det er det riktige. Et slikt perspektiv kan bidra til å forklare hvorfor foreldretrenerne ikke ønsker å utvikle deres kompetanse, og dermed forsøker å overbevise andre om at de allerede innehar den kompetansen de blir presentert for på de ulike kursene og seminarene. Dette støttes av Witt og Dangi (2018, s. 202) som forfekter at frivillige trenere ofte anser seg selv som mer kompetente enn de faktisk er. Skal vi tro Goffman, løfter mine funn frem hvordan foreldretrenerens opptreden kun utspiller seg på treningsfeltet, og ikke på arenaer som stiller krav til å utvikle deres kompetanse ytterligere. I dette tilfellet referer treningsfeltet til det Goffman (1992, s. 27) omtaler som kulisser. Dette gir en forståelse for hvordan foreldretrenerne ikke utøver sin trenerrolle før de har anbragt seg selv på det rette stedet, som i deres øyne er treningsfeltet/kamper. Dette bringer meg videre over til Goffman sitt begrep om fasade.

### **7.3 Foreldretrenerne velger sine fasader basert på deres kompetanseforståelse**

Gjennom Goffman (1992) sin rolleteori kan vi se på «Fasade» som fastlagte uttrykksmidler som tas i bruk under en opptreden. Fasadene hver rolle velger å ta i bruk, tar i stor grad for seg forståelsene og idealene av rollen som spilles. Utefra denne beskrivelsen kan vi lettere forstå hvorfor foreldretrenerne forsøker å skape et sosialt miljø, der utøverne fremfor alt annet utvikler seg til å bli gode individer. Sammen med NFF (u.å-b) sine retningslinjer som skildrer at sosiale ferdigheter er langt viktigere enn fotballferdigheter, spesielt i barneidretten, kan også samfunnets allmenne oppfatning prege hvilke fasader foreldretrenerne legger til grunn i sin opptreden. Samfunnets oppfatning av en god barneidrett- og trener virker også å være preget av det sosiale innenfor idrettens rammer. Dette synliggjøres gjennom foreldretrenerens beskrivelser av de andre foreldrene til utøverne på laget. Slike funn viser at foreldretrenerne er innforståtte med at det foreligger en spesiell fasade for deres fastlagte rolle som barne- eller ungdomsfotballtrener (Goffman, 1992, s. 31). Utvalget i denne studien gir altså uttrykk for at de anser den sosiale kompetansen som den viktigste for hvordan deres publikum opplever fotballen, noe den tidligere forskningen også aktualiserer (Myerst et al., 2006, s. 112). I lys av Goffman (1992) kan dette forklares ved at foreldretrenerne vil spille sin rolle for utøvernes

beste, som også er deres viktigste publikum. Dette synliggjøres ytterligere ved at foreldretrenerne poengterer at fotballglede og et tilbud for alle skal stå i sentrum, som også speiler NFF (u.å-b) sitt hovedmål for barne- og ungdomsfotballen. Dette tegner videre et eksempel på det Goffman (1992, s. 29) skisserer som *manerer*, hvor på foreldretrenerne sikter seg inn på fasader og holdninger nært tilknyttet det sosiale innenfor fotballens rammer.

Vi finner flere eksempler på at foreldretrenerens fasader også går igjen i styringsdokumentene, til tross for at foreldretrenerne ikke virker å være kjent med disse. Dette bekreftes gjennom foreldretrenerens usikkerhet knyttet til hvordan kompetanse styringsdokumentene faktisk etterlyser, samtidig som de synes det er utfordrende når det oppstår ulikheter i forståelsen av nettopp dette. Seippel (2010, s. 204) påpeker at foreldretrenerens ulikheter omkring kompetanse virker å være vanskelig for idrettslag når de skal verve trenere, og at det dermed er viktig å belyse hvilken kompetanseforståelse de faktisk innehar. En tanke her er at foreldretrenerne muligens ville tillagt sin trenerrolle ytterligere med fasader, som er i tråd med styringsdokumenter og retningslinjer, dersom de var mer kjent med disse. Men når dette ikke er et faktum, samtidig som profesjonaliseringsprosessen setter et større lys på kompetanse kan det trolig for foreldretrenerne være vanskelig å opprettholde deres fasade. Likevel er noen av foreldretrenerne i mitt utvalg opptatt av å forankre deres overveielser i klubbens sportsplan. Det kan derfor se ut til at enkelte av foreldretrenerne forsøker å praktisere forventningene som er satt av et øvrig rammeverk ved å tillegge seg fasader nært tilknyttet dette (Goffman, 1992). Et annet funn tilknyttet foreldretrenerens forståelse av deres fasade omhandlet hvordan de forsøkte å fremstå som kompetente, ved hjelp av det Goffman (1992) presenterer som den «personlige fasaden».

Det er utfra ungdomstrenerne i min studie sin oppfattelse av at det er viktig å kle seg med fotballklær, at man kan forstå hvordan deres personlige fasade kommer til uttrykk. På bakgrunn av dette synes de å ha utviklet en forståelse av hva kompetanse innebærer, og forsøker dermed å vise dette gjennom å kle seg «riktig». Foreldretrenerens bekledding vil også være til hjelp for å overbevise publikummet om at de innehar tilstrekkelig nok kompetanse, nemlig ved hjelp fra ytre faktorerer (Goffman, 1992, s. 37). Sett med et blick på denne studien vil Goffman (1992, s. 29) sitt begrep om *ytre* omhandle foreldretrenerens sosiale status, altså deres tidligere deltakelse i fotball. Manerer og ytre, som er en del av den personlige fasaden kan imidlertid komme i strid med hverandre (Goffman, 1992, s. 30). Dette ble synliggjort når foreldretrenerne, som tidligere omtalt benyttet seg av andre ressurser for å utvikle sine fotballøker. Her speiles

det et eksempel der foreldretrenerne benytter seg av standardiserte øktplaner som allerede er utformet, istedenfor å legge opp økter tilpasset sin utøvergruppe. Som en forlengelse av dette viser Ellström (1997, s. 269) hvordan slike forhold kan bidra til å begrense i hvilken grad foreldretrenerne benytter seg av sin faktiske kompetanse. I lys av Goffman (1992, s. 30) er min påstand at en konsekvens av at foreldretrenerne velger økter noe vilkårlig, kan være at deres opptreden kan bli av høyere rang enn sitt publikum. Med andre ord vil innholdet være for vanskelig for foreldretrenerens utøvergruppe. For å unngå at dette forekommer, mener Goffman (1992, s. 34) det er essensielt å utfolde sin opptreden slik at han eller hun tydelig får frem det som ønskes å formidles, slik at øktenes innhold bedre speiler utøvergruppens nivå. Videre og avslutningsvis vil jeg i lys av Goffman sine to begreper, dramatisering og idealisering, diskutere disse mot mine funn.

#### **7.4 Foreldretrenerens bilde av en idealisert trenerrolle**

Mine analyser viser at foreldretrenerne mener en idealisert trener bør ha et ønske om å utvikle egen kompetanse. Dette fremstår som svært toneangivende ettersom tidligere eksempler viser at de ikke ønsker å utvikle seg. Årsaken til et manglende ønske om å utvikle deres trenerkompetanse skildres som mangel på tid (Bouchet & Lehe, 2010, s. 23; Edwards & Kulczycki, 2022, s. 352). Det kan derfor se ut til at foreldretrenerens idealrolle kolliderer med deres virkelige liv. Dette kan føre til at foreldretrenerens idealer for hvordan en skal opptre som trener blir for trange og vanskelig å oppnå, noe som igjen kan påvirke hvor lenge de befinner seg i trenerrollen. På den andre siden kan uoppnåelige idealroller bidra til å synliggjøre viktigheten av at foreldre stiller opp på treningsfeltet flere dager i uken, og at dette kanskje bør diskuteres ytterligere i lys av en økende profesjonaliseringsprosess. Gjennom foreldretrenerens uttalelser kommer det frem at de føler et behov for å diskutere sine meninger sammen med andre. De vil derfor i samhandling med andre trenere tørre å gi uttrykk for det han eller hun ønsker å formidle (Goffman, 1992, s. 34). Det er også nærliggende å tro at når foreldretrenerne utøver sin opptreden sammen med andre, må de gjøre en større innsats for å møte trenerrollens forventninger, samtidig som de samarbeider med andre om en rolle som gir rom for tilpasninger og en dramatisk selvtillit.

Et annet funn i denne studien er at foreldretrenerne stiller seg usikre til deres egen kompetanse, knyttet til det å være trener for eldre barn og ungdommer. Dette funnet kan bidra til å belyse hvorfor foreldretrenerens fotballøkter antas å være lekpreget. For foreldretrenerne kan dette være en metode for å gi avkall på de usikre øyeblikkene, der et lekpreget innhold er en måte for



foreldretrenerne å skape en «komfort-soner» der de behersker å spille sin rolle (Goffman, 1992, s. 34). Foreldretrenerne spiller dermed sin rolle på en slik måte at deres publikum skal oppfatte han eller hun som kompetent, ved å praktisere en opptreden de virker å beherske (Grønlie et al., 2014, s. 351). Dette samsvarer med Kilger (2020, s. 3) som oppgir at de frivillige trenerne ofte slutter etter at barnas innhold stiller krav til mere enn bare lek. Det viser seg også å være en felles oppfatning blant mine funn og tidligere forskning (Tarwiyah et al., 2018, s. 409) at kompetanse inneholder flere dimensjoner, og dermed ikke fremstår som et enkelt begrep. I motsetning til Myers og kollegaer (2006, s. 112) som forfekter at kompetansedimensjonene tar utgangspunkt i ferdighetsutvikling og lederegenskaper, ble ikke slike dimensjoner nevnt blant foreldretrenerne i studien. Dette viser til et skille mellom fler-kompetanser og kompetanse sett i sammenheng med sosiale ferdigheter. Skillet mellom disse dimensjonene er ytterligere et eksempel på hva som kan skille de profesjonelle- og de frivillige trenerne (Myhre et al., 2017, s. 96). Foreldretrenerne gir også uttrykk for at deres idealiserte syn på trenerrollen har endret seg over tid, i tråd med hvordan fotballen har endret seg. Dette skyldes det Strandbu og kollegaer (2017, s. 144) beskriver som profesjonalisering, med ett ønske om å øke kompetansen i sentrale idrettslige roller.

Gjennom diskusjonene av Goffman (1992) sine begreper for en opptreden, vises det blant annet til en kompetanseforståelse som påvirkes av sosial konstruerte normer fra en økende profesjonalisering i samfunnet. I tråd med en slik diskusjon, påpeker Goffman (1992, s. 40) at de frivillige ofte må finne seg i å utføre arbeid av høyere rang enn hva deres kompetanse tilsier. Mine funn viser nettopp til en praksis, der foreldretrenerne forsøker å skape en allmenn oppfatning av at deres kompetanse er tilstrekkelig nok uten deltakelse på kurs og seminarer. Dette skaper imidlertid et paradoks, der den tidligere forskningen på den ene siden viser at ulike samfunnsformer påvirker idrettens alvorlighetsgrad (Peiffer et al., 2020, s. 358). På den andre siden, utøver foreldretrenerne likevel en praksis som undergraver seriøsitet, i form av et innhold som er lite preget av ferdighetsutvikling. Foreldretrenerens opptreden bidrar dermed til å fremheve hvordan profesjonaliseringen tildeler de frivillige trenerens opptreden en lavere rang enn hva den gjør for de profesjonelle trenerne (Goffman, 1992, s. 40). Dette er videre av betydning for hvordan de frivillige trenerne stoler på egen kompetanse i møte med deres trenerrolle (Kowalski et al., 2007, s. 3). Goffman (1992) sitt begrep om idealisering kan altså benyttes som et verktøy for egen utvikling, ved å opptre etter det idealet publikummet deres ønsker. Foreldretrenerne vil med dette trolig utvikle sin opptreden til det bedre.

## 8. Konklusjon og videre forskning

Helt til slutt vil jeg sammenfatte denne studien og diskusjonen for å svare på min problemstilling. Hensikten med studien har vært å undersøke og belyse hvordan foreldretrenerne i barne- og ungdoms fotballen iscenesetter trenerrollen med bakgrunn i sine forståelser av kompetanse. På bakgrunn av problemområdet har jeg forsøkt å trekke tråder mellom foreldretrenerens opptreden og hvordan deres forståelse av kompetanse kommer til syne. Basert på min diskusjon, vil det være grunnlag for å si at dagens foreldretrenerne i barne- og ungdoms fotballen iscenesetter sin trenerrolle utefra en sosial forståelse av kompetanse. Gjennom vektleggingen av å skape et sosialt og trygt miljø, rettes oppmerksomheten mot å først og fremst utvikle barn og unge til å bli gode individer. Som en følge av dette, var foreldretrenerne opptatt av at deres utøvere skulle sitte igjen med gode erfaringer, fremfor å skape resultater.

Kompetansebegrepet viser seg å inneholde flere dimensjoner, fremfor å være et enkelt begrep. Foreldretrenerens beskrivelser av de ulike kompetansedimensjonene refererte i all hovedsak til ulike sosiale aspekter. Rolleutøvelsen til foreldretrenerne med bakgrunn i deres sosiale kompetanseforståelse kom blant annet til syne gjennom deres praktisering av mye lek. Foreldretrenerens fokus på å utvikle fotballferdigheter fremstod dermed ikke som like sentralt. Hvordan foreldretrenerne praktiserte et fotballrelatert innhold ble forklart ut fra standardiserte øktplaner og forventninger tilknyttet klubbens rammeverk. Foreldretrenerens iscenesettelse av treningsinnholdet bidro til å skape et skille mellom barnetrenerne og ungdomstrenerne. Det kan dermed tenkes at barnetrenerens opptreden påvirkes av de sosiale forventningene, mens ungdomstrenerne ønsket å opptre idealisert i tråd med sportsplanens forventninger og rammer. Relatert til dette, viste mine funn at den fotballfaglige kompetansen ble ansett som viktigere jo eldre barna blir. Det befant seg derfor en usikkerhet blant foreldretrenerne til å vurdere når deres kompetanse var for liten til å fortsette som fotballtrener

I denne studien viste foreldretrenerens tidligere erfaringer å være en forutsetning for deres verv som trener. Gjennom å opptre som trener fikk de også utløp for deres sosiale behov etter en endt spillerkarriere. Det vil dermed være grunnlag for å si at foreldretrenerne assosierer sin kompetanse med deres tidligere fotballerfaringer, da de poengterer at deres kompetanse er tilstrekkelig nok. Dette gjenspeilet seg også i foreldretrenerens oppfatning av deres representative klubber sin vurdering. Videre viser det seg at foreldretrenerne ikke føler på et

behov for å utvikle deres kompetanse. Deres syn på kompetanseutvikling antyder en oppfatning av at de ulike kursene og seminarene i regi av NFF ikke vil tilføye deres kompetanse noe ekstra. Samtidig viser det seg at kompetanseutvikling anses som tidkrevende, da foreldretrenerne allerede føler de ofrer nok fra deres egen hverdag for å opptre som trener.

Foreldretrenerens kjennskap til en økende profesjonaliseringsprosess innebar en forståelse av hvordan samfunnets forventninger førte til et større press på fotballklubbene, snarere enn en nødvendighet. Mine funn indikerer at foreldretrenerne ikke virket å være særlig påvirket av profesjonaliseringen, i form av at de ikke har følt på noen tydelige krav fra klubben, heller en anbefaling. Dette viser til et eksempel på hvordan klubbens kjennskap og forståelse til kompetanse er av betydning for hvordan kompetansekonseptene iverksettes i foreldretrenerens representative klubb. Det er dermed nærliggende å tro at foreldretrenerens forståelse av kompetanse, basert på deres tidligere erfaringer er annerledes enn den forståelsen som forbundet aktualiserer. Foreldretrenerne i min studie hadde foreløpig ikke gjort seg kjent med eller implementert forbundets føringer for deres opptreden i noe stor grad. Det kom dermed frem et behov for en ytterligere konkretisering og forståelse av hva profesjonalisering faktisk innebærer, og hvilken kompetanse som aktualiseres i deres rolle som barne- eller ungdomstrener i fotballen.

Funnene som kommer frem i denne studien vil inneha implikasjoner for forskningsfeltet, ettersom det tar for seg et nytt felt som i liten grad har vært forsket på tidligere. I kontrast til den tidligere forskningen, presentert i denne masteroppgaven, viser studien til et annet perspektiv på tematikken, der foreldretrenerne som utgjør en stor del av frivilligheten i norsk idrett sine forståelser av kompetanse synliggjøres. Om funnene derimot er treffende for frivillige trenere som ikke er foreldre, er et element for fremtidig forskning. Denne studien kan også ha relevans for andre foreldretrenerne i fotballen, ved at den viser til områder ved deres opptreden som vektlegger det sosiale ved fotballen, fremfor ferdighetsutvikling. Det er likevel viktig å påpeke at alle skildringene av hvordan utøverne opplever fotballen er basert på foreldretrenerne i mitt utvalg sine erfaringer og refleksjoner. Hvordan en treners publikum opplever fotballen som en sosial og trygg arena kan derfor være et område for senere forskning. Dette kan blant annet gjelde områder som differensiering, innhold eller hvordan foreldretrenerens eget barn opplever situasjonen med foreldrenes dobbeltrolle. Videre kan denne studien gi implikasjoner for den norske idretten, med tanke på nytteverdien av profesjonaliseringsprosessen og en økende etterspørsel etter mer kompetanse. Jeg ønsker heller

ikke å utelukke andre metodevalg. Eksempelvis, og i tråd med Goffman (1992) kunne observasjoner bidratt med å gi en innsikt i hvordan kompetanseforståelsene til foreldretrenerne kommer til uttrykk i deres opptreden, noe som fremstår som et interessant metodevalg for fremtidig utforskning av problemområdet.

I denne studien forfektet foreldretrenerne at de ikke var godt kjent med forbundets retningslinjer, og at de stilte seg usikre til hvilken kompetanse de faktisk skal ha. De løftet frem et behov for en tydeligere definisjon og konkretisering av hvordan kompetanse deres trenerrolle aktualiserer, og hvordan den skal iscenesettes. Dette er også noe andre aktører innen forskningsfeltet opptar (Kaiser & Klewer, 2013, Wiersma & Sherman, 2005, s. 337; Duncan et al, 2022, s. 762). Denne studien løfter frem hvordan foreldretrenerne iscenesetter sin opptreden på bakgrunn av kompetanse som en sosial dimensjon, som også er forenelig med deler av forbundets rammeverk. Min studie viser dermed at det eksisterer et behov for å forsterke kunnskapen rundt ulike dimensjoner og perspektiver på kompetanse i tråd med trenerrollen. Det vil ytterligere være et behov for ulike teoretiske tilnærminger for å kaste et nytt lys over hvordan kompetanse kan forstås. Eksempelvis kan dette være teorier som tar for seg ulike diskurser, hvor kompetanseforståelser kan bidra til å skape en viss versjon av sannheter og normer. Sett i sammenheng med denne studiens problemområde, vil diskursanalyser av kompetanseforståelsene bidra til å konstruere virkeligheten. En mulig konsekvens av å benytte diskursanalyser kan være at andre forståelser og syn på kompetanse blir begrenset, til fordel for den dominerende diskursen og forståelsen på kompetanse i trenerrollen.

## Litteraturliste

- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of «able» and «less able» student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479- 492.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Bouchet, A. & Lehe, A. (2010). Volunteer Coaches in Youth Sports Organizations: Their Values, Motivations and How to Recruit, And Retain. *The Journal of Youth Sports*, 5(1), 21-24.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford University Press.
- Chroni, S., Medgard, M., Nilsen, D. A., Sigurjónsson, T. & Solbakken, T. (2018). *Treneren i norsk idrett: En nasjonal kartlegging av trenere og trenerrollen*. (Skriftserien nr. 4). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2569675>
- Cohen-Scali, V. (Red.). (2012). *Competence and Competence Development*. Verlag Barbara Budrich.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. (5. Utg.). Sage edge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske og retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). NESH – den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Duncan, M. J., Weldon, A., Barnett, L. M., & Lander, N. (2022). Perceptions and practices of fundamental movement skills in grassroots soccer coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(4), 761–771. <https://doi.org/10.1177/17479541211073547>

Edwards, J. & Kulczycki, C. (2022). '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*, 46(3), 347–380. <https://doi.org/10.1080/14927713.2021.1986418>

Eliasson, I. (2019). Child-rearing in public spaces: The challenging dual-role 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>

Ellström, P. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266-273. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1108/03090599710171567>

Ellström, P. & Kock, H. (2008). Competence Development in the Workplace: Concepts, Strategies and Effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5-20. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/BF03025821>

Frølich, T., H. (u.å.). *Kompetanseutvikling i en tid med økende endringstakt*. TASK. <https://task.no/tjenester/kompetanseutvikling-i-en-tid-med-okende-endringstakt/>

Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax forlag.

González-Ponce, I., Leo, F. M., Jiménez, R., Sánchez-Oliva, D., Sarmiento, H., Figueiredo, A., & García-Calvo, T. (2018). Athletes' perceptions of coaching competency and team conflict in sport teams: A multilevel analysis. *European Journal of Sport Science*, 18(6), 851–860. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1461245>

Grønlie, A., Granlund, L. & Flood, S. L. (2014). *Sosialkunnskap*. Aschehoug.

Hompland, A & Lorentzen, H. (2011). Et regime i oppløsning. I Hanstad, D. G. (Red.), *Norsk idrett: Indre spenning og ytre press*. (s. 507-532). Akilles.

Jonvik, E. L. & Løvaas, B. J. (2021). Vi trenger frivilligheten, men hva trenger de frivillige?: En studie av psykologiske behov i frivillig arbeid og lønnet arbeid. *Beta*, 35(1), 1-27. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-3134-2021-01-02>

Kaiser, J. & Klewer, J. (2013). Ehrenamtliche Arbeit von Trainern im Sportverein. *HeilberufeScience*, 4(3), 94–99. <https://doi.org/10.1007/s16024-013-0163-2>

- Kilger, M. (2020). Dad as a Coach: Fatherhood and Voluntary Work in Youth Sports. *Education Sciences*, 10(5), 132. <https://doi.org/10.3390/educsci10050132>
- Kongerud, L. V. (2022, 25. oktober). *Behov for mer kompetanse om frivillig ledelse*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. <https://www.samfunnsforskning.no/sivilsamfunn/aktuelt/nyheter/behov-for-mer-kunnskap-om-frivillig-ledelse.html>
- Kowalski, C. L., Edginton, C. R., Lankford, S. V., Waldron, J. J., Roberts-Dobie, S. R. & Nielsen, L. (2007). Coaching Efficacy and Volunteer Youth Soccer Coaches. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 4(1), 9-13.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, H. (2013). *Utdanning og kompetanse i idretten*. (Rapport 2013:05). Institutt for samfunnsforskning. [https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/bitstream/handle/11250/177427/R\\_2013\\_5\\_web\\_.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/bitstream/handle/11250/177427/R_2013_5_web_.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder for medisin og helsefag*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 26 (2011-2012). *Den norske idrettsmodellen*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aaf9142d54e344608cc20d4e5fa752e0/no/pdfs/stm201120120026000dddpdfs.pdf>
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & Souza, A. D. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 10(1), 193–202.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Maier, K. S., Wolfe, E. W., & Reckase, M. D. (2006). Athletes' Evaluations of Their Head Coach's Coaching Competency. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 111–121. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599337>
- Myhre, K., Løkke, T. & Moen, F. (2017). Faktiske og foretrukne kilder til læring blant norske idrettstrenerne. *Uniped*, 40(1), 86–100. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-07>

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.

Norges Fotballforbund. (u.å-a). *Kompetanse*. Norges Fotballforbund.

<https://www.fotball.no/klubb-og-leder/kvalitetsklubb/kvalitetsklubb-niva-1/kompetanse/#Toppen>

Norges Fotballforbund. (u.å-b). *Retningslinjer for barne- og ungdomsfotball*. Norges Fotballforbund. <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/retningslinjer-for-barne--og-ungdomsfotball/#187083>

Norges Fotballforbund. (2014). *Kvalitetsklubb: Kvalitetsklubb nivå 2*. Norges Fotballforbund. <https://www.fotball.no/klubb-og-leder/kvalitetsklubb-2/kvalitetsklubb-niva-2/>

Norges Fotballforbund. (2020). *Strategiplan for 2020-2023: Fotballen er Norges viktigste felleskapsarena*. Norges Fotballforbund. <https://www.fotball.no/globalassets/nff-org/nff-strategiplan-2020-2023.pdf>

Norges idrettsforbund. (2011). *Rammeverk for norsk trenerutdanning: Trenerløypa*. Norges idrettsforbund.

<https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/trenerloypa/trenerloypa.pdf>

Norges idrettsforbund. (2019). *Langtidsplan for norsk idrett 2019-2023: Idretten vil!* Norges idrettsforbund.

[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)

NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidig kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec3>

Olsen, D. S. & Lyby, L. (2021). *Kompetansekartlegging i arbeidslivet: Erfaringer og behov*. (Arbeidsnotat 2021:2). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2737596/NIFUarbeidsnotat2021-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4. utg.). Sage Publications.
- Peiffer, M., Villotti, P., Vantilborgh, T., & Desmette, D. (2020). Stereotypes of volunteers and nonprofit organizations' professionalization: A two-study article. *Nonprofit Management & Leadership*, 31(2), 355–372. <https://doi.org/10.1002/nml.21430>
- Ronglan, L. T. (2016). Å trene ungdom: En sosiokulturell tilnærming. I Seippel, Ø., Sisjord, M. K. & Strandbu, Å. (Red.), *Ungdom og idrett*. (s. 135- 153). Cappelen Damm Akademisk.
- Rørstad, K., Børing, P. & Solberg, E. (2021). *NHOs kompetansebarometer 2020: En kartlegging av NHOs medlemsbedrifters og øvrige norske bedrifters kompetansebehov i 2020*. (Rapport 2021: 4). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2732989/NIFURapport2021-4.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Seippel, Ø. (2010). Professionals and volunteers: On the future of a Scandinavian sport model. *Sport in Society*, 13(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/17430430903522921>
- Seippel, Ø., Ibsen, B. & Norberg, R. J. (2010). Introduction: Sport in Scandinavian societies. *Sport in Society*, 13(4), 563-566. <https://doi.org/10.1080/17430431003616167>
- Solstad, B. E. (2018, 19. juni). Det er ingen katastrofe at barn og unge blir trent av foreldretrenere. *NIH-bloggen*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/solstad-bard-erlend/det-er-ingen-katastrofe-at-barn-og-unge-blir-trent-av-foreldretrenere/>
- Solstad, G. M. & Bakken, A. (2020) *Evaluering av «Idrett for alle i Oslo»: Kartleggingsrapport 2020*. (NOVA Rapport nr. 8/20). Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2994/NOVA%20Rapport%208-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stebbins, R. (1996). Volunteering: A Serious Leisure Perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25(2), 211-224. <https://doi.org/10.1177/0899764096252005>

Strandbu, Å., Bakken, A., & Stefansen, K. (2020). The continued importance of family sport culture for sport participation during the teenage years. *Sport, Education and Society*, 25(8), 931–945. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1676221>

Strandbu, Å., Gulløy, E., Andersen, P. L., Seippel, Ø. & Dalen, H. B. (2017) Ungdom, idrett og klasse: Fortid, samtid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(2), s. 132- 151. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-02-03>

Strandbu, Å., Stefansen, K. & Smette, I. (2018). Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports. *Sport, Education and Society*, 23(2), 162–172. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1150834>

Strandbu, Å., Stefansen, K., Smette, I., & Sandvik, M. R. (2019). Young people's experiences of parental involvement in youth sport. *Sport, Education and Society*, 24(1), 66–77. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1323200>

Tarwiyah, S., Warsono, Bharati, D. A. L. & Sutopo, D. (2018). Professional Learning through Coaching: Toward the Enhancement of the Teachers' Pedagogical Competence. *Arab World English Journal*, 9(4), 407-419. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no4.30>

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

Thomassen, F. (2020, 12. november). Refleksjon omkring norsk spillerutvikling, og sammenheng med kompetanse og ledelse. *Norsk fotballtrenerforening*. [https://www.old.fotballtreneren.no/index.php?option=com\\_content&view=article&id=58:refleksjon-omkring-norsk-spillerutvikling-og-sammenhengen-med-kompetanse-og-ledelse&catid=13:spillerutvikling&Itemid=136&lang=no](https://www.old.fotballtreneren.no/index.php?option=com_content&view=article&id=58:refleksjon-omkring-norsk-spillerutvikling-og-sammenhengen-med-kompetanse-og-ledelse&catid=13:spillerutvikling&Itemid=136&lang=no)

Weiss, M. R. & Fretwell, S. D. (2005). The Parent-Coach/Child-Athlete Relationship in Youth Sport. *Research, Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 286–305. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599300>

Wiersma, L. D. & Sherman, C. P. (2005). Volunteer Youth Sport Coaches' Perspectives of Coaching Education/Certification and Parental Codes of Conduct. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 324–338. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599303>

Witt, P. A. & Dangi, T. B. (2018). Helping Parents be Better Youth Sport Coaches and Spectators. *Journal of Park and Recreation Administration*, 36(3), 200–208.  
<https://doi.org/10.18666/JPRA-2018-V36-I3-8619>

Zetou, E., Filippou, A., Filippou, F., & Vernadakis, N. (2016). Validity and Reliability of coaching competency in team sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 493–493.  
<https://doi.org/10.7752/jpes.2016.02076>

### Vedlegg 1: Logg for litteratursøk

Database	Søkeord	Antall treff (fagfelleverdert)	Relevante treff (nye treff i parentes)
<b>Treneren i barne- og ungdomsidrett</b>			
Oria	«Trener» OG «Idrett»	2	1 (1) (Myhre et al.)
	“Frivillig trener” OG “Idrett”	1	0
	“Trenerrollen” OG “Idrett”	0	0
	“Treneren i idrett”	4	1 (0)
	Tittel: “Sports coach” OG “Volunteer”	21	4 (2) (Edwards & Kulczycki; Wiersma & Sherman)
	Tittel: “Sports coach” OG “Volunteer” OG “Youth” OG “Children”	15	4 (0)
	“Coach” OG “Grass-roots”	23	3 (0)
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	Tittel: “Volunteer coach” AND “Sports”	20	2 (1) (Bouchet & Lehe)
	Tittel: “Sports coach” AND “Voluntary”	6	1 (0)
	“Sports coach” AND “Voluntary work” AND “Trainers”	4	1 (1) (Kaiser & Klewer)
	Tittel: “Sports coach” AND “Voluntary work” AND “Sport” AND “Children” OR “Youth”	5	1 (0)
	“Coaching roles” AND “Volunteer” AND “Soccer”	23	3 (1) (Kowalski et al.)
	Tittel: “Children or youth sport” AND “Coach” AND “Role” AND “Volunteer”	6	0

	“Coach” AND “Grass-roots” AND “Children” OR “Youth”	6	2 (0)
<b>Rollen som foreldretrener</b>			
Oria	«Foreldretrener»	1	0
	«Foreldre engasjement»	5	0
	«Parent coach» OG “Volunteer”	4	0
	«Parent coach» OG “Sport” OG “Volunteer”	4	1 (0)
	Tittel: «Parent coach» OG “Soccer” OG “children” ELLER “youth”	8	1 (1) (Weiss & Fretwell)
	“Acting as a coach” OG “Parent” OG “Voluntary”	1	1 (1) (Kilger)
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	“Parental involvement” AND “Role” AND “Coach” AND “Children” OR “Youth”	17	2 (1) (Witt & Dangi)
	Tittel: “Dual role” AND “Parent” AND “Coach” AND “Children” OR “Youth”	2	1 (1) (Eliasson)
	“Dual role” AND “Parent coaches” AND “Sports”	6	1 (0)
	Tittel: “Parent coaches” AND “Sports” AND “Volunteer” AND “Children” OR “Youth”	1	0
<b>Kompetanseforståelse i trenerrollen</b>			
Oria	“Trener kompetanse”	4	0
	“Trener kompetanse” OG “Fotball”	0	0
	“Kompetanse” OG “Forståelse” OG “Trener”	1	0
	Tittel: “Coaching competence” OG “Soccer”	13	3 (2) (Myers et al.; González-Ponce et al.)

	Tittel: «Understanding competence» OG «Coach»	1	0
	Tittel: «Competence» OG «Teacher» OG «Athlete»	14	3(0)
	Tittel: «Competency» OG «Teacher» OG «Athlete» OG «Sport»	13	2(0)
	Tittel: «Competency» OG «Coach» OG «Athlete» OG «Soccer»	20	0
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	Tittel: “Competence” AND Tittel: “Coaching” AND “Children” OR “Youth”	5	1 (1) (Mesquita et al.)
	Tittel: “Coaching competence” AND “Sport” AND “Children” OR “Youth”	3	2 (1) (Zetou et al.)
	Tittel: «Competence» AND «Teacher» AND «Athlete»	6	0
	Tittel: «Competence» AND «Coaching» AND «Understanding” OR “Knowledge” OR “Awareness”	31	1(1) (Tarwiyah et al.)
	Competence» AND «Coaching» AND «Understanding” OR “Knowledge” AND “Soccer”	9	1(1) (Duncan et al.)
<b>Kompetanseutvikling blant frivillige trenere</b>			
Oria	“Trener” OG “Kompetanse” OG “Utvikling»	2	0
	«Foreldretrener» OG «Kompetanse» OG «Utvikling»	0	0
	“Volunteer coach” OG “Competence” OG “Developing”	18	1(0)

	“Competence development” OG “Coach”	0	0
	“Volunteer” OG “Coach” OG “Development” OG “Teaching”	18	1(1) (Peiffer et al.)
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	“Volunteer coach” AND “Competence development”	4	1(0)
	“Volunteer coach” AND “Competence” AND “Development” AND “Sport”	3	0
	“Volunteering” AND “Coach” AND “Teaching” AND “Sport”	6	0
	“Parent coach” AND “Competence development” AND “Sport”	24	2(0)
<b>Direkte søk knyttet til forsker</b>			
Oria	“Åse Strandbu”	42	5 (4) (Strandbu et al.; Strandbu et al.; Strandbu et al., Strandbu et al.)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intro

1. [Informasjon om prosjektet, datasikkerhet, anonymitet og om evt. behov for teknisk pause. Informerer om å unngå å nevne tredjepersoner med navn. Viser til informasjonsskriv og informerer om betydningen av å delta i studien og signering av samtykkeskjema]

*Først vil jeg starte med å si tusen takk for at du valgte å stille til dette intervjuet. Formålet med intervjuet er først og fremst å få et innsyn i dine tanker knyttet til trenerkompetanse i barne- og ungdomsfotballen som en frivillig bidragsyter og om hvordan du jobber med dette i praksis. Jeg har et ønske om at vi kan føre en samtale, fremfor at jeg skal spørre deg ut. Før vi begynner å snakke mere konkret om temaet, ønsker jeg å høre litt om din bakgrunn som foreldretrener i barne-og/eller ungdomsfotballen.*

2. Jeg vil gjerne høre litt mer om din trenerbakgrunn og tidligere erfaringer med rollen, da særlig innenfor fotballen. Kan du fortelle litt om dette?

3. Vil du si noe om hva som er hovedårsaken til at du opptrer som frivillig fotballtrener for barn og/eller ungdom?

4. Hva tenker du er det viktigste med barne-og ungdomsfotballen i dag?

### Trenerpraksis

*Til å starte med er jeg nysgjerrig på å høre mer om hvordan deler av din trenerpraksis foregår, og vil nå spørre litt om sider ved dette.*

5. Jeg ønsker gjerne å høre mere om hvordan planleggingen foregår. Når du skal planlegge treningsøkter over en periode, for eksempel i forkant av en ny sesong. Hvordan går du frem, og hvordan tenker du og jobber du da?

6.1 Fint hvis du også kan beskrive hvordan du går frem i planleggingen til hver enkelt økt?

6. Nå har vi pratet litt om planleggingen av en enkel fotball økt. Jeg lurer derfor på om du kan karakterisere en typisk treningsøkt for ditt lag? Dersom jeg skulle observert dine økter, hva ville jeg ha fått med meg?

- Innhold

- Tilbakemeldinger

- Mestring og motivering

- Differensiering og tilpasning

7. Med utgangspunkt i det vi nettopp har pratet om, vil jeg høre litt om dine tanker rundt det å tilpasse og differensiere for barn og/eller ungdom i fotballen? Er dette noe du gjør?



7.1 Hvorfor/hvorfor ikke? Hvis ja: Gjerne med utgangspunkt i eksempelet fra din «typiske» økt.

- Ambisjoner (mer rettet mot ungdomslag)
- Ferdigheter
- Forutsetning
- Jevnbyrdig kamptilbud
- Utøvere som ikke kan delta fullt (f.eks. skade)

## Kompetanse i trenerrollen

*Nå har vi snakket en del om hva som foregår i deler av din trenerpraksis. Videre vil jeg gjerne snakke mer konkret om «kompetanse».*

8. Hva tenker du på når du hører ordet «kompetanse»? Hvilke assosiasjoner får du?

9. Hva er dine tanker rundt kompetanse som en foreldretrener i barn og/eller ungdomsfotballen?

- «Viktig forutsetning»

10. På hvilken måte tenker du at en treners fotballtrenerkompetanse har betydning for utøverens opplevelse av idretten (fotball)?

10.1 Er dette noe du tenker over i din trenerpraksis?

11. Hvilke tanker har du rundt din egen kompetanse med tanke på å trene et barne/ungdomslag?

11.1 Tenker du at kompetansen din er tilstrekkelig nok får å lykkes med jobben?

11.2 Føler du at du lykkes med å håndtere jobben som fotballtrener?

12. Føler du et behov for å utvikle din kompetanse som trener?

12.1 Hvis ja, på hvilken måte? Og hvordan form for kompetanse?

## Kompetanse i NFF sine retningslinjer

*I Norges Fotball Forbund sine retningslinjer brukes begrepet «kompetanse» i flere sammenhenger. Jeg vil nå trekke frem noen eksempler og høre dine tanker rundt disse.*

13. NFF skriver blant annet i sine retningslinjer at; «En trygg trener har fotballfaglig innsikt, forstår og leder etter fotballens felles verdigrunnlag og retningslinjer». Hva slags tanker får du når du hører «fotballfaglig innsikt» her?

- Erfaringer fra praksis? Jobbet med dette? (Hvordan/hvorfor)

14. Norsk fotball som organisasjon skal være behjelpelig når frivillige sier ja til å bidra, og samtidig legge til rette for at de får den kompetansen som behøves. Hvordan føler du at dette har blitt tilrettelagt for deg som frivillig trener?

- Fotballklubb, NFF, krets?

14.1 Stilles det noe krav til kompetanse fra klubben du er trener for?

14.2 Hvordan tenker du terskelen for å ta på seg verv eller oppgaver i din representative klubb oppleves?

15. Kompetanseheving har også fått et større fokus enn tidligere og norsk idrett har dannet flere kompetansekrav. NFF har blant annet utviklet konseptet «kvalitetesklubb». Har du noe forhold til dette konseptet?

15.1 Hva er dine tanker rundt kompetansekrav i norsk fotball?

15.2 Påvirker kompetansekravene i noen grad din oppfatning av egen kompetanse?

## **Rollen som foreldretrener**

*Ettersom du opptrer som en frivillig bidragsyter, noe som for øvrig Norsk Fotball er helt avhengig av, ønsker jeg å gå litt nærmere inn på denne rollen. Forskning viser også at det kan foreligge en del utfordringer knyttet til din rolle. Jeg ønsker gjerne at vi snakker litt om din opplevelse som foreldretrener.*

16. Videre ønsker jeg å høre litt mer om dine tanker rundt det å utøve en dobbeltrolle. Hva tenker du er den mest utfordrende delen ved å være både forelder og trener?

16.1 Hvordan inntrykk vil du at dine utøvere skal sitte igjen med av deg som fotballtrener?

17. Når vi først er inne på eventuelle utfordringer ved rollen som foreldretreneren, så lurer jeg på om det kan oppstå situasjoner eller hendelser der du føler at din kompetanse kommer til kort?

17.1 Hvis ja: Hvilke type settinger, og hvordan reagerer du?

18. Jeg er også litt nysgjerrig på hvordan dine utøvere forholder seg til deg som foreldretrener. Kan du fortelle litt om hvordan utøvergruppe du har, og hvordan de opplever deg som trener?

- Tilbakemeldinger fra egne utøvere? Andre foreldre? Klubben?

## **Avslutning**

19. Er det noe du ønsker å si mere om eller utfylle, eller snakke om knyttet til din kompetanse opp imot rollen som foreldretrener før vi avslutter?

*Da vil jeg takke for at du stilte til intervju og ville hjelpe meg med å få en så god som mulig masteroppgave. Dersom det skulle dukke opp noen spørsmål knyttet til intervjuet eller prosjektet er det bare å ta kontakt med meg. Informasjonen er skrevet i infoskjemaet som du har fått i forkant.*

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i masterprosjektet

«Foreldretrenere om kompetanse i barne- og ungdomsfotballen»?

Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske foreldretrenere sin forståelse av kompetanse i barne- og ungdomsfotballen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om prosjektets formål og hva deltakelsen vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan foreldretrenere forstår seg på kompetanse i barne- og ungdomsfotballen, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom dine tanker og refleksjoner. I tillegg til å snakke om dine tanker rundt kompetanse, vil vi også snakke om hvordan du jobber med dette i egen trenerpraksis. Jeg vil også snakke om hva du tenker om rollen som frivillig, og hvordan du utøver den såkalte dobbeltrollen som trener og forelder. Det vil også bli stilt spørsmål knyttet til din trenerbakgrunn og erfaringer, men dette, i tillegg til hvilken fotballklubb du representerer vil bli anonymisert.

Prosjektet vil være en del av min masteroppgave som skal leveres 16. mai 2023.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet står som ansvarlig for prosjektet, ved masterstudent Madeleine Sollin Øvrum og veileder førsteamanuensis Cecilia Stenling.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å rekruttere foreldretrenere i barne- og ungdomsfotballen, og jeg tar derfor formelt kontakt med deg gjennom denne henvendelsen. Du innehar kriteriene jeg leter etter for å kunne få best mulig svar på min masteroppgave.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på dette prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju som vil foregå i løpet av januar-februar 2023. Intervjuet vil ta cirka 60 minutter, og vil bli tatt opp med mobiltelefon via en app som krypterer filen automatisk (Nettskjema-diktafon). Lydfilen vil bli lagret på en sikker, ekstern server. Det vil kun være jeg og min veileder (Cecilia Stenling) som vil ha tilgang til informasjonen om deg som intervjuperson og lydopptaket av ditt intervju.

Dersom du ikke ønsker eller har mulighet til å møtes personlig for intervju, vil jeg legge til rette for at intervjuet kan gjennomføres digitalt via kommunikasjonstjenesten Zoom. Dette krever ingen innlogging eller installert programvare. Gjennomføringen vil bli den samme, og lyden blir tatt opp på samme måte som forklart ovenfor.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du deltar i et intervju, og at informasjonen som kommer frem kan benyttes i min masteroppgave. I masteroppgaven, og eventuelle publikasjoner fra denne, vil alt av informasjonen anonymiseres. Det vil ikke være mulig for en utenforstående å gjenkjenne hvem som har blitt intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noe 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**

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg (Madeleine Sollin Øvrum) og Cecilia Stenling (veileder) vil ha tilgang til opplysningene. Disse blir lagret på en sikker, ekstern server som er tilknyttet Høgskolen i Innlandet (EduCloud). Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med egne koder som lagres adskilt fra øvrige data. Lydfilen fra intervjuet blir oppbevart på lagringstjenesten Nettskjema, som er tilknyttet Universitet i Oslo, og evt. papir vil bli innelåst.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil bli levert innen 16. mai 2023. Sensurfristen på masteroppgaven er 6 uker og prosjektet vil da etter planen avsluttes 27. juni 2023. Dersom masteroppgaven ikke blir godkjent, vil jeg behøve tilgang til dataen ytterlig 6 uker etter ny frist. Etter prosjektslutt vil alt av datamateriale og lydopptak bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger 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 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 knyttet til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved Cecilia E. Stenling

Epost: [cecilia.stenling@umu.se](mailto:cecilia.stenling@umu.se)

Telefon: +46 907 86 6501

Masterstudent Madeleine Sollin Øvrum



Epost: [Madeleineov99@outlook.com](mailto:Madeleineov99@outlook.com)

Mobiltelefon: +47 481 84 273

Vårt personvernombud: Usman Asghar

Epost: [Usman.asghar@inn.no](mailto:Usman.asghar@inn.no)

Telefon: 61 28 74 83

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.
- 

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Student*

Cecilia Erika Stenling

Madeleine Sollin Øvrum

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Foreldretrenere om kompetanse i barne- og ungdomsfotballen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervjuet
- At intervjuet blir tatt opp
- At kontaktopplysninger kan lagres inntil arbeidet er ferdig

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

**Referansenummer**

752232

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

06.12.2022

**Prosjektittel**

Foreldretrenere sin forståelse av kompetanse i barne- og ungdomsfotballen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Maria Cecilia Erika Stenling

**Student**

Madeleine Sollin Øvrum

**Prosjektperiode**

08.11.2022 - 27.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.06.2023.

**Kommentar**

## **OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

## **VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

## **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

## **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.06.2023.

## **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## **PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

## **REGISTRERTES RETTIGHETER**

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!