

Emil Halvorsen

## Fra klasserommet til feltet

En kvalitativ analyse av to utvalgte trenerutdanninger og veilederens rolle i kursene

Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving  
Gullbringvegen 36  
3800 Bø i Telemark  
<http://www.usn.no>

© 2021 Emil Halvorsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	4
Bakgrunn for valg av tema og problemstilling. ....	6
<b>1.0 Teori .....</b>	<b>10</b>
1.1.Trenerutvikling, formell og uformell læring .....	10
1.2 Veiledningsbegrepet og veiledningspraksis .....	12
<b>2.0 Metode .....</b>	<b>16</b>
2.1 Forskningsdesign.....	17
2.2 Utvalg .....	17
2.3 UEFA B kurs .....	17
2.4 Olympiatoppen Trenerløftet .....	20
2.5 Informanter .....	21
2.6 Feltarbeid .....	23
2.7 Intervju .....	27
2.8 Et kritisk blikk på metoden .....	28
2.9 Analyse av dataene .....	29
2.10 Validitet .....	31
<b>3.0 Diskusjon/analyse .....</b>	<b>31</b>
3.1 Trenerutdanning og forholdet mellom teori og praksis.....	31
3.2 Bakgrunn for trenerutdanning.....	34
3.3 Pedagogisk og faglig utvikling .....	38
3.4 Veiledning - Gjøre det kjente fremmed og det fremmed kjent.....	44
3.5 Veiledertetthet.....	48
3.6 Veilederkompetanse .....	54
<b>4.0 Avsluttende kommentar .....</b>	<b>60</b>
<b>5.0 Litteraturliste .....</b>	<b>62</b>
<b>6.0 Vedlegg .....</b>	<b>65</b>
<b>6.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide veiledere .....</b>	<b>65</b>
<b>6.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide trenerne .....</b>	<b>67</b>
<b>6.3 Vedlegg 3 - Samtykkeskjema til å delta i forskningsprosjektet (NSD) .....</b>	<b>68</b>



## Forord

Når jeg skriver disse orden er det vanvittig mange tanker som farer igjennom hodet. I forkant av studiene jobbet jeg i salgsbransjen og var trener for et G16 lag. Bedriften jeg jobbet i bestod av enestående mennesker, men salgssyrket begynte å spise meg opp. En følelse av manglende kompetanse innenfor produktene vi solgte, forventninger, krav til budsjettoppnåels og kombinasjonen med å være fotballtrener fem dager i uken ble for mye for meg. Jeg håndterte ikke lengre hverdagen som selger. Jeg måtte gjøre noe med min egen hverdag. For meg var det derfor naturlig å søke mot idretten, og fotballen spesielt. Idretten har stått meg nær fra jeg var en liten «pjokk». Å ta steget fra en god jobb, trygge omgivelser i hjembyen og til å bli student på heltid et annet sted i landet krevde allikevel en hard mental innstilling. For min del var det helt naturlig å gå den veien, utifra den personlige situasjonen jeg fant meg i. Med fasiten i hånden fem år senere kan jeg med sikkerhet si at det var mitt smarteste valg på 34 år. Jeg har fått mange nye bekjentskaper, fått venner for livet og erfaringer jeg aldri ville vært foruten. Det er mange mennesker som har bidratt til at mitt opphold i Bø og Notodden har vært fantastisk, og mange som burde blitt nevnt med navn. Derimot ønsker jeg å trekke frem de som har hatt en helt spesiell betydning for meg. Først og fremst spillerne i utviklingsavdelingen til Notodden FK (NFK), dere er en helt rå gjeng, og gjort at jeg har gledet meg til hver eneste kamp og trening med dere. Foreldregruppene som tilhører lagene har holdt meg både skjerpet, bidratt med gode diskusjoner, masse humor og glede. Akademispillerne som kom inn som et friskt pust i klubben: jeg er sikker på at jeg ser flere av dere i Eliteserien om noen år.

Hele Notodden-familien fortjener en stor takk. Spesielt Tore Pedersen som tok meg inn i NFK-familien. En større primus motor skal man lete lenge etter. Kjell Anders Furulund Karlsen som har vært en viktig sparringspartner og kollega i NFK. Ikke minst må de to som holdt ut med meg som samboer, kollega, medstudent og sparringspartner, Magnus Erga og Mats Riise Johansen. Minnene vi skapte sammen fra sene kvelder til høylytte faglige diskusjoner vil jeg ha med meg resten av livet. Jeg kommer heller ikke unna «guttæne» i kollokviegruppen vår. Henrik Gustavsens, Kjetil Tøsse, Mats Riise Johansen og Nicolay Hagen. Samtalene, diskusjonene og galgenhumoren vi har hatt gjennom disse årene har vært helt magiske.

Arbeidet med denne oppgaven har vært svært krevende på mange måter. Covid-19 slo inn over verden og satte kjepper i hjulene for mange mennesker. For min del betydde det at en epoke i Notodden var over. Det var derimot ikke til det verre for min egen del. Jeg flyttet hjem til kjæreste og jobb i fotballen i Sarpsborg. En kjæreste som fortjener den største takken av alle. Hun har holdt ut med meg gjennom hele perioden med oppgaven som har vært preget av mye frustrasjon og ensomhet. Hun har alltid vært en trygghet å komme hjem til og stadig hatt noen lure kommentarer som har fått humøret opp igjen. En stor takk må også rettes til min egen familie som i stor grad gjorde det mulig at jeg i det hele tatt kunne starte på studiene. I tillegg har dere vært helt rå når det gjelder oppussing av huset vårt. Uten dere hadde ikke jeg kunne ha det fokuset på oppgaven som jeg har hatt. Byggeleder Ørnulf er det også helt umulig å komme unna, tusen takk for at du har bidratt mye mer enn forventet.

Min veileder Liv Hemmestad som virkelig åpnet øynene for hva som *faktisk* forventes faglig av en student har vært en enestående veileder gjennom arbeidet av denne oppgaven. Dine krav, motivasjonsord og fagkunnskap har vært helt avgjørende for at denne oppgaven blir levert. Det er også viktig å nevne Frode Telseth i denne settingen. Gjennom årene på studiet med fordypning i trenerrollen var han fantastisk. Kravene uteble aldri, men alltid et glimt i øyet og en on-point-kommentar på lur var det veldig greit å håndtere kravene.

Som nevnt innledningsvis er det mange flere som burde blitt nevnt, men da kunne forordet blitt lengre enn selve oppgaven. Tusen takk til alle jeg har møtt og som har bidratt til mitt opphold i Notodden. Dere vet selv hvem dere er.

Takk til alle som har stilt opp til intervju og observasjoner.

## Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

Valg av tema for denne masteroppgave kan spores tilbake til 2016. Jeg var trener i en breddeklubb for et G16 lag som stilte mange krav til meg som trener. Som trener i breddefotballen er det ikke økonomisk godt nok til å leve av, og jeg var derfor avhengig av å kombinere fotballen med full jobb. Denne kombinasjonen gjorde at jeg ikke klarte å møte kravene og forventningene i fotballen. Ikke ble jeg fulgt opp godt nok fra klubben heller. Manglende oppfølging kan ikke klandres klubben fordi det var mangel på menneskelige resurser og kapasitet. Dette er en utfordring mange breddeklubber står ovenfor.

Trenerressursene som er i klubbene har sine egne lag de jobber med, og det er knyttet en del praktisk arbeid til dette. Blant annet innebærer det oppfølging av spillere, oppfølging av foreldregrupper, planlegging av treninger, gjennomføring av treninger og lede laget i kamper. Trenerressursene som er i klubbene, blir ofte overbelastet med oppgaver og jeg opplever at mange av oppgavene blir utført og gjennomført på et «50%-nivå». I mitt tilfelle kjente jeg på en følelse av ensomhet og hjelpeløshet i treningshverdagen. Det var ingen som veiledet meg i rollen som fotballtrener, eller som observerte og kom med noen gode innspill.

I hverdagen min merket jeg at fotballen tok mer og mer av tiden min, og jeg kjente at det var fotball og idrett jeg ønsket å jobbe med. Det resulterte i at jeg til slutt bestemte meg for å satse inn mot trenerrollen. Jeg sa opp min faste jobb og startet med studier idrettsvitenskap med spesialisering i trenerrollen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) i. Gjennom studiet har interessen min for trenerrollen økt betraktelig. Blant studentene som jeg omgikk med var det høy faglig kompetanse og stor dedikasjon til sin egen trenerrolle i klubb. Vi hadde mange faglige diskusjoner og betraktninger rundt trenerrollen.

Ved siden av studiene jobbet jeg som trener i en toppklubb. Historien fra tidligere gjentok seg på nytt. Det ble stilt store krav til meg som trener fra spillergruppen og foreldregruppen, og igjen kjente jeg på ensomheten og hjelpeløsheten i trenerrollen. Jeg savnet noen å sparre med. Jeg savnet at noen kunne bidra til min utvikling som trener. Denne erfaringen var også drivende for valget av problemområde, veilederrollen og trenerutvikling. I løpet av arbeidet med dette prosjektet fikk jeg erfart at mange trenere opplever det samme som meg.

Under et av intervjuene traff Ole, en av veilederne på UEFA B kurset, veldig godt ut ifra mine erfaringer som trener:

«Å være trener kan være en stilling hvor du surrer rundt i dine egne tanker uten at det blander seg noen inn i de tankene ofte»

Det var nettopp dette som jeg også opplevde. Det var ingen som var opptatt av mine tanker, men jeg ønsket at noen skulle vært det. Til tross for at det var et uttalt mål for klubben at vi skulle utvikle trenere også, ikke kun spillere, var ressursene til dette arbeidet små og ikke prioritert. De personene som var i klubben hadde allerede mer enn nok fylt opp sine dager med andre oppgaver. Jeg savnet at noen kunne veiledet meg i min rolle i større grad enn kun ved noen få tilfeller i løpet av en sesong. Samtidig som jeg kjente på dette savnet fikk jeg en større innsikt i teorier knyttet til trenerrollen, gjennom studiene, og det var da min interesse og nysgjerrighet for trenerveiledning virkelig blomstret. Tankene om at masteroppgaven min skulle bidra til å få bedre innsikt og forståelse for veilederrollen har vært ved meg helt fra da jeg valgte å ta masterutdanningen. Forelesningene og teorien la vekt på hvordan man utøvde trenerrollen og hvordan man kunne legge til rette for læring hos utøvere og spillere. Det jeg savnet var hvordan man kunne legge til rette for å utvikle seg selv som trener, spesielt under bachelor-utdanningen var dette gjeldene. Ett av masterfagene vektla i mye større grad lederskap, læring og verdier, men jeg savnet allikevel mer konkret hvordan legge til rette for å utvikle seg selv som trener på feltet.

Det tilbys en rekke kurs og utdanninger som har fokus på utvikling av trenerrollen, men mange av disse er ofte rettet mot det idrettsfaglige med fokus på det teknisk-taktiske og fysiske. Flere forskere har kritisert trenerutdanningene for å være for teoribasert og for lite praksisnære (Hemmestad, 2013; Jones, Harris og Miles, 2009; McQuade, Davis og Nash, 2015). Dagligdagse utfordringer som spenningsforhold i laget, påvirkning av foreldregrupper og andre forhold knyttet til hvordan håndtere mennesker og hvordan man fremstår som trener, også ut fra et relasjonelt og verdimesig perspektiv, har vært lite prioritert. Det kan derimot spores en endring i trenerutdanningene i Norge, og også i de kursene som er studieobjekt for denne oppgaven.

Norges Fotballforbund (NFF) sin UEFA B lisens utdanning og spesielt Olympiatoppen (OLT)'s prosjekt Trenerløftet legger større fokus på et helhetlig perspektiv når man skal trene andre og det legges større vekt på relasjon og betydningen av menneskekunnskap. Kursene har et stort fokus på den praktiske delen av treneryrket og prioriterer å være i trenermiljøer fremfor å teoretisere trenergjerningen og underviser om den i klasserom. Med dette som et bakteppe er man nå i en utvikling hvor trenerutdanning flyttes i større grad fra klasserommet til ut i feltet.

Gjennom denne oppgaven vil jeg undersøke trenerutdanning og veiledningens rolle i denne prosessen. Sentralt for oppgaven, og som et grunnlag for analysene, har jeg valgt Olympiatoppens prosjekt Trenerløftet og et UEFA B-kurs i regi av NFF. Gjennom observasjoner og intervjuer har jeg et utvalg av trenere og veiledere som er tilknyttet kursene. Disse tiltakene er igangsatt med bakgrunn i at det er mye forskning som har vist at den tradisjonelle måten å utdanne trenere på, via teoretisk trenerutdanning, coach-seminarer og lignende ikke lykkes godt nok, spesielt med tanke på å gi trenere større kompetanse for å bedre håndtere problemstillinger i deres hverdagspraksiser (Hemmestad, 2013; Jones et al. 2011, 2006). Den vanligste forklaringen på at de tradisjonelle trenertiltakene ikke fungerer er knyttet til teori-praksis gapet og at de teoretiske perspektivene ikke klarer å omfavne den kompleksiteten som trenere må forholde seg til i praksis (Hemmestad, 2013). Lauvås og Handal (2014) trekker spesielt frem det de definerer som handlingstvang som ett av de største gapene mellom teori-praksis. Det innebærer blant annet at man må handle raskt i gitte situasjoner fremfor å vurdere hvilken teori/pedagogisk tilnærming man skal bruke. Dette må man først og fremst lære seg i praksis i autentiske situasjoner, og ikke i et klasserom hvor man har tid til å diskutere hvordan man ønsker å håndtere situasjoner. En sentral faktor for å lykkes med å utvikle denne type handlingsbasert kunnskap er å flytte utdanningen ut av klasserommene og bruke mentorer og veiledere som viktige sparringspartnere i utviklingsprosessen.



Min hovedproblemstilling er:

*Å undersøke trenerutdanning og veilederens rolle sett i lys av at det er en utvikling der utdanning av trenere i større grad foregår på feltet kontra i klasserommet. Konkretisert gjennom et utvalgt UEFA B kurs og Olympiatoppen sitt utviklingsprogram Trenerløftet.*

Mine underproblemstillinger er:

- *Hvilke likheter og ulikheter er det med tanke på hensikten med kurset og programmet og hvilken betydning får det for veilederrollen.*
- *Hva slags kvalifikasjoner og kompetanse er viktige med tanke på høy kvalitet i veilederrollen og veiledningsprosessen*

En av målsetningene med dette prosjektet er å kunne bidra til å forstå mer av veilederrollen og bidra med innsikter som kan være viktige for å kunne etablere best mulig praksis på området, og bidra til å sette lys på et tema som frem til nå har fått lite oppmerksomhet innenfor idrettsvitenskapen. Ambisjonen og målsetningen med oppgaven er i samsvar med kvalitativ forskning, ifølge Brottveit (2018 s. 68): «Et overordnet mål med kvalitativ forskning er at den skal være teori- og begrepsutviklende og gi grunnlag for en ny viten». Underveis i prosessen med oppgaven ble jeg enda mer bevisst på hvor komplekst og sammensatt veiledning og veilederrollen er. På bakgrunn av kompleksiteten har problemstillingen for oppgaven endret seg underveis og det har vært svært vanskelig å formulere den presist. «I rendyrkede kvalitative studier er problemstillingene ofte sammensatte og komplekse, det vil si at de ikke alltid kan formuleres helt presist, eller at de åpnes for flere mulige underspørsmål» (Brottveit, 2018 s. 66) Dette gjør at jeg i større grad også er fri til å endre undervis ut ifra hva som kommer frem gjennom egen empiri.

## 1.0 Teori

I denne delen vil jeg først si noe om trener-utdanning/-utvikling og formell og uformell læring og vise hvordan veiledning er blitt en viktig del av utviklingsprosessen for trenerutvikling. Deretter vil jeg si noe om veiledningsbegrepet og veiledningsprosessen.

### 1.1. Trenerutvikling, formell og uformell læring

I den senere tid har det vært mange diskusjoner knyttet til hvordan en best mulig kan legge til rette for gode trener-utviklingskurs/-utdanninger. Som poengtert av McQuade et al., (2015) har det eksistert et stort gap mellom teori og praksis fordi utdanningsinstitusjonene ikke er praksisnære nok. McQuade et al., (2015) skiller mellom formell og uformell læring. Den formelle læringen er den kunnskapen som kan føre til sertifiseringer og andre formelle kvalifikasjoner, som for eksempel trenerutdanning ved en høyskole eller et universitet. Den formelle læringen tilbys som oftest av utdanningsinstitusjoner og særforbund og er ofte organisert som en klasserom-setting, men behøver ikke begrenses til det. I den senere tid har flere trenerutdanninger lagt vekt på praksis som en sentral del av utdanningsforløpet. Det er praksisen som skiller mellom formell og uformell læring. Ifølge Nash og Sproule (2011) i McQuade et al., (2015 s. 318) definerer de uformell læring som «in the context of the coaching environment, coaches learn through on-going interactions, observations, listening, and reflections on their own coaching practice» Det innebærer at den uformelle læringen utfordrer trenere til å tilvenne seg problemløsnings tilnærminger for å utforske reelle situasjoner som oppstår, og finne sine egne løsninger på problemet som oppstår. Det innebærer at trenerne har en åpen tilnærming til problemene, og at det ikke finnes noe fasit på hvordan man kan løse situasjoner.

I review artikkelen til Nelson et al., (2006) definerer de formell læring som noe som foregår i et institusjonalisert, kronologisk gradert og hierarkisk strukturert utdanningssystem og kjennetegn på formelle trenerutdanninger er blant annet at deltakerne oppfyller et kriteriesett, det kreves obligatorisk oppmøte, standardiserte læreplaner og utdanningen gir en form for sertifisering eller en utdannings grad.

Eksempler på slike utdanninger er blant annet høyere utdanning på høyskoler og universiteter hvor man kan oppnå bachelorgrad eller mastergrad og særforbundenes egne trener-kurs/-utdanning (eksempelvis trener I,II,III, IV og V og NFF sine lisensierte trenerkurs). Disse utdanningene har tidligere hatt en slagside av tema og pensum som har vært rettet forankret i bio-medisinsk vitenskapelige disiplinene og mindre rom for samfunnsvitenskapene (Hemmestad, 2013). Derfor har det blitt hevdet at trenere ofte forlater slike utdanninger med en forståelse av idrettsvitenskaplige problemstillinger fra en fysiologisk og biomekanisk perspektiv og at trenerne har en taktisk og teknisk forståelse for idretten de skal være trener i, men har mindre forståelse av pedagogiske og sosiokulturelle aspekter knyttet til trenerens rolle i trenerprosessen. Det har imidlertid vært et skifte innen idrettscoaching, også i idrettsutdanningene, slik at det nå i de aller fleste utdanningene også legges større vekt på pedagogiske og sosiologiske forhold knyttet til trenerskapet (Jones, 2019).

Nelson et al., (2006) hevder at enkelte formelle trenerutdanninger ikke driver med trenerutvikling, men i større grad treneropplæring. De skriver at opplæringen/treningen er mer jobborientert fordi den fokuserer på tilegnelsen av kunnskap, atferd og tekniske ferdigheter som er spesifikke for et yrke. Treneropplæring har derfor en tendens til å være en mer mekanisk prosess som legger vekt på ensartede og forutsigbare svar på standard veiledning og instruksjon forsterket av øvelse og repetisjon. Trenerutvikling derimot blir sett på som mer personorientert og fokuserer på å gi mer teoretiske og konseptuelle rammer designet for å stimulere individets analytiske og kritiske evner. Treneropplæring fremmer en ensartet tilnærming til kunnskap og praksis, mens utdanning forsøker å variere i større grad hvor tilnærmingen vektlegger og forklarer individuelle forskjeller blant annet (Nelson et al., 2006).

Ifølge Hemmestad (2013, s. 276) er teoretisk kunnskap viktig, men som hun poengterer i sin doktorgradsavhandling, der hun analyserer coachingpraksisene i et kvinnelig håndball landslag, er den viktigste kunnskapen knyttet til idrettscoaching å finne i praksisfeltet selv. Dette betyr ikke at teori og modeller ikke er viktige, men det betyr at det ikke er nok for å forstå idrettscoaching og utvikle kompetanse som harmonerer med kravene til treneren i idrettscoaching-hverdagspraksiser (Hemmestad, 2013).

At mye av kunnskapen knyttet til idrettscoaching finnes i praksisfeltet bekreftes av Jones et al., (2009); Cushion et al., (2003) som sier at mye av forskningen som omhandler trenernes tilegnelse av kunnskap har vist seg å være egen trenererfaring og observasjoner av andre trenere, som den primære kilden.

Den formen for tilegnelse av kunnskap har foregått i praksisfeltet, ikke i klasserom. Erkjennelsen av at utdanning/utvikling av trenere må foregå i praksis, ikke kun i «klasserom» har ledet til at flere og flere legger vekt på veiledning av trenere som en viktig del av trenerutviklingen.

## 1.2 Veiledningsbegrepet og veiledningspraksis

Begrepet veiledning blir ofte brukt unyansert i dagligspråket om flere forskjellige områder (Lauvås og Handal 2014 s. 47). Lauvås og Handal (2014 s.51) viser til kompleksiteten i begrepet ved at veiledning har foregått i så mange ulike yrker og yrkesfunksjoner at terminologien og begrepsavklaringen er ulik. De viser til begreper som: «Rådgivning, konsultasjon, supervisjon, coaching, mentoring osv» hvor alle blir brukt som veiledning eller ligger tett opp til begrepet veiledning. De stiller seg kritisk og spørrende til om mennesker i det hele tatt klarer seg selv lengre uten å få «profesjonell» hjelp til å trene, spise, søke jobb eller leve livet i det hele tatt.

En fellesnevner av veiledning som aktivitet er at veiledning blir ofte sett på som en prosess hvor en person som er eldre, lengre erfaring og antatt mer kunnskap skal hjelpe en yngre, mindre erfaren og mindre kunnskap til å utvikle seg i sin rolle, både på et personlig plan og profesjonelt plan. Skagen (2013 s.12) viser til at den som veileder og den som blir veiledet er på en indre reise for å lære, og sier at «den informasjonen og de sanseintrykkene som begge får skal omdannes til kunnskap og bli en del av eget verdigrunnlag, menneskesyn, refleksjoner og ferdigheter». Det er viktig å skille den profesjonelle veiledning fra terapeutiske behandlinger, hvor den som oppsøker en terapeut «opplever en følelsesmessig tilstand de selv eller andre reagerer på som avvik fra normer» (Skagen, 2013 s. 19). I veiledning handler det i større grad om å vise vei, eller motta hjelp, i søken om å oppnå læring eller tilegne seg mer kunnskap innenfor et fagområde.

Skagen (2013 s.19) definerer veiledning som «en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng», men viser også til at det er store forskjeller på hvordan veiledning foregår. Veiledning mellom kollegaer, veiledning av elever og veiledning av trenere har ulike fremgangsmåter når man veileder.

Ifølge Lauvås og Handal (2014 s. 16) skal veiledning svære «en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og gruppers læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet.»

Lauvås og Handal (2014) sin yrkesfaglige veiledning kan være en god arbeidsmetode. Den defineres som: «Veiledning tilknyttet yrkesvirksomhet, enten innenfor utdanning til eller i utøvelse av yrket, enten for bestemte funksjoner (for eksempel for nytilsatte, for ledere) eller generelt» (Lauvås og Handal, 2014 S. 47). Yrkesfaglig veiledning kjennetegnes blant annet ved at den foregår en-til-en, den tar opp teori-praksis forholdet, veiledningssamtalen er preget av refleksjon over praksis, tar sikte på å utvikle den praktiske yrkesteorien hos den som blir veiledet (Lauvås og Handal 2014, s. 48)

Lauvås og Handal (2014) viser til at man lykkes som veileder når man er genuint interessert og viser interesse i andre menneskers ve og vel, samtidig som man selv har et ønske om å utvikle seg selv som veileder. Når man veileder er det viktig at man tenker at den andre personen handler utifra sine forutsetninger og sitt grunnlag. Hvordan, eller hvorfor, noen handler som de gjør bør vekke interesse hos den som veileder. Fremfor å konsentrere seg om sine egne tanker bør man være opptatt av andres tanker (Lauvås og Handal, 2014 s. 17).

Lauvås og Handal (2014) trekker frem «1 til 1 veiledning som en pedagogisk eksklusiv form å arbeide i, men de viser også til at slike situasjoner gjør at veilederen har mulighet til å utøve makt ovenfor den som veiledes. Den som blir veiledet må i slike settinger stole på veilederens integritet og profesjonalitet.» (Lauvås og Handal, 2014 s. 18).

I en idrettslig kontekst er boken veiledningssamtaler i idrett til Høigaard og Jørgensen (2000) viktig og veiledningsmetodikken de beskriver bygger på mange av de samme prinsippene som Lauvås og Handal (2014) har beskrevet kjennetegner god veiledning. Høigaard og Jørgensen (2000 s. 13) skriver om veiledning i idrettskontekst som et menneskelig møte der en kan løse eller håndtere problemer som oppstår på en god og effektiv måte.

Et problem kan være noe knyttet til fysiske og psykiske egenskaper, treningsmessige, tekniske og taktiske forhold og ferdigheter, samt sosiale forhold» (Høigaard og Jørgensen, 2000 s. 13). Et hovedanliggende for veilederne er hvordan de kan hjelpe trenerne til å tilegne seg mer kunnskap om sitt virke som trenere for å bidra best mulig i utøveres utviklingsprosesser.

Til tross for at det finnes en del litteratur som forteller hva veiledning er, eller beskriver hvordan den bør være (veiledningsprinsipper og veiledningsmetodikk) finnes det begrenset med forskning som omhandler trenerrollen og veiledning. Med unntak av boken til Høigaard og Jørgensen (2000) kommer de fleste av disse forskningsbidragene fra Storbritannia og USA. Ifølge Jones et al., (2009) har veiledning blitt mer vanlig innenfor idrettscoaching og de hevder at den har hatt en positiv effekt på trenernes kunnskap og kompetanse, men de påpeker også et manglende teoretisk rammeverk for veiledningen, og som kan være utgangspunkt for evaluering og som dermed kan si noe om hvilken effekt veiledning har på trenerutvikling. Ifølge Jones et al., (2006) er det er en del forvirring rundt hva veiledning faktisk er, og hva veiledning har som mål å oppnå. Dette understøttes av Cushion (2018) som sier at trenere har mottatt veiledning gjennom karrieren i en eller annen form, enten gjennom observasjoner av andre eller gjennom samtaler, uten at det har vært en definert veiledningssituasjon. Fremfor å definere selve handlingen til veiledning bør man se til prosessen og dens hjelpefunksjon som blant annet innebærer å vise vei, veilede, omsorg og rådgivning (Caruso 1990 i Jones et al., 2013).

Et hovedfokus i veiledningsteorien er fokuset på relasjonen mellom veileder og den som mottar veiledning. For at trener-veileder forholdet skal lykkes er det grunnleggende med gjensidig tillitt mellom begge partene. Tillitten er først og fremst viktig for at samspillet mellom veileder og den som blir veiledet skal fungerer og en forutsetning for at foregå læring, men den er også viktig i form av å sette grenser for hva som er akseptabelt i et veileder-trener-forhold (Lauvås og Handal, 2014; Høigaard og Jørgensen, 2000). Veilederen blir ofte ansett som en med mer kunnskap og en som besitter en mer maktsterk posisjon i forholdet. Det er en forutsetning at veilederen ikke utnytter sin posisjon for egen vinning, men bidrar med sin kunnskap og erfaring til å hjelpe den som mottar veiledning.

Det stilles også krav til både veileder og den som mottar veiledning at de deltar aktivt med respekt og følsomhet for de sterke følelsene som er involvert i dyp profesjonell læring (Jones et al 2013). I startfasen av forholdet må partene sette en målsetning med prosessen og dette bør kvalitetssikres med jevne mellomrom for å se til at den veiledete får det den forventer av veilederen. Selv om det anbefales å etablere noen formaliteter i veiledningssettingen advares det også mot å en reseptbelagt tilnærming, da dette kan sette begrensninger for en prosess som bør være dynamisk fremfor mekanisk (Jones, 2013).

Zachary (i Jones, 2013) nevner forberedelser, forhandling, aktivering og avslutning som de fire utviklingsstegene i veiledningsprosessen. Forberedelsesfasen handler om at veilederen og den som blir veiledet skal bli kjent med hverandre. I det første stadier er det viktig at partene gjør en forventningsavklaring til hverandre og avklarer hva partene ønsker å få ut av veiledningen. Dette er i tråd med Jones (2013) som viser til at det er et behov for både veileder og den som mottar veiledning til å dele sine forventninger tidlig i prosessen. Forventningsavklaringen bidrar til å sikre at begge parter vet hva som forventes av hverandre i veiledningsprosessen, samtidig som det legger føring for veiledningsprosessen fremover (Young og Perrew 2004; Egan 2005 i Jones, 2013). Samtidig viser studier at forventningene ikke er statiske, men at de kan endres og utvikles over tid (Jones, 2013). En tidlig forventningsavklaring kan bidra til at man unngår avvik og misforståelser mellom partene senere. Dette kan være med å bidra til at relasjonen til veileder og den som blir veiledet styrkes. Dette er i tråd med Jones et al., (2013) som sier at det må være en positiv synergi mellom individene i et veiledningsforhold for at det skal lykkes. En viktig faktor for at veiledningen skal fungere er å komme frem til felles mål for veiledningsprosessen (Jones, 2013). I målsettings-fasen skal veilederen hjelpe den som blir veiledet til å sette klare målsetninger og avklare målene. Oppgaven til veilederen i denne fasen er å sørge for at målene som blir satt er realistiske og oppnåelige, samtidig som veilederen må sørge for at målene er så konkrete som mulig. Denne målprosessen innebærer å sette mål for hva trenerens personlige utvikling, men også sette mål for selve veiledningsprosessen. I fase tre skal veilederen utfordre den som blir veiledet til å bli mer autonom. Det innebærer at veilederen ikke skal være instruerende, men i større grad sørge for en refleksjon hos den som blir veiledet og sørge for at han/hun handler ut ifra egne vurderinger.

Den siste fasen innebærer å gi tilbakemeldinger på fremgangen og avslutte det formelle forholdet mellom veileder og den som blir veiledet. I den siste fasen vil det innebære en form for kontrollsjekk av målsettingen som ble satt helt i starten av prosessen.

Ifølge Hemmestad (2013, s. 110) er hva som oppfattes som rett kunnskap og sannheter knyttet til hvem som kan mene noe om saken og hvem som besitter maktsterke posisjoner og dermed større mulighet til å definere hva som er «sann» kunnskap. I eksempelvis UEFA-B og trenerløftet vil hva som er definert som «rett» veilednings-kunnskap og beste praksis i stor grad bestemmes av fagpersoner som er ansvarlig for kursene, henholdsvis i NFF og Olympiatoppen. I og med at trenerløftet har institusjonalisert et utdanningstilbud – et veilednings-/coaching kurs i samarbeid med NTNU, vil også NTNU ha en rolle når det gjelder å konstruere hva som er «rett» veiledningskompetanse. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen i feltet besitter veilederne en maktsterk posisjon, ettersom de selv definerer i praksis hva som er god veiledning.

## 2.0 Metode

Kapitlet 2 beskriver og begrunner min valgte metodiske fremgangsmåte. Jeg vil si noe om hvordan det var å være observatør innenfor egen kultur. Her viser jeg både styrker, svakheter ved metoden og beskriver egne refleksjoner rundt selve observasjonen. Jeg vil også presentere utvalget. Jeg presenterer også hvordan jeg har gjennomført kvalitative intervjuer og, på grunn av den spesielle situasjonen Norge og verden er i, sier jeg også noe om hvordan covid-19 situasjonen har påvirket også denne oppgaven. Slik som covid-19 situasjonen har påvirket Norge, og verden for øvrig, har pandemien også påvirket min oppgave. På grunn av nasjonale, lokale og regionale restriksjoner har jeg ikke fulgt Trenerløftet som planlagt. Treninger, samlinger og veiledningssituasjoner har blitt avlyst. Dette har påvirket min empiri og på bakgrunn av dette er det UEFA B lisens som står som hovedfokus i oppgaven. Jeg skulle i utgangspunktet observert veiledersamtaler på trenerløftet og sett hvordan veileder og trener arbeider når treneren gjennomfører økter. Dette lot seg ikke gjennomføre, på lik linje som jeg ikke fikk observert den siste samlingshelgen på UEFA B lisens.



## 2.1 Forskningsdesign

I oppgaven, som fokuserer på trenerutvikling og veilederprosessen, er det vanskelig å vise til eksakte funn eller objektive funn fordi selve veiledningsprosessen tilhører den kommunikative rasjonaliteten fremfor målrasjonaliteten, utvalget mitt er begrenset og selve forskningstemaet er komplekst (Brottveit, 2018; Lauvås og Handal, 2014). I en veiledningsetting dreier det seg om en felles forståelse, ikke en effektiv måloppnåelse, og denne prosessen er komplisert (Lauvås og Handal, 2014). Dataene jeg innhenter, eller mitt forskningsprosjekt er heller ikke ment at det skal etterprøves av andre, «det er menneskelig handling, levd erfaring og opplevelser som er i sentrum» (Brottveit 2018, s. 68). Valg av forskningsdesign hviler derfor på det kvalitative. Det er mine fortolkninger og analyser av datamaterialet som danner et viktig grunnlag for hvilke resultater man kan trekke ut av undersøkelsen (Brottveit 2018). Gjennom min metode som består av intervjuer og observasjoner ønsker jeg å få en dypere innsikt i veiledning og hvordan det foregår i praksis. Dette er noe Brottveit (2018 s.68) også trekker frem som et av formålene med kvalitativ forskning, at man ønsker å fremskaffe data som gir grunnlag for dypere innsikt i undersøkelsesfeltet.

## 2.2 Utvalg

I denne delen vil jeg si kort om hvilke kurs som har vært undersøkt i denne oppgaven og gi de en kort beskrivelse. Jeg vil også presenterer informantene i denne delen.

## 2.3 UEFA B kurs

Norges Fotballforbund (NFF) har laget en trenerstige for utvikling av fotballtrenere. Det første steget er grasrottreneren. Dette er et kurs for de som er trenere i barnefotballen og er på mange måter rettet mot foreldretrenerne, men også et introduksjonskurs for nybegynnere. Det er først og fremst rettet mot en kvalitetssikring av trenerne i barne- og ungdomsfotballen.

Nivå to på trenerstigen er UEFA B-kurs, og har som formål: «Å øke kompetansenivået blant trenerne, primært med tanke på det daglige virket på treningsfeltet» (fotball.no).

Kursdeltakerne er i hovedsak trenere i ungdomsfotballen, men kurset legger også vekt på seniorfotballen og trenere som har sitt daglige virke der (NFF.no). Fokuset på grasrottreneren er at trenere skal kunne gjennomføre treninger med høy aktivitet, følge spesifisitetetsprinsippet og de skal ha kunnskap om fotballens verdigrunnlag. Steget fra grasrottrenerkurset til UEFA-B kurs kan være en stor overgang for noen. Overgangen fra å være aktivitetsleder til å bli en trener som ser helheten og som underviser i spill-motspill kan være fotballfaglig utfordrende for mange.

På UEFA B kurset jeg observerte var det 24 deltakere og 3 veiledere. De 24 deltakerne ble delt inn i tre grupper og fikk utdelt hver sin veileder. De tre gruppene ble referert til som storgruppe. Innad i storgruppene ble de delt inn i smågrupper á 4 per gruppe. Blant deltakerne var det store forskjeller med tanke på erfaringer fra fotballen, både når det gjeldt utøver- og trenererfaring. Noen trenere hadde erfaring fra nasjonalt høyt nivå som spiller, trener og/eller assistenttrener. Noen andre hadde kun erfaring fra barnefotballen. Blanding av erfaringen blant deltakerne kan gjøre det utfordrende for veilederne å møte de ulike kravene som hver trener etterspør. En trener som har erfaring fra toppfotball vil ha behov for et annet utviklingsmål enn en trener som basert på frivillighet trener et G12 lag. Kurset skal uansett tilpasses slik at det kan gi gode utviklingsmuligheter for trenere uavhengig av erfaringsbakgrunn.

Kurset jeg observerte fulgte NFFs standard for organisering av UEFA-B kurs, og var delt opp i tre deler. Det starter med en uke hvor alle var samlet. I denne uken var det fokus på teori og praksis. Under ukesamlingen gjennomførte trenerne praktiske økter som var definert av veilederne. Det var enten en forsvarsoppgave eller angrepsoppgave (se vedlegg 1). Øktene varte fra 15-20 min og de fleste hadde én økt per dag, med noen unntak. Når deltakerne hadde praksis på feltet var det en forventning om at de skulle observere hverandre når de var i aksjon og komme med innspill til den treneren som hadde hatt økta. Etter denne uken kom en mellomfase hvor deltakerne jobbet hjemme med en skriftlig oppgave.

Etter planen skulle avslutningen på kurset vært en helgesamling hvor trenerne skulle gjennomført økter og veilederne skulle se hvordan trenerne lå an knyttet til de personlige utviklingsmålene som de skulle jobbet med i egen klubb. På grunn av Covid-19 ble denne helgesamlingen ikke gjennomført før denne oppgaven skulle leveres. I tillegg til den skriftlige hjemmeoppgaven skulle deltakerne jobbe med sine utviklingsmål som trenere på feltet også. Kurset legger opp til, og forventer, at deltakerne tar et stort ansvar for egen utvikling. I en «statement» i informasjonsskrivet til deltakerne står det: «Husk: «Det er deg det kommer an på» (NFF, S. 14)

UEFA-B kurset legger vekt på det pedagogiske gjennom hvordan den enkelte trener formidler treningsøktene til spillerne, hvordan trenere opptrer underveis i øktene og kurset vektlegger hvordan trenere organiserer øktene sine. Samtidig er et fokus på fotballfaglig dyktighet når trenere gjennomfører sine økter, og det innebærer at tema og momenter i øktene må samsvare med oppgavene de får utdelt.

NFF viser til viktigheten i treningsprosessen og viser at UEFA-B kurset går i dybden på det de karakteriserer som «to viktigste utviklingsområdene for en trener, knyttet til treningsprosessen» Videre viser de til de to utviklingsområdene som er:

- *Fotballfaglig dyktighet – evne å se hva som faktisk skjer i komplekse spillsituasjoner, og evne å gi god veiledning*
- *Tilrettelegge for læring gjennom god planlegging og organisering av økta – samt evne å benytte ulike pedagogiske tilnærminger underveis i økta. Altså din evne til å formidle, slik at du skaper gode læringsprosesser (NFF, s.5)*

Ut ifra de tre delene som kurset er strukturert etter, og som er beskrevet over, får deltakerne en samlet karakter, enten mellom 0-15, 15-19, 20-24 eller 25-30. Hvor 0-15 scoren klassifiseres som ikke bestått. For å kvalifisere seg som søker til nivå tre på trenerstigen UEFA-A kurs, må man oppnå minimum 20 poeng.

## 2.4 Olympiatoppen Trenerløftet

Når det gjelder trenerutdanning og trenerutvikling tilbyr Olympiatoppen (OLT) «Topptreneren», sammen med NTNU og Elite Coach, som er et utdanningstilbud til landslagstrenerne på høyt internasjonalt nivå, og som er et samarbeid mellom OLT og Universitetet i Sørøst-Norge. I tillegg har OLT etablert Trenerløftet som er et tilbud for å styrke morgendagens trenere. Trenerløftet ble startet i 2018 og ble muliggjort via en pengegave på 9 millioner fra Sparebankstiftelsen DNB (Olympiatoppen.no) Trenerløftet er et «utviklingsprogram rettet mot unge, talentfulle og ambisiøse trenere for morgendagens utøvere» (Olympiatoppen.no). Gjennom OLT sine åtte regioner ble det, sammen med særforbundene, valgt ut trenere som fikk utdelt hver sin veileder som de fikk en tett oppfølging av gjennom 1 år (Moen et al., 2021). Trenere som er med på Trenerløftet har oppfølging i sitt hjemmiljø og jobber med sitt eget lag/egne utøvere. Veilederne fulgte også opp trenerne når laget eller utøverne skulle konkurrere. Gjennom året skal det i utgangspunktet være ett kontaktpunkt i måneden mellom trener og veileder, men dette kan veileder og treneren bli enige om og tilpasse etter behov. Kurset ble organisert som en tverridrettslig kompetanseheving for de trenerne som får muligheten til å delta. Det innebærer blant annet at veilederne ikke nødvendigvis har ekspertkompetanse i den idretten som treneren de veileder virker i. Det ble organisert noen møteplasser for erfaringsutveksling, der både trenere og veiledere var til stede. Deltakerne på kurset ble satt i arbeidsgrupper med trenere fra ulike idretter og utveksler erfaringer, diskuterer caser og samarbeider på tvers av idrettene.

Veilederne i Trenerløftet har hovedfokus på hvordan treneren kommuniserer, hvordan treneren bidrar til utvikling av godt-fungerende relasjoner og hvordan han/hun utøver trenerrollen ovenfor sine utøvere. Veilederne kan ha flere trenere som han/hun veileder i samme periode. Veilederne jeg intervjuet i denne oppgaven følger begge opp trenere som er virksomme i idretter som veilederne ikke har ekspertkompetanse i.

## 2.5 Informanter

Det er gjort seks intervjuer i forbindelse med oppgaven. Tre av intervjuene er fra informanter som er knyttet til UEFA B kurset, og tre intervjuer er fra informanter som er knyttet til trenerløftet. Intervjuene er fra en trener som deltok på UEFA B og en trener som deltok på Trenerløftet. I tillegg har jeg intervjuet to veiledere på hvert av kursene. To av intervjuene ble gjennomført over Skype på grunn av covid-19 restriksjoner. Alle informantene har vært involvert i toppidrett i sin idrett og alle har høyere utdanning i idrettsvitenskap og/eller pedagogikk. For å ivareta anonymiteten har jeg gitt informantene fiktive navn. I presentasjonen av informantene under har jeg valgt å ikke beskrive detaljer som kan avsløre hvem de er.

På grunn av covid-situasjonen ble det opprinnelige designet med flere observasjoner og flere intervjuer, men det ble ikke mulig å gjennomføre. Til tross for at det er få informanter opplever jeg det allikevel som et godt grunnlag for å kunne besvare problemstillingen. Jeg merket også underveis i intervjuene at veilederne sa mye av de samme tingene, og jeg er usikker på hvorvidt flere intervjuer ville beriket oppgaven med mer kunnskap. Dette er i harmoni med Kvale & Brinkmann (2015) som trekker frem at det kan være hensiktsmessig å begrense antall informanter og at det viktigste er at man har nok informanter til å kunne besvare problemstillingen.

Martin var med som veileder på UEFA-B kurset. Han har høyere utdanning innenfor idrettsvitenskap og pedagogikk. Han har vært aktiv i ulike idretter, både som trener og utøver og har vært involvert som trener i lag som har spilt på det høyeste nivået i Norge. Han har god erfaring med å veilede trenere, utøvere og studenter.

Ole var med som veileder på UEFA B-kurset. Han har høyere utdanning innenfor idrettsvitenskap og psykologi. Han har hatt flere ulike roller i idretten, blant annet sportslig leder, styremedlem og har hatt ulike roller i en fotballkrets. Han har praktisert som trener i mange år og har erfaring som landslagstrener.

Jens var med som kursdeltaker på UEFA B-lisens kurset. Han har jobb utenfor idretten, men idretten har vært en viktig del av livet, og han har vært i samme klubb i flere tiår. I de årene har han vært i klubben har han vært spiller og trener og hatt styreverv. Han har vært trener i nærmer mange år, for ulike aldersgrupper.

Christian var med som veileder på Trenerløftet. Han har mastergrad innenfor idrettsvitenskap og har jobbet med idrettsutdanning i 10 år. Han har lang erfaring fra trenerrollen i ulike idretter, både individuelle og lagidretter. Han har vært veileder i flere år både i idretten og skolen.

Malin var med som veileder på Trenerløftet. Hun har høyere utdanning i idrettsvitenskap og har hatt en aktiv idrettskarriere på høyt nasjonalt nivå. Hun har erfaring fra mesterskap på landslagsnivå som trener og innenfor analyse. Hun har solid erfaring fra tidligere når det kommer til å veilede trenerer og utøvere.

Pernille var med som kursdeltaker på Trenerløftet. Hun har en mastergrad i idrettscoaching. Hun har vært trener over en lengre periode i jente og guttefotballen. Hun har også tatt UEFA B-kurs tidligere.

Forskningsobjektene ble informert om formålet med undersøkelsen. De ble også orientert om aspekter ved konfidensialitet. De ble også informert at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet hvis de ønsket det.

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD.

## 2.6 Feltarbeid

Som et utgangspunkt for oppgaven skulle jeg fulgt noen utvalgte veiledere og trenere i Trenerløftet gjennom et år og observert hvordan veilederne jobbet med trenerne i samtaler, og i forkant, under og etter økter. På grunn av Covid-19 situasjonen ble ikke dette mulig å gjennomføre. Jeg måtte derfor benytte meg av intervju for å undersøke hvordan denne prosessen foregikk. På UEFA B kurset fikk jeg vært med å observere en uke før det ble en ny nedstengning og ikke idrettslig aktiviteter.

Planen var at jeg også skulle følge UEFA B kurset under den avsluttende helgen, men på grunn av covid-situasjonen ble den ikke gjennomført før denne oppgaven skulle leveres.

I feltarbeidet var det observasjoner av hvordan veilederne jobbet med trenerne som var hovedfokuset. Typiske situasjoner som jeg observerte var da veilederne samlet trenerne i grupper, i en til en situasjoner eller i forbindelse med utviklingssamtaler. De gangene jeg var med i en til en samtaler ble det avklart med trenerne at det var greit, slik at min tilstedeværelse ikke ble et stressmoment for trenerne og at jeg, som poengtert av Wadel (2016), var med på deres premisser. I tråd med Wadel (2016) deltok jeg først i samhandlingen mellom veilederen og treneren, før jeg i neste omgang pratet med veilederen eller treneren om enkeltsituasjoner som hadde oppstått. Både veilederne og trenerne var stort sett positive til å prate med meg i etterkant av veilednings-situasjoner. En typisk situasjon som jeg og en trener kunne prate om var hvordan treneren opplevde veilederen da han ga tilbakemeldinger. Dette var viktig for å unngå personlige tolkninger og prøve å finne ut hvordan veileder og trener selv opplevde situasjonen. For eksempel kunne jeg, i noen tilfeller tolke at treneren virket ukomfortabel, men etter en prat med treneren i etterkant kunne det vise seg å være feil tolkning, i hvert fall ut fra hvordan veilederen tolket situasjonen. Noen ganger opplevde jeg at det kunne være en form for dobbeltkommunikasjon fra treneren, hvor kroppsspråket tilsa noe annet enn det treneren faktisk sa verbalt. I en situasjon hvor en trener fikk tilbakemeldinger begynte treneren å skifte sittestilling hyppig, blikket flakket og ansiktsfargen endret seg. Min observasjon var at treneren så ut som om han opplevde situasjonen som ubehagelig. I etterkant fortalt den samme treneren at han ikke opplevde den situasjonen som ubehagelig.

Å være med som observatør kan være utfordrende og det kan være vanskelig å skille mellom de sosiale rollene. Wadel (2016, s.29) viser til «hvem-snakker-til-hvem»-problemet og viser til at et individ kan ha ulike sosiale identiteter, og poengterer at jeg som forsker må skille ut de ulike identitetene som utspiller seg gjennom observasjonen. Under observasjonen av UEFA B-lisens kurset kunne jeg blant annet være både kamerat, kollega og forsker. Blant veilederne og deltakerne er det trenerkollegaer i den samme fotballkretsen som jeg kjente fra tidligere og noen av disse er også blant mine omgangsvener. I den forstand kunne det være vanskelig, spesielt for deltakerne, å vite hvilken sosial-identitet jeg hadde da jeg pratet med dem. For å avklare hvilken rolle jeg inntok i de ulike samtaler og under observasjoner av samtaler kunne jeg si: «Nå spør jeg basert på oppgaven min», eller: «Ut ifra min rolle som observatør så lurer jeg på hvorfor du gjorde sånn?» De gangene jeg var jeg med å observerte en til en samtaler og det oppstod noe interessant i samtalen som jeg ønsket å spørre om sa jeg ofte: «Fra et veilederperspektiv», eller: «Tatt oppgaven min i betraktning så ønsker jeg å spørre om», eller: «Nå går jeg over i observatørmodus». Jeg husker også den ene veilederen spurte meg «Er du observatør nå eller er du bare interessert i det faglige?». I og med at jeg er en del av fotballkulturen i utgangspunktet var det vanskelig for både meg og informantene og hele tiden skille mellom mine sosiale identiteter. Derimot var vi alle veldig bevisste på at jeg var i ulike roller i forskjellige settinger og bevisstheten rundt dette gjorde at det ikke ble noen utfordringer eller problemer knyttet til min rollesammenblanding.

Et eksempel på noe som påvirket min rolle var da trenerne som var på kurset og som ikke kjente meg, fikk vite at jeg var en del av en toppklubb, at jeg har vært trener i mange år og har flere ulike kursutdanninger gjennom NFF og universitetsutdanning. Da oppstod det flere tilfeller hvor trenerne ønsket mine innspill på hvordan de kunne løse enkelte oppgaver, eller de ønsket en diskusjon rundt sine økter. Jeg opplevde at min identitet som forsker endret seg noe til å bli mer respektert som trener enn forsker. Jeg var veldig bevisst på min egen rolleidentitet under observasjonen og blandet meg ikke bort i øktene til trenerne når de ønsket tips eller innspill på øktene. I ett av mine spørsmål til informantene spør jeg om de blir påvirket av at jeg er med som observatør. De forteller at de ikke lar seg påvirke, men allikevel viser begge informantene til eksempler som kan ha påvirket at jeg var med. Dette er en av utfordringene som Wadel (2016) viser til. I dette tilfellet er det min rolle som observatør som gir meg den makten, ikke meg selv som person.



Ved at jeg er til stede som en observatør/forsker vedrørende veilederrollen gir det meg en faglig posisjon og en form for autoritet i form av at jeg kan og vet mye om veilederrollen. Veilederne kunne noen ganger etter en veiledningssamtale spørre meg «Var jeg for streng der eller?» «Var det for snilt?» eller «Hvordan opplevde du kroppsspråket mitt nå?». De rettet seg mot meg i form av min faglige posisjon og deres forventninger til min kunnskap rundt veilederrollen.

En utfordring for min metode er min manglende erfaring i feltarbeid. Dette var første gangen jeg skulle være observatør. I forkant av observasjonene var jeg usikker på hvordan jeg skulle gå frem i situasjoner hvor veileder og treneren samlet seg for veileder-samtalen. Hva, og ikke minst hvor mye, som skulle noteres i feltnotatene var et usikkerhetsmoment før jeg startet feltarbeidet. Jeg syntes det var vanskelig å detaljplanlegge hva og hvordan jeg skulle gjøre observasjonene. I tråd med Wadel (2016) som viser til at det kan være vanskelig å planlegge i detalj hva som skal gjøres var det noen jeg kjente meg veldig igjen i. For meg er det vanskelig å planlegge noe jeg egentlig ikke vet hva innebærer. Spesielt den første dagen av UEFA B var kaotisk i den forstand at jeg ikke visste helt hvordan jeg skulle gå frem, noe som er i tråd med Wadel (2016) som sier at feltarbeid kan fortone seg som noe kaotisk. Etter at jeg hadde blitt bedre kjent med veilederne på den første dagen var det enklere å skulle gå i gang med observasjoner på dag to. Da hadde jeg en annen trygghet over meg, men det var vanskelig å velge ut situasjoner som jeg skulle observere. Veilederne hadde trenere i aksjon til ulike punkter og jeg måtte derfor velge ut tidspunkter som jeg observerte. Det kan ha resultert i at jeg mistet viktige observasjoner hos den veilederen jeg ikke fulgte etter noen økter. Utover uken bestemte jeg meg for å følge én veileder før lunsj og én veileder etter lunsj. Dette bidro til en bedre systematikk i min observasjon.

«Å gjøre feltarbeid innen sin egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet» (Wadel, 2014 s.26) I forkant av observasjonen på UEFA B lisensen var jeg spent på hvordan selve observasjonen ville være, med tanke på at jeg har liten erfaring med veilederrollen og denne type læringssituasjoner. I utgangspunktet kan det være lett å tenke at å observere innenfor egen kulturkrets kan være enkelt, men som Wadel (2014) poengterer, og som jeg erfarte, er det ingen enkel oppgave. Jeg har selv spilt fotball på breddenivå i nærmere tjue år.

Jeg har hatt styreverv i fotballen og vært trener i ulike toppklubber de siste fem årene. Jeg har gjennomført UEFA B-lisens, NFF-spillerutvikler, NFF-keepertrener B og tatt NFF-trenerveileder kurs. I et slikt lys er jeg en del av fotballkulturen og jeg har også god kjennskap til hvordan kurs-settinger i regi av NFF foregår. Ettersom jeg er en del av «fotballfamilien» kjenner jeg også til sjargongen innad i fotballmiljøet, har forståelse for en del fotballfaglige ord og uttrykk, og jeg har også en viss forståelse for hvordan det forventes at man skal opptre i rollen som trener. Jeg har kjennskap til det kulturelle språket og på mange måter også den kulturelle koden. I fotballmiljøet er det en forforståelse, som jeg kommer tilbake til i diskusjonsdelen, om at veilederne på B-kurset kan fremstå som tøffe. På bakgrunn av dette var jeg derfor spent på hvordan veilederne ville ta meg imot meg som observatør.

Min forespørsel om å være med som observatør gjorde jeg til NFF sentralt og gjennom kursleder. Veilederne som skulle være med ble informert om at det skulle være med en masterstudent som skulle observere hvordan veilederne jobbet. Jeg var derfor spent på hvordan de ville ta meg imot, med tanke på at det ikke var veilederne som hadde godkjent at jeg var med. Wadel (2016) viser til at man bør være med på de som skal observeres sine premisser. I inngangen til observasjonene mine hadde jeg derfor en veldig ydmyk holdning til min rolle og ønsket å være der uten å bli «lagt merke til». Hemmestad (2013) beskriver å ta en slik rolle som å være «flue på veggen». Være der, men så lite synlig som mulig og ikke forstyrre for det som er hovedfokus i deres hverdagspraksiser. Jeg var veldig opptatt av at veilederne ikke oppleve at jeg var i veien for det arbeidet de skulle utføre. I starten av uken spurte jeg om det var greit at jeg observerte da de samlet sine grupper, gjennomførte en til en samtaler, i forbindelse med møter, og lignende. Jeg ønsket at de skulle få en følelse av at jeg var med på dere premisser fremfor å trenge meg på. Allerede etter den første dagen ga de beskjed om at jeg ikke måtte spørre hver gang, men at det var bare å bli med der jeg følte for å være med.

Som poengtert av Wadel (2014) så er det vanskelig for meg å sette fingeren på nøyaktig hva det er jeg vet og kan: «egen kulturkrets tilsier at noe vil være felles eller kjent. Men det er ikke så lett å si hva dette «noe» er» (Wadel, 2016 S. 26) Et eksempel på hva dette «noe» kan være oppdaget jeg da jeg gjorde analysene fra intervjuene.

Da jeg intervjuet trenerne var det flere ganger jeg kunne stilt oppfølgingsspørsmål, men fordi jeg forstod hva de mente stilte jeg ikke oppfølgingsspørsmål under selve intervjuet. Under analysen så jeg at dette kunne være uklart for de som ikke er en del av fotballen og det er heller ikke sikkert at min for-forståelse var den «riktige», men jeg har prøvd å ta hensyn til dette, både i analysene og i diskusjonen

## 2.7 Intervju

Planen var at jeg skulle kombinere observasjoner i feltet med feltsamtaler og intervju. Dette gjaldt både for UEFA-B lisens kurset og Trenerløftet. Jeg ønsket å være med en stund i feltet først slik at informantene skulle bli vant til meg, og for at jeg skulle observere informantene i veileder-trener relasjonen før intervjuet. Jeg hadde planlagt å møte informantene ansikt-til-til-ansikt for på denne måten å kunne gjennomføre et fysisk intervju, også for at jeg kunne få med meg kroppsspråket til informanten. Det kan ifølge Brottveit (2018) være en viktig del av selve intervjuet. Det å se hvordan kroppsspråket er når informantene ordlegger seg, *hvordan* de ordlegger seg og *hvordan* de legger trykk på ulike ord og setninger er en viktig del av hvorfor man ønsker å intervju mennesker (Kvale og Brinkmann, 2015). I to av intervjuene lot det seg ikke gjennomføres ansikt-til-ansikt på grunn av covid-19 restriksjoner. Jeg merket selv at det ikke var like lett å fange opp alle detaljene i den digitale settingen, men covid-19 situasjonen har gjort at jeg har vært mye på møter m.m. i det digitale rommet slik at jeg har opparbeidet meg et visst kjennskap til å tolke kroppsspråk også her. Jeg kan imidlertid ha gått glipp av viktige detaljer i selve intervjuet pga denne situasjonen. For å optimalisere mine muligheter med tanke på å få med meg detaljene benyttet jeg lydopptaker. Kvale og Brinkmann (2015 s. 205) viser til at lydopptaker kan være hensiktsmessig på bakgrunn av at man kan gå tilbake å høre på det. «I lydopptakeren blir ordbruk, tonefall, pauser og lignende registrert» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 205). Hvis jeg skulle notert ned det som ble sagt ville jeg ikke kunne hatt like stort fokus på informantene og kunne mistet muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig (Tjora, 2017).

Jeg benyttet meg av en intervjuguide som var en veileder for spørsmålene mine og som bidro til å holde en viss struktur i intervjuet. Jeg ønsket ikke å følge spørsmålene mine slavisk, men heller benytte meg av et halvstrukturert intervju (Brottveit, 2018). Det gjorde at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, be om utdypninger og oppfølgingstemaer. Hele formålet med det kvalitative intervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.20) «å forstå verden fra intervjupersonens side». Jeg ønsket derfor at det skulle være en samtale hvor både jeg og informanten deltok aktivt (Brottveit, 2018). Det er viktig å understreke at samtalen hadde en struktur og en viss hensikt.

Jeg var i en maktposisjon der det var jeg som bestemte temaene for samtalen, stilte spørsmål og på den måten skiller det seg fra den dagligdagse samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg var imidlertid oppmerksom på dette og prøvde å la den jeg intervjuet få mulighet til å bestemme hva som skulle legges vekt på, lytte godt til det som ble sagt og ha oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Samtidig som jeg var bevisst på at det var jeg som hadde ansvar for strukturen i samtalen.

## 2.8 Et kritisk blikk på metoden

Wadel (2016) trekker frem at man kan skille mellom praktiske og faglige problemer underveis i et feltarbeid, men viser også til at de kan ha en sammenheng. Covid-19 situasjonen, nedstengning av idretten og sterke anbefalinger om reiserestriksjoner har ført til at jeg ikke har fått observert trenere og veiledere i den grad jeg ønsket, og i forhold til hva som var planlagt. I Trenerløftet ble det ikke mulig å gjennomføre noen observasjoner og den siste samlingshelgen på UEFA B-kurset ble flyttet til etter innlevering av masteroppgaven. Det har fått en konsekvens for min empiri, og påvirket det faglige innholdet i oppgaven, ettersom planen var å kombinere observasjon og feltsamtaler med intervju. Det praktiske har derfor gått utover det faglige.

Informantene som jeg bruker i oppgaven representerer to ulike idrettsorganisasjoner, NFF og OLT. Dette kan påvirke informantene og deres svar. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem intervjupersonene som subjekter som er delaktige for å skape mening og forståelse om et tema, men at de blir påvirket av situasjonene de er i og i den forstand ikke er helt subjektive. Det innebærer at informantene kan ha formulert sine svar på en måte som de tror kan være tilfredsstillende for NFF og OLT. En viktig oppgave for meg som intervjuer er å skape tryggheten og tillitten til de jeg intervjuer slik at de føler at de kan prate åpent og ærlig med meg (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuene jeg gjorde med veilederne på UEFA B lisens kurset opplevde jeg som kvalitetsmessig bedre ettersom jeg var med veilederne over noe tid i feltet før jeg gjennomførte intervjuene.

På den måten opparbeidet jeg tillitt til veilederne og opplever at jeg fikk mer utfyllende, og i noen tilfeller kritiske, svar av dem enn jeg gjorde fra veilederne på OLT.

Det er også forskjeller knyttet til de to intervju-situasjonene på grunn av covid-19 og mulighetene til å observere. Hvis jeg hadde vært med som observatør på Trenerløftet, slik jeg hadde planlagt, ville veilederne og treneren blitt mer kjent med meg noe som kunne gjort de mer trygge på meg, min rolle og det kunne resultert i mer fruktbare svar, ikke minst med tanke på den kritiske dimensjonen.

## 2.9 Analyse av dataene

Da jeg var ferdig med intervjuene og observasjonene startet arbeidet med å analysere av data fra intervjuer, feltsamtaler og observasjonsempiri. Ifølge Wadel (2016) starter analysene allerede når forskeren observerer, har feltsamtaler og når han intervjuer, og inntrykkene og tolkningene som ble gjort underveis påvirker analysene. Underveis i observasjonene mine hadde jeg med en notatblokk som jeg noterte ned hendelser/situasjoner som jeg skrev ned korte analyser rundt.

I tillegg til notatene var jeg veldig bevisst at jeg hadde gjort fortolkninger underveis, men at den formelle analysen starte da jeg begynte med å transkribere intervjuene. Det første leddet i analysen var å transkribere intervjuene.

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkman, 2015 s. 205) Det innebærer at intervjuet, eller samtalen, blir gjort om til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er ifølge Kvale og Brinkman (2015) først etter transkripsjonen at intervjuene kan betraktes som empiriske data. Under transkripsjonen merket jeg hvordan intervjupersonene sitt toneleie endret seg underveis ut ifra spørsmålene og hvordan intervjupersonene la trykk på ulike ord og uttrykk forsvant, noe som er i tråd med Kvale og Brinkman (2015) som skriver at blant annet stemmeleie forsvinner når man gjør om samtalen til skriftlig form. Da jeg transkriberte intervjuene uthevet jeg der de la trykk på ord og uttrykkene slik at jeg kunne vektlegge dette i min analyse av intervjuene, eller jeg kunne gå tilbake for å høre på lydopptaket. Transkriberingen gjorde jeg i et Word-dokument. Det ble totalt 65 maskinskrevne A-4 sider med enkel linjeavstand. Hvert intervju var på ca 45 minutter.

Da jeg analyserte skrev jeg ut alle intervjuene i papirform. Jeg leste igjennom intervjuene også startet arbeidet med å kode. I arbeidet med å kode og kategorisere data jobbet jeg også sammen med veileder på noen av intervjuene. Vi leste utdrag av noen av intervjuene hver for oss, for så å diskutere hvilke kategorier vi hadde kommet frem til, og bli enige om hva som kunne være hovedkategori og underkategori. Et av intervjuene jobbet vi også med sammen. Vi leste gjennom sammen og diskuterte oss frem kategorier. Vi jobbet også med meningsfortetning og bruk av sitater. Dette styrket mitt arbeid med å finne koder. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015) hadde jeg en åpen tilnærming til hvordan jeg skulle kode mine data. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015) kodet jeg det som viste seg for meg, for et eksempel da en av intervjupersonene pratet om sin veilederrolle markerte jeg det som «veilederrollen». Da jeg var ferdig med ett intervju gikk jeg over og så hvilke koder jeg hadde og noterte antall ganger jeg hadde kodet det samme. Videre så trakk jeg de ulike kodene ut og analyserte det enda nærmere igjen. Da endte jeg opp med en overskrift og underskrifter. Hovedkategoriene som jeg endte opp med var blant annet: Veiledertetthet, pedagogisk eller faglig tilnærming, støttende eller utfordrende, kursstruktur, veilederkompetanse.

## 2.10 Validitet

«Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2013 s. 189). Som kvalitativ forsker etterstreber jeg ikke ekstern validitet, som innebærer at resultatene fra denne undersøkelsen kan overføres til andre utvalg/felt, men jeg har fokusert på å oppnå høy intern validitet, at resultatene er gyldige for det fenomenet og utvalget som er undersøkt (Thagaard, 2013). Resultatene mine gjelder kun for det fenomenet og det utvalget som har blitt utforsket i denne oppgaven, det vil si veilederrollen i de to utvalgte kursene, men funnene fra undersøkelsen kan bidra til å få større innsikt og forståelse for veilederrollen, som kan være en nyttig veiviser for andre veiledere i liknende situasjoner. Validitet knyttes til resultatet av forskningen, hvordan vi tolker data og gyldigheten til de tolkningene som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Thagaard (2013 s.194) hevder: «en tolkning basert på enkeltstående studier kan være relevant i større sammenheng». Hensikten med dataene fra denne oppgaven er å kunne bidra til å få mer innsikt og forståelse for veilederrollen i idrett, noe som forhåpentligvis kan være til nytte for veiledere i deres praksiser og for andre forskere som ønsker å undersøke samme fenomen.

## 3.0 Diskusjon/analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere mine funn og feltarbeid opp mot relevant teori. Jeg har ikke fulgt et tradisjonelt design med presentasjon av data for å diskutere funnene, men jeg har valgt å gjøre dette samlet.

### 3.1 Trenerutdanning og forholdet mellom teori og praksis

Innenfor idrettscoaching har det lenge vært pekt på at det eksisterer et stort gap mellom teori og praksis og at de fleste trenerutdanningene ikke klarer å bidra med den kompetansen som trenerne trenger for å håndtere situasjoner i deres hverdagspraksiser (Jones, 2019).

Gapet mellom teori og praksis er forbundet med de tradisjonelle måtene å utdanne trenere på. Det innebærer at trenerutdanninger og trenerkurs i stor grad har vektlagt å legge undervisningen til klasserommet fremfor å tilrettelegge for undervisnings- eller læringssituasjoner i praksisfeltet. Det vil si å legge undervisningen til det miljøet der trenere og utøvere har sine hverdagspraksiser. Det er klasseromsundervisning med vekt på det teoretiske som har dominert trenerutdanninger. Dette omtales som formell læring (Jones i McQuade et al. 2015). Denne formen for utdanning fører ofte til ulike sertifiseringer eller akademiske oppnåelser (Nelson et al., 2006; Jones i McQuade et al., 2015). Også høyskoler og universiteter som utdanner trenere har mesteparten av undervisningen på skolen/universitetet, selv om det også er knyttet praksis til disse utdanningsløpene. Pernille, som er en av trenerne på Trenerløftet, har en solid pedagogiske kompetanse og utdanning på masternivå, samt formell utdanning gjennom særforbund. Pernille forteller imidlertid at den viktigste kompetansen i denne rollen er den hun har tilegnet seg i praksisfeltet. Dette harmonerer med forskningsbidrag som viser at det ikke er tilstrekkelig med kun teoretisk kunnskap om trenerrollen (Jones, 2019, Hemmestad, 2013). Ifølge Potrac, Jones & Armour (2002) handler mye av trenerrollen om å være i respekt blant både spillere og trenerkollegaer.

Skal man oppnå respekt i trenermiljøet må man ha praksiserfaring (Jones, 2019, Werthner & Trudel, 2006 i McQuade et al 2015). Praksiserfaringen er også avgjørende for å få mulighet til å kvalifisere seg til topp trenerutdanningen til NFF, UEFA A og UEFA Pro- kursene. Bjørndal (2020), hevder at det er spillererfaring og trenererfaring som er toneangivende for å kvalifisere seg til disse utdanningene og poengterer også at klubber som utlyser stillinger for trenere etterlyser den type utdanning, fremfor høgskole- eller universitetsutdanning. Pernille sin utdanning innenfor trenerrollen styrker hennes kompetanse, men det er ikke nok for å kunne ha status som en topp trener. Den kompetansen har hun først og fremst fått gjennom erfaringer fra praksis. Hennes kompetanse gjør at hun har tilegnet seg stor kompetanse, og innsikt i faktorer som påvirker spillere/utøveres evner i å ta til seg læring, og hvordan hun kan legge til rette for at spillerne skal ha gode læringsmiljøer. Pernille kan, ved at hun har både teoretisk og praktisk kompetanse, ha en helhetlig tilnærming når det dukker opp uforutsette problemer knyttet til spillerutvikling, læring og læringsmiljøer. Innenfor fotballen har NFF stort fokus på sin egen utdanning gjennom Landslagsskolen og det



fotballfaglige, mens Pernille, og andre som besitter lignende utdanning, viser at en annen formell utdanning kan gi bredere kompetanse i form av å se helheten. Det er derfor viktig å se verdien i begge utdanningsløpene, og som poengtert av Hemmestad (2013), er det ikke et enten-eller (teori eller praksis), men et både-og, men den viktigste kunnskapen knyttet til trenerrollen/idrettscoaching er den personlige erfaringen som hentes fra praksisfeltet.

De fleste av dagens trenerutdanninger legger vekt på å møte kravene som stilles til praksiserfaring i trenermiljøet og dagens trenerutdanninger er mer praksisnære nå, enn de var tidligere. En del av utdanningen foregår i treningsmiljøet, fremfor at trenerne kun får teoretisk undervisning i et klasserom. I Trenerløftet har de lagt det aller meste av utdanningen i feltet, noe som både veiledere og trener kommenterte i intervjuene som svært positivt. Trenerløftet har lagt det meste av utdanningen til praksisfeltet, noe som er unikt i kurssammenhenger og som bekreftes av Moen et al., (2021). Malin poengterer at trenerne i Trenerløftet ikke kun blir «hentet inn på kurs», men at veilederne jobber med treneren i sitt treningsmiljø:

«..vi har noen felles samlinger alle sammen også er vi ute der de virker som trenere og følger dem der og ser dem i praksis der og har da samtaler med dem og veiledningen med dem der på feltet. Altså der de virker til vanlig og det er det som er den store forskjellen fra annen utdanning. Altså at man kommer ut til dem. Istedenfor at man drar på kurs»

Modellen som Trenerløftet bruker, at de gjennomfører sine trenerutviklingsprosjekter i miljøet der trenerne har sitt praktiske virke, vil kunne gi treneren gode forutsetninger for gode læringsprosesser. McQuade et al., (2015) i Jones et al., (2009) understreker at det er i treningsmiljøet den mest verdifulle læringen ligger og omtaler det som uformelt læringsmiljø. I den uformelle settingen oppstår det som Lauvås og Handal (2014) benevner som handlingstvang, og som er et viktig utgangspunkt for læring. Det innebærer at man i situasjoner som oppstår spontant ikke kan vurdere ulike teorier eller få innspill på hvordan man kan løse den gitte situasjonen, man handler på intuisjon og erfaring fra lignende hendelser. Selv om treneren alltid også vil trekke på det hun/han har med seg av tidligere tilegnet kunnskap, også teori, stilles det krav til at de i slike situasjoner må handle på instinkt, raskt og hensiktsmessig ut ifra situasjonen som oppstår. Ikke minst gjelder det når

det stilles krav til at trenere skal opptre på en etisk god måte. Ifølge Standal & Hemmestad (2011) er personlig klokskap i trenerrollen knyttet til hver enkel unik situasjon og de vurderinger og valg treneren gjør der-og-da. Trenere må ha stor kunnskap knyttet til det tekniske og taktiske for den idretten det gjelder, men de må også være gode pedagoger og ha en god porsjon menneskekunnskap. Denne type menneskekunnskap kan ikke kun tilegnes via teori, men må utvikles i praksisfeltet (Hemmestad, 2013). I lys av dette viser mine funn at trenerutdanningene i størst mulig grad bør fokusere på å gi kursdeltakere praksiserfaring fremfor foredrag inne i klasserom. Det kan gjerne være et både og, men undervisningen i praksisfeltet kommer frem som den viktigste. Både i Trenerløftet og på UEFA B kurset var det stort fokus på en praksisnær tilnærming, men den største forskjellen var at Trenerløftet hadde lagt den praktiske delen til praksisfeltet der som treneren selv tilhørte.

### 3.2 Bakgrunn for trenerutdanning

Ifølge Nash & Sproule (2012) oppsøker trenere kurs og utdanninger av ulike grunner. De viser blant annet til krav fra særforbund, klubber og andre knyttet til en trenerkarriere.

Noen av trenerne ser på kurs/utdanning som en nødvendighet, noen ønsker kunnskapsutvikling og/eller har et sterkt ønske om egen personlig utvikling. For noen trenere handler det om å oppnå en forfremmelse eller bedre lønn. Bakgrunnen for ønsket om å delta på kurs harmonerer med hvorfor Pernille og Jens deltok på kursene.

For Pernille sin del, som deltok på Trenerløftet, handlet det om å utvikle seg selv som trener og dekke hennes behov for å hele tiden fylle på med kompetanse, noe sitatet under illustrerer:

«Det er jo alltid den der konstante søken etter å bli bedre selv da. Det lille jaget der egentlig. Mange ting. Jeg er jo litt negativ, eller hva skal jeg si, kan være litt negativ til meg selv da, slik som jakter hele tiden etter forbedringsområder. Merker jo at det som driver meg veldig da. Og da er jeg alltid på jakt etter måter som jeg kan utvikle meg på.»

For Jens, som deltok på UEFA B, følte han at han måtte utvikle sin kompetanse for å møte kravene som idretten stiller til han som trener og spillerutvikler. Han sa det slik i intervjuet:

«Jeg er trener for et lag som p.t. er kanskje blant det beste 13-årslaget i sitt distrikt, og for å på en måte føle og stå i det sånn kompetansemessig så følte jeg nesten et lite ansvar for å bygge på litt. For å kunne ta de videre. For jeg har på en måte spillere i gruppa mi som er blant distriktets beste. Og da så jeg meg selv litt i speilet og tenkte "skal du være med på det her så fortjener de at jeg løfter min kompetanse"

Jens er en av tjuefire trenere som deltok på UEFA-B kurset. Dette er hans synspunkt, men mine observasjoner og feltnotater viser at det var flere trenere som var i tilsvarende situasjon som Jens, og at kravet fra NFF var vesentlig for at de valgte å ta dette kurset. Det var flere trenere som hadde hovedansvar for kretslag eller andre utviklingslag som var blant distriktets beste, men trenerne manglet kompetansen fra UEFA B. Kretslag er et tilleggstilbud for de spillerne som ligger lengst fremme i sin aldersgruppe i sin krets, og det forventes at trenerne for kretslag har kompetansen fra UEFA B. Trenerne som kommer på UEFA B kurs har minimum et år med erfaring fra grasrottreneren som trenere, utover det varierte det i både erfaring og kompetanse blant trenerne. Det var noen som hadde høyere utdanning fra universitet/høgskole rettet mot idrett enten gjennom idrettscoaching eller fysiologi, noen hadde sivile jobber hvor de jobbet med mennesker enten som lærere eller i andre type yrker, noen hadde fotballen som sitt arbeidssted, noen hadde spillererfaring fra 2. divisjon, og høyere, og noen hadde helt andre sivile jobber, men de var trenere for et fotballag på kveldstid. Det kan synes som om trenerne som deltar på UEFA B er aktivitetsledere som har hatt stor vekt på tilrettelegging og pedagogikk, og som nå skal utdannes til trenere som kan undervise i spillesituasjoner. Derimot er det også trenere som har lang erfaring og som ikke nødvendigvis framstod som aktivitetsledere, men de manglet den nødvendige sertifiseringen som UEFA-B kurset gir. Samtidig som det er et ønske fra NFF at trenere i ungdomsfotballen skal ha kjennskap til Landslagsskolen, og NFF har et ønske om å utdanne trenere gjennom deres utdanningstrapp (NFF, s. 5). Ole legger det frem slik under intervjuet:

«De som søker på kurset har gått grasrottrenerkurset, som fokuserer på å få god aktivitet, få i gang aktivitetsprinsippet med tanke på lite kø og hele den biten der. Så trenerne som kommer hit kan mye om å få god aktivitet, men de har ikke fått noen formell trening i hvordan undervise spillsituasjoner enda. Så det er egentlig det kurset her fokuserer på: Hvordan kan du gå fra deløvelse, som de har lært masse om, til å undervise fotball i fotballspill konteksten som kanskje kan være noe av den vanskeligste måten å undervise fotball på er jo å undervise helheten».

Når trenerne skal undervise i spillsituasjoner innebærer det at trenerne skal legge til rette for at spillerne tar så autentiske beslutninger som mulig. Dette stiller krav til både trenerne og hvordan trenerutdanningene er designet. Gjennom at trenerne deltar på trenerkurs som fokuserer på helhetlig undervisning i spillet vil det styrke trenerne sine kompetanser, noe som skaper gode forutsetninger for god spillerutvikling.

Veilederne og trenerne på UEFA-B kurset poengterte under intervjuene at det er den spillsentrerte tilnærmingen som kan være vanskelig for mange trenere å utøve. I fotballen og spesielt gjennom Landslagsskolen fremmer NFF viktigheten av å ha spillsentrerte økter, slik at man utvikler spillere som kan ta hensiktsmessige valg og bli gode beslutningstakere (NFF s. 6). Verheijen (2016) trekker frem beslutningstaking og handlingsvalg som en av de mest sentrale ferdighetene til fotballspillere. Ifølge Nash og Sproule (2012) kan det være vanskelig for trenerne å legge opp gode økter som stimulerer til autentiske valg hvis beslutningsprosessene ikke introduseres og utvikles under trenerutdanningene (Nash og Sproule, 2012). Nash & Sproule (2012) viser til Farrow (2004) som sier at trenere som bruker spillrelaterte øvelser som krever beslutningstaking fremfor stereotypiske pasningsøvelser hvor det er lite beslutningstaking vil sannsynligvis utvikle spillerne til å bli bedre beslutningstakere. Dette kan virke selvfølgelig, men poenget deres er at det er vanskelig for trenerne å undervise spillerne i dette dersom trenerne selv ikke er bevisste på faktorene som er involvert i beslutningstakingen. Bakgrunnen for at trenere deltar, eller bør delta, på trenerkurs kan derfor sees i sammenheng med at det skaper gode forutsetninger for at

trenerne kan lage gode læringsmiljøer i sine klubber for spillerne. Samtidig bidrar kursene til å gjøre trenerne bevisste på sine styrker og svakheter. Fra UEFA-B kurset, hvor fokuset i stor grad er rettet mot spilleprinsipper og fotballfaget, til Trenerløftet som fokuserer på formidling og kommunikasjon. Veilederne på Trenerløftet blander seg ikke opp i det teknisk-taktiske. Pernille forklarer hva hun ønsket å jobbe med da hun ble en del av Trenerløftet:

«Å gå godt inn på detaljene og å coache detaljene tidlig nok. Jeg har en tendens til å se det litt for sent. Og det provoserte meg veldig da, at jeg var så treig på å se ting. Men så ble det jo opp med det og når jeg først stod i de situasjonene og kunne liksom være bedre på å «pin-pointe» akkurat det som den spilleren trengte å jobbe med da og ikke ta for masse av gangen»

Trenerløftet praktiserer en annen tilnærming til trenerutdanning enn hva UEFA-B kurset baserer seg på. På Trenerløftet kommer veilederne ut til hver trener og gjennomfører veiledningen i deres hjemlige miljø. Ifølge mine analyser bidro dette til at veiledningssituasjonene og læringen ble opplevd som veldig meningsfull og relevant for egen praksis og det bidro også til en opplevelse av å kjenne seg trygg i læringssituasjonen, noe sitatet under, som er fra Malin, illustrerer:

«Da får du se dem i det elementet der de hører hjemme, der dem er trygge. Ikke i en kunstig situasjon på et kurs hvor du skal vise ett eller annet»

For at trenere, som Jens og Pernille, skal utvikle seg og tilknytte seg ny kunnskap viser mine analyser at trenerutdanninger som UEFA B kurset og Trenerløftet, slik de nå er designet, er et steg i riktig retning. Det er viktig at trenere kan få teoretisk input, ikke minst fordi artikler, forskning og annen litteratur knyttet til idrettscoaching publiseres i et hyppig tempo. For å henge med i denne utviklingen er det viktig at trenere erkjenner at de også må videreutvikles. Gjennom veiledning, både på og utenfor feltet, kan de få viktig kunnskapspåfyll. Å være trener og gjennomføre treningsøkt er en kunstform i følge Sproule et al., (2011) som sier at i treningsøktene blir alle ferdighetene satt i en helhet og er kunstutførelsen til treneren. Trenerne skal også håndtere en stadig mer kompleks treningssituasjon.

Den vitenskapelige kunnskapen knyttet til trenerrollen og ferdighets-/prestasjonsutvikling er økende, og i tillegg stilles det store krav til treneren som pedagog og menneskekunnskap (Hemmestad, 2013; Standal og Hemmestad, 2011). Både UEFA-B kurset og Trenerløftet har fokus på en praksisnær tilnærming og skiller seg derfor fra den formelle måten å utdanne trenere på. Ifølge mine analyser fra observasjoner, feltsamtaler og intervjuer har begge kursene stort fokus på praksisen til trenerne.

Det at deltakerne får veiledning gjennom kursperioden bidrar til å hjelpe trenerne til å takle kompleksiteten i trenerrollen, og veilederne skal være deres kobling mellom teori og praksis. Hva som skal utvikles og hvordan det utvikles påvirkes av både veiledere og kursstrukturene.

### 3.3 Pedagogisk og faglig utvikling

Observasjoner, feltsamtaler og intervju viser at veilederne på UEFA-B kurset var opptatt av å utvikle trenerne pedagogisk og fotballfaglig. Ifølge mine observasjoner ble det et skifte i hva som hadde fokus utover uken, i den første samlingsuken. I starten av uken var fokuset til veilederne rettet mot treneren som pedagog.

Feltnotatene viser at veilederne fokuserte på hvordan trenerne ordla seg, hvordan stemmebruken var (høyt eller lavt) og hvordan trenerne kommuniserte økten til spillerne. I tillegg var det fokus på praktiske ting som banestørrelse og hvordan de organiserte formasjoner. Utover uken kom det gradvis et skifte i fokuset til veilederne. Fra å være rettet mot pedagogen i treneren til å bli rettet mer mot fagmannen i treneren.

Dette ble synlig på flere måter, blant annet gjennom språket. For eksempel, når veilederne ga tilbakemeldinger ble det brukt ord og uttrykk som; «dabling på kant», «true mellomrom», «rettvedt og feilvedt 1A og 1F» i større grad enn tidligere i uken. Et annet eksempel er da Martin på et tidspunkt tegnet opp en situasjon med hjelp av kjepler for å illustrere sitt faglige poeng i tilbakemeldingen til en trener. Slike situasjoner og bruken av faguttrykk bidro til å danne et inntrykk av at kurset først og fremst var fotballfaglig orientert.

Sitatet fra Jens understøtter dette:

«Faglig. Det er et fagkurs, jeg opplever det ikke som sånn veldig pedagogisk. Heller ikke teoribolkene opplever jeg som veldig pedagogisk.»

Ole derimot, en av veilederne, mente at kurset har størst vekt på det pedagogiske, noe som var i kontrast til Jens sin beskrivelse, og mine observasjoner.

«Det her er et pedagogisk kurs hvor vi kommer innom det fotballfaglige, men det er først på UEFA-A at man dykker dypt ned i fotballspillet. UEFA B er mer den treningsmetodiske, hvordan formidler du hvordan skaper du læring er egentlig det som er essensen i b-lisensen da.»

Det innebar blant annet at øktene skulle være spill-motspill fremfor å starte øktene med en del-øvelse og avslutte med spill-motspill og at det skal brukes «øvingbilder» i øktene. Det innebærer at trenerne skal stoppe/fryse spillet i forkant eller etterkant av en situasjon som enten var god eller dårlig og bruke den situasjonen til å vise og forklare spillerne hva som faktisk var bra eller ikke fullt så bra. Dette stiller krav til trenernes fagkunnskaper, og det er nettopp denne tilnærmingen til spillet som er vanskelig for mange.

«...Det å tro nok på seg selv i det å være god i situasjoner akkurat på feltet når det gjelder da. Det var den største utfordringen.» (Pernille)

For noen av trenerne var det utfordrende å skille mellom de ulike fasene som Landslagsskolen opererer med og bruken av fagterminologi. Mine observasjoner viser at spesielt 1F, F1, 1A og A1 skapte forvirring for mange av trenerne. Forskjellene på uttrykkene er ganske vesentlige, og derfor er rett bruk viktig for trenerne: 1F betyr første forsvarer, mens F1 er en spillfase defensivt. 1A betyr første angriper/ballfører og A1 er angrepsfase.

Dette kan derfor skape forvirring og usikkerhet for trenerne når de skulle ha økter i form av om de brukte fagterminologien riktig. En av metodene som Ole benyttet seg av var å individualisere pensumet på kurset for hver enkelt trener:

«En av dem (egenskapene til en veileder) er å ikke ta et generelt pensum og hive det generelle mot en hel gruppe. Men heller prøve å tilnærme deg hver trener og se hva den treneren trenger å jobbe med, for pensumet vil være likt, men hver enkelt trener har forstått bare deler av pensumet. Så må jeg avdekke hvilken del av pensumet hver enkelt trener trenger hjelp til å forstå herifra og ut»

Ole sin uttalelse harmonerer med Nelson et al., (2006) som sier at trenerne blir vurdert opp mot en minimumskompetanse, men trenerne som deltar på kurs kan ha varierende erfaringer og evner. Gjennom tidligere erfaringer kan det hende at noen trenere allerede har oppfylt noen (om ikke alle) minstekravene som kreves. Det vil derfor være ulik kvalitet på trenerpraksisen som vises av de ulike deltakerne. Eksempelvis er en minstekravet på UEFA B at trenerne skal undervise i spill-motspill fremfor deløvelser.

Et eksempel på en økt jeg observerte under kurset var: «Tren gruppa med tanke på forbedring av første forsvarer (1F). Må avgrenses til å gjelde en bestemt situasjon eller en bestemt rolle» (NFF-slik jobber vi på treningsfeltet PP).

Treneren må avgrense oppgaven til hva som skal være fokuset i økten, et moment. I forbindelse med 1F kan et moment være kroppsstilling. Det vil si hvordan kroppsstilling 1F har når han blir utfordret av ballfører, og dette bør treneren få frem tidlig i økten, gjerne konstruere opp første situasjon slik at han får vist hva han er ute etter. Når selve spillet var i gang oppstod derimot et problem, spesielt når det var spillere som var på et høyere faglig nivå enn hva trenerne var vandt med. Trenerne oppfattet ikke situasjoner i forkant, og rakk ikke å justere spillerne før etter situasjonen. Utfordringen med dette er at spillerne har flyttet på seg og situasjonen kan være totalt endret på bare noen sekunder, og det innebar en rekke utfordringer: Enkelte ganger ble spillere feilplassert utifra hvordan det opprinnelige bildet var, andre ganger flyttet spillerne seg bevisst for å ha en fordel når ballen ble satt i gang igjen, trenerne hadde en annen oppfattelse av hvordan bildet egentlig var og



feilplasserte spillere, eller spillere var uenige med trenerne om hvordan kroppsposisjon de hadde i situasjonen. Treneren sin evnen til å oppfatte situasjoner i forkant og evnen til å flytte spillerne tilbake for å gjenskape det opprinnelige bildet ble derfor svært viktig. For de trenerne som var mest usikre eller som ikke var vant med tempoet i øktene hadde vanskeligheter med å gjenskape bildene korrekt. Dette skapte et uromoment for trenere når de visste at de skulle ha en spillergruppe de i utgangspunktet ikke var komfortable med.

Noen trenere har god erfaring i å gjennomføre slike økter, mens det er andre trenere som ikke har gjort dette tidligere. Ifølge mine analyser er det viktig at veiledere på kursene kan legge til rette slik at trenerne får utnyttet sin kompetanse og at veilederne får frem hvilken kompetanse den enkelte besitter.

Oppfattelsen av hvorvidt det faglige eller pedagogiske/treningsmetodiske vektlegges kan relateres til praksisen på de forskjellige kursene, UEFA-B og Trenerløftet.

Øktene som skulle gjennomføres på UEFA-B måtte være i henhold til Landslagsskolen og NFF, noe som bekreftes av Pernille fra da hun deltok på UEFA-B og som kommer frem i sitatet under:

«På b-lisens (UEFA-B) kurset opplevde jeg at jeg skulle passe inn i NFF sin mal i å være trener, mens i trenerløftet var mer opptatt av å jobbe med mine styrker først og fremst.»

Kriteriene for å være veileder i Trenerløftet er ikke forbundet med ekspertkompetanse innenfor idretten til de veilederne hadde ansvar for. Tvert om så kan veilederne veilede trenere i idretter de ikke har inngående kunnskaper om. Begge veilederne på trenerløftet veiledet trenere i idretter som de ikke hadde ekspertkompetanse i. Malin forteller om sin rolle og fokuset på pedagogikk som er det viktigste i Trenerløftet:

«Pedagogikken. Fordi jeg kan jo ikke (noe om idretten som treneren driver med) så det er jo på pedagogikken. Rolla di som trener, det faglige det må dem hente litt andre steder. Jeg kan hjelpe en lagspilltrener, det kan jeg, men det er ikke det som er konseptet. Det er jo helt tilfeldig. Det var håndballtrenere som var med i fjor, men jeg fikk to fotballtrenere.»

Ifølge mine analyser er det ikke ekspertkompetanse innenfor den enkelte idrett som er viktigst for veilederne i Trenerløftet. Uttalelsene til Pernille og Malin og sitatet fra Christian under, viser viktigheten av det pedagogiske og fokuset som er lagt i Trenerløftet. Selv om intervjupersonene la vekt på det positive med dette fokuset, var det imidlertid også en kritisk dimensjon knyttet til å ikke få mer input på det spesifikke knyttet til aktiviteten. I intervjuet med Christian forteller han at det er pedagogen som skal utvikles fremfor fagpersonen, men at de tidvis kunne være innom faget:

«Det handler mest om hun som trener så klart vi. Den fotballfaglige kompetansen den, hvis jeg tenker tilbake på det, vi har streifet innom så har vi jo forsåvidt gått litt inn. Vi har forsåvidt diskutert øvelser en del, men da forsåvidt ikke omdreiningspunktet i de diskusjonene har kanskje ikke handlet like mye om tekniske og taktiske valg, men jeg har kanskje utfordret mest på treningsprinsipp på generelle treningsprinsipper. Sånn som for et eksempel ja, hvis en jobber med hurtighet da, og jobber med reaksjon og sånn som hvordan organiserer man da øvelsene for at man skal ivaretar de prinsippene best mulig.»

Han utdyper videre at det ikke er det faglige som er fokuset:

«Nei, det er ikke det som er fokuset. Du kan si det handler mer om okei, hvis en trener synes det er utfordrerne å se situasjonene mens det. Okei du har planlagt og ønsker å få til eller å stimulere det og det, også er det kanskje ikke eller å da kunne gå inn i situasjonen å klare å påvirke situasjonen positivt slik at det skjer en endring i

situasjonen. Så er det vel mer det veiledningen handler om da»

På spørsmål om «Pernille» opplevde trenerløftet som pedagogisk eller faglig svarte hun kontant at hun opplevde det mest mot det pedagogiske.

«På b-lisens, der er alt ukjent. De kjenner ikke meg og det er vanskelig å skulle få utvikling og å få folk til å catche poenger da, når du ikke kjenner de. Og det er jo jeg veldig opptatt av fra før, å kjenne de jeg skal trene veldig godt. Det er jeg veldig opptatt av. Så jeg synes jo det var helt grusomt situasjon, å skulle stå der å coache mange unger som jeg ikke kjente da».

Mine data viser at det er mest fokus på fotballfaget på UEFA B lisens, men at veilederne også tar opp hvordan trenerne formidler øktene sine til spillerne. Derimot er det ikke pedagogikken som er toneangivende på kurset. Gjennom fotballfaget sikrer NFF at trenerne forstår begrepene som NFF bruker gjennom Landslagsskolen, men dette går på bekostning av treneren som pedagog. En større kombinasjon av pedagogikk og fotballfag ville vært fordelaktig for kursdeltakerne. For Trenerløftet sin del er det den aktivitetsspesifikke kompetansen som ikke får like mye fokus. Trenerløftet legger stort fokus på treneren som pedagog, men veilederne besitter ikke kompetanse i aktiviteten det veiledes i. Begge kursene har på den måten en slagside i form av at kursene er i større grad enten-eller fremfor både-og, med tanke på fag og pedagogikk.

«Jeg tenker nesten at det er 50/50, du må være sabla god på begge deler (pedagogikk og fag). Det kan ikke være for mye eller for lite av noe, tenker jeg da.» (Pernille)

### 3.4 Veiledning - Gjøre det kjente fremmed og det fremmed kjent<sup>1</sup>

I kapitlet over har jeg diskutert forholdet mellom vektlegging av pedagogisk kompetanse og kompetanse knyttet til å utvikle faglige, tekniske og taktiske kompetanser, som spillkompetanse og beslutningskompetanse i spillsituasjoner. I denne delen skal jeg diskutere veilederens rolle. En sentral del av en veileders rolle handler om å bli kjent med hver og en for å identifisere hva de har med seg av kunnskap og erfaringer, og hva de trenger å fylle på med (kunnskapshull) (Lauvås og Handal, 2014 ).

For å kunne identifisere kunnskapshull er det nødvendig at trenerne selv har innsikt i hva de kan og hva de ikke kan, og at denne innsikten harmonerer med veilederens oppfattelse av hvor kunnskapshullene er. Dette stiller krav til trenerens selvrefleksjon og veilederens kompetanse til å bidra til gode refleksjonsprosesser. Under intervjuet med Martin trekker han frem viktigheten av trenerens evne og vilje til å kunne reflektere over egne mangler og at dette må sees i sammenheng med modning og trygghet i rollen:

«Jeg tror ikke vi finner ut hvem de er. Før de finner ut selv. Er du god til å reflektere er min erkjennelse i hvert fall at det er vanskelig å reflektere over ting du ikke har fullstendig oversikt over. Hvis du ikke veit at du ikke kan ting. For min del som trudde jeg var mer utlært enn hva jeg egentlig var for 10 år siden. Mye lengre fremme nå, men om ti år sitter man sikkert og sier det samme. Men nå har jeg en mye mer ydmyk holdning til faget enn jeg hadde for 10 år siden. Da var det litt mer. Jeg trudde jeg hadde mer peiling enn det jeg hadde, for å si det rett ut»

Som sitatet til Martin illustrerer er refleksjonen over egen rolle en sentral del av læringsprosessen i trenerrollen, og nettopp denne refleksjonen bidrar til å bli bevisst at man ikke kunne så mye som man trodde man kunne, og at det alltid er noe å lære. I lys av dette er det viktig at trenerne er i læringsmodus og at de har en ydmyk holdning til faget og egen utvikling, og ikke tenke at man kan og vet alt.

---

<sup>1</sup> Lauvås og Handal (2014)

Lauvås og Handal (2014) omtaler at å gjøre det det kjente fremmed innebærer blant annet «at den som skal lære, får tilgang til og gjør seg kjent med kunnskap, andres erfaring, teori og verdimesseige standpunkter som hun eller han ikke allerede er kjent med» (Gordon 1968 i Lauvås og Handal 2014 s.35).

For at veilederne skal identifisere og avdekke kunnskapshullene er det viktig at veilederne skaper trygghet og tillitt hos trenerne. Hvis treneren opplever å ikke bli tatt på alvor av veilederen eller opplever veilederen som autoritær kan det innebære at treneren ikke får den nødvendige tryggheten til å gjøre det fremmede kjent (Lauvås og Handal 2014). At veilederen er genuint interessert i personen/mennesket, i tillegg til en interesse for dem i rollen som trenerer avgjørende viktig for gode veiledningsprosesser (Lauvås og Handal, 2014; Høigaard og Jørgensen, 2013) Analysene fra mine data er i harmoni med dette. Malin, en av veilederne på Trenerløftet, belyser dette gjennom hva hun mener er viktig for en veileder:

«Nei, det [veiledning/veileder] er en som ser meg. Og som er interessert i meg og at jeg skal gjøre det bra. Så er det sånn om vi ikke er enige om, assa det å tørre å utfordre meg, men kjenner meg såpass at han vet hvilke knapper man da skal trykke på.»

For å vite hvilke knapper som skal og kan trykkes på innebærer det at veilederen må bli kjent med treneren. For å bringe personer videre i læringsprosessen må en veileder ofte bidra til å få den de veileder ut av komfortsonen og å utfordre og støtte de i denne prosessen (Lauvås og Handal, 2014; Høigaard og Jørgensen, 2013). Dersom man går for langt ut av komfortsonen kan det føre til nervøsitet og spenning. Det er derfor en forutsetning at veilederne vet hvor langt de kan utfordre trenerne uten at de går over i dette spenningsfeltet. Et eksempel kan være i startfasen av veiledningen hvor det skal settes et utviklingsmål for treneren. Hvis målsetningen virker uopnåelig for treneren kan det forårsake nervøsitet og spenning i prosessen mot å nå målet. Dette harmonere med Jones et al., (2009) som sier at det må gjøres en forventningsavklaring tidlig i veiledningsprosessen, slik at både veileder og den som blir veiledet vet hva som er utviklingsmålet og at det er et

realistisk mål. Ifølge mine analyser brukte alle veilederne tid på å finne utviklingsmålene, før de gikk i gang med den praktiske veiledningen. Dette var spesielt gjeldene for Trenerløftet. I sitatet under forteller Christian hvordan han jobbet med treneren når de skulle sette utviklingsmål:

«Det jeg har fokusert på er å prøve å ikke kanskje ikke skissere utviklingsmålene for tidlig i prosessen, men rett og slett bruke litt tid innledningsvis til å bli kjent med treneren. Snakke med treneren, observere treneren for å rett og slett bli, skape en tryggere relasjon, sånn at det blir lettere å snakke mer åpent og ærlig om de utviklingsmålene som de skal ha fokus på i løpet av ett år.»

Trygghet, tillitt og en god relasjon mellom veileder og trener kan bidra til å kvalitetssikre utviklingsmålene slik at de er reelle (Lauvås og Handal, 2014; Høigaard og Jørgensen, 2013) Hvis faktorer som trygghet, tillitt og relasjon ikke er etablert kan det føre til at treneren ikke er ærlig om hva som egentlig er utviklingsmålene. Det skaper eventuelt problemer for veiledningsprosessen i form av at veilederen og treneren jobber mot et fiktivt utviklingsmål, fremfor et reelt utviklingsmål. Det er i søken mot å nå sitt utviklingsmål at veilederne skal bidra i prosessen og være en støtte for trenerne.

Selv om både Malin og Christian påpeker er det viktig at veilederen er støttende og interessert i personen de skal veilede, sier Pernille at hun setter pris på en blanding mellom støttende og utfordrende veiledning:

«Litt tøff å brutal innimellom, men også veldig støttende når det trengs. En som er god til å lese folk da, og hva man trenger. En god menneskekjenner og en som er god til å kommunisere, men som også er tydelig og konkret når det trengs. men også ja, støtte og forsterke når det trengs. En som ikke tar så særlig med plass egentlig, men bare er der litt for å. En slags wingman liksom.»

Pernille forklarer og illustrerer en typisk veiledning mellom henne og veilederen hennes:

«Når han kom, eller i forkant hadde jeg ofte sendt han økta, eller det jeg skulle gjøre. Og læringsmål, for økta, eller tema/læringsmål. Og kanskje hva jeg spesielt ønsket å sette fokus på, og kanskje litt hvilke spillere jeg også ønsket å ha litt ekstra fokus på. Så han visste det på forhånd. Så når han kom, så bare viste jeg han det jeg hadde satt opp og hadde tenkte, slik at han fikk et bilde på det. Også bare gikk vi igjennom økta sammen igjen, og bare pratet litt å sånn.»

«Litt (veiledning i forkant), men det var mer sånn spørsmål egentlig. "Sist gang så gjorde du sånn og sånn, nå har du tenkt å gjøre sånn og sånn nå liksom." Så holdt han seg veldig i bakgrunnen egentlig under selve økta, det var bare et par ganger hvor han sa: "Pernille» hva tenker du der, der kan du gjør noe, eller kan du gjøre noe annerledes der?" Også fikk jeg litt tid til å tenke selv også "Også, shitt ja, ja DER ja, ja, nå jeg skjønner hva du mener" Han ga meg ikke særlige sånn svaret på ting, men jeg måtte tenke selv og det liker jo jeg veldig godt. Også gikk vi egentlig bare igjennom økta igjen etter at utøverne hadde reist. Satt oss ned og gikk igjennom ulike situasjoner som hadde dukket opp, og hvordan han på en måte opplevde meg i de situasjonene og hva han kanskje syntes var bra og hva han tenkte jeg kunnen gjort annerledes da for å løfte kvaliteten å og ordlagt meg annerledes og sånne ting egentlig da.»

Sitatet til Pernille illustrerer likheter og ulikheter mellom de to kursene. Veilederne på begge kurs ønsket å få oversikt over hva den enkelte treneren skulle gjøre, rent faglig, i øktene sine. Forskjellene ligger derimot i tidsbruken per trener. På trenerløftet var veilederen til stede i han/hennes praksisfelt, og veilederen hadde satt av god tid treneren. Det er en styrke ved Trenerløftet i form av at treneren fikk en tettere oppfølging av veilederen. I motsetning til Trenerløftet var det et større tidspress på trenerne som tok UEFA B, når de skulle presentere sine økter. Deltakerne fikk i mindre grad tid til en grundig gjennomgang av hver enkelt økt, fordi det var åtte trenere som skulle presentere sine økter. I stor grad ble øktene presentert

for storgruppen og veilederen, uten at øktene ble diskutert spesielt mye. Det var i større grad en fremføring for gruppen.

Når Ole, som var veileder på UEFA-B introduserer fagpensumet på kurset fikk trenerne kjennskap til den kunnskapen som NFF la vekt på som grunnleggende på dette utviklingsnivået. Noe av det var ny kunnskap og noe av det var kunnskap som trenerne allerede besatt. For noen var det også en oppdagelse av at de besatt kunnskap som ikke var gjort eksplisitt, men som hadde vært en del av deres tause kunnskap, deres praksisteori (Lauvås og Handal, 2014). Den tause kunnskapen kan være ting som trenerne tar for gitt uten at de faktisk er klar for at de tar det for gitt, og nettopp det trekker Lauvås og Handal (2014) frem som en del av det å gjøre det kjente fremmed. For at denne prosessen skal være så virkningsfull som mulig trengs det «ekstern assistanse, en samtalepartner som i sin tenkning og handling ikke tar for gitt nøyaktig de samme forutsetningene» (Schein, 1987 i Lauvås og Handal, 2014 s.35). Ekstern assistanse i denne sammenhengen var veilederne på kursene. Veilederen kan tilfører trenerne kunnskap eller hjelpe de med å se nye løsninger og bidra med å gi trenerne bedre forutsetninger. Som nevnt tidligere kan veiledning fungere som en bro mellom teori og praksis (McQuade et al., 2015). Veilederen vil se og oppfatte situasjoner annerledes enn trenerne.

### 3.5 Veiledertetthet

Ifølge mine analyser er muligheten til å knytte en god relasjon og tillit mellom veileder og trener først og fremst knyttet til veiledertetthet, som viser til forholdet mellom antall trenere per veileder og tiden de har til disposisjon. Desto flere veiledere per trenere og/eller færre trenere en veileder skal følge opp, desto større mulighet vil det være for å kunne etablere en tett og god relasjon. Forholdet mellom antall veiledere og trenere skiller kursene fra hverandre. Trenerløftet praktiserer en til en veiledning, mens på UEFA B kurs praktiseres det gruppeveiledning med innslag av en til en veiledning.



På trenerløftet hadde Malin og Christian 2-3 trenere som de fulgte opp gjennom ett helt år, mens det på UEFA B kurs var tre veiledere som hadde hver sin gruppe á åtte trenere som de fulgte over én sammenhengende uke. Forholdet mellom antall veiledere og deltakere gjenspeiler også hvilket formål kursene har, i form av utviklingsfokus. UEFA B kurs er et fotballtrenerkurs som skal utdanne trenere til barne og ungdomsfotballen, og formålet er å utdanne så mange som mulig og de ønsker å sikre kjennskap til spesifikk fotballkompetanse, i tillegg til noe pedagogisk kompetanse. Deltakerne som kommer på kurset har en viss kvalitetssikring gjennom opptaksprøven de gjennomfører i forkant av kurset. Ett av formålene er å få flest mulig ut i klubber og at de har fått en viss grunnleggende skolering. Dette understøttes i sitatene under som er fra av Martin og Ole (veiledere), når de forteller om formålet med UEFA B-lisens:

«Det ene er at man ønsker å utdanne flere trener i Norge, som er viktig. Også har nåløyet inn i B-kurset blitt større, selv om det er godt med kvalitet på totalen der per år per kurs, men jeg synes det er bra..(..).Du har en viss kvalitet så synes jeg det er viktig. Fordi det hever norsk fotball. Og hvis du ser her nå så er det veldig stor fremgang på trenere fra søndag til torsdag nå. Veldig bra. Og det gagnar jo norsk fotball»

Dette bekreftes av Ole også:

«..For B-lisenskurset her er det mer sentralisert. Dra folk inn og lære dem et mer generelt pensum og sende de ut for å ha et mellomfasearbeid hvor de skal implementere det de har lært her hvor de får en anbefaling hvor de får beskjed om å skaffe seg en mentor eller en veileder som ikke er en av oss. Men at man bygger opp en infrastruktur rundt seg selv i klubben. også kommer de tilbake til oss igjen og skal demonstrere om de har tatt steg eller ikke da.»

Når formålene er at trenerne skal gå fra å være aktivitetsledere til å bli helhetstrenere og man ønsker å utdanne flere trenere for Norsk fotball og at de skal få en felles

kunnskapsbase, var det naturlig at flere deltakere ble samlet samtidig på kurs. I løpet av ett år arrangeres det 10 UEFA B kurs for ca 240 deltakere og dette viser at det er en type flestmulig mentalitet i trenerutdanningen på UEFA B nivå. Når det gjelder UEFA A kurset er det ifølge Bjørndal (2020) nærmest forbeholdt en eksklusiv gruppe trenere, og for å få innpass på kurset stilles det mye høyere krav. Når NFF vektlegger å ta inn mange trenere på UEFA B kurset må det inngås noen kompromisser. Ifølge mine data er ett av kompromissene knyttet til veiledertetthet. NFF er imidlertid opptatt av dette og Ole fortalte i intervjuet at det er en endring på kurset med tanke på veiledertettheten:

«Ja, jeg har ikke vært med så mange år, men det var større forskjeller før, men de forskjellene jeg har vært med på går på antall veiledere da. Som gjør at hver veileder nå har større kapasitet og gi god kvalitet til hver enkelt. Hvor man tidligere kanskje var litt overarbeidet og tøyde strikken litt.»

De forskjellene som Ole påpeker er at det tidligere var tolv deltakere per trenere, men at det nå er åtte trenere per veileder. Ved at det er færre trenere per veileder viser det at kursstrukturen er i ferd med å endres til det bedre for både trenerne og veilederne. Spesielt med tanke på å bevare arbeidskapasiteten til veilederne slik at de kan jobbe tettere med sine trenere er en av endringene som kan komme etter hvert. Dette understøttes av Ole:

«Nå har jeg akkurat vært på kunstgresset (hvor øktene ble holdt) og veiledet åtte trenere. Den dagen her for noen år siden skulle jeg vært PÅ og gitt gode tilbakemeldinger til 12 trenere på rad, som selvfølgelig er krevende å være påskrudd i så mange timer konstant for folk må få en god tilbakemelding når de kommer (på kurset)»

Ifølge mine observasjoner var timene på kunstgresset krevende for veilederne. Det å være påskrudd, som Ole fortalte, innebar at de måtte være ett hundre prosent fokusert på hver trener når de hadde økter. Å gå fra å veilede tolv til åtte trenere skapte mer overskudd for veilederne, noe som igjen ga bedre kvalitet i veiledningen til den enkelte treneren.

Martin forteller også at han opplevde dette som positivt:

«Assa, jeg har hatt 8 trenere. Før så hadde jeg 12 og det er for mye. Du jobber. Man har nok levert varene allikevel, det er nå sånn at det er lettere å få kvalitet på alle økter hele uka med 8 enn med 12. Selv om kanskje ikke utøverne tenker sånn på det, så tenker i hvert fall jeg på det. Sånn som her som man har førveiledning, man har veiledning rett i etterkant og vi tar det her (på hotellet). Slik at alle får hørt stemmen din, men jeg trur det er litt forskjell på kursene.»

Som sitatet over illustrerer var det krevende for veilederne å forholde seg til mange forskjellige trenere, og det gikk på bekostning av kvaliteten i veiledningsprosessen. Mine observasjoner og feltsamtaler viser imidlertid at trenerne opplevde at de både ble sett og hørt av veilederne. Kvaliteten i veiledningen øker naturlig i takt med antall trenere hver veileder har å forholde seg til. Formålet til NFF er imidlertid ikke å skape en sterk veiledertetthet, men at veilederne skal bidra til å øke trenernes kompetanse innenfor noen definerte områder. Ole fortalte at han opplevde at det blir bedre kvalitet i veiledningen når han har færre trenere å forholde seg til:

«..Så jeg er veldig glad for at det har blitt færre deltakere per veileder sånn at det blir mer kvalitet i det man gjør også skjønner jeg at det blir et økonomisk spørsmål. Det er klart at gir man en veileder til hver deltaker blir det helt rått, men det er helt urealistisk, men ja»

Årsaken til at NFF ikke prioriterer en veileder til hver deltaker på UEFA B lisens kurset handler om formålet med kurset og, som Ole poengterer i sitatet over, handler det også om økonomi. Bjørdal (2020) viser også til at NFF er i ferd med å gjøre endringer i sin trenerutdanning, og at kursene er under revidering nå. Derimot er en endring allerede gjort og dette trer frem som et viktig funn. På kursene har de gått fra 12 til 8 trenere per veileder, og det underbygges av Ole:

«Nei, nå synes jeg det er med 8 trenere klarer jeg å bygge både den relasjonen som jeg mener jeg trenger til hver deltaker for å kunne hjelpe dem. Samtidig som jeg ikke blir helt sprengt i arbeidskapasiteten å sånt for det er klart at mye av læringen skjer jo gjennom relasjonen mellom meg og deltakeren...»

Som nevnt tidligere er designet på kursene (innhold og form) tett forankret i hva som er formålet med kursene, og dette får konsekvenser for veiledertettheten. Gjennom at Trenerløftet skal utvikle unge trenertalenter som er i startfasen av en trenerkarriere legger Olympiatoppen, og Trenerløftet, føringer for at det skal være større veiledertetthet enn sammenlignet med UEFA B lisens.

Viktigheten av en tett oppfølging fra veiledere i en trenerkarriere kan sees i sammenheng med Mc Quade et al., (2015) som hevder at veileder spiller en viktig støttefunksjon, bidrar til å identifisere, analysere og til slutt reflektere over egen kontekst og som bidrar til å identifisere relevante løsninger. Dette harmonerer med hvordan Pernille opplevde hennes veileder da han observerte henne:

«Det var mest spørsmål egentlig. "Sist gang så gjorde du sånn og sånn, nå har du tenkt å gjøre sånn og sånn nå liksom." (*Spør veilederen til Pernille*). Så holdt han seg veldig i bakgrunnen egentlig under selve økta, det var bare et par ganger hvor han: "Pernille, hva tenker du der? Der kan du gjør noe, eller kan du gjøre noe annerledes der?" Også fikk jeg litt tid til å tenke selv også "Også, shitt ja, ja DER ja, ja, nå jeg skjønner hva du mener" Han ga meg ikke særlige sånn svaret på ting, men jeg måtte tenke selv og det liker jo jeg veldig godt.»

Gjennom at hennes veileder ikke gir Pernille noen konkrete svar skaper det refleksjoner hos Pernille, og hun må selv reflektere over problemene hun står ovenfor i den aktuelle konteksten hun befinner seg i og identifisere mulige løsninger. Med tanke på at det var en større veiledertetthet i Trenerløftet enn på UEFA B hadde Pernille og hennes veileder bedre tid til å reflektere over øktene og det gjør at Pernille i større grad kan identifisere sine løsninger. Feltnotatene mine viser at det ved noen tilfeller på UEFA B ikke var nok tid til å

skape den ønskede refleksjonen hos trenerne og at veilederen i større grad identifiserte løsninger for trenerne. Ifølge analysene er tidsaspektet på kursene avgjørende viktig for veiledertettheten og kvaliteten i prosessen, ikke minst muligheten til å sette gode utviklingsmål og legge gode rammer for den videre prosessen, noe som tidligere er beskrevet som avgjørende viktig for god veiledning (s. 15). Christian, som er veileder på Trenerløftet, fortalte i intervjuet at han brukte god tid i de første møtene med Pernille, til å fokusere på Pernille som person, fremfor kun å betrakte henne som trener:

«Det jeg har fokusert på er å prøve å ikke skissere utviklingsmålene for tidlig i prosessen, men rett og slett bruke litt tid innledningsvis til å bli kjent med treneren. Snakke med treneren observere treneren for å rett og slett bli kjent, skape en tryggere relasjon sånn at det blir lettere å snakke mer åpent og ærlig om de utviklingsmålene som de skal ha fokus på i løpet av ett år»

Tiden som Christian brukte på å bli kjent med Pernille skapte et viktig grunnlag for kvaliteten i deres veileder-forhold gjennom at de ble bedre kjent med hverandre og skapte en felles forståelse for hva de begge ønsket å få ut av veilederforholdet. Dette er i tråd med Jones, 2009:Lauvås og Handal, 2014;Høigaard og Jørgensen (2000) som sier at tid til å foreta en god forventningsavklaring er viktig i starten av et veilederforhold. God tid til å bli kjent handler også om viktigheten av å etablere et tillitsfullt veiledningsforhold til den som skal veiledes. I intervjuet med Christian trakk han frem tillitt og trygghet som en viktig del av veilederforholdet, noe sitatet under illustrerer:

«Trygghet og forutsigbarhet med tanke på å skape tillit og skape gjensidig tillit for hvis den ikke er på plass, da er det vanskelig. For det vil komme situasjoner der det blir viktig å snakke rundt egne opplevelser, sånn som hvordan en opplever det og noen ganger hvis en også utfordrer på noen ting. Hvis den relasjonen ikke er trygg så tror jeg ikke vi kan få like mye ut av de diskusjonene. Hvis den som skal veiledes ser litt sånn "okei, men hva er det han EGENTLIG vil nå?" det så hvis den som skal

veiledes. Hvis du får en opplevelse av at den som veiledes sitter å tenker på det, da har jeg ikke gjort den jobben god nok da. I forhold til å skape, sånn at den. For meg er det viktig at de skjønner at jeg vil de sitt beste.»

Ifølge mine data bidro tett oppfølging fra veilederen til at Pernille og Christian etablerte en trygg relasjon, der veileder både kunne støtte og utfordre treneren i hennes utvikling. Den trygge relasjonen de imellom gjorde at Christian i større grad kunne utfordre Pernille på en trygg måte, slik at hun kunne få ut mer av sitt potensiale som trener og dermed også mer av den utviklingen som hun ønsket. For Pernille sin del skapte en god relasjon trygghet i form av at hun visste at Christian ønsket å gjøre det beste for henne og hennes utvikling. Selv når Christian var tydelig og direkte så visste hun, fordi de hadde brukt tid på å etablere en god relasjon og gjøre viktige forventningsavklaringer, at intensjonen til Christian var positiv og ment for å skape utvikling. Dette skilte seg fra UEFA B kurset hvor deltakere og veiledere ikke i like stor grad fikk mulighet til å bli godt nok kjent med hverandre. Ifølge mine feltnotater oppstod det situasjoner der trenerne på UEFA B kurset ikke alltid visste hva veilederen ønsket med sine tilbakemeldinger. Dette skapte en usikkerhet hos noen av deltakerne.

Veiledertettheten er det som skiller kursene mest fra hverandre. UEFA B kurset har liten grad av veiledertetthet, mens Trenerløftet veileder en til en over lang tid. Dette skapte helt andre arbeidsvilkår for veilederne og det er svært positivt for utviklingen til treneren at veilederne kunne jobbe med trenerne over en lengre periode. Det er også en annen faktor som skiller kursene fra hverandre, og det er den formelle kompetansen til veilederne.

### 3.6 Veilederkompetanse

Ifølge Lauvås og Handal (2014 s. 18) er det en ikke uvanlig oppfatning at dersom man kan faget som man skal veilede i kan man veilede uten videre. En slik oppfatning innebærer at en tidligere fotballspiller med lang erfaring, og som kan fotballfaget, kan veilede om fotball. Det er imidlertid ikke gitt at en tidligere spiller som kan fotballfaget er egnet som veileder. Det tas ofte for gitt at utøvere som har prestert på høyt nivå også kan være trenere eller veiledere innen den samme idretten og at de har tilstrekkelig veiledningsferdighet til å gjennomføre veiledning.

Dette har vært vanlig tidligere og mange mener fortsatt at det ikke er behov for noen tilleggskompetanse utover å kunne aktiviteten man veileder i. Dette har sammenheng med at den viktigste kompetansen eksempelvis for en fotballtrener er knyttet til praktisk å kunne dribble, skyte, sentre, forstå spill-motspill m.m. Tidligere har også idrettscoaching vært preget av en slagside på denne type kunnskap, og mindre oppmerksomhet på de pedagogiske og sosiale sidene ved trenerskapet (Hemmestad, 2013). Denne problematikken kom opp i intervjuet med Jens, som var deltaker på UEFA-B kurset, da vi pratet om veilederne og deres kompetanse. Ifølge Jens bekrefter han på mange måter oppfatningen som illustrert ovenfor:

«Det ene er på en måte hvordan vi snakker og agerer i gruppa. Også er det rene faget. Her er det en veileder som skal da, dekke hele det spennet strengt talt. Det hadde vært veldig interessant å hatt en fagperson på pedagogikken i forhold til hvorfor sa du det, hvorfor presenterte du temaet sånn? Og da er det egentlig helt uavhengig av hvilke momenter du snakker om. Det har jeg ikke tenkt på, men det er en helt annen type tilnærming da.»

Som Jens forteller savner han pedagogikk-kompetansen. Når det gjelder veilederne på UEFA B kurset viser mine notater at veilederne var dyktige som pedagoger ovenfor trenerne, men kursstrukturen og fokuset til veilederen lå ikke på treneren som pedagog.

Veilederne jeg fulgte i forbindelse med denne oppgaven har både formell veilederskolering og det er veiledere som ikke har formell skolering. Både veilederne i Trenerløftet og hos NFF har erfaring som trenere på høyt nivå. Det som skiller veilederne på de ulike kursene er den *formelle* veilederkompetansen. I motsetning til veilederne på UEFA B lisens har veilederne på trenerløftet blant annet gått igjennom et kurs ved Universitetet i Trondheim, et NTNU-kurs. I løpet av dette kurset ble de har blitt satt i forskjellige veiledningssituasjoner som en del av opplæringsprosessen, noe sitatet under illustrerer, som er fra intervjuet med Christian:

«Så har alle de veilederne som har blitt spurt har gått igjennom en sånn veilederskolering, som NTNU stod for. Hvor vi rett og slett tok et studiepoeng kurs

som var samlingsbasert, vi hadde, tre samlinger. Og hver samling var på 2 dager hvor det var forelesninger og det var oppgaver vi jobbet med, det var, hvor vi også simulerte veiledningssituasjoner og hadde en skiftelig hjemmeeksamen og en obligatorisk muntlig presentasjon som alle veilederne gikk igjennom. Trur det var 7,5 studiepoeng jeg.»

Selv om veilederne på UEFA B ikke har noen formell veilederkompetanse eller formell skolering hadde både Martin og Ole lang erfaring fra fotballen, også som veiledere. Martin har vært med som veileder i tre år og Ole har vært med som veileder i fem år. Ifølge Martin og Ole var det avgjørende viktig å ha nok fotballkompetanse, for å kunne gi god veiledning, noe sitatet under, som er fra intervjuet med Ole, illustrerer.

«Hvis du skal ta folk som ikke er kyndig til å gjøre deg til en bedre fotballtrener så kommer de med innfall fra helt andre vinklinger, så kan deres innspill gjøre deg til en dårligere fotballtrener fordi de ikke har den kompetansen da. Men det kan godt hende at du blir bedre på det du måtte motta veiledning på. Men da er ikke veiledningen relevant for det du ønsker veiledning på.»

Gjennom 20 år som trener ga det Ole verdifull kunnskap og erfaring om trenerrollen som har tok med seg i sin rolle som veileder. Ifølge Ole er det ikke noe krav fra NFF om at veilederne skal ha gjennomført veilederkurs, og han omtaler seg selv som selvlært:

«Jeg har ikke blitt satt til å gå et trenerveilederkurs for å få lov til å være trenerveileder på b-lisens det har jeg ikke. Selvlært som veileder, kan man vel si».

Å være selvlært i rollen som veileder kan være en svakhet ved kurset fordi det da kan være veldig tilfeldig hvilken kompetanse eller erfaring den enkelte veilederen har, noe som gjør at deltakerne på kurset får ulik veiledning som kan påvirke utviklingsprosessen til den enkelte treneren. Dette understøttes av Ole:



«Det er opptil hver veileder å veilede på sin egen måte, sånn at et neste steg for det kurset her vil være å lage mer standardisert trenerveiledersamlinger for å få inn alt. Det som kjennetegner kurset her er at deltakerne vil ha veldig ulik opplevelse avhengig av hvilken veileder den mottar. Det finnes veiledere som er veldig direkte og [veiledere] som besvarer alle spørsmål med spørsmål og det vil jo i stor grad påvirke opplevelse til deltakerne.»

Ifølge mine data var veilederne oppmerksomme på dette, at det var viktig at veilederne var samkjørte i hvordan de ønsket å veilede trenerne, slik at veiledningen ble mer helhetlig for kursdeltakerne og at de opplevde en lik behandling. Mine observasjoner viser at veilederne var samkjørte i sin måte å veilede på. Av feltnotatene kommer dette spesielt frem i hvordan de ordla seg og at de hadde fokus på å fremheve det positive i øktene. Alle veilederne var opptatt av å bygge opp trenerne i starten av uken, og veilederne var behjelpelige med utfordringer som trenerne opplevde. Ord og uttrykk som: «Senk skuldrene deres», «Ta det rolig» og «Få ut det beste av deres selv» gikk igjen blant veilederne. Spesielt var veilederne flinke til å få trenerne til å senke skuldrene sine første dagen. Alle veilederne var imøtekommende og behjelpelig ovenfor de trenerne som hadde behov for støtte.

Veilederne hadde hver sin gruppe som de pratet med og ble bedre kjente med. Gjennom observasjonene så jeg at det var nyanser i ulikhetene til veilederne, blant annet hvordan de hadde organisert samlingsstedene med trenerne, både hvor samlingsstedene var og hvordan trenerne satt i rommet. Derimot var det et ønske blant veilederne å skape trygghet i det første møtet med trenerne de hadde ansvaret for. Martin fortalte dette i intervjuet vedrørende sitt første møte med trenerne:

«Skape en trygghet og være åpen når du har den første runden med øktplanene deres der du kanskje ser at ting kan være "oi", så må du bare drodle litt rundt å få de til å vurdere det de har, også er jeg opptatt av at jeg har ikke lyst til å endre mye på det de har. De kommer med en plan på første økt, som de har jobbet veldig mye med

og hvis jeg kommer inn der og endrer på alt så ødelegger det relasjonen. Så justere litt, men ikke mye.»

I hvilken grad hver veileder får utnyttet sin kompetanse kan sees i sammenheng med hvorvidt veilederne har begrensninger eller frihet til å veilede slik de selv ønsker på kursene. Monaghan & Lunt (1992) i Jones et al. (2009) advarer mot en reseptbelagt tilnærming, og mener at et veiledningsforhold kan sees på mange måter, og at veiledning er en kompleks, sosial og psykologisk aktivitet. Roberts (2000) i Jones et al (2009) mener at retningslinjene ikke må være for strenge og harde, da det vil ha en negativ påvirkning på veiledningen. Dette harmonerer med fremgangsmåten til både UEFA B lisens og Trenerløftet, hvor veiledere har mulighetene til å handle fritt innenfor retningslinjene. Dette bekrefter veilederne i intervjuene og forteller at de kan veilede på sine egne måter, men innenfor gitt rammer. Martin viser til NFF og landslagsskolen sine rammer når han skal veilede, og at det er viktig at han veileder trenerne innenfor disse rammene. Når rammene er forstått av trenerne kan han veilede som han ønsker, men alltid innenfor rammene til hva NFF og Landslagsskolen mener er riktig spillutvikling. Det gjør at Martin kan tilpasse seg den enkelte i større grad og veilede etter individuelle behov frem for en generell tilnærming til alle trenerne. Dette understøttes av Ole som sier at han i bunn og grunn kan veilede på den måten han selv ønsker. Slik jeg tolker veilederne på UEFA B-kurset ville *for* strenge rammer eller dersom det bare var en form for veiledning de skulle praktisert, kunne skapt situasjoner hvor veilederne ikke hadde fått ut det beste av seg selv, eller hos trenerne. Martin fortalte blant annet om en episode hvor han så at det var en trener som virket misfornøyd etter en økt. Martin gikk bort til treneren og spurte om treneren hadde noen minutter de kunne prate sammen. Samtalen varte i over ti minutter, og ifølge Martin var det en svært viktig samtale for den treneren. Med tanke på hvordan kurset var lagt opp skulle ikke Martin gjennomfører individuelle samtaler før to dager senere, men fordi det er en frihet innenfor rammene kunne det tillate Martin å ta den praten med treneren. Dette harmonerer med Klasen & Clutterbuck i Jones et al., (2009) som hevder at et overformalisert forhold mellom veileder og den som mottar veiledning påvirker graden av tillitt og åpenhet, noe som igjen har effekt på forholdet og dermed graden av læring og utvikling.

Trenerløftet hadde stort fokus på det pedagogiske og det relasjonelle, både i form av utdanning og innholdet og formen på Trenerløftet, der de skulle veilede trenere i deres praksiser. Den formelle skoleringen som veilederne på Trenerløftet gikk igjennom skiller kursene fra hverandre og det kan hevdes at Trenerløftet hadde flere formelt kvalifiserte veiledere. Samtidig hadde NFF veiledere med stor fotballkompetanse og lang erfaring fra feltet, men også veiledere som var mindre pedagogisk skolert. I tillegg var kursstrukturen lagt opp slik at det var mindre tid til å være pedagog ovenfor trenerne. Det vil si at veilederne i noen tilfeller måtte være direkte og tydelig, fremfor å ha en spørrende tilnærming. Det kan være en styrke for Trenerløftet i form av at veilederne utfører sine roller relativt likt, og at det ikke er tilfeldig hvilken trener som får skolerte eller ikke skolerte veiledere. Effekten av å få en uskolert veileder kan ifølge Jones et. al. (2009) skape situasjoner som oppleves skremmende, ubehagelige og lite utviklende. Slike situasjoner kan spesielt oppstå i én til én situasjoner hvor veilederen og kan utøve sin maktposisjon til å få treneren til å føle seg mindreverdige og inkompetente. Ifølge mine analyser var ikke dette et problem hos NFF og det virket som om det, til tross for at veilederne ikke hadde en formell skoling, eksisterte et sett med uformelle prinsipper for hva som var god veiledning. Mine data viser at veilederne på UEFA B kurset var samkjørte i hvordan de veiledet trenerne, uten at det var noen formelle krav fra NFF om hvordan veiledningen skulle foregå. Samtidig viser mine data at den pedagogiske kompetansen var mindre vektlagt, enn den fotballfaglige kunnskapen. I fremtiden vil muligens flere særforbund, universiteter og høyskoler som tilbyr idrettsutdanning legge vekt på å tilby formelle veilederkurs, for å sikre kompetanse som ikke bare kan tilegnes gjennom praktisk utøver- og trenererfaring. I tillegg kan skoleringen sees i lys av hva Bjørndal (2020) skriver: «Ved å utdanne deg i et yrke eller et fag skal du utvikle kunnskap, ferdigheter og kompetanse for å løse arbeidsoppgavene du møter i hverdagen, samtidig som samfunnet kvalitetssikrer at du er egnet til arbeidet»

#### 4.0 Avsluttende kommentar

Gjennom denne oppgaven har jeg undersøkt veilederrollen og hvordan den foregikk i to forskjellige utviklingskurs for trenere. Et av NFF sine UEFA-B lisens kurs og OLT sitt Trenerløftet. Selv om veiledning kan betraktes som et nytt fenomen, i vitenskapelig forstand, har veiledning foregått så lenge vi har hatt trenerrollen, gjennom samtaler mellom trenerkollegaer, mellom lærere og trenere, mentorordninger, osv. Det er først de siste årene at veiledning satt i system i idretten har fått stor oppmerksomhet, og etter hvert også har blitt institusjonalisert som en del av trenerutviklingsprosessene/trenerutdanningen i mange særforbund. Blant annet NFF sitt Trenerveileder-kurs.

Mine funn viser at veilederrollen er en viktig del av trenerutviklingen. Spesielt når det kommer til trenerkurs hvor veilederne fungerer som et bindeledd mellom teori og praksis. Et av de viktigste funnene i denne oppgaven er knyttet til betydningen av praktisk kompetanse, både når det gjelder trenerrollen og veilederrollen. For at trenere skal oppnå respekt i sitt eget fagfelt er de avhengig av å tilegne seg praksiserfaring. Formell utdanning, som mastergrad på høyskole eller universitet og kurs i regi av særforbund, er ikke tilstrekkelig for å få anerkjennelse i etablerte trenermiljøer. Ifølge mine data vil en kombinasjon mellom uformell og formell utdanning vil styrke trenernes kompetanse og forståelse for både individ og den aktuelle idretten.

Et annet viktig funn er knyttet til forholdet mellom formålet og rammene for trenerutviklingskursene og formen på veiledningen. Formålet med trenerutdanningen til NFF, UEFA-B lisens kurset, var å gi en innføring i fotballfaglige prinsipper og skape bedre forståelse for fotballspillet som en helhet, med utgangspunkt i NFF sin Landslagsskole. Dette gjenspeilte seg også i veilederrollen, at veilederen var sterk på det fotballfaglige og at det ble prioritert, men det var mindre tid til å veilede og følge opp på det pedagogiske. NFF sine veiledere har lang erfaring med å veilede trenere på kurs, men de har ingen formell veilederutdanning gjennom NFF. Vekten av å sikre det fotballfaglige gikk noe på bekostning av å oppmerksomhet og tid til å utvikle treneren som pedagog. Pedagogikken i trenerrollen ble i mindre grad fremhevet i veilednings-situasjoner, mens det fotballfaglige fikk stor plass, i både språket og med tanke på oppgavetekst, innholdet i øktene m.m. I motsetning har

Trenerløftet valgt å legge hovedfokus på å utvikle treneren som pedagog. Formålet med Trenerløftet var å være i en prosess sammen, veileder og trener, gjennom hele perioden. Dette skapte en god veiledertetthet som styrket relasjon mellom trener og veileder. Veiledertettheten fremtrer som et av de viktigste funnene med tanke på høy kvalitet i veilederprosessen, både med tanke på å etablere en god trener-veileder relasjon, ha høy kvalitet i målsettingsprosessen og med tanke på god oppfølging i de praktiske øktene på og utenfor feltet. En til en veiledning over lengre tid, slik den ble gjennomført i Trenerløftet, ga mulighet til å etablere tillitt, trygghet og en sterk relasjon mellom trener og veileder. Selv om det også til en viss grad ble oppnådd på UEFA-B lisens kurset viser mine data at den pedagogiske og relasjonelle komponenten fikk mindre plass, og det var ikke oppfølging mellom samlingene, i trenerens miljø i egen klubb der de hadde sitt virke. En vesentlig forskjell var også knyttet til skoleringen av trenere. Veilederne på UEFA B brukte sin praksiserfaring og spisskompetanse innenfor fotballfaget når de veileder trenerne, og kunne i større grad påvirke teknisk-taktisk aspekter, enn veilederne på Trenerløftet. På Trenerløftet var det ikke krav til at veilederen skulle ha spisskompetanse innenfor den idretten han/hun hadde ansvaret for. Tvert imot var det ønskelig at de skulle kunne veilede trenere i andre idretter enn den de selv hadde kjennskap til. Dette fordi fokuset her var på det pedagogiske med vekt på formidling/kommunikasjon og relasjon, mindre enn det aktivitetsspesifikke. En kritisk dimensjon ved Trenerløftet er at veilederne ikke har spisskompetanse i idretten til treneren, og fokuset på det aktivitetsspesifikke faller derfor noe bort. Ut ifra mine data kan det se ut til at et både-og, ikke enten-eller kan være det beste.

Gjennom mitt arbeide med dette prosjektet har jeg fått innsikt og forståelse for veilederrollen som jeg håper kan bidra til å belyse forhold ved rollen som kan være nyttig, og i så måte et ønske om å kunne bidra med innsikt til trenerveiledere. Det er per i dag ikke gjort mye forskning på trenerveiledning i Norge, noe som gjør at det er et manglende teoretisk rammeverk for hvordan utvikle god veiledning i idretten. Mitt ønske, og håp, er at mitt bidrag kan være en liten del av noe større som kan bidra til ny forståelse og bedre innsikt i trenerveiledning. Om i det minste at mitt bidrag skaper en interesse for rollen og at veilederrollen utforskes nærmere.

## 5.0 Litteraturliste

- Bjørndal, C. T. (2020) *Enten/eller-mentalitet på Ullevaal*. Hentet fra: <https://www.josimar.no/artikler/enten-eller-mentalitet-pa-ullevaal/6323/> (03.05.21)
- Brottveit, G. (2018) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Cushion, C.J. (2018) Reflection and reflective practice discourses in coaching: a critical analysis, *Sport, Education and Society*, 23:1, 82-94, DOI: 10.1080/13573322.2016.1142961
- Hemmestad, L. (2013) *Balansekunst: ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior*. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Høigaard, R. & Jørgensen, A. (2000) *Veiledningssamtaler i idrett*. Høyskoleforlaget
- Jones, J (2013) *Factors influencing mentees' and mentors' learning throughout formal mentoring relationships*, *Human Resource Development International*, 16:4,390-408, DOI: 10.1080/13678868.2013.810478
- Jones, R. L. (2006). *The sports coach as educator*. Routhledge.
- Jones, R.L., Harris, R. & Miles A (2009) Mentoring in sports coaching: a review of the literature, *Physical Education and Sport Pedagogy*
- Jones, R.L. (2019). *Studies in sports coaching*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utg. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Moen, F., Haugan, J. A., Olsen, M. & Bjørkøy, J. A. (2021) *Effects of a one-year coaching educational program on athlete perception of the coach-athlete working alliance*. Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology, NORWAY
- McQuade, S., Davis, L. & Nash, C. (2015) *Positioning Mentoring as a Coach Development Tool: Recommendations for Future Practice and Research*, *Quest*, 67:3, 317-329, DOI: 10.1080/00336297.2015.1048810

- Nash, C. & Sproule, J. (2012) *Coaches perceptions of their coach education experiences*. International Journal of sports science & Coaching
- Nash, C., Sproule, J. & Horton, P. (2011) *Excellence in Coaching, Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82:2, 229-238, DOI: 10.1080/02701367.2011.10599750
- Nelson, L. J., Cushion, C.J. & Potrac, P. (2006) *Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation*. International Journal of Sports Science & Coaching. Volume 1. Nr 3
- Norges Fotballforbund. (2020) *Kurshefte for NFFS UEFA B-LISENS* (Brosjyre)
- NFF – Formålet med B-lisens: Hentet fra: <https://www.fotball.no/trener/uefa-b-lisens/uefa-b-lisens/06.03.21>
- NFF- om grasrottreneren. Hentet fra: <https://www.fotball.no/trener/grasrottrener/nff-c--lisensutdanningen/> (07.03.21)
- Olympiatoppen – definisjon av toppidrettstrener. Hentet fra: [https://www.olympiatoppen.no/avdelinger/utvikling/trenerutvikling/trenerutdanning/olympiatoppen\\_trenerutdanning\\_sentralt\\_og\\_regionalt/page9601.html](https://www.olympiatoppen.no/avdelinger/utvikling/trenerutvikling/trenerutdanning/olympiatoppen_trenerutdanning_sentralt_og_regionalt/page9601.html) (15.03.21)
- Potrac, P., Jones, R., Armour, K. (2002) *'It's All About Getting Respect': The Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach*, Sport, Education and Society, 7:2, 183-202, DOI: 10.1080/1357332022000018869
- Roberts, A. (1999) *Homer`s Mentor – Duties Fullfilled or Misconstructed*. History of Education Jurnal <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=6D59BBD39A48C71F404A3A9FFCA254C1?doi=10.1.1.620.9451&rep=rep1&type=pdf>
- Sawiuk R, Taylor, W.G. & Groom, R. (2017) An analysis of the value of multiple mentors in formalised elite coach mentoring programmes, Physical Education and Sport Pedagogy
- Skagen, K. (2013) *I veiledningens landskap – Innføring i veiledning og rådgivning*. 2. utgave. Cappelen Damm Akademisk
- Standal, Ø.F., & Hemmestad, L. (2011). Becoming a good coach: Coaching and phronesis. I A. R Hardman & C. Jones (Red.), *The ethics of sports coaching* (s. 45-56). London: Routledge.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Verheijen, R. (2014) *Football periodization*. Nederland: World Football Academy BV.
- Wadel, C. (2016) *Feltarbeid I egen kultur* Cappelen Damm Akademisk
- Young, A., & Perrewé, P. (2004). *The Role of Expectations in the Mentoring Exchange: An Analysis of Mentor and Protégé Expectations in Relation to Perceived Support*. *Journal of Managerial Issues*, 16(1), 103-126. Retrieved June 22, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/40601186>



## 6.0 Vedlegg

### 6.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide veiledere

Før intervjuet

Innlede samtalen med å fortelle om mitt masterprosjekt.

(Komparativt studie om Trenerløftet og UEFA B kurs. *Hvor jeg skal undersøke likheter og ulikheter i Trenerløftet og NFF Trenerveilederen som er knyttet til a) Teoretisk forankring og b) praktisk gjennomføring i felt.*

*Analysere effekten av det å bli veiledet i felt, hvordan oppleves dette av noen utvalgte trenere og veiledere, og hvordan får de praktisert det de lærer i deres hjemlige klubb?  
Hvilket pedagogisk bakteppe ligger til grunn for veilederens praksis?*

Informerer om anonymitet og konfidensialitet. Opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene.

#### **Informanten**

1. Bakgrunn om informanten:

- Roller i idretten,
- utdanning,
- erfaring,
- bakgrunn.

#### **Trenerløftet/UEFA B**

2. Kan du fortelle meg UEFA B-lisens/trenerløftet?

3. Hva tenker du er de aller viktigste grunnene til at man gjennomfører UEFA B-lisens/Trenerløftet kursene?

-Har du sett noen endringer over de siste årene med tanke på kursene?  
OLT har satt i gang trenerløftet?

4. Tatt kurset/prosjektet i betraktning, er det én type pedagogikk som er forankret i kurset eller er dette opp til hver veileder? Hvis nei: Hvilket pedagogisk fokus retter du som veileder deg mot?

- Benyttes f.eks Kvalsund over Spurkeland eller lignende?
- Hvorfor akkurat denne pedagogikken?

### **Praktiske gjennomføringen:**

11. Hvordan løser dere det rent praktisk med veiledning?  
- På hvilken måte og i hvilken setting mottar deltakerne veiledning?
12. Hvordan er fordelingen mellom praksis og teori?  
- Burde det vært mer av noe?
14. Hvordan opplever du teori/praksis gapet i trenerutdanning?

### **Veiledning/Instruktøren**

16. Hva legger du i begrepet veiledning?
17. Hvordan går du frem når du veileder noen?
18. Hvor viktig mener du veiledning er for trenerutvikling?
19. Hva forbinder du med en god veileder?  
- egenskaper
21. Hvordan går du frem i et første møte med en du skal veilede?
22. Hva legger du vekt på?
23. Hvordan tilpasser du veiledningen til personen du veileder?
24. Det at du skal veilede mange ulike trenere (nivå, erfaring, motivasjon, kjønn, osv.) – hvilke utfordringer gir det i veilederrollen?

### **(OLT)**

25. I hvilken grad er idretten til trenerne relevant for veiledningen? (OLT)  
- Er din erfaring fra idretten viktig med tanke på veiledningen? Kan veiledningen ha samme effekt uavhengig av idretten?

### **(OLT)**

26. I hvilken grad er veiledningen sin hensikt å heve kompetansen til trenerne innfor idretten eller pedagogikken?
27. Noe du ønsker å legge til?

## 6.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide trenerne

Før intervjuet

Innlede samtalen med å fortelle om mitt masterprosjekt.

(Komparativt studie om trenerløftet og UEFA-B lisens. *Hvor jeg skal undersøke likheter og ulikheter i Trenerløftet og UEFA B lisens som er knyttet til a) Teoretisk forankring og b) praktisk gjennomføring i felt.*

*Analysere effekten av det å bli veiledet i felt, hvordan oppleves dette av noen utvalgte trenere og veiledere, og hvordan får de praktisert det de lærer i deres hjemlige klubb?*

*Hvilket pedagogisk bakteppe ligger til grunn for veilederens praksis?*

Informerer om anonymitet og konfidensialitet. Opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene.

### Informanten

1. Bakgrunn om informanten:

- Roller i idretten,
- utdanning,
- erfaring,
- bakgrunn.

### Treneren

1. Hva er grunnen til at du meldte deg på et slikt kurs/prosjekt?

-på hvilke måter ønsket du å utvikle deg? Noen spesielle egenskaper du ønsket å tilegne deg?

2. Hva forventet du av Trenerløftet/UEFA B?

3. Hvilke fordeler ser du ved å være med på et slikt kurs/prosjekt?

### Praktisk gjennomføring

4. Hvordan opplever du å være en del av kurset?

5. Hvordan opplever du læringskonteksten i et slikt kurs/prosjekt?

6. Hvordan opplever du teori/praksis med kurset?  
- Er du bevisst på at det er en veileder som følger med?  
- Hvordan opplever du at det er mange som følger med?

### **Veiledning**

7. Hva er veiledning for deg?  
8. Hva er en god veileder for deg?  
Hvordan opplever du veiledning i smågruppene? (UEFA B)  
9. Hvordan opplever du at din veileder viser interesse i deg?  
10. Hvor viktig opplever du (å ha) at veiledning i idretten er?  
11. Føler du at kurset/prosjektet har en pedagogisk fremtoning eller en faglig fremtoning?  
12. Har du noen erfaring fra tidligere med å bli veiledet?  
13. Er det viktig med pedagogikk eller fag?  
14. Hvordan opplever du at dere gjør dette sammen?  
15. Noe du ønsker å legge til?

### **6.3 Vedlegg 3 - Samtykkeskjema til å delta i forskningsprosjektet (NSD)**

Informasjonsskriv

## ***Masteroppgave – en komparativ studie om OLT Trenerløftet og UEFA B Kurs***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke forhold ved veilederrollen knyttet til veilederrollen i prosjektet Trenerløftet og NFF trenerveilederen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

Formål

Komparativ studie knyttet til veilederrollen i trenerløftet og NFF trenerveilederen/UEFA B-kurs. Hovedfokus er å undersøke likheter og ulikheter i veilederrollen, i prosjektet trenerløftet og NFF Trenerveilederen/UEFA B-kurs som er knyttet til a) teoretisk forankring og b) praktisk gjennomføring i felt.

*Hovedformålet er å få innsikt i forhold knyttet til å veilede i felt og hvordan dette oppleves av noen utvalgte veiledere og trenere og hvordan får de praktisert det de lærer i deres hjemlige klubb?*

*Et viktig delmål er å undersøke det pedagogiske grunnlaget de ulike veilederprosjektene hviler på.*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Sør-Øst Norge (USN)*

*Liv Hemmestad er min veileder og kontaktperson på USN*

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

*Som veileder/ trener på trenerløftet/NFF trenerveilederen/UEFA B-lisens er du en informant som er av interesse for denne masteroppgaven.*

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

*Ved deltakelse innebærer det et intervju som varer ca 45-70 min. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Jeg benytter lydopptaker under intervjuet. Lydfilen vil bli oppbevart på et sikkert sted. Intervjuet blir slettet etter innlevering og sensur av masteroppgaven, senest høsten 2021.*

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

De som vil ha tilgang til materialet vil være meg (Emil Halvorsen) og Liv Hemmestad (veileder, USN).

*Dataene som brukes i oppgaven vil anonymiseres slik at informasjonen ikke kan spores tilbake til deg.*

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er høsten 2021.

Med vennlig hilsen

*Liv Hemmestad*  
(Forsker/veileder)

*Emil Halvorsen*

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)