

Vigdis Lauritzen Thun

## Relasjon - og samspillskompetanse hos trenere i barneidretten.

En kvalitativ studie om fotballtreneres erfaringer  
fra trenerveiledning i relasjon - og  
samspillskompetanse.

Masteroppgave i Folkehelse  
Veileder: Elisabeth Valmyr Bania  
November 2023



Vigdis Lauritzen Thun

## **Relasjon - og samspillskompetanse hos trenere i barneidretten.**

En kvalitativ studie om fotballtreneres erfaringer fra trenerveiledning i relasjon - og samspillskompetanse.

Masteroppgave i Folkehelse  
Veileder: Elisabeth Valmyr Bania  
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for medisin og helsevitenskap  
Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

**Bakgrunn:** Frivillige lag og organisasjoner spiller en viktig rolle i folkehelsearbeidet. Barneidrett er en livsarena der barn kan utvikle sosiale ferdigheter, vennskap, mestring og få en opplevelse av tilhørighet. Forskning viser at trenerens adferd og relasjon til utøver kan påvirke både barnets og trenerens psykologiske behov og velvære, men også miljøet i barneidrett.

**Formål:** Målet med denne masteroppgaven var å utforske treneres erfaringer og opplevelser med en trenerveiledning med fokus på relasjon - og samspillskompetanse i barnefotball. Dette med bakgrunn i intervensjonen «Voksenrollen i Oppdalsfotballen», som er utviklet i Oppdal kommune gjennom «Program for folkehelsearbeid i kommunene».

**Metode:** Denne studien er basert på en kvalitativ metode, der tematisk analyse ble benyttet for å analysere datamateriale. Det er gjennomført to fokusgruppeintervju med 11 informanter for å innhente datamateriale. Informantene var trenere i barnefotball i aldersgruppa 8 – 10 år.

**Funn:** Informantene erfarte at positive og gode relasjoner med barna ga trenerne et bedre utgangspunkt til å behandle dem individuelt for bedre kunne tilfredsstille deres behov. Dette påvirket tryggheten og tilliten, samt økte samholdet og lagfølelsen. Økt kompetanse om kommunikasjon med oppmerksomhet på positiv adferd og dialog ga barna en bedre forutsetning for å gjennomføre beskjeder, ga økt trygghet og forutsigbarhet. Det tredje funnet avslørte at trenerrollen og treneradferden hadde stor påvirkning på barna og miljøet i fotballgruppa. Et interessant funn var at informantene opplevde at barna “speilet” deres adferd og måte å kommunisere på og benyttet dette seg imellom, noe som påvirket miljøet i laget positivt.

**Konklusjon:** Gjennom intervensjonen «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» hadde informantene erfart at intervensjonen hadde element som samsvarte med et autonomistøttede miljø, der trenere var opptatt av å se, høre og forstå barna, noe som kan styrke barns psykologiske helse. Det å styrke trenerens kunnskap om treneradferd, relasjon, kommunikasjon og samhandling ga informantene økt bevissthet som førte til endring av adferd på flere områder. Videre forskning bør dreie seg om trenerveiledning i barneidrett, som støtter autonomistøttende miljø og mellommenneskelig adferd, der trenere får veiledning i relasjon og samspill som styrker barns psykologiske behov og velvære.

**Nøkkelord:** Relasjon, samspill, trener og utøver forhold, barneidrett, selvbestemmelsesteori, 3 c modellen, treneradferd, og fritidsarena.

## Summary

**Background:** Voluntary teams and organizations play an important role in public health work. Children's sports are an arena where children can develop social skills, friendship, mastery and get an experience of belonging. Research shows that the coach's behavior and relationship with the athlete can both the child's and the coach's psychological needs and well-being, but also the environment in children's sports.

**Purpose:** The aim of this master's thesis was to explore coaches' experiences and experiences with a coaching guide with a focus on relationship and interaction skills in children's football. This is based on the intervention "The adult role in Oppdals football", which was developed in Oppdal municipality through the "Program for public health work in the municipalities".

**Method:** This study is based on a qualitative method, where thematic analysis was used to analyze the data material. Two focus group interviews were conducted with 11 informants to obtain data material. The informants were coaches in children's football in the age group 8 – 10 years.

**Findings:** The informants learned that positive and good relationships with the children gave the coaches a better starting point to treat them individually in order to better satisfy their needs. This affected security and trust, as well as increased cohesion and team spirit. Increased competence in communication with attention to positive behavior and dialogue gave the children a better prerequisite for being able to carry out messages, increased security and predictability. The third finding revealed that the coaching role and coaching behavior had a great influence on the children and the environment in the football group. An interesting finding was that the informants experienced that the children "mirrored" their behavior and the way of communicating and used this among themselves, which positively affected the environment in the team.

**Conclusion:** Through the intervention "Adults role in Oppdal Football" the informants had experienced that the intervention had elements that correspond to an autonomy – supported environment, where coaches were concerned with seeing, hearing and understanding the children, which can strengthen children's psychological health. Strengthening the coaches' knowledge of coaching behavior, relationships, communication and interaction gave the informants increased awareness, which led to changes in behavior in several areas. Further research should focus on coach guidance in children's sports, which supports an autonomy – supportive environment and

interpersonal behavior, where coaches receive guidance in relationship and interaction that strengthens children`s psychological needs and well- being.

**Keywords:** Relationship, interaction, coach and athlete relationship, children`s sports, self-determination theory, the 3 C model, coach behavior and the leisure arena.

## **Forord**

Som fagleder i folkehelse har jeg gjennom flere år hatt fokus på helsefremmende og forebyggende arbeid spesielt i forhold til barn. Gjennom prosjektet « Fjellbøgda sammen» har det blitt enda mer synlig hvor viktig voksenrollen er for barns utvikling og psykiske helse. Derfor var det naturlig for meg å undersøke prosjektet «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» nærmere ved å gjennomføre en masteroppgave. Dette har gitt meg ny og interessant kunnskap som jeg vil ta med meg videre inn i mitt arbeid med folkehelse.

Jeg vil takke min veileder Elisabeth Valmyr Bania for fantastisk støtte, oppmuntring og veiledning, noe som har vært avgjørende i prosessen. Prosjektet er en del av Program for folkehelsearbeid i kommunene og vil takke både fylkeskommunen og fagmiljøet i Trøndelag for oppfølging og veiledning. Takker også noen av mine kollegaer som har tatt seg tid til å lese og gitt meg tilbakemelding. Til slutt vil jeg takke min mann som har vært tålmodig når jeg har vært i «masterbobla» og vanskelig å få kontakt med.

Oppdal, november 2023.

Vigdis Lauritzen Thun



## Innhold

1. Bakteppe.....	1
1.1. Innledning.....	1
1.2. Hensikt og problemstilling.....	2
1.3. Studiet knyttet til folkehelsearbeidet. ....	4
1.4. Beskrivelse av intervensjonen “Voksenrollen i Oppdalsfotballen” .....	7
1.5. Tidligere forskning.....	11
2. Teoretisk rammeverk .....	14
2.1. Selvbestemmelsesteori .....	14
2.2. Treneradferd .....	16
2.3. Relasjon .....	17
2.3.1. Relasjonell lagkvalitet.....	19
2.3.2. . Relasjonskompetanse.....	19
2.3.3. Relasjonell kapital.....	21
3. Metode.....	22
3.2. Kvalitativ metode .....	22
3.2.1. Fokusgruppeintervju .....	22
3.2.2. Intervjuguide .....	23
3.2.3. Hermeneutikk og forforståelse .....	24
3.3. Datainnsamling.....	25
3.3.1. Utvalg.....	25
3.3.2. Gjennomføring av intervjuene .....	26
3.4. Tematisk analyse .....	28
3.4.1. Analyseprosessen .....	30
3.5. Studiens troverdighet.....	32
3.5.1. Gyldighet .....	32
3.5.2. Pålitelighet.....	32
3.5.3. Generalisering .....	33
3.5.4. Metodekritikk .....	33
3.5.5. Forskningsetikk og risikovurdering av prosjektet.....	34
4. Resultat.....	36
4.1. Erfaringer som har påvirket selve trenerlaget.....	36
4.1.1. Bedre samhold og lagfølelse hos informantene.....	36

4.1.2.	Intervensjonen påvirket planlegging og målsetting for treningene. ....	37
4.1.3.	Humor gir trivsel og motivasjon .....	38
4.2.	Erfaringer med bruk av verktøy fra “trenerpyramiden” .....	39
4.2.1.	Relasjonsbygging - en grunnstein i samhandling med barn .....	39
4.2.2.	Treneren som rollemodell .....	43
4.2.3.	Positiv oppmerksomhet og kommunikasjon.....	45
4.2.4.	Coaching øker mestringsfølelsen.....	47
4.3.	Erfaringer med veiledningsmodellen. ....	48
4.3.1.	Lærerik veiledningsmodell .....	48
4.3.2.	Video som pedagogisk prinsipp .....	50
4.3.3.	Foreldreinvolvering .....	50
5.	Diskusjon .....	51
5.1.	Relasjonsbygging som et grunnleggende element i samhandling med barn .....	52
5.2.	Trenerens evne til kommunikasjon .....	56
5.3.	Trenerrolle .....	59
6.	Veien videre.....	63
	Litteraturliste.....	65
	Vedlegg.....	70
	Vedlegg 1. Intervjuguide .....	70
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til trenere.....	71
	Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD .....	75
	Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD .....	76

# 1. Bakteppe

## 1.1. Innledning

Oppdal kommune har gjennom sitt langsiktige og systematiske folkehelsearbeid utarbeidet en folkehelseplan for Oppdal i 2017, der et av tre hovedfokusområder var å styrke barn og unges psykiske helse. Med dette som utgangspunktet søkte kommunen i 2017 om å delta i Program for folkehelse i kommunene, som er en 10 - årig nasjonal satsing for å styrke lokalt folkehelsearbeid (Helsedirektoratet, 2017). Programmet har som mål å styrke og utvikle langsiktige systematiske folkehelsearbeid der barn og unge er trukket frem som målgruppe. Gjennom programmet skal psykisk helse og rusforebyggende integreres inn i det lokale folkehelsearbeidet.

Som pilotkommune, ble det i 2017 gjennomført en idekonferanse med deltakere fra frivillige lag og organisasjoner, ungdommer, næringslivet, statlige etater, og fra ulike enheter og fagpersoner i kommunen. Målet med idekonferansen var å vurdere behov og fremme forslag til tiltak som kunne styrke voksenrollen i Oppdalssamfunnet. Forslagene fra idekonferansen skulle kunne ut i et prosjekt med tilskuddsmidler over en 5 - års periode. Under idekonferansen ble tiltaket «å styrke relasjons- og samspillskompetanse i voksenrollen på «barns arenaer» valgt. Ansatte i skoler og barnehager hadde behov for å få styrket relasjon - og samspillskompetanse og det samme behovet ble også avdekket hos trenere i frivillige lag og organisasjoner. Trenere fra ulike idretter hadde erfaringer med at store barnegrupper kunne være utfordrende å lede uten å ha kompetanse på området. Erfaringene var at barn hadde ulike behov, ressurser og utfordringer, noe som kunne være utfordrende og trenerne uttrykte behov for mer kunnskap, slik at de ble tryggere i trenerrollen og fikk verktøy for å samhandle med barn og lede barnegrupper når det oppstår psykososiale utfordringer og situasjoner.

Barn og unge lever livet sitt på tre ulike arenaer; hjem, skole/barnehage og fritid. Fritidsarenaen med organisert idrett kan være viktig for å fremme både fysisk og psykisk helse, livskvalitet, samt å forebygge utenforskap (Meld. St. 23. (2023 – 2033)). Selv om fritidsarenaen er viktig i barns oppvekst, er det gjennomført lite forskning på hvordan tiltak innenfor idretten kan fremme god psykisk helse (Bergh & Helleve, 2018). Med bakgrunn i at det er lite forskning rundt temaet har det vært interessant å se nærmere på hvilken rolle fritidsarenaen og organisert idrett har for

barn. Oppdal kommune har utviklet et prosjekt “Fjellbøgda sammen”. Et prosjekt som skal styrke barn og unges psykiske helse gjennom å styrke relasjon – og samspillskompetansen i voksenrollen på alle barns arenaer, skole/barnehage, familien og i fritiden (Bania & Thun, 2020). “Voksenrollen i Oppdalsfotballen.” er et av tre delprosjekt og retter seg mot trenere i barnefotballen. Gjennom utvikling av prosjektet har kommunen sammen med RKBU Midt-Norge, NTNU og Norwegian Research Centre (NORCE) utarbeidet en intervensjon med en veiledningsmodell for trenere. Intervensjon ble prøvd ut til trenere i barnefotballen gjennom et pilotprosjekt i 2020. Veiledningsmodellen ble deretter implementert i kommunen. Pilotprosjektet ble evaluert av RKBU Midt-Norge i samarbeid med kommunen og munnret ut i rapporten “Voksenrollen i Oppdalsfotballen» (Bania & Thun, 2020).

Som fagleder for folkehelse og prosjektleder for “Fjellbøgda sammen», har jeg vært tett på prosjektet “Voksenrollen i Oppdalsfotballen». Etter å ha fulgt prosjektet over flere år, valgte jeg å undersøke nærmere hva trenerne satt igjen med etter intervensjonen, og det er dette studien min handler om. Jeg ønsket mer kunnskap om trenernes opplevelser og erfaringer med intervensjon. Hadde de fått økt kompetanse i relasjon og samspill gjennom intervensjonen? Det er gjennomført to fokusgruppeintervju med 11 trenere som hadde deltatt på intervensjonen. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i 2020 og 2022.

## 1.2. Hensikt og problemstilling

Drugli (2012) viser til at både nære relasjoner og et godt samspill mellom voksne og barn påvirker en positiv utvikling av selvbildet, egenverdi, atferd, følelser, læring og psykisk helse hos barn. Hun viser til at dette er grunnleggende for at barn skal få en god utvikling og er en viktig beskyttende faktor som fremmer robusthet hos sårbare barn og unge. Jørgensen (2017) definerer robusthet som den styrken vi har i oss til å holde fokus og stå i det, både i motstand og krise. Det er også den styrken vi har slik at vi klarer å gi den innsatsen som skal til i forhold til de mulighetene vi har. Jørgensen (2017) ser på utvikling av robusthet som en prosess, som begynner med ytre press og blir gradvis en indre kraft. Graden av robusthet kan forklare forskjeller mellom barn som lever med lik risiko. Mælan & Drugli (2022) poengterer at det er de voksne som er ansvarlig for at det utvikles positive relasjoner og relasjonsbygging er avhengig av hvordan barn blir forstått og møtt av de voksne. Voksenrollen er viktig og kan påvirke barns sosiale utvikling og psykologiske behov (Baumrind, 1968). Baumrind (1968) beskriver en autoritativ voksenrolle

som har en varm og forståelsesfull måte og være på, samtidig som den er trygg, tydelig og stiller krav og forventninger til barnet (Baumrind, 1968). Videre viser Baumrind (1968) at denne voksenrollen kjennetegnes også av at det bygges gode og varme relasjoner kontinuerlig. Med bakgrunn i at voksenrollen er viktig i relasjon med barn, ønsket kommunen å styrke relasjon - og samspillskompetanse hos voksne på barns og slik ble prosjektet «Fjellbøgda sammen» og delprosjektet “Voksenrollen i Oppdalsfotballen” dannet (Bania & Thun, 2020). Det å styrke relasjon - og samspillskompetanse til trenere kan derfor være et helsefremmende og forebyggende tiltak som kan styrke barns psykiske helse.

Barn som har svake relasjoner til foreldre eller lærere kan allikevel greie seg godt og ha høy robusthet, dersom de har en god relasjon til en voksenperson. En slik relasjon kan være viktig for å opprettholde barnets selvfølelse og av å være verd noe (Drugli, 2012). Derfor kan en trener være en viktig voksenperson i et barns liv.

Trenerrollen og hvilken treneradferd den enkelte trener har, kan påvirke barnets mentale helse. Det viser seg at emosjonelle og menneskelige kvaliteter ofte kan være avgjørende for utviklingen av en god lærer–elev-relasjon (Mausethagen & Kostøl, 2010). Det samme kan vi se fra forskning på relasjon mellom trener og utøver, som Sophia Jowett har gjort gjennom flere år (Jowett, 2017) Drugli (2012) viser også til at avgjørende faktorer for en god lærer - elev relasjon, er lærere som viser omsorg, støtte, varme, respekt, empati, tillit, anerkjennelse og som i tillegg viser at de bryr seg om barnet. Negative relasjoner kan være en risikofaktor som påvirker barnets utviklingsprosess og fører blant annet til mistriivsel, samt påvirker atferd som aggresjon og sosial atferd (Manger & Lillejord, 2010).

De aller fleste trenere gjør så godt de kan og handler ut ifra det de kan og sine menneskelige kvaliteter. De aller fleste trenere er vanlige foreldre med ulike utdanninger og erfaringer med barn. Dette gjør at fritidsarenaen er mye mer sårbar for at det finnes voksenpersoner som tar i bruk ulike lederstiler som ikke gir barna trygghet, tillit, mestring og inkludering. I barnegrupper i idretten finnes barn med utfordringer som kan være sårbare for denne type trenerstil. Robuste barn lærer seg ofte godt selv med trenere som bruker en trenerstil som er kontrollerende og autoritær. Det er to typer treneradferd som kan påvirke barn, den kontrollerende og den autonomistøttende. Disse forklares under kapittel 2.2.

Mange barn er med i en voksenstyrt aktivitet på fritiden. Derfor er det av stor betydning at voksenrollen på disse arenaene er bevisst på at man er en rollemodell for barna og har kunnskap om relasjon og samspill med barn. Det er gjennomført lite forskning rundt erfaringer av relasjon - og samspillskompetanse hos trenere i barneidrett og dette er også en av årsakene til at denne studien er så interessant. Denne studien kan bidra til å belyse området bedre. Det er derimot gjennomført mye forskning om betydningen av gode relasjoner og samspill mellom barn og foreldre, samt ansatte i barnehage og skole. Derfor velger jeg å benytte forskning som omhandler barn og voksne i skoler og barnehager og mener det har overføringsverdi til relasjoner og samspill mellom trenere og barn.

Målsettingen med oppgaven er å belyse hvordan relasjon - og samspillskompetanse kan benyttes i en veiledningsmodell for trenere i barnefotballen. Hvordan erfarer og opplever trenere i barnefotballen veiledning i relasjons- og samspillskompetansen de får gjennom prosjektet “Voksenrollen i Oppdalsfotballen”? Opplevs dette som nyttig for trenerne i møte med barn som utøvere i barnefotballen? Hvilke erfaringer har trenerne gjort seg i møte med barna knyttet til relasjoner og samspill?

Studiens problemstilling er: Hvilke erfaringer har trenere i barnefotball med veiledning i relasjon – og samspillskompetanse?

### 1.3. Studiet knyttet til folkehelsearbeidet.

Fritids - og kulturarenaer er viktige arenaer som fremmer psykisk helse og livskvalitet, spesielt hos barn og unge, men også i befolkningen generelt (Meld. St. 23.(2023-2033). Frivillige organisasjoner er en viktig aktør i folkehelsearbeidet, da organisasjoner er viktige sosiale møteplasser for både interessefellesskap og samfunnsdeltaking. Dette er arenaer der barn kan utvikle sosiale ferdigheter, vennskap, mestring og opplevelse av tilhørighet, som kan påvirke både fysisk og psykisk helse, samt forebygge utenforskap (Meld. St. 23. (2023 - 2033). Mestring og sosial støtte er beskyttende faktorer som kan redusere risikoen for psykiske plager også senere i livet (Meld. St. 23.(2023 – 2033). I Norge er over 500 000 barn med på organiserte idrettsaktiviteter, noe som gjør idrettsarenaen til en sentral utviklingsarena for barn i Norge (Norges idrettsforbund, u.å.). Barneidretten i Norge er regulert gjennom «idrettens barnerettigheter» og «bestemmelser om barneidrett» (Norges idrettsforbund, u.å.). Dette skal sikre at barneidretten er åpen og inkluderende for alle barn og at barn skal oppleve mestring,

trygghet og varig idrettsglede. Med bakgrunn i dette kan man si at organiserte fritidsaktiviteter som for eksempel barneidrett og fotball kan regnes som en viktig del av det helsefremmende og forebyggende folkehelsearbeidet (Skogen et al., 2018). Samtidig viser forskning at det å delta i frivillig arbeid, som for eksempel en trener, er svært positivt for både den fysiske, men også den psykiske helsa (Skogen et al., 2018). En sterk og mangfoldig frivillige sektorer bidrar til å skape robuste lokalsamfunn (Meld. St. 23 (2023 – 2033)), og representerer en del av vårt demokrati (Seippel, 2006). Forebygging av psykiske helseutfordringer og utenforskap er også samfunnsøkonomisk lønnsomt ved at flere er i arbeid og aktivitet (Meld. St. 23 (2023 – 2033)).

Hvilken betydning fritid - og kulturarenaen har for barn og unge kom virkelig tydelig til uttrykk under pandemien. Det ble gjennomførte inngripende sosiale restriksjoner, ved for eksempel å redusere fritidstilbud og nedstenging av skoler, noe som ga mindre sosial kontakt og mangel på frihet. Konsekvensene har vært flere barn og unge som har rapportert om ensomhet og psykisk helseplager (Ulset et al., 2021). Studier viser at reduisering av sosial kontakt har vært belastende for barn og unge, og det er spesielt jenter, de eldste ungdommene og de med lavere sosioøkonomisk status som rapporterte om de største negative konsekvensene (Ulset et al., 2021). Det har etter pandemien vært gjennomført nasjonale grep for å få opp igjen deltakelsen i organisert fritid. Fritidserklæringen ble signert mellom Regjeringen, KS og frivilligheten, som bygger på barnekonvensjonen om barns rettigheter. Fritidserklæringen viser til at alle barn skal ha mulighet til å delta regelmessig med minst en fritidsaktivitet sammen med andre (Meld. St. 23 (2023 – 2033)).

Det er store sosiale helseforskjeller i Norge, det vil si at det er systematiske ulikheter i helsetilstanden på grunn av forskjeller i sosiale og økonomiske forhold (Meld. St. 15 (2022-2023)). Flere studier viser at ungdom fra hjem med høy sosioøkonomisk status har nesten dobbelt så høy sannsynlighet for å delta i organiserte fritidsaktiviteter sammenlignet med ungdom fra familier med lavest sosioøkonomisk status (Pettersen & Sletten, 2018). Denne forskjellen i deltakelse er spesielt synlig i den organiserte idretten kontra kulturelle fritidsaktiviteter (Andersen & Bakken, 2019; Pettersen & Sletten, 2018).

Andersen & Bakken, (2019) påpeker at treneren, laget og samholdet er aller viktigst for de barna som har utfordringer og som kommer fra hjem med lite ressurser, samtidig viser det seg at det er blant disse barna at frafallet fra idretten størst (Andersen & Bakken, 2019). Derfor er det viktig å

ta ekstra godt vare på mindre robuste barn og barn som kommer fra familier med mindre ressurser.

Barn kommer fra ulike familieforhold og for enkelte barn kan treneren være den viktigste omsorgspersonen. For å være en god trener er relasjonen mellom trener og utøver avgjørende (Jowett, 2017). Hvor godt utbytte utøveren har av veiledningen kommer an på hvor god relasjonen er utviklet mellom trener og utøver (Jowett, 2017). For å kunne skape en relasjon og et mellommenneskelig forhold mellom utøver og trener er det å forstå hver enkelt utøver et godt utgangspunkt (Lorimer & Jowett, 2013).

Selv om de aller fleste barn opplever å ha omsorgsfulle, trygge og tydelige voksenroller i idretten, kan noen også oppleve det motsatte. Flere studier viser at det å ha autonomistøttende trenere fører til at utøverne føler økt tilfredsstillelse av psykologiske behov og fotballglede (Deci & Ryan, 1985; Duda, 2013). Et eksempel er en studie som viste at autonomistøttende trenere ga utøverne i fotball økt behovstilfredsstillelse, mens trenere som var mer kontrollerende ble relatert til at utøverne opplevde mindre autonomi, kompetanse, samt at utøverne rapporterte utbrentsymptomer (Balaguer et al., 2012). Nordahl (2012), viser også til at voksne som både er autoritære og har en kontrollerende lederstil kan gi utøvere mistriivsel, redusere mestringsfølelsen, følelse av å ikke være verd noe og ikke «høre til». Dette kan også være direkte ødeleggende og gi mentale helseplager for barnet (Nordahl, 2012).

Det er derimot mindre søkelys på forskning innen det frivillige arbeidet og hva som for eksempel er treneres motivasjon, ambisjoner, og hva de trenger av veiledning for å være en god trener for små barn (Griffiths & Armour, 2014).

Det er mange krav en trener skal innfri. Treneren skal i tillegg til å legge til rette for et godt sosialt miljø også legge til rette for konkurranse og utvikling av talenter. Det kan også være ulike forventninger fra foreldrene om å både vinne kamper og at sine egne barn får nok spilletid. Det å finne en god balanse mellom alle kravene til en trener kan være en utfordring.

Det er et stort helsefremmende potensiale i idrett (Meld. St. 23 (2023 – 2033)). Idrettsmiljø med fokus på voksenroller som er omsorgsfulle, tydelige og trygge, altså en autoritativ voksenrolle er et godt utgangspunkt. Derfor kan intervensjonen med modellen “Voksenrollen i Oppdalsfotballen”, der trenerne har fokus på å skape gode relasjoner og samspill med barna, slik



at de blir sett, hørt og forstått, kan være en viktig positiv påvirkningsfaktor for å styrke den psykiske helsa til barn.

#### 1.4. Beskrivelse av intervensjonen “Voksenrollen i Oppdalsfotballen”

Intervensjonen består av en modell med en trenerpyramide bygd opp med element fra de utrolige årene (Webster-Stratton, 2015). Det er knyttet verktøy til hver av trinnene i pyramiden. De utrolige årene (DUÅ) er utviklet av Carolyn Webster-Stratton og er veiledningsprogram til både barn, foreldre, skole- og barnehageansatte (Webster-Stratton, 2015). Bandura & Walters (1977) har utviklet en sosial læringsteori, som er en av flere grunnteorier bak ”De utrolige årene” (DUÅ). Han viser til at det ikke går an å beskrive menneskets atferd utelukkende gjennom handling påfulgt av ytre konsekvenser (Bandura & Walters, 1977). Hvordan vi mennesker oppfører oss er en kontinuerlig, gjensidig relasjon mellom personlige og miljømessige påvirkninger (Bandura & Walters, 1977). DUÅ er klassifisert som et av de best dokumenterte programmene som har som mål å forebygge og behandle adferdsvansker hos barn (ungsinns, u.å.). Programmet er en nasjonal satsing fra Helsedirektoratet og finansieres derfra. I Norge er det Regionalt kompetansesenter for barn og unge (RKBU - Nord) som er programansvarlig og gjennomfører opplæring til fagpersoner med helse-, pedagogiske - og sosialfaglig kompetanse. Basisprogrammet har hovedfokus på positiv relasjonsbygging og bygger dette på Bowlbys (1982) tilknytningsteori, der relasjon mellom barn og foreldre er grunnsteinen, noe som var bakgrunnen til bl.a. DUÅ. Positive og trygge relasjoner bygges for eksempel gjennom barnestyrt lek, emosjonell og sosial veiledning og spesifikk ros (Bowlby, 1982). Målet med DUÅ er ikke bare å forebygge adferdsvansker, men også å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanse hos barn (Webster-Stratton, 2000). DUÅ styrker også samspillprosesser, som bygger på Bandura & Walter (1977) sin sosiale læringsteori.

DUÅ er et evidensbasert program og det er gjennomført flere studier på de ulike programmene. Reedtz (2012) har gjennomført en randomisert kontrollert studie der 186 familier deltok med barn i alderen 2 – 8 år. Målet med studien var å evaluere om et kortprogram av DUÅ - programmet for foreldreopplæring med mål om å redusere risikofaktorer knytta til utvikling av sosio – emosjonelle vansker og adferdsproblemer hos barn uten spesielle adferdsproblemer. Det var gjennomført målinger ved oppstart og etter intervensjon med oppfølging ett år. Resultatene viser at kurset hadde bidratt til en endring i oppdragelsespraksisen hos foreldre. Det viste en sterk nedgang i den røffe oppdragerstilen, som er en sentral risikofaktor for utvikling av

sosioemosjonelle adferdsvansker hos barn. Den viste også en økning i positive foreldrestrategier, samt en økning i foreldrenes kompetanse med en opplevelse av tilfredshet i foreldrerollen. Studien viser at kortversjonen av DUÅ – programmet hadde vedvarende effekt på positiv oppdragelsespraksis (Reedtz, 2012). Trenerveiledningsmodellen «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» er bygd opp av elementer fra DUÅ.

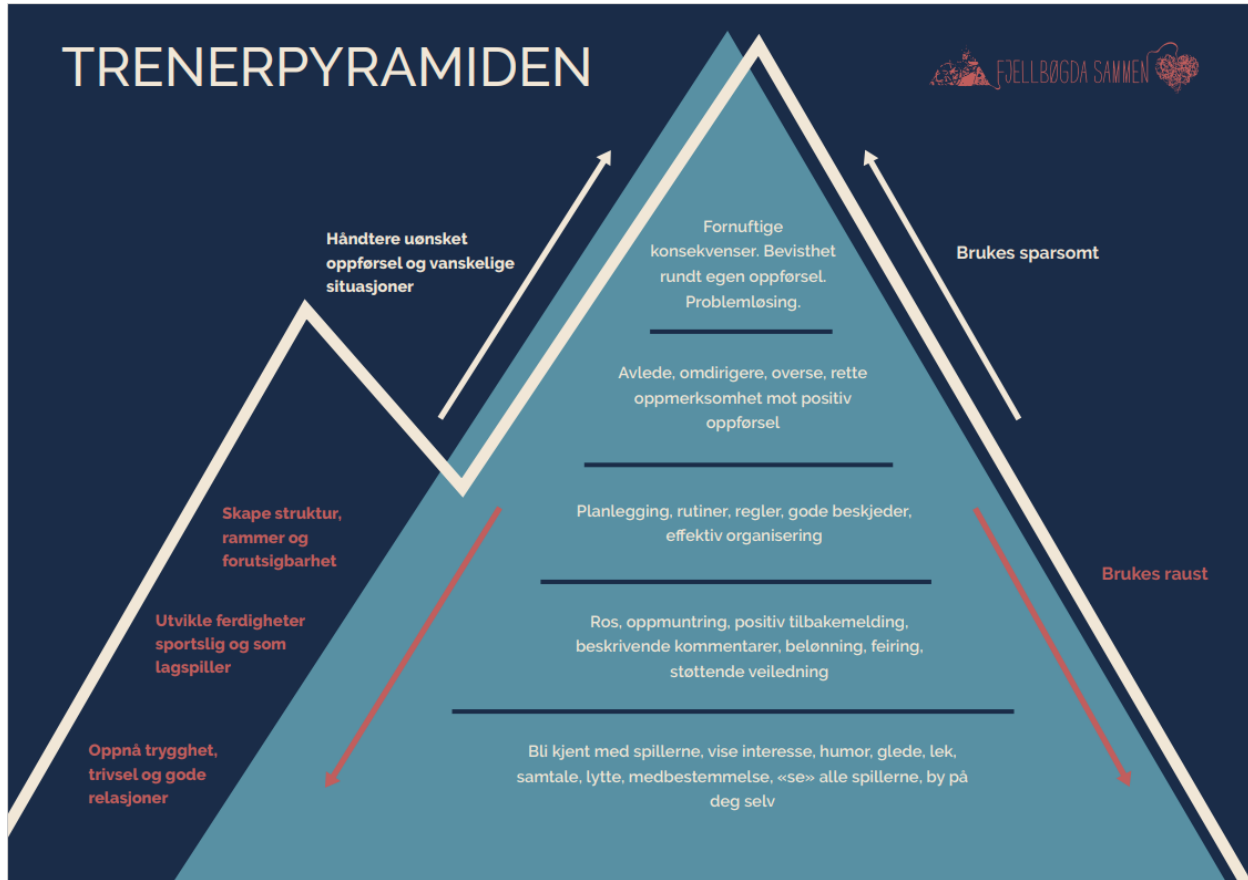
Trenerne deltar på fire veiledningsøkter à 2,5 t., som inneholder kompetanseheving i relasjon og samspill, refleksjon - og øvingsoppgaver, og hver økt inneholder en «hjemmelekse» med en praktisk øvingsoppgave som utføres på de neste treningene og kampene. Trenerne velger selv ut hva de ønsker å øve på til neste veiledning og de forteller trenergruppa om sine erfaringer fra øvingsoppgaven etterpå. I veiledningene blir det brukt video som pedagogisk verktøy knyttet både til refleksjons - og øvingsoppgaver (Bania & Thun, 2020).

Veiledningsgruppene er satt sammen med trener fra et guttelag og et jentelag fra årskull mellom 8 – 10 år. Det er frivillig å delta, men de ble oppfordret til å delta på alle veiledningsøktene for å ha utbytte av kurset. Det er trenerkoordinator i fotballgruppa i idrettslaget som velger ut trenergruppene og informerer dem om innholdet i kurset. Foreldre til barna som er i fotballaget til disse trenerne får informasjon om at trenerne er med på denne trenerveiledningen.

### **Trenerpyramide med verktøykasse**

Med utgangspunkt i elementer fra DUÅ har Oppdal kommune i samarbeid med NORCE utviklet en “trenerpyramide”, som brukes i opplæringsøyemed i "Voksenrollen i Oppdalsfotballen " (Bania & Thun, 2020).

Figur nr.1. Viser "Trenerpyramiden" (Thun et al., 2020)





Figur 2. Viser «handout» med “verktøykasse”. (Thun et al. 2020)

Figuren over viser «handouts» (støtteark) som deles ut til alle trenerne som deltar på kurset. Det oppfordres til å ta med denne på treninger og kamper og bruke den. Under kurset er det fokus på å ta tak i noe og ikke alt, slik at det ikke blir uoverkommelig. Trenerne har opparbeidet seg positiv erfaring om at noe fungerer og da blir det viktig å fortsette med å bruke de verktøyene de har gode erfaringer med. Samtidig har de nå fått ei verktøykasse som kan prøves ut og som kan gjøre trenerhverdagen lettere og samtidig være bra for barna.

Trenerpyramiden kan sammenlignes med en kostholds pyramide, der det skal benyttes raust i bunnen av pyramiden og mindre jo høyere opp i pyramiden man kommer. Nederst i pyramiden ligger relasjonsbygging. For å oppnå trygghet, trivsel og gode relasjoner må det investeres i relasjonsbygging ved å bli kjent med og vise interesse for spillerne, ved å bruke humor, lek og glede. Det blir lagt vekt på at treneren må by litt på seg selv og at det å samtale og lytte til spillerne, slik at de blir sett, hørt og forstått er viktig (Bania og Thun, 2020).

Modellen er knyttet til to viktige prinsipp, rollemodellprinsippet og oppmerksomhetsprinsippet (Webster-Stratton, 2015). Disse prinsippene er grunnkjernen i veiledningene i kurset. Gjennom kurset bevisstgjøres trenerne på at de er viktige rollemodeller og forbilder for barna og at det gjenspeiles i deres treneradferd og væremåte. Trenerens adferd og trenerstil og hvordan dette påvirker barna, blir en viktig del av veiledningen. Det blir veiledet om mellommenneskelig adferd og hvordan man skaper et autonomstøttende miljø. Oppmerksomhetsprinsippet handler om at man forsterker positiv oppførsel og at det blir mer av den oppførselen treneren gir oppmerksomhet (Webster-Stratton, 2015).

Etter hvert kurs gjennomføres en muntlig evaluering av hvordan trenerne har opplevd veiledningstimen, hva de tenker hadde gjort mest inntrykk, hva som kan vært gjort annerledes, samt hva de eventuelt ønsket mer av.

Veiledningene gjennomføres av pedagogisk – psykologisk rådgiver som også er DUÅ veileder. Prosjektleder for prosjektet legger til rette for veiledningene rent praktisk og trenerkoordinator i Oppdal idrettslags fotballgruppe har deltatt på alle veiledningstimen og bruker “trenerpyramiden” i møte med både trenere og utøver (Bania & Thun, 2020).

### 1.5. Tidligere forskning

I litteratursøk finner jeg en del forskning som omfatter trenerveilederkurs rettet mot trenere for enten eliteidrett eller ungdom, som driver organisert idrett som for eksempel fotball. Ved en gjennomgang av studier av temaet kan jeg ane et kunnskapshull innenfor barneidrett knyttet til relasjon - og samspillskompetanse. Jeg vil nå presentere en del forskning som knyttet til ungdomsidrett og eliteidrett.

PAPA prosjektet (Promoting Adolescent Health Through an Intervention Aimed at Improving the Quality of Their Participation in Physical Activity) er en intervensjon som tar sikte på å stimulere psykososiale og fysiske helsevaner hos unge fotballspillere gjennom et trenerveiledningskurs «Motiverende Lederskap», som skal styrke motivasjonsklimaet og øke idrettsopplevelsen hos unge i idretten. (Duda et al., 2013) Prosjektet er i et samarbeid med en rekke europeiske land, inkludert Norge.

Det er gjort en rekke studier tilknyttet PAPA prosjektet som bl.a. fokuserer på trenerrolle og adferd gjennom trenerveilederkurs. En studie undersøkte hvilken påvirkning en 6 timers

workshop hadde på unge fotballtrenere (Larsen et al., 2015). Funnene viste at trenerne anvendte flere strategier i kurset og opplevde at det de hadde lært i workshopen støttet dem i å utvikle og implementere strategier, som ville styrke indre motivasjon, glede og langsiktig deltakelse blant spillerne. Resultatene viste at trenere som følte seg kompetente til å legge til rette med treninger og kamper som ga positive idrettsopplevelser, sannsynlig ville bidra til at spillerne ville føle seg støttet og motivert (Larsen et al., 2015).

Det er funnet flere artikler som har fokus på trenere og treneradferd knyttet til PAPA-prosjektet. En studie viste at en intervensjon basert på SDT (Deci & Ryan, 2012) med autonomi – støttende treneradferd støtter tidligere funn, som gir økte psykologiske fordeler for utøverne ved denne type treneradferd (Solstad et al., 2015). En annen studie handler om å undersøke sammenhengen mellom treneres tilbud om styrkende og ikke styrkende adferd til unge idrettsutøvere og deres oppfattelse av psykologisk velvære (Solstad, 2017). Resultatet viser at det er en egenverdi for hvorfor trenere bør yte styrkende adferd i motsetning til ikke styrkende adferd til idrettsutøvere (Solstad, 2017). Videre viser det seg at styrkende «coaching» forbedrer treneres oppfatning av psykologisk velvære.

En annen studie handler om hvordan man kan øke samhandlingskompetansen til trenere for å bedre utøvernes opplevelse av idretten. Studiene til Berntsen og Kristiansen er knyttet til eliteidrett. Berntsen & Kristiansen (2019 b) har utviklet, «Den støttende treneren», som er et digitalt trenerveiledningskurs som er utprøvd ved 6 skoler knyttet til Norges toppidrettsgymnas, Resultatene viste at trenerne hadde økt forståelsen av hva den støttende stilen betyr. Trenerne poengterte også at multimedialæring som et pedagogisk prinsipp var nyttig i utforming av lærematerialet. Bruk av video var nyttig for trenerne for å reflektere, gjenkjenne og forberede dem for treningene og at verktøy som video hadde ført til en mer bevisst trenerstil etter refleksjon om egen og andre treneres erfaringer. Trenerne mente at trenerens engasjement var avgjørende for å knytte ny kunnskap til praksisfeltet og de opplevde at intervensjonen hadde bidratt til økt forståelse av sammenhengen mellom teori og erfaring, noe som kan føre til endring av adferd (Berntsen & Kristiansen, 2019b).

I en annen artikkel fra Berntsen & Kristiansen (2019 a) handler om utprøving av en autonomistøttende trenerutdanning, Motivation Activation Program in Sports (MAPS), er en intervensjon som består av tre workshops med en digital arbeidsbok. Intervensjonen er bygd opp

med SDT som grunnleggende prinsipper, informasjon om ulike typer motivasjon og betydning av ulike mellommenneskelige stiler (Berntsen & Kristiansen, 2019a). Resultatet viser at MAPS er nyttig for å lære trenere om behovsstøttende og mellommenneskelige ferdigheter. Resultatet var at den støttende stilen var tidskrevende å lære, måtte implementeres i takt med utøverens modningsnivå og at støttende strategier måtte justeres i forhold til ulike situasjoner. Den konkluderer også med at det er mer vellykket hos modne idrettsutøvere (Berntsen & Kristiansen, 2019a).

Over flere år har Jowett forsket på tema rundt trener-utøver relasjonen og for å få en bedre forståelse av hvordan trener-utøver forholdet fungerer (Jowett, 2017). Jowett opprettet 3C modellen og innførte begrepene, nærhet (Closeness), forpliktelse (commitment) og komplementaritet (complementarity) (Jowett, 2007). Hensikten med 3C-modellen er å undersøke trenernes og utøvernes tanker, følelser og atferd gjennom de tre begrepene og studere hvilken påvirkning det har på relasjonen mellom trenere og utøvere (Jowett & Ntoumanis, 2004).

*Closeness* eller nærhet, handler om det emosjonelle i relasjonen og viser den styrken på tilknytningen mellom trener og utøver. Dette sier noe om dybden på relasjonen, og handler om det å stole på hverandre, bli verdsatt og likt, samt tatt vare på (Jowett, 2005). Denne type nærhet handler også om respekt for hverandre, at de har tro på hverandre, samt at man er engasjert i hverandre (Jowett & Cockerill, 2003). Jowett & Cockerill, 2003, påpeker at utøvere har behov for trenere som er god på kommunikasjon, vise følelser, varme og omtanke.

Commitment, eller forpliktelse omhandler viljen trener og utøver har til å fortsette relasjonen (Jowett, 2005; Jowett & Poczwardowski, 2007). Her vil man kunne se i hvilken grad partene engasjerer seg og jobber for å fortsette relasjonen. Det vil også her være viktig å få en fellesskapsfølelse, der fokuset er på «vi», en teamfølelse (Jowett & Ntoumanis, 2004).

Complementary beskriver adferden til partene og viser til hvilke type interaksjon det er mellom trener og utøver (Jowett & Ntoumanis, 2004). Komplementaritet handler om trener og utøvers samhandling og viser hvordan de benytter adferd som for eksempel å være positiv, åpen, trygg og varm (Jowett, 2005; Jowett & Poczwardowski, 2007). Trener og utøver vil med sine ressurser og intensjoner utfylle eller komplementere hverandre. Interaksjonen mellom dem påvirkes av kravene som for eksempel felles målsettinger (Jowett, 2005). Her kan det være stor forskjell mellom toppidrett og barneidrett. Complementarity kan vises i et godt samarbeid mellom partene

med klare roller og oppgavefordeling (Jowett & Cockerill, 2003). De viser til at kommunikasjon er en viktig faktor.

De 3 C ene påvirker også hverandre. En sterk closeness vil for eksempel føre til en mer åpen kommunikasjon. Dette vil igjen gjøre at treneren vil kjenne utøveren sin bedre og kunne tilpasse adferden sin bedre til den enkelte utøver (Jowett & Cockerill, 2003). Mangel på closeness, commitment og complementarity vil ofte gi seg utslag i konflikter i en relasjon eller i et helt lag / gruppe (Jowett & Ntoumanis, 2004).

Jowett (2017), har også utviklet modell 4Cs, som viser at kvaliteten på forholdet mellom trener og utøver kan være et middel som kan gi trener og utøver mulighet for å innfri ønsker, samt innfri sine ambisjoner (Jowett, 2017). Høy kvalitet på forholdet fører til at både trenere og utøvere vil investere tid, innsats og energi for å nå felles mål som de har satt seg. Lav kvalitet på forholdet mangler evnen til å utvikle fysiske ferdigheter som gjør at de mestrer motgang. Er kvaliteten på forholdet godt, vil det føre til at både trenere og utøvere vil være villig til å investere tid, innsats og energi for å nå felles mål og prioriteringer (Jowett, 2017).

## 2. Teoretisk rammeverk

Det finnes en del forskning som beskriver relasjon mellom barn og trenere, men mye er relatert til relasjon mellom barn og voksne i barnehager og skoler. Relasjonen vil kunne være sammenlignbar mellom lærer-elev og trener-utøver. Jeg vil først beskrive Deci & Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori (SDT), som beskriver den menneskelige motivasjon og betydning den har for å få dekt menneskets psykologiske behov og velvære. Det finnes flere selvbestemmelsesteorier, men jeg har kun valgt denne for å avgrense oppgaven. Deretter vil jeg beskrive to ulike type treneradferd som er sentrale for oppgaven. Til slutt følger relasjon og begrep som er knyttet til relasjon. Dette er relasjonell lagkvalitet, relasjonskompetanse og relasjonell kapital.

### 2.1. Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelse handler i hovedsak om at mennesker har behov for at det kan bestemmes over sitt eget liv, å være selvstyrt. Det finnes flere selvbestemmelsesteorier, men jeg har valgt en som er utviklet av Deci & Ryan (1985) og handler om menneskets motivasjon, utvikling og velvære.



De viser til at selvbestemmelsesteorien (SDT) har fokus på hvordan utviklingsprosesser forløper og hva som påvirker dem (Ryan & Deci, 2017). SDT har tre grunnleggende psykologiske behov som må være tilstede for at en person skal oppleve velvære og oppnå indre motivasjon, som også vil øke kreativiteten og prestasjonen (Mageau & Vallerand, 2003). De tre behovene er, autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985, 2002). Ryan & Deci (2017) mener det ikke er snakk om at individ har eller ikke har motivasjon, men at det dreier seg om ytre motivasjon (kontrollert motivasjon) og indre motivasjon (autonom motivasjon med selvbestemmelse).

Ytre motivasjon betegnes som kontrollerende og kan for eksempel være at en person får materielle goder for å gjennomføre en handling. Den ytre motivasjonen ses på som verdiløs og kortvarig, da den stadig trenger videre ytre stimuli for å opprettholde «riktig» handling/aktivitet (Ryan & Deci, 2017). Ryan og Deci (2017) viser videre til at handlinger utført med ytre motivasjon reduserer den indre motivasjon, da slike handlinger og aktiviteter gjennomføres uten følelse av å ha egen fri vilje. Handlinger utført ved indre motivasjon gjennomføres fordi personen gjør det av egen fri vilje og har kontroll over situasjonen. Miljø som undergraver disse psykologiske behovene gir negative konsekvenser for deltakerne, som kan lett føle at de gir opp, en følelse av hjelpeløshet og at en opplever miljøet kontrollerende isteden for autonomistøttende (Diseth, 2019). Dersom de psykologiske behovene ikke er tilfredsstillt kan personer føle på utbrenthet, stress og angst (Manger & Wormnes, 2015).

Indre motivasjon (autonom motivasjon) er den naturlige motivasjonen vi har i oss for å gjennomføre handlinger og aktiviteter som vi selv velger (Deci & Ryan, 1985). Videre beskriver de indre motivasjon som handlinger som gjennomføres ofte fordi det gir personen i seg selv en glede og tilfredshet eller oppleves viktig og meningsfull (Deci & Ryan, 1985). Det viser seg at det kan være positive konsekvenser av å drive målrettede handlinger/aktiviteter som er knyttet til indre motivasjon. Dette kan blant annet være økt prestasjon, glede og interesse (Ryan & Deci, 2000). For å oppnå en slik indre motivasjon må de psykologiske behovene være tilfredsstillt og personen må være i et autonomistøttende miljø (Ryan & Deci, 2017).

Et av behovene i SDT, er autonomi, som handler om at individet har behov for å kunne bestemme selv, være selvstendig og kunne handle på egen fri vilje (Deci & Ryan, 2012). Deci & Ryan (2012) ser autonomi som følelsen av integrering og frihet og viser de til at følelsen av autonomi

kan reduseres både gjennom ytre faktorer som for eksempel premier eller materielle gaver. På den andre siden viser de til at valgmuligheter og anerkjennelse av følelser og synspunkter kan bidra til å dekke individets behov (Deci & Ryan, 2012). Eksempler på autonomi hos barn i et fotballag, kan for eksempel være å få påvirke hvilke øvelser som kan gjennomføres eller dersom et barn forteller om en oppgave som føles vanskelig og blir forstått av trener som gir veiledning slik at barnet kan takle oppgaven på sin måte.

Det andre behovet i SDT er tilhørighet, som beskrives som en følelse av å høre til noe, bli tatt vare på, samt akseptert av andre (Deci & Ryan, 2012). Alle individ har et behov for å relatere seg til andre, være sammen med andre mennesker vi stoler på og som vi vet ønsker oss godt (Reeve, 2018). Videre mener Reeve (2018) at de må tilfredsstille individets behov for tilhørighet for at individet skal oppleve psykologisk velvære.

Kompetanse er det tredje behovet som handler om ønske om å bruke egne ferdigheter for å oppleve mestring i samhandling med et miljø, som i dette studiet i fotballaget (Deci & Ryan, 1985). Ved å kunne håndtere utfordringer på fotballbanen vil det kunne gi følelse av mestring og kompetanse. En persons behov for kompetanse er viktig for å føle positiv selvaktelse, trivsel og kontinuitet ved en bestemt handling (Reeve, 2018). Inkompetanse vil ifølge Reeve (2018) føre til at man unngår handlinger eller aktiviteter og i større grad gir opp før man har prøvd.

## 2.2. Treneradferd

Personligheten og kunnskap hver enkelt trener har kan påvirke hvilken treneradferd den enkelte trener har (Høigaard et al., 2008). Treneradferd kan bli påvirket av trenerens ambisjoner, motivasjon, kommunikasjonsferdigheter, engasjement, pedagogiske evner, om treneren er innadventt eller utadventt, er positiv eller negativ innstilt osv. (Høigaard et al., 2008). Trenerne i barneidretten er rollemodeller for barn og deres lederstil med ord og adferd blir observert til enhver tid av barna, som ofte «speiler» det i egen adferd.

Gjennom forskning på selvbestemmelsesteorien utspiller det seg to trenerstiler, en autonomistøttende og en kontrollerende (Mageau & Vallerand, 2003). Det finnes selvsagt voksenroller som er en blanding av disse to treneradferdene.

Den autonomistøttende treneren gir utøveren økt frihet, eierskap og selvstendighet (Ryan & Deci, 2017). En autonomistøttende trener hjelper utøveren med å ta beslutninger og egne valg uten å bli

presset til det, noe som føles meningsfullt (Ryan & Deci, 2017). Treneren vil gi den kunnskapen som er nødvendig for å gi utøveren forutsetninger for å gjennomføre en oppgave. Dette kan for eksempel være å gi utøverne informasjon og kunnskap om hvordan en ball kan nikkes på hodet. Så kan utøverne bruke kunnskapen til å løse oppgaven på sin måte. Videre beskriver Deci (1985) at denne treneradferden inntar barnets perspektiv og følelser. Denne type trenere har ofte en varm væremåte, som lytter til det utøverne og støtter dem på følelser. Forskning har vist at utøvere med autonomistøttende trenere har høyere indre motivasjon og selvbestemmelse enn de utøverne som har en trener med en mer kontrollerende stil (Mageau & Vallerand, 2003).

En kontrollerende treneradferd har ofte høy grad av kontroll på gruppa, men undergraver de tre psykologiske behovene en utøver har (Deci et al., 1985). Videre viser de til at kontrollerende trenerne ikke tar inn over seg utøvernes følelser, synspunkter eller behov. Andre kjennetegn kan også være at det er lite varme og interesse for barnet, samt at ironi kan benyttes som kan latterliggjøre barnet og stilen kan skape frykt (Manger & Lillejord, 2010). En kontrollerende trener bruker mer roping og kjefting, noe som kan være skremmende for mindre barn og kan gi skyldfølelse. Den kontrollerende treneren kan bruke materielle gaver som belønning av handlinger eller aktivitet, noe som vil påvirke den indre motivasjon i negativ retning, samt at den ytre motivasjon kun vil bli styrket på kort sikt (Deci & Ryan, 2012). Barn som opplever kontrollerende trenere kan være utsatt for å føle på utbrenthet, stress og angst, samt at dette kan være en grunn til at barn og unge slutter i idretten (Diseth, 2019; Seippel, 2006).

Trenere i barneidretten kan skape ro og harmoni, men også frykt og utrygghet og Spurkeland (2023) viser til at lag som opplever en frykttkultur vil kanskje prestere bra en stund, men at det etter hvert kan kollapse av negative tanker. Det vil også ha en negativ påvirkning på mestringsfølelse, trygghet og inkludering (Spurkeland, 2023).

### 2.3. Relasjon

*“En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet”* (Drugli, 2015, s. 15).

Relasjon består altså av både kommunikasjon og samspill, men også om hver enkeltes subjektive følelser og tanker som er knytta til både kommunikasjon og samspill (Drugli, 2015). Mæland & Drugli (2022), beskriver at samspillserfaringene mellom barnet og den voksne gir et bilde på relasjonskvaliteten.

Relasjoner handler om hvordan man møter andre mennesker og hvordan det påvirker personene. Derfor kan barn i ei fotballgruppe ha ulike relasjonskvaliteter til de ulike trenerne på et fotballag. Bakgrunnen til det er at barna kan ha ulike samspillserfaringer med de ulike trenerne.

Drugli (2015) hevder at positivitet og nærhet er avgjørende for relasjon mellom barn og voksen, og at kvaliteten på relasjonen kan påvirke god utvikling hos barn og da spesielt hos barn med adferdsvansker eller sårbare barn med andre utfordringer. Det at barnet blir sett og forstått og den voksnes engasjement, samt evne til å være en aktiv lytter skaper trygghet hos barn og gir livsmestring (Drugli, 2015).

Selv om barns mest primære tilknytning er foreldrene, viser det seg at de også er i stand til å knytte seg til andre voksne som har betydning for dem (Pianta & Walsh, 1998). Gjennom livet vil det være ulike mennesker man får en tilknytning til. Dette kan for eksempel være lærere, venner, kjærester eller trenere. Forholdet barnet har til en for eksempel lærer, er en viktig beskyttelsesfaktoren for risikoutsatte barn (Pianta & Walsh, 1998). Dette kan også gjelde trenere, da deres møtepunkt kan være mange i løpet av en uke. Med bakgrunn i dette kan trenere være en viktig voksenrelasjon for barn, og derfor ha stor betydning for barns utvikling (Davis & Jowett, 2010).

Sophia Jowett har forsket på trener - utøver relasjonen over flere år og definerer den som «*a situation in which a coach`s and an athlete`s cognitions , feelings, and behaviors are mutually and causally interrelated*» (Jowett & Poczwardowski, 2007), s 7). Relasjoner er med andre ord en samhandling som påvirkes av følelser, adferd og tanker (Jowett & Powadowski, 2007). Videre påpeker de at en god relasjon er avhengig av at både trener og utøver må samarbeide og ønske dette. Flere studier som viser til at det i gode relasjonelle og emosjonelle bånd mellom utøver og trener oppstår interpersonelle forhold og viser at følelser, tanker og adferd er forbundet med hverandre (Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Meek, 2000).

Det er godt dokumentert at gode og positive relasjoner påvirker barnet positiv både mellom barn og ansatte i barnehage og skole (Drugli, 2012), samt mellom trenere og utøvere i idrett (Jowett, 2017). I studiet velger jeg å benytte forskning om relasjoner både fra barnehage/skole og idrettsmiljøet. Relasjoner har overføringsverdi fra barnehage og skole til idrettsmiljøet, da dette handler om barns arenaer og voksenrolle som er sammenlignbar.

### 2.3.1. Relasjonell lagkvalitet

Spurkeland (2023) viser i sin bok «Relasjonell lagkvalitet» at lagresilens kan være en viktig faktor for lagbygging. Lag med høy lagresiliens er robuste lag, som tåler bedre kollektivt stress. Spurkeland (2023) definerer resiliens er den motstandskraften mennesket har i seg for å stå imot negative effekter av utfordringer, stress, eller kriser. I et fotballag er den relasjonelle kapital summen av alle de positive relasjonskvalitetene som finnes i laget. Spurkeland (2013) viser videre til at relasjonsbrist påvirker lagets evne til å fungere, prestere og klimaet.

### 2.3.2. Relasjonskompetanse

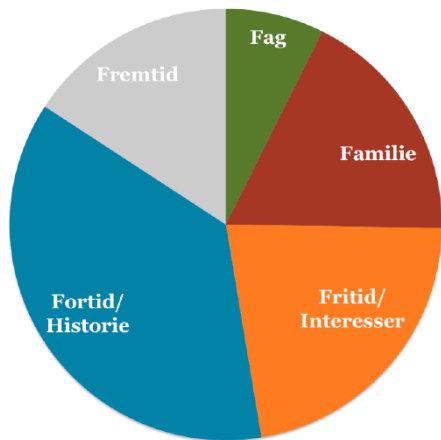
Spurkeland (2020, s.19) beskriver relasjonskompetanse som «ferdigheter, *evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*». Han viser her at vi må tilpasse oss andre mennesker og sette oss inn i andre menneskers situasjoner, samt at dette er grunnleggende i møte med mennesker. Spurkeland (2020) har utviklet et måleinstrument (radarhjulet) for relasjonskompetanse med 14 dimensjoner. Jeg velger her å beskrive noen av dem, som menneskeinteresse, kommunikasjonsferdigheter, humor, tillit, samt lojalitet.

Menneskeinteresse er nødvendig for relasjonskompetanse og avgjørende for både kommunikasjonsferdigheter og det emosjonelle (Spurkeland & Lysebo, 2016). Spurkeland (2020) deler generell adferd og menneskeinteresse inn i fire relasjonelle egenskaper som er avgjørende for å starte relasjonsbyggende prosesser.

Den første egenskapen er, generell positiv nysgjerrighet i andre mennesker. Det handler om at en prøver og observerer positive trekk ved et annet menneske og er nysgjerrig og har fokus på det en liker ved den andre.

Den andre egenskapen er å være aktivt engasjert i andre mennesker. Her trekker Spurkeland & Lysebo (2016) inn det sentrale ved å forstå hele mennesket og beskriver 24- timers mennesket med de fem F- ene: fagmennesket, familiemennesket, fortidsmennesket, fritidsmenneske og framtidsmenneske. Det å vite mer om disse F- ene vil gi en dypere forståelse av mennesket og viktig for å kunne både lede og veilede andre (Spurkeland, 2020). For trenerne i fotballen vil dette være verktøy som vil gjøre at treneren vil bli bedre kjent med barnet, noe som vil styrke relasjonene mellom dem. For barnet vil disse 5 F-ene være sentrale for identitet og dette er verktøy for voksenrollen og et godt utgangspunkt for å bygge gode relasjoner med barna i

fotballen eller skolen (Spurkeland, 2023). Videre beskriver Spurkeland (2023) at utøvere og trenerens kjennskap til de 5 F-ene hos hverandre er selve grunnlaget i et lag.



Figur nr. 3. Viser de 5 F-en i 24- timers mennesket og beskriver helheten i et menneske med både fortid, nåtid og framtid (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Spurkeland (2020) viser videre til at sosial intelligens som den tredje egenskapen. Dette er evnen til å omgås andre mennesker og som gjør at personen er mer positive og interessert i å søke kontakt enn de som har mindre sosial intelleligent.

Det fjerde egenskapen er å vise positive følelser for andre, noe som gjør at relasjonen blir mer emosjonell. Denne egenskapen kan føre til at motivasjonen øker, og kan ha en positiv påvirkning på læreevnen (Spurkeland, 2020).

Kommunikasjonsferdighetene hevder Spurkeland & Lysebo (2016) er det viktigste verktøyet for lærere for å oppnå naturlig autoritet overfor elevene. Naturlig autoritet beskrives som den relasjonskvaliteten som er mellom lærer og elev som gir læreren den autoritet som trengs for å lede den enkelte elev, men også en hel klasse. Dersom man ikke oppnår en slik relasjonskvalitet kan en del benytte kunstig autoritet ved å ta i bruk makt og posisjon for å oppnå at eleven hører etter (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Humor er sentralt i relasjonell lagkvalitet og kan knyttes til optimisme. Personer som er blide, der latteren sitter løst vil spre den gode stemningen over på andre. Spurkeland (2020) definerer humor som en mental aktivitet som skaper munterhet og positive emosjoner. Humor er et virkemiddel for å skape gode og positive relasjoner, men kan også ha motsatt effekt (Spurkeland, 2023). Han viser til at kald humor med ironi, latterliggjøring, sarkasme kan skade relasjoner og

skape utrygghet. Dersom treneren har en litt for «kul og tøff» væremåte, kan det spre seg i laget og skape utrygghet.

Tillit til treneren er viktig for å skape gode relasjoner og oppnå høy relasjonell kvalitet i et fotballag. Spurkeland (2023) påpeker at tillit bør også skapes både mellom trener og barna, men også mellom hvert barn. Dette knytter laget sammen og gir en følelse av samhørighet. Trenere som opptrer autorativt med bruk av sinne for å få barn til å høre etter vil etter hvert miste tillit (Spurkeland, 2023). Videre viser Spurkeland (2023) til at tillit kan både bygges opp og rives ned og at det i et lag må jobbes kontinuerlig, slik at laget får en relasjonell resilliens. Det vil si at relasjonene blir sterkere (Spurkeland, 2023).

Lojalitet og samhold hører sammen med tillitsbegrepet innenfor lagkvalitet (Spurkeland, 2023). Dette handler om at utøverne i et lag skal kjenne støtte fra hverandre, ha lagidentitet og kjenner stolthet over å være en del av laget.

### 2.3.3. Relasjonell kapital

Spurkeland og Lysebo (2016) beskriver relasjonell kapital som “summen av gode relasjoner i en gruppe eller for et enkeltmenneske”. Det beskrives følgende fire relasjonskvaliteter: kjærlighetsrelasjon, vennsapsrelasjon, vennlighetsrelasjon og respektrelasjon. Spurkeland og Lysebo (2016), nevner bl.a. vennsapsrelasjon og vennlighetsrelasjon som sentrale i klassesammenheng mellom lærer og elev, men kan også overføres til trenere og barna i barnefotballen. Vennsapsrelasjon er den nest øverste med sterk kvalitet, som kan føre til at mennesker gir mer av seg selv i og for et fellesskap, slik som for eksempel i lagidrett (Spurkeland og Lysebo, 2016). Vennlighetsrelasjon er positiv og påvirker samarbeidsforholdene, noe som kan føre til at elevene eller barna i barneidretten er mer interessert i å gjøre hverandre gode, høyner innsats og motivasjon mot felles mål. Dersom en lærer eller trener har mange vennlighetsrelasjoner i ei klasse/gruppe vil det påvirke et positivt klassemiljø/barnegruppe i idrett som ofte vil ha høy trivsel og godt læringsmiljø (Spurkeland & Lysebo, 2016).

I et fotballag er trenerens relasjonelle kapital summen av alle de positive relasjonene han har i laget. Kvaliteten beregnes da ut ifra de fire relasjonskvalitetene nevnt over. Spurkeland (2023), hevder at positiv kapital er viktig grunnlag for å kjenne seg akseptert og integrert både som trener og utøver. Spurkeland (2023) hevder at gode relasjoner er forebyggende for ensomhet og mistrivsel. Dårlige relasjoner kan gi motivasjons – og prestasjonsproblemer, samt at dårlig

relasjon til treneren ofte kan være årsak til at barn og unge slutter med aktiviteten/idretten (Spurkeland 2023). Videre viser han til at lagets relasjonelle kapital kan si mye om styrken i laget og hvordan barn/utøvere trives i laget sitt.

### 3. Metode

#### 3.2. Kvalitativ metode

Min problemstilling skal belyse erfaring, tanker og opplevelser trenerne i barnefotballen har med trenerveiledning med fokus på relasjon og samspill. For å undersøke denne problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ metode (Kvale et al., 2015). Kvalitative metoder forsøker å forstå individets daglige liv ut ifra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale et al., 2015). Denne metoden passer godt, da den studerer menneskets erfaringer, forventninger og handlinger (Malterud et al., 2016).

Ved hjelp av kvalitativ analyse og med en fenomenologisk tilnærming skal problemstillingen min besvares. Fortolkende fenomenologi er en av flere kvalitative metoder som kan benyttes når det skal gjennomføres forskning som skal undersøke hvordan individets hverdagsliv og livsverden er (Kvale et al., 2015). Det var filosofen Edmund Husserl som presenterte begrepet livsverden, som brukes når dagliglivet opplevelser skal beskrives ut ifra personenes egne perspektiver. Dette får frem individets subjektive erfaringer og opplevelser av verden, og passer med studien som handler om trenernes erfaringer og opplevelser av veiledning i relasjon – og samspillskompetanse (Kvale et al., 2015).

##### 3.2.1. Fokusgruppeintervju

Jeg har valgt å benytte fokusgruppeintervju, som kan betegnes som gruppeintervju der kvalitative data blir samlet inn fra interaksjoner mellom deltakerne om et gitt tema som forskeren ønsker å vite noe mer om (Malterud, 2012a). Metodikken i fokusgruppeintervju ligner mer en hverdagssamtale enn et semistrukturert individintervju (Malterud, 2012a). Fokusgruppeintervju har mer søkelys på samhandlingen mellom deltakerne, mens samtalene i gruppeintervju går mer mellom deltakerne og moderator. Moderator styrer mer samtalene i gruppeintervju, mens samtalene styres mer mellom deltakerne i fokusgruppeintervju. Moderator skal ha fokus på at deltakerne i fokusgruppeintervjuet holder seg til tema (Malterud, 2012b).



En av fordelene med fokusgruppeintervju, er at diskusjonene eller interaksjonene i gruppene kan bidra til å gi deltakerne flere assosiasjoner når erfaringer og opplevelser skal beskrives (Malterud, 2012b). Fokusgruppeintervju er også litt friere i uttrykksformen enn ved individuelle intervju og samtaler og diskusjoner kan gå mellom gruppedeltakere og ikke direkte til forskeren. For eksempel kan det være å fortelle humoristiske historier eller dele gode eksempler med hverandre. Slik kan forskeren få frem informasjon som kan være vanskeligere å få frem ved individuelle intervju. I fokusgruppeintervju kan man også observere hva som skjer imellom menneskene i gruppen og ikke bare hva de sier. Informasjonsmaterialet fra fokusgruppeintervju er derfor både meninger, tanker, ideer, kroppsspråk og adferd. Imidlertid er det kun utsagn i form av setninger og meningsbærende enheter (Malterud 2012b) som er mitt datamateriale i studien.

Svakheten med fokusgruppeintervju er at det kan gi litt mindre hardført materiale ved at man sjelden har tid til å gå dypere inn på hver enkelt deltaker for å spørre mer eller oppklare misforståelser. En annen utfordring er at svarene kan bli mer konsensuspreget som følge av gruppedynamikk (Malterud, 2012b)

Hvor mye jeg som moderator skal styre intervjuet og hvordan interaksjonen mellom deltakerne blir, vil påvirke hvilke data jeg får. For å få til et godt fokusgruppeintervju er man avhengig av hvordan moderator klarer å oppmuntre og legge forholdene til rette for samtale mellom deltakerne. Samtidig er det viktig at deltakerne er trygge på hverandre og har meninger og erfaringer de ønsker å dele.

Deltakerne fikk på forhånd informasjon om selve prosjektet og at det ikke er et mål at det skal være konsensus i besvarelsene. Jeg forklarte at dette var mer en samtale rundt tema og spørsmål og at jeg som moderator kom til å holde meg litt i bakgrunnen og styre samtalene inn på de spørsmål og tema jeg hadde forberedt i intervjumalen (Kvale et al., 2015). Samtalen styres mindre i fokusgruppeintervju enn ved dybdeintervju og man kan tillate at samtalen styres mot det de er interessert i, så lenge de holder seg til tema (Kvale et al., 2015; Malterud, 2012b).

### 3.2.2. Intervjuguide

Fokusgruppeintervju gjennomføres ved bruk av en intervjuguide som har bestemte temaer og inneholder forslag til spørsmål (Kvale et al., 2015). Intervjuguide med 3 hovedspørsmål (Vedlegg nr. 1.), som skulle sikre at gruppa holdt seg til tema. Det var også flere hjelpespørsmål jeg kunne benytte dersom gruppa måtte hjelpes inn i samtale eller for å holde dem innenfor temaet.

Intervjuguiden ble prøvd ut på de to som er veiledere i trenerveilederteamet «Voksenrollen i Oppdalsfotballen». Etter utprøving med tilbakemelding justerte jeg noen underspørsmål. Informantene fikk et informasjonsskriv på forhånd med informasjon om prosjektet, forskningsetiske rettigheter (Malterud, 2012a). Før intervjuet startet skrev alle informantene under en samtykkeerklæring. De fikk også informasjon om at de kunne trekke seg når som helst dersom de ønsket det (Malterud, 2012a). Hovedspørsmålene gjorde det også mulig for meg å sammenligne de to gruppene, da jeg sørget for at de svarte på samme spørsmål.

Innledningsvis startet intervjuet vi litt løst for å komme litt i gang og innledet med spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med å være trenere, om de var foreldre til noen på gruppa og hvordan det er å være trener i barnefotball. Så startet vi på hovedspørsmålene: Hvilke tanker har du om gjennomføring av veiledningene? Kan du si litt om hvilken måte veiledningene har vært nyttig for deg som trener? Har du noen forslag til endringer for videre opplegg? Til slutt i intervjuene avsluttet jeg med å spørre om det hadde noen flere tanker, erfaringer eller opplevelser de ønsket å fortelle om.

### 3.2.3. Hermeneutikk og forforståelse

Et prinsipp ved kvalitativ forskning er hermeneutisk meningsfortolkning, som handler om tekstfortolkning. Som forsker vil man i hermeneutisk retning fortolke delene og helheten i en tekst ut ifra sin egen forforståelse, tidligere opplevelser og erfaringer (Kvale et al., 2015). Forskeren er bevisst på hvordan sine egne tanker og forforståelse kan påvirke valgene som tas gjennom en forsker studie. Den hermeneutiske sirkel, beskrives av Kvale et al. (2015) som at forskeren går frem og tilbake i prosesser mellom deler og helhet, slik at forskeren oppnår en stadig dypere forståelse av teksten. Forskeren vil slik få stadig ny kunnskap som blir fortolket av egen forforståelse. Med bakgrunn i dette har jeg forsøkt å beskrive analyseprosessene og mine valg så godt som mulig. Jeg har også vært bevisst på å lese vitenskapelige artikler om tema som relasjon- og samspillskompetanse, trenerveiledninger, utøver- trener relasjon og barneidrett, for å øke egen forståelse og kunnskap om temaene. Dette har gitt ny kunnskap som igjen har påvirket analyseprosessen og de empiriske funnene. Jeg har vært bevisst mine subjektive forforståelse og at dette påvirker forskningsprosessen (Kvale et al., 2015).

### 3.3. Datainnsamling

#### 3.3.1. Utvalg

Informantene bestod av 11 trenere i alderen 30 – 45 år, 2 menn og 9 kvinner. Alle var foreldre til utøverne. Barnegruppene de trente var i aldersgruppen 8 – 10 år. Informantene hadde ulik trener erfaring, fra 0 – 10 år.

Trenerne ble rekruttert etter strategiske prinsipp, det vil si ved å rekruttere de som best kan svare på problemstillingen (Smith & Fieldsend, 2021). Derfor ble inklusjonskriteriene for å delta i prosjektet at trenerne eller oppmann/kvinne måtte delta på 4 veiledningskvelder a'2 timer og at det kun var trenere for aldersgruppa 8 – 10 år. Et eksklusjonskriterier var å være trener/oppmann for utøvere fra 11 år og oppover. Bakgrunnen for eksklusjonskriteriet var at trenerne fra de yngste aldersgruppene ofte var foreldre til utøverne som mest sannsynlig ville fortsette som trenere og følge dem oppover i alder. Da vil kompetansen de hadde fått bli med opp i alder. Det var også enklere å starte med de helt yngste, da mønster og miljø enda ikke hadde satt seg.

Trenergruppene var homogene grupper og besto av trenere i jentegrupper og guttegrupper med utøvere på lik alder. Homogene grupper kan sikre at diskusjonene ble mer konstruktive og rikere enn dersom de var hetrogene. En risiko i grupper der deltakerne ikke er ensartet er at det kan oppstå spenninger og mulige konflikter, som kan påvirke intervjuet i negativ retning (Malterud et al., 2016).

Trenerne som deltok, ble rekruttert av rekrutteringsansvarlig i fotballgruppa i Oppdal. En veiledningsgruppe bestod av to grupper med utøvere fra samme alderskull, en jentegruppe og en guttegruppe. Det var forventet at de øvde på verktøy de hadde lært på trening og under kamper, samt at de delte erfaringene på neste veilednings økt. Etter 4 veiledningskvelder ble det gjennomført et fokusgruppeintervju av trenergruppene med lydopptak.

Det første fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i oktober 2019 og besto av 6 trenere, der 5 av trenerne var kvinner. Det andre fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i oktober 2022 og der deltok 5 trenere, derav fire kvinner. To av deltakerne deltok på teams.

Etter to fokusgruppeintervju vurderte jeg at jeg hadde tilstrekkelig empirisk metning. Malterud (2016) viser til begrepet "information power" som en mer hensiktsmessig beskrivelse enn metning, for når forskeren vurderer tilstrekkelig med informanter i sin studie.

### 3.3.2. Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i et kjent møtelokale som ligger rett ved fotballstadion, da jeg vurderte at det kunne bidra til økt trygghet for deltakerne (Kvale et al., 2015). Det var god plass i lokalet og lydopptaker ble plassert midt i rommet slik at alle ble hørt. Det var jeg som prosjektleder for hovedprosjektet som gjennomførte fokusgruppeintervjuene.

Prosjektleder for «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» var til stede under første intervjuet, men var ikke til stede i andre intervjuet. Rollen til prosjektlederen for «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» var å observere og notere under intervjuet. Årsaken til at prosjektlederen ikke var med på det andre intervjuet, var en vurdering om at dette kunne påvirke deltakerne og at de kanskje snakket mer åpent når prosjektleder ikke var med.

For meg som forsker ble det viktig å være bevisst min måte å styre intervjuet på. Hvordan interaksjonen mellom deltakerne ble, ville påvirke hvilke data jeg fikk. For å få til et godt fokusgruppe intervju var jeg bevisst på å lage en trivelig ramme og serverte mat og drikke, samt prøvde å lage en avslappa og rolig stemning (Kvale et al., 2015). Deltakerne fikk på forhånd informasjon om selve prosjektet og at det ikke er et mål at det skal være konsensus i besvarelsene. Jeg forklarte at dette var mer en samtale rundt tema og spørsmål og at jeg som moderator kom til å holde meg litt i bakgrunnen og styre samtalen inn på de spørsmål og tema jeg hadde forberedt i intervjumalen. I løpet av fokusgruppeintervjuene lot jeg samtalen bli styrt mot det de var interessert i, så lenge de holdt seg til temaet (Kvale et al., 2015; Malterud, 2012b).

Jeg prøvde å styre gruppeprosessene slik at alle deltakerne følte de kunne delta, samt unngikk å avbryte gode diskusjoner, men styrte dem inn på rett spor dersom de var utenfor tema. (Kvale et al., 2015) . Målet for meg var å sikre gode historier fra trenerne og fremme flyt mellom dem, samtidig holde en stø kurs i retning problemstillingen (Malterud, 2012). De to gruppene var ulike, og stemningen under intervjuet var forskjellig. Det var det var derfor stor forskjell på hvor aktiv min rolle var i de to intervjuene.

Det første fokusgruppeintervjuet ble holdt etter første veiledningsperiode var avsluttet i 2019. Det andre fokusgruppeintervjuet ble gjennomført etter at veiledningsperiode var avsluttet i 2022. Samme intervjuguide ble benyttet til begge gruppene, men det var kun i den andre gruppen det ble benyttet hjelpespørsmål. I begge intervjuene benyttet jeg hovedspørsmålene fra intervjuguiden for å strukturere intervjuet.

I det første fokusgruppeintervjuet gikk flyten veldig godt og jeg hadde ikke behov for hjelpespørsmål, men benyttet mer gruppedynamikken til å styre intervjuet. Når gruppesamtalene var på vei utenfor tema prøvde jeg å balansere mellom fleksibilitet og styring. Jeg lot dem snakke litt utenfor tema, men prøvde så å undre meg over tema de hadde snakket om før de var på feil kurs. Slik styrkte jeg samtalen inn på tema igjen uten å direkte avbryte samtalene.

I det andre fokusgruppeintervjuet gikk samtalen mer mellom deltakerne og meg som moderator. Jeg brukte flere hjelpespørsmål for å få i gang samtalene og lot de derfor få snakke litt om det de var mest interessert i for å få samtalene rikere (Kvale et al., 2015). Jeg lyktes allikevel ikke med å få til like gode samtaler som i det første intervjuet. Årsaken til dette kunne være at oppmøtet i første veiledningsgruppe (2019) var bedre enn i andre veiledningsgruppe (2021). I andre veiledningsgruppe var det større problemer med å finne en dag som passet, noe som førte til at det var større frafall ved veiledningskveldene. Derfor kunne det være at deltakerne i andre veiledningsgruppe ikke hadde fått «trenerpyramiden» nok «under huden» slik som første veiledningsgruppe hadde. De hadde øvd mindre på verktøyene og hadde derfor mindre erfaringer å diskutere.

Spørsmålene var åpne spørsmål for å unngå ja eller nei spørsmål. Det var også utarbeidet hjelpespørsmål dersom samtalene stilnet og for å få samtalene på gli. De fleste spørsmålene begynte med «hva» og «hvordan» eller «kan du si litt om». Spørsmål som begynner med «hvorfors» har jeg unngått (Kvale et al., 2015). Det var stort sprik mellom hvordan de to fokusgruppeintervjuene artet seg og hvor mye den enkelte deltaker deltok i de to intervjuene.

I det første intervjuet var alle 6 deltakerne veldig engasjerte og alle var like mye involvert. Flyten mellom deltakerne gikk lett og min rolle som moderator ble derfor kun å holde temaet innenfor intervjuguiden. Jeg satt tilbaketrasket og deltok lite. Deltakerne svarte med replikker på kommentarene til hverandre og utdypet tema uten at jeg var innom og stilte oppfølgerspørsmål. Det var positiv stemning blant deltakerne, de var engasjert, positiv innstilt og hadde god humor som endte i flere latterkuler. De virket trygg på hverandre og alle virket som de hadde god innsikt i «Trenerpyramiden» som de hadde fått presentert og prøvd ut.

Det andre fokusgruppeintervjuet besto av 5 deltakere, der to av deltakerne deltok digitalt på teams. Det var dårligere flyt mellom deltakerne enn i det første fokusgruppeintervjuet og jeg måtte benytte hjelpespørsmål for å få frem meninger og erfaringer. Det virket som de ikke var så

kjent med hverandre og at de hadde deltatt ulikt i antall veiledninger. Det hadde også vært en del frafall fra deltakelse i de to siste veiledningene og en del av de som deltok hadde ikke deltatt i de siste veiledningene. Det var derfor enkelte spørsmål som kunne være vanskelig å besvare og derfor påvirket hvor mye de deltok i intervjuet. De hadde derfor ikke noen meninger eller erfaringer å fortelle om og ble derfor tause. Det kan også være en utfordring og engasjere og involvere deltakere på teams. Min oppgave som moderator var å inkludere alle og det kan være at de i perioder følte at de ble «glemt», selv om jeg prøvde å holde fokus på de også. I forsøk på å inkludere, stilte jeg mer direkte spørsmål til informantene.

### 3.4. Tematisk analyse

Jeg har valgt tematisk analyse som metode for å analysere datamaterialet. Metoden identifiserer, analyserer og beskriver tema i datamaterialet. Braun & Clarke (2022), beskriver tematisk analyse som en enkel metode med en oppskrift som inneholder i 6 trinn som må følges. I tematisk analyse er temaet valgt ut på forhånd og brukes slik som i denne oppgaven når vi skal undersøke hvilke erfaringer og opplevelser trenerne i barnefotballen i Oppdal har med å delta i veiledning om samspill og relasjon (Braun & Clarke, 2022). Tematisk analyse er fleksibel og egner seg godt til denne problemstillinga hvor det ikke er noen hypotese om resultatet på forhånd (Braun & Clarke, 2022).

Før analysen av datamaterialet kunne begynne måtte jeg som forsker gjennomføre noen valg. Det første handler om koding og tema, der jeg måtte velge hva tema skal være, samt hvor stor temaene skulle være. Man kan for eksempel se om tema går igjen i flere intervju og slik måle ulike temaers prevalens, men som Braun & Clarke (2022) mener, handler det ikke om hvor ofte noe forekommer, men at valg av tema handler om forskerens dømmekraft. Det handler mye om å være fleksibel og ikke benytte for strenge regler (Braun & Clarke, 2022). I denne oppgaven er tema valgt ut ifra om det er relevant for problemstillingen, samtidig har jeg sett på koder og tema som går igjen i begge intervju. Ut ifra dette er det valgt tre hovedtema med flere undertema.

En annen viktig faktor er å ta stilling til er om man ønsker å beskrive ett tema eller ha en omfattende beskrivelse av hele datasettet. Dersom man velger kun et tema vil man gå i dybden av temaet og få det godt beskrevet. Dette er fint om man ønsker å undersøke noe spesifikt, men vil da gå glipp av en del erfaringer og på opplevelser som kan gi mer en helhet. Dersom man velger å beskrive hele datasettet, vil man oppnå å sette søkelys på det som er viktigst og mest

dominerende i datasettet. Forskeren kan med dette valget risikere å miste dybden på tema, men oppnå en god og grundig beskrivelse (Braun & Clarke, 2022). Braun & Clarke (2022) beskriver at dette er den beste måten å benytte dersom man undersøker områder det er lite forsket på, slik som mitt tema om trener og utøver relasjon i barneidrett.

Det tredje valget handler om deduktiv eller induktiv tilnærming til datasettet. En induktiv tilnærming handler om å benytte datamaterialet man har som grunnlag for resultatene, altså fra empiri til teori. Temaene blir ikke skapt med bakgrunn i forskerens interesse og forutinntatthet, men gjennom prosesser hvor man benytter datamaterialet, koder og velger ut tema.

Problemstillingen kan derfor bli valgt ut ifra de tema som kommer frem i analysearbeidet. (Braun & Clarke, 2022). Den deduktive tilnærmingen er det motsatte og kan beskrives som en teoridrevet måte å kode og utvikle tema på ved at man går fra teori til empiri. Ofte brukes den deduktive tilnærmingen for å teste om man kan bekrefte eller avkrefte en hypotese. Denne tilnærmingen kan mer knyttes til forskernes forutinntatthet og forskeren må ha en tydelig teori før analysen starter. Denne metoden benyttes ofte når man har god forhåndskunnskap og gir en dypere analyse av ett tema enn en induktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2022). I denne oppgaven har jeg benyttet en induktiv tilnærming, jeg tar utgangspunkt i datasettet og vil ut ifra dette vurdere koder og tema. En slik empiridrevet analyse omtales som induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). I virkeligheten vil nok analysearbeidet være preget av en abduktiv tilnærming (Thompson, 2022), hvor analysearbeidet er drevet frem fra empiri (induktiv tilnærming), samt også med en teoretisk forankring (deduktiv tilnærming).

Jeg har også måtte ta stilling til hvilket nivå man ønsker å danne temaene ut ifra. Braun & Clarke (2022) beskriver en semantisk eller latent tilnærming. Semantisk tilnærming handler om at analysen har fokus på overflatemeningene som kommer frem fra personene som blir intervjuet. Dette er de meningene som tydelig kommer frem i transkriberingen av intervjuet. Dersom man benytter en latent fremgangsmåte undersøker man i dybden på de meningene som kommer frem, på underliggende ideer og antakelser. Her vil man benytte tolkning og antakelser av meningene og knytte dette opp til teori man har på forhånd (Braun & Clarke, 2022). I oppgaven har jeg nok vært mest i den semantiske tilnærmingen da det er deltakernes meninger og opplevelser som har vært utgangspunktet. Den semantiske tilnærmingen ble brukt til å kode innholdet og til å finne

tema. Når de semantiske temaene er på plass, er det benyttet latent tilnærming både for tolkningen av temaene og i diskusjonsdelen (Braun and Clarke, 2022).

#### 3.4.1. Analyseprosessen

Ved bruk av tematisk analyse har jeg transkribert datamaterialet fra to fokusgruppeintervju. Deretter analysert datamaterialet og på denne måten funnet mønster og strukturer av meninger som har kommet frem (Braun & Clarke, 2022) .

**Trinn en** i modellen er å bli kjent med datamaterialet. Jeg transkriberte begge fokusgruppeintervjuene ordrett og leste over intervjuene flere ganger for å danne meg en oversikt. Transkribering beskrives av Kvale et.al. (2015) som en metode for å oversette tale til skriftspråk. Metoden brukes for å organisere intervjuene og forberede dem bedre for analyse. Det var jeg som foretok transkriberingen og ifølge Malterud (2016) er det intervjueren som bør gjennomføre selve transkriberingen selv, da intervjueren kan huske episoder, nonverbal kommunikasjon osv., som gjør at man forstår innholdet bedre og forstår uklårheter.

Ved hvert fokusgruppeintervju er hver deltaker benevnt med tall, som ikke kan knyttes til navnet deres, for å anonymisere. Gjentakelser ble utelatt, men småord som hmmm, ja, eh er tatt med for å mulig hjelpe til med å beskrive mening eller hjelpe til med refleksjon i analysen.

Under transkriberingen noterte jeg meg tanker, meninger, refleksjoner og nonverbal kommunikasjon som for eksempel hodenikking, riste på hodet, blick, latter, som kunne bidra til å tyde meninger og opplevelser bedre. Jeg var også opptatt av å notere likheter, ulikheter, spesielle utsagn som kunne beskrive deltakernes meninger, opplevelser og perspektiver (Braun & Clarke, 2022). Det ble transkribert 2 lydfiler på til sammen 215 min og ca. 30 A4 - sider med tekst.

**Trinn to** handler om å velge ut koder. Dette er en mer systematisk del som handler om å identifisere koder (Braun & Clarke, 2022). Denne studien er ikke teoridrevet, og kodene som ble valgt ut var ikke bestemt på forhånd, altså induktiv tilnærming. Alt datamaterialet ble kodet, selv om det var usikkerhet på om kodene kom til å være i bruk. Tjora (2017) beskriver målet med koding er å finne essensen, få mindre materiale, samt legge til rette for utvikling av ideer. Selv om det hevdes at induktiv koding er en stor utfordring har jeg vært bevisst på det, slik at førstefasen i analysen har vært mest mulig induktiv. Til tross for at Braun & Clarke (2022) påpeker at en analyser enten induktiv eller deduktiv, mener jeg at min analyse, spesielt ved utvikling av tema og i beskrivelse av resultat vil ha snev av deduktiv tilnærming. Selv om kodene



representerer datamaterialet, kan mine teoretiske kunnskaper ha påvirket hvordan jeg har valgt og fokusert på kodene.

**Trinn tre** handler om å søke etter tema. Kodene ble sortert i grupper samtidig som jeg da ser etter tema. Dette arbeidet er en induktiv tilnærming ved at koder med sammenheng ble samlet i grupper og irrelevante koder ble også samlet i ei gruppe (Tjora, 2017). I dette steget var det en kontinuerlig prosess hvor jeg som forsker var opptatt av å se sammenhenger mellom kodene og hvordan de kunne danne tema. Jeg lagde tankekart med tema og knyttet koder inn til hvert tema. Så vurderte jeg om det var sammenheng mellom de temaene jeg hadde funnet og om noen kunne slås sammen.

**Fjerde trinn** handler om en gjennomgang av temaene. I denne delen av analysen er det en mer deduktiv tilnærming. Jeg vurderte her tema som var relevant for min problemstilling. Studiens hensikt var å se hvordan veiledning i relasjon og samspill hos trenere i barnefotballen kunne erfares og oppleves. Hvordan har det påvirket dem, og hva skjedde i trenerteamet? Jeg vurderte hvilke av de temaene jeg har definert som kunne si noe om denne problemstillingen?

Braun & Clarke (2022) beskriver kriterier om intern homogenitet innen et tema og ekstern heterogenitet mellom tema viktig. Derfor måtte jeg vurdere om temaene jeg hadde valgt representerte datamaterialet og at kodene er presist beskrevet i hvert tema. Det var flere koder som kunne plasseres i flere tema. Dette gjorde at jeg måtte lese igjennom intervjuene på nytt for å vurdere under hvilket tema kodene skulle plasseres under. Det var også nødvendig å gå igjennom alle temaene. Noen tema ble fjernet, da de var uaktuelle for problemstillingen, mens andre tema ble knyttet sammen til et nytt tema.

**Femte trinn** handlet om å gi tema navn. Dette var en gjennomgang av temaene som var identifisert og alle de tre hovedtemaene ble revidert flere ganger. Braun and Clarke (2022) var opptatt av at det var sammenheng mellom temaene, men at de ikke overlappet hverandre.

**Sjette trinnet** handler om rapportering og selve resultatdelen av studien. Det er viktig å få frem at analyseprosessen var en kontinuerlig prosess som gikk frem og tilbake mellom de ulike trinnene. Braun & Clarke (2022) poengterte at det er viktige å få frem informantenes erfaringer og opplevelser på en så god måte at kvaliteten på forskningen blir god nok.

### 3.5. Studiens troverdighet

Kvalitet bør hensyntas i alle fasene i prosessene og må vurderes ut ifra kriterier som gyldighet, pålitelighet, generaliserbarhet, transparens og refleksivitet (Tjora, 2017; Kvale et al., 2015). I dette kapittelet vil noen av disse kriteriene beskrives opp mot denne studiens innhold.

#### 3.5.1. Gyldighet

Oppgavens gyldighet, eller validitet, er en måte å kontrollere om studien undersøker det den har som mål å undersøke (Kvale et al., 2015). Svarer resultatene på studiets problemstilling? Hvor godt egner metoden seg til å undersøke det den skal? Gyldigheten er ikke knyttet til enkelte deler av studien, men gjelder alle fasene i en kvalitativ studie og er avhengig av kvaliteten på forskerens gjennomføringsevne av hele studiet (Kvale et al., 2015). Dette handler om hvordan jeg som forsker har gjennomført intervjuet, bevisste valg jeg har tatt ved transkribering, gjennomføring av analysen, valg i resultat - og diskusjonsdelen. For eksempel har jeg vært bevisst på å forstå deltakernes meninger og har av og til spurt ”Kan du si mer om dette” eller ”Har du noen eksempler?” Dette er en kontroll som vil redusere misforståelser (Kvale et al., 2015). Jeg har vært bevisst på å dokumentere alle valg og gjort i alle prosessene, slik at studien er blitt mest mulig transparent og på denne måten styrket gyldigheten (Malterud et al., 2016).

Noe som også kan styrke gyldigheten er bruken av sitat, da sitatene vil være med å styrke svarene på min problemstilling og gjør den mer transparent (Tjora, 2017). I studien har jeg bevisst koblet relevant teori, forskning og studiets resultater sammen i diskusjonsdelen, noe som øker studiens gyldighet (Tjora, 2017).

Bruk av lydopptak er også noe som kan øke gyldigheten ved databehandlingen. Transkriberingen baserer seg på lydopptak, noe som gjør at en kan bekrefte informantenes meninger, i motsetning til å kun basere seg på kun notater.

#### 3.5.2. Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om hvor godt forskningsresultatet kan reproduseres i en annen studie med likt resultat (Kvale et al., 2015). Har deltakerne i fokusgruppeintervjuene mine svart det samme dersom det hadde vært en annen forsker som hadde stilt spørsmålene? I intervjuene var jeg nøye med å forklare deltakerne at ingen svar var feil eller riktig og at dette var mer en samtale om deres erfaringer og opplevelser, derfor var de ekspertene selv. De fikk også informasjon om at studiet var anonymt. Dette er momenter som kan styrke påliteligheten. Jeg

valgte bevisst å ikke stille ledende spørsmål, da det kan svekke studiets pålitelighet ved at informantene da kan svare det de tror jeg forventer eller ønsker å høre (Kvale et al., 2015). Samtidig kan ledende spørsmål også være med å styrke påliteligheten når de benyttes til å stadfeste tolkninger av deltakerens svar som for eksempel “Stemmer det at det var slik du mente det?” (Kvale et al., 2015).

Noe som kunne ha svekket påliteligheten i studien, var at det i andre fokusgruppeintervju var 2 deltakere som ikke kunne delta fysisk, men deltok på “teams”. Det var utfordrende å inkludere dem i samtalene og det kan være fare for at jeg som moderator og de andre deltakerne ikke hadde hørt dem eller så at de ønsket å “ta ordet”.

Forskerens verdier og oppfatninger kan ikke elimineres fullstendig, og vil påvirke resultatene (Kvale et al., 2015). Derfor har jeg vurdert og vært bevisst min rolle som forsker i alle faser i denne studien. Det er unngåelig at mine verdier og oppfatninger ikke har påvirket resultatene i denne studien, men jeg har vært bevisst på min forforståelse under hele analyseprosessen fra transkripsjon til resultatdel. Jeg har forsøkt å gjennomføre forskningsprosessen transparent, altså god forklart og vurdert, noe som også øker påliteligheten (Thagaard, 2003).

### 3.5.3. Generalisering

Kvale et al. (2015) hevder at det positivistiske synet, der målet er å oppnå universell kunnskap som kan generaliseres til å gjelde alle mennesker vil være utfordrende i en kvalitativ analyse. En av årsakene til det er at det ofte er for få personer med i studiene (Kvale et al., 2015). Analytisk generalisering kan benyttes ved kvalitativ forskning, der man vurderer hvordan resultatene i forskningen kan brukes som en rettleiding for hendelser som kan skje i en annen situasjon eller lignende kontekst (Kvale et al., 2015).

Studiet gir informasjon om hva trenere opplever og erfarer med en trenerveiledningsmodell, der relasjon og samspill med barn er fokus. Derfor kan denne studien tenkes å være nyttig for andre idrettslag og frivillige organisasjoner som leder grupper med barn. Selv om det er relativt få informanter i studien viser det eksempel på en trenerveiledning som har kunnskapsbaserte element og der innholdet støttes av annen relevant forskning.

### 3.5.4. Metodekritikk

Det ble vurdert å gjennomføre to i første fokusgruppeintervjuet for å sikre nok informasjonsstyrke. Dette for å sikre metning, selv om en ikke kan utelukke at det kunne komme

mer informasjon ved flere intervju. Samtidig poengterer Thaaard (2003) at det ikke er utvalgets størrelse som er det mest sentrale, men om informasjonen man innhenter dekker selve problemstillingen.

I det andre fokusgruppeintervjuet var det to deltakere som ikke kunne møte fysisk og de deltok derfor på “teams”. Selv om jeg og de andre deltakerne var veldig bevisst på at vi skulle inkludere dem, så dem godt på stor skjerm og hadde god lyd, kan dette ha svekket både mengden og hvilken informasjon jeg som forsker fikk. Det er utfordrende å gjennomføre intervju med deltakere på “teams” og spesielt fokusgruppeintervju der det legges opp til samtale mellom deltakerne. Det kan være at både de deltakerne som var til stede fysisk og jeg som forsker ikke fikk, men oss at de to på “teams” ønsket å ta ordet, kanskje ikke hørte dem, ikke klarte å observere deres nonverbale kommunikasjon. Det kan stilles spørsmål om de fikk formidlet det de ønsket. Her kan det være at jeg som forsker har gått glipp av viktig informasjon.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført rett etter trenerveiledningene på kveldstid. Årsaken til at de ble gjennomført på dette tidspunktet, var at det var utfordrende å finne nye tidspunkt og enklere å gjennomføre det når de først var samlet. Tidspunktet for intervjuet og belastningen gjennom dagen med både jobb og veiledning kan ha påvirket resultatet av intervjuet ved at informantene var slitne og hadde muligens ikke så mye å gi. I tillegg var det noe frafall av trenere hver gang og de fikk jo ikke muligheten til å uttale seg.

Oppdal er ei relativt liten fjellbygd og derfor kjente jeg alle deltakerne. Jeg var som forsker veldig bevisst på at dette kan påvirke studien og prøvde å være så objektiv som mulig, men ser ikke bort fra at dette kan ha påvirket resultatet ved at de har vært mer

Jeg har vært bevisst at det er et asymmetrisk maktforholdet mellom intervjuer og forsker, da forskeren er den som har størst makt på grunn av den vitenskapelige kunnskapen, er den som eier, styrer og leder situasjonen (Kvale et al., 2015). Hvorvidt dette har påvirket intervjuet er jeg usikker på, men jeg har lagt vekt på å opptre objektivt og prøvd å skape en avslappet stemning.

#### 3.5.5. Forskningsetikk og risikovurdering av prosjektet

Etikk representerer standarden som en forsker har med adferd og holdninger til informantene og de som påvirkes av forskningen (Thagaard, 2009). Med dette utgangspunktet har jeg hatt en bevisst holdning og prøvd å ha høy etisk standard til både forskningsmetode, transkribering og analyse, samt hatt søkelys på at deltakerne er blitt gjort anonyme og gjengitt så nøyaktig som

mulig. Det har også handlet om å vise deltakerne respekt og bygge tillit som forsker (Thagaard, 2009).

Helseforskningsloven forutsetter at forskning er forhåndsgodkjent av REK. Det skal være forsvarlighet og varsomhet i prosjektet, samt at jo mer sårbar gruppa som skal undersøkes er, jo strengere krav til nødvendighet av prosjektet (Ruyter et al., 2014).

Det er gjennomført to fokusgruppeintervju der det er benyttet lydopptak. Det er søkt NSD for begge fokusgruppeintervjuene med referansekode 239221 og 619485. De har vurdert begge søknadene og funnet at de er godkjent. Alle trenerne ble informert og signerte samtykke før intervjuet.

Risikoen for prosjektet er vurdert størst ved at noen deltakere kan kjenne igjen sin egen eller andre i gruppas uttalelser. Samtidig er temaet i fokusgruppeintervjuene ufarlig og inneholder ingen sensitive opplysninger. Det er ikke brukt navn i oppgaven og heller ikke kjønn slik at det gjenkjennbart for de som deltok.

Helseforskningsloven refererer til forsiktighetsregler som sier noen om varsomhet for oss som skal gjennomføre forskning (Nylenna & Simonsen, 2009). Jeg har valgt å kun intervjuetrenerne, da vi har gjennomført en forsvarlighetsvurdering av prosjektet. Jeg har hensyntatt barn som en sårbar gruppe som trenger særlig beskyttelse (Ruyter et al., 2014). Det er derfor tatt en vurdering av at prosjektet ikke har så stor nytteverdi at vi velger å intervju barn i dette prosjektet (Nylenna & Simonsen, 2009). Intervju av små barn kan også gi svake resultat da risikoen for misforståelser og feil analyse av intervjuene kan være stor.

Risikoen for konsekvenser for fotballtrenerne er ubetydelig da det ikke er sensitive opplysninger eller tema som er vanskelig å snakke om. I dette prosjektet spør vi om hvordan de opplever og erfarer å få veiledning i relasjon - og samspillskompetanse. Samfunnsnyttan kan være stor, da det er lite forskning på hvordan man kan styrke trenernes kompetanse i relasjon og samspill til barn som deltar i idrett. Helseforskningsloven har krav om at forskning skal ha ubetydelige konsekvenser for dem som er deltakere, men at det har stor samfunnsnytte, og prosjektet fyller derfor lovens krav (Førde et al., 2014).

## 4. Resultat

For å strukturere temaene har jeg valgt ut undertema (Brown & Clark, 2022). Hvert hovedtema er bygd opp med sitater som underbygger deltakernes opplevelser og blir benyttet for å belyse mangfold i dataene. Etter presentasjon av resultater følger en diskusjonsdel, der resultatet blir drøftet opp mot studiets problemstilling og knyttet til teori og tidligere forskning.

Tabell nr. 1. Hovedtema med undertema

Hovedtema	Undertema
Erfaringer som har påvirket selve trenerteamet	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Bedre samhold og lagfølelse hos informantene</li><li>2. Intervensjon påvirket planlegging og målsetting for treningene</li><li>3. Humor gir trivsel og motivasjon</li></ol>
Erfaringer med bruk av verktøy fra “trenerpyramiden”.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Relasjonsbygging- en grunnstein i samhandling med barn</li><li>2. Treneren som rollemodell</li><li>3. Positiv oppmerksomhet og kommunikasjon</li><li>4. Coaching øker mestringsfølelsen</li></ol>
Erfaringer med veiledningsmodellen	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Lærerik veiledningsmodell</li><li>2. Video som pedagogisk prinsipp</li><li>3. Foreldreinvolvering</li></ol>

### 4.1. Erfaringer som har påvirket selve trenerteamet

Informantene i begge fokusgruppene hadde erfaringer og opplevelser om at veiledningene hadde påvirket og styrket selve trenerteamet. Flere av informantene i begge fokusgruppene mente at selve metodikken med diskusjoner og refleksjoner hadde bidratt til at de hadde blitt bedre kjent med hverandre og slik påvirket relasjonene de hadde til hverandre. I tillegg påpekte flere av informantene i begge fokusgruppene at de under intervensjonen hadde endret måten trenerteamene samarbeidet rundt planlegging, gjennomføring av treningene og hva de hadde fokus på.

#### 4.1.1. Bedre samhold og lagfølelse hos informantene

Flere av informantene i begge fokusgruppeintervjuene beskrev treningene før intervensjonen som travle, med fokus på praktiske forhold som for eksempel å fordele oppgaver og at det var lite tid

til å stoppe opp og reflektere, diskutere caser eller sette av tid til å bli kjent. Det var derfor ikke mye fokus på relasjoner og samspill og teamfølelsen var heller ikke så sterk. Gjennom intervensjonen beskrev flere av informantene i begge fokusgruppene at de har fått øynene opp for relasjonsbygging som grunnleggende for samspill med barna. De erfarte at relasjonsbygging var viktig mellom barn og trener, mellom barna, men også mellom trenerne. Flere informanter i begge fokusgruppene beskrev at veiledningene med diskusjoner og refleksjoner rundt tema og caser hadde ført til at trenerne var blitt bedre kjent med hverandre og at det hadde påvirket samholdet i trenerteamet.

Veiledningene var bygd opp slik at informantene løste «caser» i fellesskap. Dette ble gjennomført gjennom diskusjon og refleksjon ved bruk av kunnskap de hadde fått om relasjon og samspill, de verktøy de har lært i veiledningene og av egen erfaring. Informantene hadde gjennom dette blitt gradvis mer kjent med hverandre og noen informanter mente dette påvirket både relasjonene til hverandre, men også samholdet som hadde styrket teamfølelsen. Informantene i begge fokusgruppeintervjuene beskrev diskusjonene og refleksjonene som verdifulle og lærerike.

Informant 1 i fokusgruppe 2 trakk frem at gruppestørrelsen var passe og at det var med på å styrke tryggheten i gruppa. Hen mente at tryggheten som preget gruppa hadde ført til at det var lavere terskel for å bidra i diskusjoner og refleksjoner i gruppa, noe som igjen styrket relasjonene i trenerteamet og teamfølelsen.

Informant 2 i fokusgruppe 1 mente at selve «trenerpyramiden» med verktøyene de hadde lært gjennom veiledningene hadde gitt dem et felles kompetanseståsted. Flere av informantene hevdet at bare å se «trenerpyramiden» var nok til å tenke på verktøy og slik velge verktøy eller bli bevisst sin trenerrolle og treneradferd. Informant 3 i fokusgruppe 1, beskrev at hennes gruppe ikke hadde så sterkt teamfølelse, og beskrev årsaken at oppmøtet på veiledningene hadde vært litt varierende på slutten. Det gjorde at de ikke hadde de samme relasjonene til hverandre og hadde ulik kompetanseplattform som kunne gjøre diskusjoner og refleksjoner ble fattigere.

#### 4.1.2. Intervensjonen påvirket planlegging og målsetting for treningene.

Flere informanter i fokusgruppe 1, nevnte at veiledningene med verktøy ga dem mer motivasjon til å forberede ei god treningsøkt og gjennomføre treningen. Informantene hadde gjennom

veiledningene fått kunnskap om «trenerpyramiden» med tilhørende verktøy. De hadde prøvd ut verktøyene på treningene og sett effekten av dem. Gjennom veiledningene beskrev flere informanter i begge fokusgruppeintervjuene at de var blitt mer bevisst i forberedelsene og planlegging av treningene. Ved hver veilednings økt hadde de fått «hjemmelekse», der de selv hadde satt seg målsetting for neste trening og planlagt ei treningsøkt basert på de verktøyene de hadde fått veiledning om. Ifølge informantene hadde dette økt bevisstheten og de hadde blitt mye mer målbevisst i forberedelsene og gjennomføring av treningene. De hadde nå andre og felles målsettinger med treningene enn før intervensjonen og diskuterte hvordan øktene skulle gjennomføres opp mot verktøyene i pyramiden. Målene for økta etter intervensjonen kunne handle om hvordan man skulle nå mål nederst i pyramiden, altså relasjonsbygging, istedenfor kun fotballtekniske mål. Informant 1 i fokusgruppe 1, hadde for eksempel som mål om å si «hei» til alle i løpet av treninga, og informant 2 i fokusgruppe 1, hadde mål om å gi alle barna spesifikk ros i løpet av økta, informant 3 i fokusgruppe 1 ønsket å prøve ut coaching, mens informant 4 i fokusgruppe 1 skulle ha oppmerksomheten på de som trengte det mest gjennom treningsøkta.

*Vi kan være mye mer bevisst på hvilke målsettinger vi har med treningene inn mot dette kurset. Det kan jo være forskjellig for hver trener, men da blir vi bevisst. For noen kan det være at de trenger å bygge mer relasjoner med spillerne, for andre er det å gi spesifikk ros og for andre er det å rose medmenneskelige kvaliteter som at medspillerne hjelper hverandre eller roser hverandre. (Informant 1 i fokusgruppe 1)*

Sitatet til informantene over viser at informantene var blitt mye mer bevisst på målsettingen for ei treningsøkt og at det i tillegg til å planlegge ei praktisk økt også handlet om hvordan man ved hjelp av verktøyene i «trenerpyramiden» kunne bygge relasjoner og få til et godt samspill med barna.

#### 4.1.3. Humor gir trivsel og motivasjon

Bruk av humor er et av verktøyene i pyramiden. Flere av informantene i fokusgruppe 1 hadde tatt i bruk verktøyet med god effekt. Informant 2 i fokusgruppe 1 fortalte at hun hadde tatt i bruk humor og at det hadde påvirket stemningen under treningen både for informantene og barna.



Informanten beskrev at dette ga en mer avslappet atmosfære og at det påvirket tryggheten i gruppa. Informant 2 i fokusgruppe 1 fortalte at det å få barna til å le, eller ha en spøkefull tone, førte til at man ble glad selv og at det påvirket både samhold i hele laget og relasjonsbygging med barna.

*Dette gir jo også motivasjon til trenerne, det er jo mye artigere å gå på trening for trenerne og da virker det også på barna. Jeg synes i alle fall det har vært kjempeartig og det har også gitt motivasjon til å forberede meg å lage gode treninger.*

*(Informant 2 i fokusgruppe1)*

Sitatet viser at informantene har fått erfaring på at humor gir effekt på trivsel både hos seg selv men også hos barna, samt at det også hadde gitt motivasjon til å lage gode treninger.

#### 4.2. Erfaringer med bruk av verktøy fra “trenerpyramiden”

Gjennom veiledning i “trenerpyramiden” har informantene blitt kjent med 2 grunnprinsipp, rollemodell - og oppmerksomhetsprinsippet, som ikke er verktøy, men grunnleggende prinsipp som trenerne har med seg i det de gjør. Veiledningene har gitt informantene verktøy som er knyttet til alle nivåene i trenerpyramiden. I selve grunnbjelken i pyramiden ligger relasjonsbygging som skal benyttes raust og som derfor har høyt fokus under veiledningene, og dette blir synlig gjennom fokusgruppeintervjuene.

##### 4.2.1. Relasjonsbygging - en grunnstein i samhandling med barn

Det å investere tid til å bli bedre kjent med barna har ifølge informantene blitt gradvis mer klart som det viktigste for å bygge gode relasjoner. Gode relasjoner beskriver flere informanter i begge fokusgruppene som selve grunnsteinen i “trenerpyramiden” og de hadde ulike måter å bygge gode relasjoner med barna.

*Det er etter hvert blitt klart for oss hva som er viktigst, dette med å bevisst bygge relasjoner. Dette er jeg kjent med fra pedagogikken, men en ny vinkling i trenersammenheng.*

*(Informant 4 i fokusgruppe 2)*

Sitatet viser at informanter som hadde pedagogisk bakgrunn var kjent med relasjonsbygging, men at det ble på et vis «nytt» ved å koble det til trenerveiledning.

En informant i først fokusgruppe hadde bevisst begynt å snakke med flere spillere om utenomsportslige tema som familie, spørre om hva de liker å gjøre når det ikke spiller fotball, hva gjør de på helgene osv. Informanten opplevde så god respons og observert glede hos barnet ved å snakke om dette. Det var tydelig at barna likte å snakke og fortelle litt om seg selv og familien sin. Informanten kunne også observere at barnet som tidligere var stille hadde begynt å svare på spørsmål i plenum og tydelig at det hadde påvirket relasjonen.

En informant i fokusgruppe 1, nevnte at trenergruppa hadde arrangert pizzakveld for å bevisst øke relasjonen både barna mellom, men også mellom informantene og barna. Flere informanter i fokusgruppe 1 hadde blitt mer bevisst på hvorfor det var viktig å bygge relasjoner og prøvde å legge til rette for noen sosialt utenfor treningene. Noen informanter i fokusgruppe 1 beskrev også at dette nok er en balansegang på tidsbruk. I en travel hverdag kan det være utfordrende å få gjennomført sosiale aktiviteter utenom treningene.

*Det er det som sitter igjen hos meg og som jeg vil ta med meg videre er at gode relasjoner med spillerne er selve grunnsteinen i samhandling med barn.*

*(Informant 2 i fokusgruppe1)*

Sitatet viser at informantene var bevisst på at gode relasjoner var grunnsteinen i samvær med barn på alle barns arenaer.

Informant 5 i fokusgruppe 1 nevnte at de hadde observert at barna tok raskere kontakt med treneren når relasjonen gradvis hadde blitt sterkere. Ifølge informanten hadde de ofte opplevd umiddelbar positiv respons hos barna når treneren hadde tatt kontakt med barnet, enten for å

snakke eller med å si «hei» eller en tommel opp. I løpet av intervusjonen beskrev informanten at han hadde fått erfaring på at kun litt oppmerksomhet fra trener kunne gi positiv respons fra barna. Informantene beskrev at hun hadde fått erfaring på at det å bli kjent med barna gjorde at de hadde mer bakgrunnskunnskap om barnets familieforhold og eventuelle utfordringer som barna hadde. Derfor hadde informanten også et annet utgangspunkt for å skjønne hvorfor noen barn alltid kom for seint til trening, ikke hadde med seg leggskiner eller ofte var lei seg når de kom på trening osv. Informanten hadde derfor et helt annet utgangspunkt for å kunne hjelpe barnet og sette inn tiltak istedenfor å irritere seg over barnet. Ifølge informantene ble det å kjenne barna bedre viktig for også å kunne behandle dem forskjellig, slik at alle fikk en god opplevelse av å være på trening og føle mestring og trygghet. En informant så at enkelte barn var mer sårbare enn andre og hadde mer behov for å bli sett for å kunne ha det bra og samspille med de andre barna. En annen hadde erfaring med at et barn måtte bli tatt imot på trening med en kort liten prat for å komme bedre i gang på trening. Dette tiltaket gjorde at treningene ble mye roligere og var enklere å lede, da barnet var gjennom den lille praten klar for å delta på treninga.

*Alle barn har jo ulike utfordringer, så da må man jo lære seg og håndtere dem forskjellig også da, men det kan du bare gjøre dersom du har bygd god relasjon til dem og kjenner dem godt, for da vet du hva som skal til for å løfte den enkelte. (Informant 3 i fokusgruppe1)*

Gjennom sitatet viser informanten at relasjonsbygging er grunnleggende for å kunne legge til rette, slik at alle barn føler seg sett, forstått, opplever mestring og tilhørighet.

Det verktøyet de fleste hadde benyttet handlet om å prøve å se alle i løpet av treninga. Dette kunne enten være å si “hei” til alle når de kom på trening, noen hadde prøvd å gi alle en positiv kommentar, eller prøvd nonverbal kommunikasjon som tommelen opp eller “high five” når de hadde kommet på trening andre har prøvd å se de som trengte det mest og snakket litt med dem i løpet av treninga.

*Det er også så mange forskjellige barn, på en måte ... som trenger forskjellige ting, det er ikke bare en gjeng unger som skal spille fotball en time, det er jo bare så mye mer....*

*(Informant 3 i fokusgruppe1)*

Sitatet viser at informantene hadde erfart at alle barn var unike og hadde ulike behov og at noen var mer sårbare enn andre. Det er ikke så enkelt som å slippe en ball på banen og så startet treningen. Informanten beskrev at det å bli kjent med barna var viktig for at treneren kunne støtte det enkelte barn i forhold til de behov det hadde. Noen barn kunne ha behov for støtte av treneren til samspill med andre barn og andre kunne ha behov for støtte til mestring eller hjelp til å kjenne tilhørighet og trygghet.

En informant i første fokusgruppe beskrev at jo bedre trenerne hadde blitt kjent med barna jo bedre samhold følte hun det ble. Dette samholdet gjorde også at fokuset på lagfølelsen ble sterkere. Fokus var ikke lengre kun på å vinne kampen, men mye mer på lagfølelsen og hvordan barna fungerte og spilte sammen. Når dette fungerte, var det fokus, og følelsen av å vinne var derfor alltid til stede i laget uansett hva utfallet var, slik som i sitatet under.

*Det å ha har fått med seg disse verktøyene for å bygge relasjoner er like viktig som å lære det fotballtekniske egentlig. Det blir viktig at vi klarer å sette dette sammen og skape et godt samhold i laget. Det er derfor jeg er trener, for å få til et samhold i laget og en god lagfølelse, jeg har nå fått verktøy for å bygge et godt samhold i laget, og da trenger vi ikke vinne kampen, for klarer vi å få til et godt samspill i laget, der vi løfter hverandre har vi alltid vunnet selv om vi tapte kampen. (Informant 3 i fokusgruppe 1)*

Informantene i første fokusgruppe mente at det hadde blitt færre uønskede hendelser i løpet av intervensjonen. Flere informanter mente det kunne knyttes til flere verktøy, men at økt relasjon med barna kunne redusere en del uønskede hendelser. En del trenere nevnte også at verktøy som å se hver enkelt på ulike måter kanskje kunne gi barna økt trygghet og de kunne føle seg mer inkludert, som påvirket tilhørigheten.

#### 4.2.2. Treneren som rollemodell

Rollemodellprinsippet er et av tre prinsipp i trenerpyramiden. Prinsippene benyttes i alle delene i pyramiden og benyttes med ulike verktøy. Flere informanter fra begge fokusgruppene trakk frem rollemodellprinsippet som et viktig prinsipp som de hadde blitt mer bevisst på. De uttrykte overraskelse over hvor stor betydning dette prinsippet hadde, og hvor stor makt man har i den rollen. Informantene i begge fokusgruppene opplevde at man hadde stor påvirkningskraft og at barna ofte spilte adferden deres.

*Det ble plutselig klart for meg hvor stor betydning en voksenperson og voksenrollen er for barn og unge i en slik setting som det her. Alt det andre, det trenertekniske og det der er ikke så sentralt, selvfølgelig viktig det også, men at en har så utrolig stor påvirkning og viktig for barn og unge er det viktig at en tenker over og har endret noe hos meg som trener. Dette sitter igjen som noe av de viktigste fra kurset. (Informant 6, i fokusgruppe1)*

Sitatet viser at rollemodellprinsippet hadde gitt flere informanter en bevissthet rundt sin væremåte og handlinger på trening og i kamp. Flere av informantene i begge fokusgruppene nevnte at de hadde blitt mye mer bevisst rollemodellen de var som trener og sett effekter av det. Informanten i begge fokusgruppene beskrev at de for eksempel bevisst hadde begynt å gi positive kommentarer til både barna, men også andre trenere, motspillere og dommere. Etter hvert hadde de begynt å observere effekter som at barna hadde blitt flinkere til å gi hverandre ros, men også støtte opp hverandre istedenfor å reagere negativt på feilpasninger og lignende. En informant i første fokusgruppe hadde observert at barna hadde blitt flinkere til å være en god medspiller ved for eksempel å ta hensyn og si unnskyld til med og motspillere dersom det hadde skjedd noe i trener eller kamp situasjon. Informantene hadde opplevd at dette virket positivt på stemninga både under treningene, men også under kampene. Sitatet under viser at informantene hadde sett effekter av å bruke ros og være en god rollemodell som trener.

*Rollemodellen som trener er viktig å tenke over ... Det at trenere er bevisste på å hilse på andre trenere, det andre laget og til og med rose det andre laget, vil virke på stemninga*

*på kampen. Utøverne vil bli vant med at det gis ros og da er det enklere at utøverne også bruker ros selv. (Informant 2 i fokusgruppe 2)*

En annen informant i første fokusgruppa hadde bevisst begynt å snakke med trenere og motspillere på motstanderlaget før og etter kamp og var bevisst på å rose motspillere under kamp også.

*Det er fordi jeg ser at det sprer seg i hele laget blant utøverne. Jeg synes spillerne også er flinke til dette, sånn når vi spiller kamp for eksempel, dem imellom er blitt så flinke til å rose hverandre "Bra sentra det" og det er så utrolig godt å høre. (Informant 3 i fokusgruppe 1)*

Sitatet over viser at barna speiler treneren sin adferd og at rollemodellen for en trener er sentral for å hvordan laget kan utvikle god trygghet, trivsel, stemning og lagfølelse.

En informant i første fokusgruppe hadde bevisst sørget for å ta hensyn til og vise omsorg for barna med både handling, men også bevisst å si: Hvordan går det med deg? Går det bra? Informanten hadde fått erfaring på at det var flere barn som var blitt mer omsorgsfull overfor hverandre. Dersom noen av barna hadde skadet seg kom de bort og lurte på hvordan det gikk. Dersom noen barn bommet på mål, fikk de oppmuntrende ord istedenfor en negativ bemerkning. Denne måten å vise omsorg på spredte seg rundt i hele laget. Flere informanter hadde også observer at det dannet seg en annen positiv stemning i laget i løpet av intervensjonen, slik som i sitatet under.

*Det kan jo hende at de var bra på dette før, men ser jo at dette har vært med å forsterke det hele, en positiv trend i hele laget. Vi er jo mye mer bevisst på det positive og gi utøverne ros og de tar etter oss, og vi ser vi er rollemodeller. (Informant 1, i fokusgruppe 1)*

#### 4.2.3. Positiv oppmerksomhet og kommunikasjon

Et annet prinsipp trenerne hadde vært opptatt av var oppmerksomhetsprinsippet, som handler om å ha søkelys på det man ønsker å se mer av ved å benytte oppmerksomhet, oppmuntring, ros eller anerkjennelse. Flere informanter beskrev at de hadde blitt mer oppmerksom på de positive egenskapene hos både dem og barna i løpet av intervensjonen.

I veiledningene hadde det vært mye søkelys på kommunikasjon. Det å samle hele barnegruppa og få de til å være så rolig at de kunne ta imot beskjed opplevde flere trenere som en utfordring. Noen informanter beskrev at det ble mye roping og at de av og til var helt hes i stemmen etter trening. Enkelte beskrev også at de måtte være strenge i stemma for å få roet ned for å kunne gi beskjed. Etter intervensjonen viste alle informantene at de hadde tatt til seg ny kunnskap om kommunikasjon med barna. Dette hadde ført til at flere hadde blitt bevisst hvor mange beskjeder, hvilke type beskjed og på hvilken måte beskjeden ble gitt. Det å unngå roping og skriking, benytte mer vennlighet i formidlingen og kuttet ut ordet ikke i begynnelsen setningen, var noe spesielt informantene i fokusgruppe 1 poengterte.

*Når vi hadde brukt nye kommunikasjonsmåter ei stund, ble det mye bedre og jeg hadde ikke behov for å rope lengre, men når det ble treninger med mer kaos, kanskje litt for dårlig forberedte treninger, var det jammen fort å glemme det vi hadde lært og begynne ropinga igjen. Det her må det treners på altså... (Informant 4, i fokusgruppe 1)*

Dette sitatet er i tråd med sitatet under og viser at kunnskap om kommunikasjon var viktig for informantene og at trening og bevissthet rundt dette var viktig.

*Det er jo så enkle verktøy, vi må bare vite om dem og tenke over dem for eksempel det å ikke gi for mange beskjeder samtidig. Det er mye informasjon og mye man vil gi beskjed om, men her må vi tenke oss nøye om slik at barna klarer å gjennomføre det vi sier...(informant 3, i fokusgruppe1)*

En informant hadde prøvd ut verktøy som gjorde at han samlet barna på en rolig måte uten å rope. Når informanten ønsket å samle barna rakte hen hånda i været og startet å ta tiden til alle var samlet og satt på gresset ved informanten og var rolig. Barna oppfattet dette først som en konkurranse og syntes dette var morsomt, men etter hvert ble det en vane som alle gjorde. Informanten hadde nå fått andre verktøy for å samle gruppa og det ble mye mindre roping og hen beskrev at dette også gjenspeilet seg i hele barnegruppa som opptrådte mer rolig.

Gjennom veiledningene fikk informantene innblikk i forskjellen på ros og spesifikk ros. Informantene i fokusgruppe 1 hadde erfaringer på at det var enklere å gi spesifikk ros på det fotballtekniske enn på å gi ros på handlinger og verbale meldinger fra barna som omhandlet relasjoner og samspill.

*Jeg føler det som er det viktigste i modellen handler om den positive måten å tenke på og det å gi spesifikk ros som det viktigste. Dette fordi jeg ser at det positive sprer seg i hele laget blant utøverne. (Informant 1 i fokusgruppe 1)*

Sitatet viser at informantene har fått erfaring med bruk av positiv forsterkning og spesifikk ros og at det har overføringsverdi til barna. Flere av informantene har prøvd ut ulike verktøy for å ha fokus på spesifikk ros på hendelser som omhandlet mellommenneskelige forhold. Dette kunne for eksempel være at et barn roser et annet fordi det oppmuntrer barnet eller uttrykker at andre barn er flinke.

Sitatet under viser at barn som får spesifikk ros reagerer positivt på det og at det kan påvirke mestringsfølelsen.

*Man kan se umiddelbar virkning av spesifikk ros. Når en utøver får direkte tilbakemelding fra en trener på en spesifikk positiv tilbakemelding, kan man se at utøveren blir glad og du ser at mestringsfølelsen øker. (Informant 2 i fokusgruppe 2)*



En informant nevnte at han hadde prøvd positiv forsterkning for å avlede uønsket adferd. Hen hadde bevisst vært på jakt etter en positiv handling hos et barn som hadde mye negativ adferd, samtidig som hen overså den negative adferden. Flere opplevde at dette var vanskelig og en treningssak. Det var mest naturlig å reagere på uønsket adferd ved å irettesette barnet. Nå hadde de fått verktøy for å overse slik adferd. Flere informanter formidlet at det hadde blitt færre uønskede adferd og hendelser og mente noe av årsaken var økt positiv forsterkning og ros, samt arbeidet med relasjoner.

*Vi er jo mye mer bevisst på å bruke de verktøyene som ligger nederst i pyramiden, slik at vi slipper de verktøyene som ligger øverst i pyramiden.. ... å irettesette og gi straff er jo noe vi absolutt unngå og derfor jobber vi jo nederst i pyramiden slik at det ikke skjer, så forsterker vi det positive og da blir det bedre og bedre etter hvert. (Informant 6, i fokusgruppe 1)*

Sitatet viser at informantene begynner å få erfaring på at godt relasjonsarbeid gir resultater med færre uønskede situasjoner eller uønsket adferd.

#### 4.2.4. Coaching øker mestringsfølelsen

Coaching, eller beskrivende kommentering, var et verktøy flere av informantene hadde prøvd. Informantene i begge fokusgruppene hadde erfaring med at dette var et krevende verktøy å gjennomføre, men at det med øvelse var et utrolig godt verktøy for å øke mestringsfølelsen og vise barna hva de faktisk gjør. Gjennom coaching ble arbeidsoppgavene beskrevet detaljert mens barna gjennomfører dem og de får erfare hva som gjør at de mestrer.

*Dette var et veldig effektivt verktøy som ga umiddelbar respons fra barna. Du så skikkelig at de fikk mestring, de strålte opp når de fikk tilbakemelding på å mestre, men ganske utfordrende for oss å få gjennomført da.... må ha trening i dette ja..(informant 2, i fokusgruppe 1)*

### 4.3. Erfaringer med veiledningsmodellen.

#### 4.3.1. Lærerik veiledningsmodell

De aller fleste informantene uttrykte at de var fornøyde med selve veiledningsøktene og noen beskrev at de var overasket over hvor fort disse veiledningsøktene gikk og hvor interessant det hadde vært. Flere trener mente at fire kvelder var passe og bedre enn å sette av ei hel helg på trenerkurs. Noen informanter i første fokusgruppa mente også at det kunne vært en femte kveld etter ca. 1 år for å vedlikeholde verktøyene og diskutere caser. En oppfølgingsveiledning ville kanskje føre til at det var lettere å videreføre det gode arbeidet som var satt i gang.

Innholdet og hvordan det var lagt opp med diskusjoner og refleksjoner med løsninger av aktuelle saker beskrev informantene nyttig. Informantene beskrev at diskusjoner og refleksjoner førte til at informantene ble bedre kjent med hverandre og mer trygg på hverandre. Dette var en måte som ga mer rom for deltakelse og en informant mente modellen var god pedagogisk.

*Jeg føler vi lærer så mye gjennom å reflektere over hendelser fra treningene, så kan vi sammen finne ut av ei løsning. Det er motiverende for oss også å kjenne at vi får til å løse casene selv ved hjelp av verktøyene, uten at ekspertene forteller oss det.... ( informant 2, i fokusgruppe 1)*

En informant i andre fokusgruppe beskrev at hen hadde lang erfaring som trener for barn og hadde flere trenerkurs, men at trenerpyramiden med nye verktøyene hadde gitt en helt ny helhet i det å være trener, der man lærer å omgås barn på en måte som bygger dem opp mentalt.

*Jeg har lært mye. Det har vært nyttig, lærerikt ...et helt annet perspektiv på voksenrollen og trenerrollen som har gitt ettertanke og gjort meg mye mer bevisst i min rolle som trener. Vi har fått innblikk i at det å være trener er så utrolig mye mer enn å bare være fotballtrener. (Informant 5, i fokusgruppe 2)*

Sitatet viser at selve trenerrollen har vært sentral i veiledningene og at den har stor påvirkning på barna. Det viser også at verktøyene og veiledningene har gitt informantene et nytt perspektiv på at man gjennom trenerrollen faktisk kan påvirke den mentale helsen til barna.

En informant i andre fokusgruppa mente at det skulle vært obligatorisk oppmøte og at det kunne legges flere "hjemmelekser" til modellen. Dette ville gjøre det mer forpliktende når man deltok. Denne informanten hadde erfaring med at det var stor forskjell på hvor mye man hadde jobbet med verktøyene og at de da ikke fikk like mye ut av kurset. Informanten påpekte at de som deltok på treningene måtte forvente å måtte trene litt på verktøyene for å få erfaring på at de virket.

*Dette skulle vært et obligatorisk kurs for alle trenere. Dette gir økt kompetanse om trenerrollen, et godt samspill mellom trenerne i gruppa og gir et sterkere trenerteam. Dette handler ikke om det fotballtekniske, men om vi som trenere behandler selve barnet. (Informant 3 i fokusgruppe1)*

Sitatet over viser at informantene hadde nytte av et kurs som ikke bare handler om det fotballtekniske, men også om hvordan man samhandler med barn. Dette ga resultat for både trenerne og barna.

De fleste informantene i andre fokusgruppeintervjuet mente at intervallet mellom veiledningstimene skulle være tettere, da det ville gjøre det enklere å holde tråden og koble seg på igjen. For langt mellom veiledningene hadde ført til at de hadde glemt en del fra forrige økt og hadde «koblet» seg litt av. En annen deltaker fra første fokusgruppeintervju nevnte at det burde være god tid mellom veiledningene slik at det ble tid til å prøve ut verktøyene på flere treninger før neste veiledning kom.

Noen informanter mente også at de nå kjente godt verktøyene og prinsippene rundt trenerpyramiden, men at det med fordel kunne vært utarbeidet en video som kunne vært vist før hver sesong til alle trenerne som en påminnelse. Informantene mente dette ville være med å sikre at verktøyene og fokuset på kurset ikke ble glemt, som vist i sitatet under.

*Vi vil gjerne ha både en PowerPoint og en video som vi kan ta opp hver vår når vi starter opp igjen. Da får vi repetert verktøy og satt oss mål for treningene basert på verktøyene vi har lært. (Informant 1 i fokusgruppe2)*

#### 4.3.2. Video som pedagogisk prinsipp

Informantene i begge fokusgruppene beskriver video som et nyttig for å vise hvordan handlinger og ulike verktøy virker. De beskrev at videoene viste eksempler og at de kjente seg igjen i situasjonene. Videoene viste veldig konkret hvordan handlingene påvirket barna.

*Videoene viser veldig godt hva som skjer ved bruk av verktøy og hvorfor barna reagerer slik når jeg sier eller gjør noe. Vi kjenner oss igjen i situasjonene og det gir så godt bilde på hvorfor barnet reagerer sånn når jeg gjør eller sier sånn eller ikke gjør noe. (Informant 2 i fokusgruppe 1)*

Sitatet bekrefter at visualisering med video er både lærerikt, bekræftende og avkreftende. Visualisering med videoene gjorde at informantene ble mer bevisst på det man gjør og ser mer resultatet av å gjøre eller ikke gjøre noe. Flere av informantene beskrev også at visualisering med video gjorde det mye lettere å huske.

Det var ulike synspunkt på om informantene ønsket å bli tatt video av eller ikke. De fleste syntes det var greit at det ble vist videoer der de ikke kjente deltakerne. Andre informanter syntes det hadde vært fint om de hadde blitt filmet selv i enkelte situasjoner for å se fremgang. En deltaker foreslo å filme de som ønsket det om våren, så en gang før sommerferien og til høsten for å se utvikling både hos informanter og utøvere. Noen informanter i første fokusgruppe hadde erfaring med å bli tatt video av i arbeidssammenheng og var komfortabel med det, mens en annen var ukjent med video som verktøy og ønsket ikke å bli filmet selv.

#### 4.3.3. Foreldreinvolvering

En Informant formidlet god erfaring med bruk av video at og at det med fordel kunne blitt utarbeidet en kortversjon av modellen som kunne vært vist til både trenere og foreldre slik at verktøyene og pyramiden kunne blitt spredt til flere enn bare de som deltok på kurset. Flere i

andre fokusgruppa nevnte at foreldrene burde sett en kort video av “trenerpyramiden” med verktøy som trenere hadde fått. Det kom forslag om å vise en slik film på foreldremøte hver vår. Da kunne det vært flere som håndterte situasjoner på samme vis og relasjon - og samspillkompetansen kunne spredt seg mer. Flere informanter hadde selv tatt i bruk verktøy på hjemmebane. Noen hadde prøvd ut å overse uønsket adferd og andre hadde prøvd å forsterke positiv adferd.

Noen informanter hadde kjent på et behov for å fortelle foreldrene hvordan de håndterte ulike situasjoner med de nye verktøyene, der et eksempel var å overse uønsket adferd istedenfor å irettesette barnet. Foreldre sto jo ofte på sidelinjen og så på treningene og da hadde det vært naturlig at de visste litt om hvilke verktøy og prinsipper trenerne hadde søkelys på og hvorfor de gjorde som de gjorde. Flere informanter hadde også tanker om at foreldre burde få kjennskap til prinsippene som rollemodell og oppmerksomhetsprinsippet.

En informant på andre fokusgruppe ønsket at flere foreldre kunne engasjere seg i treningene og at en video med verktøy kunne vært en start for å få dem mer delaktig. Hen mente dette kunne føre til at trenerne fikk mer tid til å kunne se hver enkelt og spesielt de barna som hadde ekstra behov for å bli sett.

## 5. Diskusjon

Hovedfunn i studien viser at positive relasjoner er selve grunnelementene for god samhandling med barn. Gjennom intervensjonen og utprøving av verktøy erfarte informantene at positive relasjoner og økt relasjonskompetanse førte til bedre lagfølelse, samhandling og samhold både hos informantene og barna. Dette ga et nytt fokus ved treninger og kamper, som påvirket både motivasjon, mestring hos både barna og trenerne og selve miljøet i laget. Positive relasjoner ga også bedre forutsetninger for informantene til å gi barna best mulig gode opplevelser og mestring.

Videre viser funn at rollen som trener ble mer fremtredende gjennom intervensjonen.

Informantene opplevde at deres adferd og holdninger speilet seg i barna og de var overasket over hvor stor påvirkningskraft de har som trenere. Fokus på positive handlinger og adferd ga barna mestringsfølelse, men også en positiv stemning i laget. Kommunikasjon og spesifikk ros var verktøy informantene fremhevet som viktig for å øke barnas mestringsfølelse. Informanter som

benyttet mye spesifikk ros erfarte at barna også tok i bruk ros selv. Disse erfaringene ga en økt bevissthet rundt trenerrollen.

Et annet funn var at flere informanter opplevde trenerveilederkurset nyttig med mange verktøy som var lett å ta i bruk. Informantene erfarte at intervensjonen med fokus på aktiv deltakelse i form av refleksjon, diskusjon, praksisnære øvelser, samt video som pedagogisk virkemiddel var en suksessfaktor.

### 5.1. Relasjonsbygging som et grunnleggende element i samhandling med barn

Ett av hovedfunnene i studien handlet om at gode og positive relasjoner mellom informanter og barn i barnefotball var selve grunnmuren for all samhandling. At positive relasjoner er grunnlaget for god samhandling er godt dokumentert fra forskning innenfor barnehage – og skolearenaen (Drugli, 2012), men også mellom trener og utøver (Jowett, 2017). Gode relasjoner sees på som helt avgjørende for arbeid med alle barn og relasjonene danner grunnlag for samspill, tillit og gjensidig respekt (Drugli, 2012; Jowett, 2017; Spurkeland & Lysebo, 2016). Spurkeland (2023) viser at gode relasjoner vil påvirke både utøvernes og elevenes motivasjon, men også prestasjon. Gjennom å bli kjent med 24- timers mennesket gjennom de 5 F- ene (fagmennesket, familiemennesket, fortidsmennesket, fritidsmenneske og framtidsmenneske), vil det kunne dannes robuste relasjonelle bånd mellom menneske (Spurkeland, 2023). Alle informantene benyttet «trenerpyramiden» med «verktøykasse» (fig. 1 og 2.), og spesielt pyramidens nederste nivå med relasjonsbygging. Informantene påpekte at de brukte mer tid både før og etter trening til å snakke med barna om noen tema fra de 5 F-ene og gjennom dette utviklet det seg en dypere kjennskap til dem. Det dukket opp informasjon om barna som gjorde at informantene kunne legge bedre til rette på treningene, slik at de ble mer individuelt tilpasset, noe som også påvirket miljøet på trening. Det ble gjort små grep som gjorde at treningene fungerte bedre. Dette kunne være alt fra en kort prat før treningen, en «high five» eller et nikk, for å vise at barnet var sett. Det å vite hvilke utfordringer et barn står overfor kan være vesentlig for at barnet skal kunne fungere og samhandle godt. Ved å investere ekstra tid i starten, for å bli godt kjent med gruppa, slik som informantene i denne intervensjonen hadde gjort, vil styrke samarbeidet og omsorgen i gruppa (Spurkeland, 2023). Derfor vil det å investere tid i relasjonene i starten gi avkastninger og trenere trenger å bruke mindre tid til å håndtere uønsket oppførsel. På den andre siden ble tidsklemma diskutert. Flere av informantene delte meninger om dilemma mellom å bruke mer tid på barna i fotballgruppa og ta av egen fritid for å bygge bedre relasjoner med barna i fotballgruppa.

Gjennom relasjonsbyggingen som informantene var bevisst på fikk de også et dypere og nærere forhold som støtter Jowett's 3C modell, som viser til at closeness, det å stå emosjonelt nær hverandre, en sentral komponent for å oppnå en god relasjon (Jowett, 2007). Dette handler om å kunne stole på hverandre, føle seg sett, verdsatt og likt, samt det å bli tatt vare på (Jowett & Cockerill, 2003). Informantene erfarte at jo mer tid de brukte på å bli kjent med barna, jo mer observerte informantene tillit og trygghet hos barna. Når barna snakket og fortalte mer om seg selv og familien sin, tok de oftere kontakt med informantene, de delte mer i plenum ved å fortelle og stille spørsmål. Dette støtter en studie som viser at utøvere som har mulighet for å snakke med treneren sin på hver trening har bedre mulighet for å få sterkere relasjon til treneren sin og tillitsforholdet mellom dem blir styrket (Jowett, 2005; Rhind & Jowett, 2010). Ved å investere tid vil det kunne gi et forhold som er bygd på tillit og med lengre varighet (Rhind & Jowett, 2010).

Mine funn som viser at relasjonsbygging mellom trener og utøver kan knyttes til selvbestemmelsesteorien (SDT), som viser bl.a. til at menneske har behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Gjennom relasjonsbygging vil man være mer åpen for å prøve å forstå barnet, samt at det får mulighet for å bli trygg på å vise sine følelser, noe som vil styrke tilhørigheten. SDT beskriver tilhørighet som emosjonelle bånd til andre (Ryan & Deci, 2017). Informantene i intervensjonen benyttet relasjonsbygging bevisst og gjennom å bli mer kjent med de 5 F-ene (Spurkeland, 2023), fikk de en dypere relasjon, slik at de lettere kunne ytre sine meninger og trenerne kunne mer tilpasse treningene etter deres behov. Dette var med å styrke både tilhørigheten og autonomien i SDT, som vil styrke den indre motivasjonen hos barna (Ryan & Deci, 2017). Relasjonsbygging vil også gi barnet større mulighet for å komme med egne synspunkter slik at det kan bli involvert i, samt ta egne beslutninger, noe som vil styrke autonomien (Ryan & Deci, 2017). Informantene erfarte at det ble enklere å veilede og hjelpe utøvere til å utvikle teknikker, men også å veilede på samhandling når de ble mer kjent med barna. I et autonomistøttende miljø vil trenerne være imøtekommende og prøve å innfri utøvernes behov (Ryan & Deci, 2017).

Informantene i begge fokusgruppene hadde gjennom relasjonsbyggingen vært opptatt å se, høre og prøve å forstå alle, noe som kjennetegner et autonomistøttende miljø (Ryan & Deci, 2017). Dette vil styrke og påvirke den indre motivasjonen til barna, som kan virke positivt inn på barns psykologiske velvære (Deci & Ryan, 2012). Det samme ser vi ved PAPA prosjektet (Duda et al.,

2013), som viser at relasjonsbygging mellom trener og utøver styrket indre motivasjon, glede og langsiktig deltakelse blant spillerne (Larsen et al., 2015).

Jowett (2017) påpeker gjennom sin 4 c modell at god samhandling mellom utøver er viktig og at gjensidig respekt og tillit er sentralt. Commitment, eller forpliktelse i Jowett`s 3 C modell, omhandler viljen trener og utøver har til å fortsette relasjonen (Jowett, 2007). Videre viser Jowett, (2017) til at det må være et tydelig gjensidig engasjement i samhandlingen og for at relasjon skal vare over tid og at mellommenneskelig adferd være sentral. Engasjement var også et viktig verktøy i relasjonsbyggingen for informantene. Det ble under veiledningene lagt vekt på at informantene måtte by litt på seg selv og være engasjert. En informant i fokusgruppe 1 erfarte at verktøyet coaching skapte engasjement både hos informant og barnet, samtidig erfarte hen at det var utfordrende å være så engasjert og «på» over tid. Informanten påpekte at hen så at det ga barna mestringsfølelse. Under coachingen ble barnet oppmerksom på hva det mestret og viste tydelig glede. Flere informanter erfarte at relasjonsbygging hadde ført til bedre samhold i laget og at det hadde gitt en god stemning i laget, en mer «vi» følelse istedenfor «meg» (Jowett & Cockerill, 2003). Dette stemmer med Spurkeland( 2023) som påpeker at trenere som skaper tillit gjennom positive relasjoner, vil få lag og utøvere som er robuste. Videre mener han positive relasjoner vil også øke samhold og lagfølelsen, som binder utøvere og trenere i laget sammen (Spurkeland, 2023). Videre peker han på at samhold handler om «flokk følelsen» og er summen av positive følelser i et fellesskap som styrker lojaliteten (Spurkeland, 2023).

På den andre siden kan dårlig relasjonen føre til at utøveren får dårlig engasjement og mindre ønske om å følge ambisiøse mål og uvilje til å samarbeide om å utvikle nye ferdigheter/teknikker (Jowett, 2017). Jowett (2017) hevder at et trenerforhold uten SDT vil være et kontrollerende forhold (Jowett, 2017). Ytre motivasjon sees på som lite verdifull motivasjon og er ofte kortvarig, samtidig undergraver den indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Kontrollerende adferd hos trenere som roper og kjefter kan skremme barn til å gjennomføre handlinger og aktivitet, noe som vil hemme den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017). Informantene erfarte at det var flere av barna det kunne være mer utfordrende å bygge gode relasjoner med. Dette krevde en større innsats fra informanten for å oppnå en god relasjon. For trenere kan tid være et viktig aspekt i relasjonsbygging, da det er korte treninger og lite tid. Informantene var derfor målbevisste i relasjonsbygging og utnyttet tiden både før og etter trening. Det kan også tenkes at ikke trenerne



alltid er enig med utøvernes synspunkter. Dette kan jo gi noen uenigheter mellom dem, men dersom treneren lytter til utøverens synspunkter vil de uansett føle at de blir hørt og sett (Jowett, 2005). Videre viser hun til at når utøverne føler at de blir inkludert i treningsprosessene, vil de få følelse av at trenerne bryr seg om dem.

Det samme gjelder Berntsen og Kristiansens forskning på eliteidrett, der utprøving av trenerveiledningen MAPS (Berntsen & Kristiansen, 2019a) med bakgrunn i prinsipper fra SDT (Deci & Ryan, 1985) viste at MAPS var nyttig for å lære trenere om behovsstøttende og mellommenneskelig adferd, men var mest nyttig til modne utøvere.

Informantene erfarte at relasjonsbygging gjorde noe med lagfølelsen. Gjennom intervensjonen hadde de blitt gradvis mer kjent med barna, men også trenerteamet sitt. Dette hadde gitt dem en bedre lagfølelse og et bedre samhold. Informantene registrerte at de var mer samstemte og jobbet mer med målbevisste treningsplanlegging, der målet var å benytte verktøyene for bedre relasjon og samspill med barna. Flere informanter i fokusgruppe 2 påpekte at humor var et viktig verktøy for å bygge relasjoner og at dette påvirket både motivasjonen og trivselen til trenerne. Dette støttes også av Spurkeland (2023), som viser til sitt teoretiske grunnlag i boka “Relasjonell lagkvalitet” at trenere som bruker varm humor styrker relasjoner og gir god stemning og trygghet i et lag. Samtidig påpeker han at trenere som tillater kald humor, med ironi, sarkasme, fleip og nedsettende kommentarer kan skape utrygghet hos barnet og i laget.

Ved å legge til rette for gode og positive opplevelser, der trenerne ser hver enkelt utøver, vil tilliten styrkes både mellom enkeltmennesket, men også i laget. Videre viser Spurkeland (2023) til at relasjonsbygging i et lag er vesentlig for å kunne få en relasjonell kultur i et lag. Relasjonell kultur kan kjennetegnes av kvaliteten i kontaktene mellom menneskene, positive relasjoner og adferd som utvikler og vedlikeholder forholdet mellom dem. Dette handler ikke om bare trener - utøver relasjon, men også mellom utøverne. Spurkeland (2023) viser til at trenere som legger til rette for relasjonsutvikling i laget, vil gi barna trygge og tette relasjoner, de får en dypere kjennskap til hverandre og får et mer emosjonelt bånd, en psykologisk trygghet for barna. Styrken på den relasjonelle kapitalen i et lag påvirker også hvordan barn/utøvere blir inkludert i idretten. Dette stemmer med SDT med menneskets følelse av å være knytta til noen og at andre bryr seg om deg, samt det å være knytta til et fellesskap (Ryan & Deci, 2017). Videre viser de til

at det bidrar til økt trygghet, samt at trener og utøver vil få et mer emosjonelt forhold, noe som kan gi økt tillit og gjensidig respekt.

Relasjonen mellom barnet og treneren kan være en ressurs, men dersom relasjonen er dårlig kan det også være en risikofaktor for barnet. En faktor som kan påvirke dette er hvordan samspillet mellom trener og barnet er (Duda et al., 2013). Drugli (2018) påpeker at dersom barn med problematferd opplever voksenroller med positive relasjoner, vil det kunne stoppe utviklingen av problemadferd og redusere aggressiv atferd, og det vil også påvirke barnet slik at det har lettere for å tilpasse seg. Derfor kan trenere være viktige for utvikling av barn (Drugli, 2018). Samtidig vil også et autonomstøttende miljø vil være et miljø som påvirker utviklingen til barn på en positiv måte, samt gir psykologiske velvære (Ryan & Deci, 2017). Barn med utfordringer er avhengig av at voksenpersonene i et miljø har kunnskap om at et godt miljø og riktige tiltak kan forebygge og hjelpe barn med utfordringer (Drugli, 2018). Informantene har gjennom intervensjonen vært opptatt av å skape gode og positive relasjoner med barna gjennom å se alle, forstå og lytte til barna og veilede dem og legge forholdene til rette for mestring, noe som kan betegnes som et autonomstøttende miljø.

På den andre siden kan voksenroller som har kontrollerende og autoritære metoder for å få laget til å adlyde, gi dårlig stemning i laget, spre utrygghet og frykt (Jowett & Cockerill, 2003).

Utøvere kan ifølge Diseth (2019) føle hjelpeløshet og i værste fall gi opp aktiviteten/idretten sin i et kontrollerende miljø. Samtidig påpeker Spurkeland (2023) at lag som opplever en frykttkultur eller et kontrollerende miljø vil kunne oppleve at de presterer bra ei stund, men det vil etter hvert kollapse, som vil påvirke mestringsfølelse, trygghet og inkludering.

## 5.2. Trenerens evne til kommunikasjon

Funn i studiet viste at informantene hadde blitt bevisst på kommunikasjon og hvordan de ga barna beskjeder. Informantene formidlet at kunnskap om kommunikasjonsferdigheter var viktig for å kunne gi barnet bedre forutsetning til å ta motta budskapet og gjennomføre beskjeden. Flere forskere viser til at kommunikasjonen er helt sentral når det kommer til forpliktelsen og engasjementet hos både trenere og utøvere. God kommunikasjon, der trenere snakker om både det som skjer i og utenfor idretten, så vil trener-utøver relasjonen styrkes (Enoksen et al., 2014; Jowett, 2005). De gjorde seg erfaringer om at dette var ny og nyttig kunnskap også i forhold til egne barn. Brophy (1999) påpeker at det blir gitt alt for mange beskjeder til barn som er i et

læringsmiljø, og at det er viktig at voksne vurderer hvor mange, hva slags beskjeder, at det kun er nødvendige, samt at de er på en måte slik at barn kan klare å følge dem opp. Videre viser det at jo flere beskjeder (spesielt dersom det er negative beskjeder) barn mottar, jo mer øker forekomsten av forstyrrende handlinger (Brophy, 1999). Informantene var blitt mer bevisst på å gi færre beskjeder, tenke over hvilken type beskjed som ble gitt, og at beskjedene var handlingsbaserte med handlingsverbet i starten, som for eksempel “Gå bort til målstreken” istedenfor “Kan dere gå bort til den målstreken?” Denne måten å kommunisere på støttes av Webster–Stratton (2018), som viser i sitt teoretiske grunnlag i boka “*Utrolige lærere*”, at negativt ladet beskjeder som for eksempel “Ikke skrik og rop” eller “Har jeg ikke sagt mange ganger at du ikke skal gjøre det?”, øker sjansen for at beskjeden ikke blir fulgt. Studier har vist at skarpe og kritiske beskjeder eller kommentarer fra voksne til barn, øker forekomsten av forstyrrende handlinger fra barnet (Van Acker et al., 1996).

Derfor er også tilbakemeldinger er en viktig del av kommunikasjonsferdigheten. Det å benytte ros som tilbakemelding til barn virker positivt inn på relasjonen mellom trener og utøver (Spurkeland, 2016). Alle informantene hadde erfart at spesifikk ros som en tilbakemelding gjorde at barn speilet måten de ga ros på (Webster-Stratton, 2018). Dette hadde gitt en positiv effekt både til det enkelte barn, men også i hele laget. Studier viser at ros styrker barnets selvtillit og gir tillitsfulle relasjoner, samt at det demper tendensen til forstyrrende handlinger (Sutherland et al., 2000). Samme studiet viser at ros fører til at barns konsentrasjonen om en oppgave øker fra 49 % til 86 %. Ros er en viktig faktor for å øke selvfølelsen til barn og forskning viser at barn som får ros, og oppmuntring når de er små får tro på egne evner og til å takle det de mislykkes og dermed ferdigheter til å løse egne problemer (Brophy, 1981). En informant i fokusgruppe 2 erfarte at ros måtte gis konkret og ikke for generelt for at det skulle ha betydning for barnet (Webster – Stratton, 2018). Tilbakemeldinger som for eksempel “Godt jobba til dere alle”, “dere er kjempeflinke”, er klar ros som ikke sier noe spesielt verken til gruppa eller barnet. Her måtte rosen være mye mer konkret og rettes direkte til det barnet eller gruppa var god på, som for eksempel “Nå var du kjempeflink til å vente på din tur” eller “I dag har dere vært kjempeflink til å gi hverandre oppmuntring under treninga”. For Informant i fokusgruppe 1 var denne måten å gi tilbakemelding på noe som måtte trenes på ved hjelp av verktøy i “trenerpyramiden” (fig.nr.1). Spurkeland (2016) viser til at kommunikasjonsferdigheter er det viktigste verktøy for at lærer kan oppnå naturlig autoritet . Dersom barn får mange irettesettelser og negative tilbakemeldinger

for atferden, kan det føret til at barnet oppfatter seg selv som en som alltid er den «skyldige» (Nordahl, 2012). Derfor er også positiv tilbakemelding på positiv adferd viktig slik at ikke denne oppfatningen setter seg hos barnet. Det er ikke alle som klarer å oppnå en slik relasjon til barn og da brukes ofte autoritær og en mer kontrollerende adferd for å oppnå kontroll på gruppa eller barn/utøvere.

Informantene prøvde også ut å overse uønsket adferd. De fleste opplevde at dette var unaturlig og vanskelig å stå i. Det er en naturlig reaksjon for voksne å ta tak i det som ikke er bra og sørge for at den adferden stoppes eller endres. Dette funnet støttes av Webster – Stratton (2018), som påpeker at det er svært virkningsfullt å overse uønsket adferd, men at det mest sannsynlig vil være det verktøyet som kanskje også er det mest vanskelig å benytte. Hun forklarer videre at oppmerksomhet oppleves av barn som belønning. Derfor vil det å overse uønsket adferd være et godt verktøy da barnet ikke får den oppmerksomheten det higer etter (Gable et al., 2009). Flere informanter i fokusgruppe 1 hadde erfaringer med å bruke verktøy for å overse uønsket adferd. Dersom et av barna ikke gjennomførte det de hadde bestemt eller brukte adferd som ikke var akseptabel, rettet informantene fokus mot de barna som hadde ønsket adferd. Noen av informantene erfarte at foreldre hadde reagert negativt på at en trener som overså uønsket adferd hos et barn. Det var derfor viktig at foreldre blir godt informert om verktøy og strategier som ble benyttet på treningene. Studier viser at å overse uønskede handlinger sammen med positive tilbakemeldinger på ønsket adferd er svært virkningsfullt når det gjelder å redusere uønsket adferd hos barn (Gable et al., 2009). En informant i fokusgruppe 1 formidlet at ved å være bevisst på å jobbe med relasjoner hadde de erfart at det ble mindre uønskede hendelser. Hen påpekte at de hadde blitt veldig bevisst på å jobbe med å forsterke positiv adferd og at de slik unngikk verktøy som lå øverst i pyramiden, som irettesettelse eller konsekvenser av handling. Flere informanter hadde prøvd ut å overse uønsket adferd på egne barn og med andre barn utenfor fotball arenaen.

På den andre siden ser vi at dårlig kommunikasjon kan ha negative konsekvenser for barn. Flere studier viser at svak eller utydelig kommunikasjon kan skape usikkerhet om hva treneren mener, hvilke forventninger treneren har og derfor kan det være med å svekke trivsel hos utøvere i organisert idrett (Haselwood et al., 2005; Jowett, 2005, 2017). Dersom utydelig kommunikasjon blir vedvarende og blir en del av trenerens adferd, kan dette føre til usikkerhet for utøverne både i

forhold til egen kompetanse, men også mestring (Adie & Jowett, 2010; Smith & Smoll, 2017). Dårlig kommunikasjon kan også påvirke SDT (Deci & Ryan, 1985) på en negativ måte og kan føre til misforståelser og påvirke både tilhørighet og autonomien for en utøver. Dette vil på sikt også kunne påvirke den indre motivasjonen og det psykiske velværet hos utøverne. Samtidig kan de trener-utøver-relasjonene som preges av lite kommunikasjon føre til mindre kunnskapsutveksling og forståelse rundt treningsprosessen. Dette kan gjøre dem i dårligere stand til å vedlikeholde relasjonen (Jowett, 2005).

### 5.3. Trenerrolle

Et annet funn i denne studien var trenerrollens betydning for utøverne. En informant i fokusgruppe 1 formidlet at det gjennom intervusjonen ble stadig mer klar over hvor viktig trenerrollen er og hvor stor påvirkning en trener har på utøverne. Flere informanter i begge fokusgruppene hadde bevisst begynt å gi positive tilbakemeldinger til både barna på egne lag, andres lag, trenere og dommere. Etter hvert observerte informantene at barna også ga ros til hverandre og stemningen i laget endret seg til å bli mer positiv.

Hvordan trenerne møter utøvere handler mye om personlige egenskaper, trenerbakgrunn og erfaringer og dette påvirker barn (Mageau & Vallerand, 2003). Trenere er viktige voksenroller for barna og de både påvirker og er ansvarlige for utøveres sosiale miljø (Gilbert & Trudel, 2004; Ryan & Deci, 2017). Deci & Ryan (1985) beskriver de to ulike trenerstiler i SDT som påvirker barna, en behovstøttende, autonom trenerstil som påvirker den indre motivasjonen til utøveren og som er positiv for barnet. Den andre stilen er kontrollerende, der den ytre motivasjonen blir sterkere, noe som har en negativ påvirkning på barn. For å oppnå indre motivasjon må de tre psykologiske behov være oppfylt, autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017).

Jowett & Cockerill (2002) viser til at gode trener - utøver relasjoner inneholder tillit, støtte, ærlighet, omsorg, respekt og samarbeid. De fleste trener - utøver forhold har mål om å utvikle forhold som er tett knyttet til forståelse og respekt for hverandre som enkeltpersoner (Jowett & Cockerill, 2002). Samtidig har jeg gjennom barneidretten fått erfare at ikke alle forhold mellom trener og utøver er slik. Trenere som ikke har naturlig autoritet gjennom gode relasjoner med barna, kan lett ta i bruk den kontrollerende adferden for å oppnå autoritet i gruppa (Spurkeland, 2016). Spurkeland (2016), viser videre til at trenere som oppleves sinte, strenge og som roper til barna, kan være skremmende for barn og gi en utrygg stemning for noen barn, som svekker

kvaliteten på relasjonen mellom barnet og treneren. Det som preger denne trenerstilen er at treneren er kontrollerende, dominerende og autoritær (Ryan & Deci, 2017). En slik kontrollerende adferd vil kunne påvirke barnets indre motivasjon og som konsekvens føre til at barnet gir opp, føler seg mislykket, frustrasjon, frykt og mistriivsel hos barna (Diseth, 2019; Manger & Wormnes, 2015). Trenere har jo ingen dårlige hensikter med slik treneradferd og de ønsker ikke utøverne sine noe vondt, men gjør dette for å oppnå kontroll. Det kan også være trenere som har et sterkt ønske om at laget skal prestere godt og blir for prestasjonsorientert, og spesielt dersom det er stort sprik mellom målene til trener og utøver. Dette kan gi treneren en kontrollerende trenerstil og kan påvirke trivsel og trygghet, som kan gjøre at utøvere slutter i idretten (Carlman et al., 2013; Mageau & Vallerand, 2003). En informantene i fokusgruppe 1 påpekte at hen praktiserte roping og av og til litt hard stemmebruk for å oppnå kontroll i laget, men at hun etter hvert som hun tok i bruk verktøy i «trenerpyramiden» (figur Nr.1.), klarte å unngå dette. Det var imidlertid lett å komme innpå det «sporet» igjen dersom det oppstod litt kaos og stress under trening. Informanten påpekte at det var viktig å være bevisst, samt øve på verktøyene.

Studier viser derimot at trenere som bruker autonomi – støttende coaching er forbundet med en rekke psykologiske fordeler (Deci et al., 2006; Deci & Ryan, 1985). Dette er adferd som forholder seg til utøvere på en måte slik at de gir utøverne valg i tråd med spesifikke regler, viser tålmodighet i læringsprosesser, erkjenner deres perspektiver, begrunner oppgaver og grenser, samt gir muligheter til selvstendig løsninger (Ryan & Deci, 2017). Både å gi og motta autonomi støttende adferd har psykologiske fordeler med bla. økt relasjonell funksjon og psykisk tilfredshet (Deci et al., 2006). Denne adferden støtter SDT som påvirker den indre motivasjon hos utøvere (Deci & Ryan, 1985). I Spurkelands (2023) teoretiske grunnlag viser han til at trenere som har naturlig autoritet i gruppa har en rolig og harmonisk adferd, men er tydelig slik at barna blir roligere. Flere informanter i fokusgruppe 1 benyttet verktøy som humor under treningene, noe som førte til at informantene erfarte at det ble mer motiverende og morsommere på trening. Dette spredte seg videre til barna. Informantene erfarte at dette påvirket tryggheten i gruppa og at atmosfæren ble avslappet. Spurkeland (2023) viser til at treneren er rollemodell også for hvilken type humor som skal prege laget. Han viser her til varm og kald humor. Treneren bør benytte legge en varm humor som er «skadefri», og som styrker laget og tryggheten. Deci & Ryan(1985)

hevder at glede og tilfredshet påvirker den indre motivasjonen positivt, noe som kan bety at bruk av humor kan ha positive konsekvenser for indre motivasjon.

PAPA-prosjektet viste at autonomistøttende coaching vil påvirke utøverne, men også trenerne, både i forhold til autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet (Solstad et al., 2015; Stebbings et al., 2011). Videre viser Solstad (2015) at det er verdifullt for trenere og oppleve god motivasjonskvalitet og velvære i rollen som trener. Det kan her tenkes at trenere som selv opplever å ha autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet vil være en fordel for utøvernes psykologiske utbytte ved å delta i idretten (Solstad et al., 2015). En annen studie viser til at trenere som skaper positive og støttende miljø vil påvirke utøverne slik at de blir mindre stresset og senke prestasjonskravet (Smith & Smoll, 2017).

Derimot vil trenere som ikke føler psykologisk velvære oftere kunne ha en mer kontrollerende adferd (Matosic et al., 2016; Stebbings et al., 2011). Selve bakgrunnen for intervensjonen «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» munnar ut fra trener som selv har uttrykt et behov for kompetanse for å kunne lede barnegrupper i idrett. Ofte er trenere i barneidrett «vanlige» foreldre uten spesiell kompetanse på å lede barnegrupper. Flere Informanter i begge fokusgruppene formidlet at de var veldig fornøyde med veiledningene og at de har gitt dem gode verktøy og kompetanse som gjør at de føler seg mer trygg i trenerrollen. Det å gi trenere økt kompetanse på treneradferd har vært gjennomført ved en rekke studier, bla. foreligger det studier tilknyttet PAPA-prosjektet som bl.a. setter søkelys på trenerrolle og adferd gjennom trenerveilederkurs «Motiverende lederskap» (Duda et al., 2013). Funn viste at trenere som følte de hadde kompetanse på å legge til rette for treninger og kamper, ga utøverne positive opplevelser, ville gi utøverne mer støtte og de ble bedre motiverte. Berntsen & Kristiansen (2019 a) har også bl.a. utviklet, «Den støttende treneren», som omhandler den støttende stilen til en trener og dets betydning for utøveren. Studien viste at trenerne hadde fått økt forståelse av sammenhengen mellom teori og erfaring. Dette var utgangspunktet for endring av adferd hos trenerne. Informantene i min studie viste også til at verktøy og kunnskap om «trenerpyramiden» hadde ført til at de hadde prøvd ut verktøy og fått positive og negative erfaringer på verktøy som fungerte. En informant i fokusgruppe1 mente at straks hun så bilde av trenerpyramiden ble hun minnet om verktøy og var «på sporet» igjen. Kunnskap om trenerrolle og adferd hadde ført til at informantene hadde endret adferd. Dette spesielt i forhold til treneradferd, det å se alle, gi alle en

positiv kommentar, bygge relasjoner, målbevisst kommunikasjon, samt en varm mellommenneskelig adferd. Denne voksenrollen støttes av SDT (Deci et al., 1985), noe som styrker den indre motivasjonen til utøverne og påvirke deres psykologiske behov positivt.

Barn som er mindre robuste er mest utsatt for å bli negativt påvirket av slik treneradferd og kan føre til at barn slutter med aktiviteten (Carlman et al., 2013; Mageau & Vallerand, 2003). Da kan idretten gå glipp av mange gode idrettstalent, samt at barnet går ut av idretten med en negativ følelse og mister et viktig utviklingsmiljø. For en del barn kan idrettsarenaen være et «fri sted» hvor man kan lykkes og kjenne mestring. Dersom et barn har utfordringer eller ikke er så robust, er det spesielt viktig at det deltar i fritidsarenaer som kan gi positive relasjoner, godt samspill, slik at det får trygghet, tillit, tilhørighet, samhold og mestring. For barn som ikke har så sterke relasjoner til foreldre eller lærere, kan en trener i barnefotballen være avgjørende for barnet. Barn som opplever å bli sett, hørt og forstått vil ha innvirkning på deres trivsel og deres muligheter til å ha innflytelse på og medvirke. Dette vet vi har en positiv innvirkning på barns psykiske helse (Sandseter & Seland, 2015) .

Som informantene beskrev så var de overasket over hvor stor betydning deres adferd hadde på barna. Dette funnet kan forstås som at trenere har for liten kompetanse om treneradferd og trenerrollen. Dersom de har kompetanse om hvilken adferd som styrker hver enkelt spiller og laget, kan en tenke at de ville tilstrebe og justere seg inn mot en slik adferd. For at en trener skal kunne endre adferden, må hen ha både kunnskap om treneradferd, samt innsikt i sin egen treneradferd (Smith & Smoll, 2017; Solstad et al., 2015). I et trenerteam kan det å observere hverandre og gi tilbakemeldinger til hverandre være et godt tiltak for å få tilbakemelding om egen treneradferd (Smith & Smoll, 2017). For noen trenere vil det å bygge relasjoner og godt samspill være naturlig, mens det for andre vil være nødvendig med verktøy og kompetanse for å oppnå positive relasjoner og godt samspill.

Trenerrollen kom tydelig fram gjennom kunnskap og verktøy og det var spesielt informantenes erfaringer om at barn speiler voksnes adferd som gjorde stort inntrykk (Webster-Stratton, 2000). Barn vil hele tiden følge med på den voksnes adferd og prøve å gjenskape den (Webster-Stratton, 2000). Informantene hadde gode erfaringer med dette og en positiv effekt var at det spredte seg en positiv stemning i laget etter hvert som de tok i bruk ros i laget. Samtidig så de at annen adferd



som ikke var så positiv også kunne gjentas av barna. Dette gjorde at informantene ble bevisst sin treneradferd.

Trenere har jevne interaksjoner med utøvere og har derfor store mulighet for å påvirke barns utvikling (Conroy & Coatsworth, 2004). Det viser seg spesielt at det å skape og opprettholde gode relasjoner bidrar til god utvikling (Conroy & Coatsworth, 2004). Studier viser at trenerens adferd kan være med å påvirke barnets psykiske helse ved at barn som har en god voksenrelasjon bidrar til trivsel, reduserer utvikling av psykiske vansker, samtidig kan det bidra til at de som allerede har psykiske utfordringer kan få det bedre (Bergkastet et al., 2015).

## 6. Veien videre

I denne oppgaven har jeg undersøkt treneres erfaringer og opplevelser med veiledning i relasjon og samspill med barn i fotball. Dette har munnet ut i tre viktige områder som har betydning for både treneren og utøverne. Det første område handler om at informantene har fått økt relasjonskompetanse og positive relasjoner mellom trener og utøver. Det andre området handler om at informantene har fått økte kommunikasjonsferdigheter og de har blitt mer oppmerksom på positive tilbakemeldinger og adferd. Det tredje område handler om at informantene har fått kunnskap om betydningen av trenerstil og adferd, samt treneren som rollemodell. Gjennom de tre områdene utspiller det seg en trenerrolle, som er trygg, tydelig og bygger positive relasjoner med barn, altså en autoritativ voksenrolle (Baumrind, 1971). Dette gir trenerne et bedre utgangspunkt for å veilede barn og sette tydelige grenser samtidig som det er trygt og forutsigbart. At barn opplever å bli sett, hørt og forstått vil ha innvirkning på deres trivsel og deres muligheter til å ha innflytelse og medvirke. Dette vet vi har en positiv innvirkning på barns psykiske helse og utvikling (Sandseter & Seland, 2015). Intervensjonen «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» kan knyttes til SDT (Deci & Ryan, 1985) og synliggjør et autonomistøttende miljø. Dette vil påvirke barnas indre motivasjon positivt, som kan påvirke deres livskvalitet og psykologisk velvære. Intervensjonen «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» kan være et verktøy som kan styrke trenere i trenerrollen. Modellen inneholder kunnskap og verktøy, slik at trenere kan gi barn autonomi støttende miljø som kan styrke barns psykologiske velvære. En positiv konsekvens av intervensjonen kan være at informantene tar med seg kunnskap og verktøy og benytter dem på egne og andres barn på andre arenaer.

Det er ifølge Lefebvre (2016) sin studie gjennomført mange intervensjoner innen trenerveiledningskurs, men av 285 trenerveiledningsprogrammer var det kun 18 av programmene som omhandlet mellommenneskelige kunnskap. Dette kan tyde på at det bør fokuseres mer på denne type forskning (Lefebvre et al., 2016). Videre forskning bør dreie seg mer om intervensjoner som baserer seg på kunnskap om autonomi- støttende adferd og adferd hos trenere som styrker barns psykologiske velvære og behov.

Dersom vi også har flere trenere som har en mer tilnærmet autoritativ adferd vil det kunne bidra til at barn får positiv påvirkning på mange viktige livsområder, og møter verden på en positiv måte. Samtidig erfarte trenerne at de prøvde ut verktøy og kunnskap til egne barn og til barn på andre arenaer. Slik kan den autoritative voksenrollen spre seg rundt på flere av barns arenaer. Dette ser vi kan bidra til bedre psykisk helse for barn slik intensjonen i «Voksenrollen i Oppdalsfotballen» er.

## Litteraturliste

- Adie, J. W., & Jowett, S. (2010). Meta-perceptions of the coach–athlete relationship, achievement goals, and intrinsic motivation among sport participants. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(11), 2750-2773.
- Andersen, P. L., & Bakken, A. (2019). Social class differences in youths' participation in organized sports: What are the mechanisms? *International Review for the Sociology of Sport, 54*(8), 921-937.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well-and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of sports sciences, 30*(15), 1619-1629.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood cliffs Prentice Hall.
- Bania, E. V., & Thun, V. L. (2020). Fjellbøgda sammen-Voksenrollen i Oppdalsfotballen.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence, 3*(11), 255.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology, 4*(1p2), 1.
- Bergh, I. H., & Helleve, A. (2018). Evaluering av Eat Move Sleep. En pilot for å fremme sunt kosthold, fysisk aktivitet og gode søvnvaner blant barn som deltar i organisert fotball.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: faglig og sosialt*. Gyldendal akademisk.
- Berntsen, H., & Kristiansen, E. (2019a). Guidelines for need-supportive coach development: The Motivation Activation Program in Sports (MAPS). *International Sport Coaching Journal, 6*(1), 88-97.
- Berntsen, H., & Kristiansen, E. (2019b). Successful coach learning: Digital workbook informed by pedagogical principles. *International Journal of Sports Science & Coaching, 14*(3), 310-323.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Contextualism. thematic analysis a practical guide. In: london: sage publications.
- Brophy, J. (1981). On praising effectively. *The Elementary School Journal, 81*(5), 269-278.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for. *Educational psychologist, 34*(2), 75-85.
- Carlman, P., Wagnsson, S., & Patriksson, G. (2013). Causes and consequences of dropping out from organized youth sports. *Swedish Journal of Sport Research, 2*(1), 26-54.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2004). The effects of coach training on fear of failure in youth swimmers: A latent growth curve analysis from a randomized, controlled trial. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(2), 193-214.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and social psychology bulletin, 32*(3), 313-327.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation*, 18(6), 85-107.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.
- Drugli, M. (2015). *Relasjoner mellom elev og lærer*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-iskolehverdagen>.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318.
- Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., Castillo, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A., & Ronglan, L. T. (2013). Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity (PAPA): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 319-327.
- Enoksen, E., Johansen, B. T., Hageskog, C.-A., Christensen, J. B., & Høigaard, R. (2014). Perceptions of leadership behavior and the relationship to athletes among Scandinavian coaches.
- Førde, R., Ruyter, K. W., & Solbakk, J. H. (2014). *Medisinsk og helsefaglig etikk*, 3. utg. Oslo: Gyldendal.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 195-205.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2004). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The sport psychologist*, 18(1), 21-43.
- Griffiths, M., & Armour, K. (2014). Volunteer sports coaches as community assets? A realist review of the research evidence. *International journal of sport policy and politics*, 6(3), 307-326.
- Haselwood, D. M., Joyner, A. B., Burke, K. L., & Geyerman, C. B. (2005). Female athletes' perceptions of head coaches' communication competence. *Journal of Sport Behavior*, 28(3), 216.
- Helsedirektoratet (2017). Program for folkehelsearbeid i kommunene. Hentet 20.11.23. fra: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Høigaard, R., Jones, G. W., & Peters, D. M. (2008). Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(2), 241-250.
- Jowett, S. (2005). The coach-athlete partnership. *The psychologist*, 18(7), 412-415.
- Jowett, S. (2007). Interdependence analysis and the 3+ 1Cs in the coach-athlete relationship.
- Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: The coach–athlete relationship at its heart. *Current opinion in psychology*, 16, 154-158.
- Jowett, S., & Cockerill, I. (2002). Incompatibility in the coach-athlete relationship. *Solutions in sport psychology*, 16, 31.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete–coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331.

- Jowett, S., & Meek, G. A. (2000). The coach-athlete relationship in married couples: An exploratory content analysis. *The sport psychologist*, 14(2), 157-175.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The coach-athlete relationship questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(4), 245-257.
- Jowett, S., & Poczwadowski, A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship.
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste barn*. Oslo: Cappelen Damm
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk, 50-60.
- Larsen, T., Van Høye, A., Tjomsland, H. E., Holsen, I., Wold, B., Heuzé, J.-P., Samdal, O., & Sarrazin, P. (2015). Creating a supportive environment among youth football players: A qualitative study of French and Norwegian youth grassroots football coaches. *Health Education*, 115(6), 570-586.
- Lefebvre, J. S., Evans, M. B., Turnidge, J., Gainforth, H. L., & Côté, J. (2016). Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(6), 887-899.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2013). Empathic understanding and accuracy in the coach-athlete relationship. In *Routledge handbook of sports coaching* (pp. 321-332). Routledge.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Malterud, K. (2012a). Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag.
- Malterud, K. (2012b). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scandinavian journal of public health*, 40(8), 795-805.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative health research*, 26(13), 1753-1760.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser*. Fagbokforl.
- Manger, T. L., & Lillejord, S. (2010). S, og Nordahl, T. (2010): *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Matosic, D., Ntoumanis, N., & Quested, E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: A review and implications for sport psychology research. *Sport and exercise psychology research*, 145-180.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243.
- Meld. St.15 (2022-2023). *Folkehelsemeldingen - Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjeller*. Helse - og omsorgsdepartementet.
- Meld. St. 23 (2023 - 2033). *Opptappingsplan for psykisk helse*. Helse - og omsorgsdepartementet.
- Mælan, N. E. & Drugli M. B. (2022). *Dette vet vi om barnehagen: Gode relasjoner i barnehagen*. Gyldendal
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal.
- Norges Idrettsforbund. Hentet 20.11.23. fra : <https://www.idrettsforbundet.no/tema/barneidrett/bestemmelser-om-barneidrett/>
- Nylenna, M., & Simonsen, S. (2009). Health and medical research law. *Tidsskrift for den Norske Laegeforening: Tidsskrift for Praktisk Medicin, ny Raekke*, 129(13), 1320-1320.

- Pettersen, O. M., & Sletten, M. A. (2018). Å ha lite der de fleste har mye: Nabolagets betydning for subjektiv fattigdom blant ungdom i Oslo. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 139-170.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Reedtz, C. (2012). Foreldreveiledning fremmer barns og foreldres psykiske helse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(12), 1174-1179.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Rhind, D. J., & Jowett, S. (2010). Relationship maintenance strategies in the coach-athlete relationship: The development of the COMPASS model. *Journal of applied sport psychology*, 22(1), 106-121.
- Ruyter, K. W., Førde, R., & Solbakk, J. H. (2014). Medisinsk og helsefaglig etikk.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*.
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2015). Barns trivsel i Oslobarnehagen 2015. In: Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Seippel, Ø. N. (2006). Frivillig innsats i Oslo-idretten.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J., & Øverland, S. N. (2018). Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt.
- Smith, J. A., & Fieldsend, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2017). Coaching behavior and effectiveness in sport and exercise psychology. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Solstad, B. E. (2017). Towards a better understanding of the dynamics of sports coaching at the youth level: the coach's perspective: a study of the youth football coaches participating in the Norwegian arm of the Promoting Adolescent Physical Activity (PAPA) project.
- Solstad, B. E., van Hove, A., & Ommundsen, Y. (2015). Social-contextual and intrapersonal antecedents of coaches' basic need satisfaction: The intervening variable effect of providing autonomy-supportive coaching. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 84-93.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonsledelse* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. (2023). *Relasjonell lagkvalitet*. Universitetsforlaget AS.
- Stebbins, J., Taylor, I. M., & Spray, C. M. (2011). Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: Coach psychological need satisfaction and well-being. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(2), 255-272.
- Thagaard, T. (2003). Systematisk innlevelse. *En innføring*.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 3). Fagbokforlaget Bergen.
- Thompson, J. (2022). A guide to abductive thematic analysis.
- Tjora, A. (2017). Analyse av kvalitative data. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 195-226.
- Ungsinn (u.å.). Hentet 20.11.23. fra : [De Utrolige Årene \(DUÅ\): Foreldreprogram for Førskolebarn \(3-6 år\) og Skolebarn \(6-12 år\) \(2.utg.\) | Ungsinn](#)

- Ulset, V. S., Bakken, A., & Soest, T. V. (2021). Ungdoms opplevelser av konsekvenser av pandemien etter ett år med covid-19-restriksjoner. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, *141*(13), 1264-1270.
- Van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children*, 316-334.
- Webster-Stratton, C. (2000). *The incredible years training series*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile ....
- Webster-Stratton, C. (2015). the inCrediBle years® series. *Family-based prevention programs for children and adolescents: Theory, research, and large-scale dissemination*, 42-67.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere: Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Gyldendal.



## Intervjuguide for trenere i barnefotballen i Oppdal

### 1. Innledende spørsmål

Hvor lenge har dere vært trenere?

Har dere erfaringer med å være trenere?

### 2. Hvilke tanker har du om gjennomføringen av veiledningene?

#### Hjelpespørsmål:

Antall, lengde, gruppemøte, gruppediskusjon, idemyldring, video, formen på veiledningene, forståelsen av budskapet?

### 3. Kan du si litt om hvilken måte veiledningene har vært nyttig for deg som trener?

#### Hjelpespørsmål:

- Hvilke verktøy har dere tatt i bruk?
- Hva er det viktigste dere har lært?
- Var det noe som var overaskende?
- Hvordan tror dere at dette vil påvirke utøverne?
- Hvilke erfaringer har dere på bruk av verktøy?
- Hva er det beste verktøyet dere har tatt i bruk?
- Hvordan virker det?
- Hvordan har dere håndtert problematisk oppførsel?
- Hva tenker dere om å være rollemodell?
- Hva tenker dere om oppmerksomhetsprinsippet?
- Hvordan har veiledningene endret organisering og struktur på treningene deres?
- Hvilke tanker har dere rundt positiv tilbakemelding. Har dere noen eksempler på at det har hatt effekt på utøverne?

### 4. Har du noen forslag til endringer for videre opplegg?

#### Hjelpespørsmål:

Innhold?

Hva har dere behov for som trenere? Treffer veiledningen de tema dere trenger for å være en god trener? Er det tema som bør hatt mer/mindre oppmerksomhet?





## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Voksenrollen i Oppdalsfotballen?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke barn og unges psykiske helse gjennom å styrke relasjons – og samspillskometansen hos trenere i Oppdalsfotballen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

**Målet er å utvikle en modell** for trenerrollen med fokus på relasjon og samspill, som benyttes i trener opplæring på alle alderstrinn i fotballgruppa. **Alle** trenerne i fotballgruppa skal kjenne tankegangen i trener pyramiden og tar i bruk verktøy for å bygge positive relasjoner og godt samspill. Modellen er tenkt implementert slik at den blir en del av treneropplæringen som benyttes til alle trenere i fotballgruppa.

Målet er at trenere opplever seg bedre rustet til å håndtere konflikter i barnegruppa og bruker verktøy for å bygge positive relasjoner med barn. Det er et mål at spillerne opplever økt mestring, samhörighet og medbestemmelse og at de opplever å bli sett, hørt og forstått. Det er også et mål at det etter hvert utvikler seg en kultur for å benytte positiv tilbakemelding også mellom utøverne både på og utenfor fotballtrening. Utøvere opplever stor grad av sosial tilhörighet i gruppen og opplever en positiv lagånd.

Prosjektet er en del av prosjektet «Fjellbygda sammen» som er et 5 års prosjekt som handler om å styrke barn og unges psykiske helse. Det er et prosjekt som omtales nasjonalt som program for folkehelsearbeid i kommunene, med tilskudd fra Helsedirektoratet og helse - og omsorgsdepartementet som er en del av en nasjonal satsing for å styrke barn og unges psykiske helse.

Det er NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Midt Norge som bistår Oppdal kommune med evaluering og forskning av prosjektet. Materialet vil også bli benyttet i en masterstudie i folkehelse som gjennomføres av prosjektleder Vigdis L Thun.

Hva ønsker vi å undersøke nærmere?

- Det vil være interessant å undersøke om trenerne får verktøy til å bygge positive relasjoner og bedre samspill med spillerne.
- Har trenerne tatt i bruk de verktøy de har lært gjennom veiledningene?

- Opplever trenerne at det skjer noen endringer når de har brukt verktøyene og hvilke endringer?
- Opplever trenerne at det skjer noe spillerne imellom?

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

NTNU Regionalt kunnskapscenter for barn og unge Midt-Norge v/ Elisabeth Valmyr Bania er sammen med Oppdal kommune ansvarlig for prosjektet og evaluering av prosjektet.

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

Vi har sammen med ledelsen i fotballgruppa valgt ut trenere for gutter 9 og jenter 10 år. Bakgrunnen for dette var at det er viktig å begynne tidlig og at det kanskje var lettere å starte med denne aldersgruppen. Det er da tilfeldig at det kun er 1 mannlig trener på disse gruppene. Det er 8 trenere som får denne forespørselen om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju. Det vil være et intervju med hver gruppe. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Dette foregår omtrent som en diskusjonsgruppe, der dere gjør dere noen erfaringer rundt veiledningene og øvingene dere har hatt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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. Det er prosjektleder for prosjektet i Oppdal kommune som er behandlingsansvarlig for opplysningene.

Opplysningene vil være anonyme og kan ikke spores til deltakerne.

Lydopptak blir lagret på min telefon som kun jeg har tilgang til og som kan kode som kun jeg har tilgang til. Lydopptaket vil bli slette fra telefon straks det er transkribert (skrevet ned)

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket",

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

Intervjuet blir transkribert (skrevet ned), anonymisert og lydfilen blir deretter slettet.

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

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Oppdal kommune* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Vigdis Lauritzen Thun, prosjektleder for «Fjellbygda sammen» og ansvarlig for prosjektet «Voksenrollen i Oppdalsfotballen», [vigdis.thun@oppdal.kommune.no](mailto:vigdis.thun@oppdal.kommune.no) eller telefon 48 21 27 13
- *NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge v/ Elisabeth Valmyr Bania*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vigdis L Thun  
Prosjektansvarlig

-----

## Samtykkeerklæring


Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Voksenrollen i Oppdalsfotballen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til at evalueringen er avsluttet og masteroppgaven er ferdig.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Voksenrollen i Oppdalsfotballen](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 239221	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 13.02.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Voksenrollen i Oppdalsfotballen

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for medisin og helsevitenskap (MH) / Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie

**Felles behandlingsansvarlige institusjoner**  
Oppdal kommune

**Prosjektansvarlig**  
Elisabeth Valmyr Bania

**Student**  
Vigdís Thun

**Prosjektperiode**  
01.10.2022 - 01.01.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kop)
- Oppdatert kontaktinformasjon til Sikt

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skytjing, nettspærreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD

