

Stian Aa Selbekk

Kunnskapsformidling i lederkurs

En kvalitativ studie om formidling og utvikling av kunnskap i fotball

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Mai 2024

Stian Aa Selbekk

Kunnskapsformidling i lederkurs

En kvalitativ studie om formidling og utvikling av kunnskap i fotball

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Denne studien handler om kunnskapsformidling i lederkurs, avgrenset til Norges Fotballforbunds (NFF) «Fotballederkurs 1». I norsk fotball foreligger det et premiss om at formidling av kunnskap gjennom kurs bidrar til utvikling av kunnskap i klubber. Til tross for dette, vet en lite om, og hvordan denne kunnskapen formidles og utvikles gjennom slike kurs. Forståelse for formidling og utvikling av kunnskap gjennom kurs, kommer i denne studien til uttrykk gjennom kvalitative dybdeintervjuer med seks informanter fordelt på krets og klubb.

Med utgangspunkt i begrepene eksplisitt og taus kunnskap (Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995) foreslår jeg en todeling av kunnskapen i fotballfeltet, hvor den eksplisitte utgjør det forbund og kretser ønsker å formidle, mens den tause utgjør lederne på aktivitetsfeltets erfaring tilegnet gjennom egen spiller- og trenerkarriere. Dette blir videre belyst gjennom Dowling et al. (2014) sin forståelse av profesjonalisering i idrettsorganisasjoner, for å forstå hvorvidt kunnskapsformidling gjennom kurs kan bidra til å profesjonalisere klubber.

Den tematiske analysen viste at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurs, blir mindre viktig i aktivitetsfeltet, hvor taus og kroppsliggjort kunnskap kan akkumuleres til symbolsk kapital. Slik kunnskap krever et felles forståelsesgrunnlag, noe som gjør seg gjeldende gjennom informantenes habitus bestående av kroppsliggjorte erfaringer fra tidligere spiller- og trenerkarriere. Dette gjør at erfaringsutvekslingen som skjer mellom kursdeltakerne, blir den største kilden til kunnskap i lederkurs. Den eksplisitte kunnskapen tillegges kun verdi i kombinasjon med den tause, noe som innebærer at kursdeltakernes kunnskapsutvikling er strukturert av deres habitus. Siden det ikke foreligger data på kursdeltakernes internalisering av den eksplisitte kunnskapen, utfordres premisset om at formidling av kunnskap gjennom kurs, skaper utvikling av kunnskap i klubber. Til tross for manglende internalisering av den eksplisitte kunnskapen, kan kurset likevel sies å bidra til å profesjonalisere klubber, ved at det er sertifiserende i kraft av NFFs konsept «Kvalitetsklubb».

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the conveyance of knowledge in leadership courses, through the Norwegian Football Federations (NFF) “Football Leadership Course 1”. Within the field of Norwegian football, it appears to exist a premise that the conveyance of knowledge through courses contributes to the development of knowledge within clubs. Despite this, little is known about how this knowledge is conveyed and developed through such courses. To assess the understanding and practices of knowledge through this course, I conducted six qualitative in-depth interviews from both the regional federations and clubs in NFF.

Drawing on the concepts of explicit and tacit knowledge (Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995), I propose that explicit knowledge constitutes what the federational and regional levels aims to convey, while tacit knowledge comprises the experiential knowledge of leaders, acquired through their own playing- and coaching careers. This is further elucidated through Dowling et al.’s (2014) understanding of professionalization in sport organizations, to assess whether the conveyance of knowledge through courses can contribute to the professionalization of clubs.

The thematic analysis revealed that explicit knowledge conveyed through courses becomes less significant in the “activity field”, where tacit and embodied knowledge accumulates symbolic capital. To grasp this knowledge, a shared foundational understanding, manifested through experiences from earlier playing- and coaching careers is necessary. This results in the exchange of experiences amongst the course participants, being the primary source of knowledge within the leadership course. Explicit knowledge is valued only in conjunction with this tacit knowledge, implying that the participants’ knowledge development is structured by their habitus. While there is no data on the participants’ internalization of explicit knowledge, the course can still lead to the professionalization of clubs, as the course contributes to certification through NFF’s “Quality Club” concept.

FORORD

Dette markerer slutten på mine fem år ved NTNU. I den forbindelse er det mange som fortjener en takk.

Tiden ved Dragvoll har vært fantastisk. Interessante forelesninger av dyktige forelesere, har gitt meg kunnskap og nye perspektiver på hvordan både idretten og samfunnet kan forstås. Hele idrettsstaben fortjener dermed en takk. Jeg vil videre takke informantene som stilte opp i intervju, i forbindelse med dette prosjektet. Det er dere som driver norsk fotball. Takk for at dere tok dere tid til å fortelle om deres erfaringer. Denne oppgaven ville ikke vært mulig uten dere.

Min veileder Jan Erik Ingebrigtsen fortjener en takk. Gjennom konstruktive diskusjoner, har du både utfordret meg og skapt engasjement. Det var dessuten du som vekket min interesse for organisatoriske perspektiver på idrett. Pauser har det og blitt mange av i løpet av de siste fem årene. Jeg vil takke resten av vennegjengen på Dragvoll for å ha gjort både eksamensperioder og masterskriving, litt mindre kjipt. Hverdagen med dere vil bli et stort savn.

Jeg vil og takke de hjemme for støtte gjennom mine fem år som student. Nå skal jeg ta meg tid til å komme hjem en tur.

Trondheim, mai 2023

Stian Aa Selbekk

INNHALDSFORTEGNELSE

1. KURS SOM KUNNSKAPSKILDE I FOTBALL	1
1.1. PROBLEMSTILLING.....	2
2. FOTBALL SOM FELT	4
2.1. KLUBBUTVIKLING I NFF.....	4
2.2. FOTBALLFELTET.....	7
2.2.1. Et todelt felt.....	7
2.2.2. Kapital i fotballfeltet.....	8
2.2.3. Erfaring gir habitus.....	9
3. KUNNSKAP OG PROFESJONALISERING I FOTBALLFELTET	10
3.1. FORSTÅELSE AV KUNNSKAP.....	10
3.1.1. Eksplisitt og skriftliggjort kunnskap.....	10
3.1.2. Taus og kroppsliggjort kunnskap.....	11
3.1.3. Kunnskapsutvikling.....	12
3.2. FORSTÅELSE AV PROFESJONALISERING.....	13
3.2.1. Profesjonalisering i fotballfeltet.....	14
3.2.2. Kurs som (intern) profesjonalisering.....	15
3.2.3. Kunnskap i kurs.....	16
4. METODISK TILNÆRMING	18
4.1. VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT OG VALG AV METODE.....	18
4.2. DESIGN.....	19
4.3. TILGANG TIL FELTET OG UTVALG.....	21
4.4. INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	23
4.5. BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATAMATERIALE.....	24
4.6. FORSKNINGENS KVALITET.....	27
5. KUNNSKAPSFORMIDLING I LEDERKURS	32
5.1. ORGANISASJONSFELTET.....	32
5.1.1. Eksplisitt og skriftliggjort kunnskap.....	33
5.1.2. Taus og kroppsliggjort kunnskap.....	39
5.2. AKTIVITETSFELTET.....	43
5.2.1. Eksplisitt og skriftliggjort kunnskap.....	43
5.2.2. Taus og kroppsliggjort kunnskap.....	49
5.3. OPPSUMMERENDE KOMMENTAR.....	53
6. KUNNSKAPSUTVIKLING GJENNOM KUNNSKAPSFORMIDLING?	55
6.1. LEDERKURS SOM VERKTØY FOR KUNNSKAPSUTVIKLING.....	55
6.2. LEDERKURS SOM PROFESJONALISERING.....	57
6.3. SAMMENFATTENDE DISKUSJON.....	60
7. VEIEN VIDERE	62
7.1. FOR FORSKNINGSFELTET.....	62
7.2. FOR PRAKSISFELTET.....	63
REFERANSER	65
VEDLEGG	70

1. KURS SOM KUNNSKAPSKILDE I FOTBALL

Drivkraften i den norske fotballen er de frivillige, som årlig står for 34.000 årsverk i frivillig arbeidskraft (SSB, 2020). Dette gjør den norske fotballen unik på verdensbasis, samtidig som det skaper utfordringer i et samfunn hvor profesjonalisering stadig blir mer utbredt (Gotvassli, 2007; Seippel, 2010). Profesjonaliseringen kommer til syne i form av et større fokus på kunnskap (Mallett et al., 2009), som i økende grad gjør seg gjeldende også i breddefotballen (O’Gorman, 2011). Som en konsekvens av dette, stilles det stadig høyere krav til klubbens organisering og de frivilliges kunnskap (Seippel, 2018). I Norges Fotballforbunds (NFF) strategiplan operasjonaliseres dette gjennom klubb utvikling, som er definert som ett av fem kjerneområder fotballen skal jobbe ekstra med i nåværende periode (NFF, 2020). Det foreligger dermed en antakelse om at klubber må utvikles dersom en skal klare å realisere visjonen «Fotball for alle». Suksessfull implementering av en slik visjon, krever kunnskap blant trenere og ledere som reflekterer de utfordringene en møter på aktivitetsfeltet (Skille, 2008). I den forbindelse blir kurs i regi av NFFs fotballkretser, en arena for å tilegne seg denne kunnskapen.

Gjennom kursene, formidles kunnskap som skal gjøre trenere og ledere bedre rustet til å organisere og gjennomføre mer og bedre aktivitet (NFF, 2020). Kunnskapen produseres av forbundet, og formidles av kretsen ned til den enkelte klubb (Hanstad, 2019). Dermed kan kunnskapsformidlingen sies å ha en top-down-struktur, noe som er et kjennetegn på store byråkratiske organisasjoner som NFF (Christensen et al., 2023; Skille, 2008). Dette innebærer i tillegg at forbundet har makten til å definere hvilken kunnskap trenere og ledere i fotballen bør etterstrebe å inneha (Tangen, 2004). Kunnskapen som formidles forstås som en eksplisitt kunnskap, som enkelt kan artikuleres og gjøres tilgjengelig for andre, ved at den er skriftliggjort i kursmateriellet (Nonaka, 1994; Smith, 2001). Klubb utvikling gjennom kurs, bygger dermed på et premiss om at formidling av eksplisitt kunnskap, fører til utvikling av kunnskap i klubber (Gotvassli, 2005). Til tross for dette, har få studier dokumentert i hvor stor grad kurs bidrar til kunnskapsutvikling i klubber (Nesse et al., 2017). Dette gjør og at en ikke vet hvor fremtredende forbundets eksplisitte kunnskap faktisk er i aktiviteten som foregår i klubbene.

Til tross for et betydelig fokus på kunnskapsformidling gjennom kurs, viser tall fra NFF at en av fire trenere mangler kurs (NFF, 2024). Dette kan indikere at i disse klubbene, styres aktiviteten heller i stor grad av en form for taus kunnskap, tuftet på enkeltindividets erfaringer, kontekst og personlige tolkning (Nonaka, 1994; Smith, 2001). En slik type kunnskap er kroppsliggjort (Bourdieu, 1977), og kan således ikke uten videre tilegnes gjennom kurs. Det kan dermed se ut til at den kunnskapen som formidles gjennom kurs, ikke har samme verdi for aktørene nærmest praksisfeltet (Erickson et al., 2008). På denne måten kan fotballens interne logikker bidra til at fotballfeltet best kan forstås som todelte, hvor forbund og krets utgjør organisasjonsfeltet, og klubbene utgjør aktivitetsfeltet (Bourdieu, 1977; Tangen, 2004). For at NFFs visjon skal realiseres, er en avhengig av at det foreligger enighet mellom sentrale og lokale aktører om hvilken kunnskap trenere og ledere bør inneha (Skille, 2008). Dersom det foreligger for store sprik, kan dette skape implikasjoner for den organiserte klubb utviklingen de sentrale ledd i organisasjonen ønsker å få til gjennom sine kurs (O’Gorman, 2011).

1.1. PROBLEMSTILLING

For å belyse hvorvidt slike mekanismer er fremtredende på det todelte fotballfeltet, vil denne studien analysere lederkurs i fotballen, med hensikt om å skape forståelse av hvordan eksplisitt og taus kunnskap forstås og formidles gjennom kurs. Dette vil operasjonaliseres gjennom NFFs Fotballederkurs 1. Kurset er forankret i konseptet «Kvalitetsklubb» (NFF, u.å.-a), og anses som et grunnleggende kurs for ledere i fotballen (Smeland & Seippel, 2015). Kurset skal gi en forståelse av at godt organiserte klubber med riktig kompetanse i alle ledd er den viktigste forutsetningen for mer og bedre aktivitet (NFF, 2016a). På denne måten vil studien bidra til å belyse en tematikk som i en fotballkontekst, er lite forsket på (Gotvassli, 2005; O’Gorman, 2011; Skille, 2008). Med dette som utgangspunkt er studiens overordnede problemstilling:

P1: Hvordan forstås og formidles eksplisitt og taus kunnskap i lederkurs i fotball?

P1 skal bidra til å vise hvordan eksplisitt og taus kunnskap forstås og formidles på tvers av det todelte fotballfeltet. I forlengelse av dette, ønsker jeg å utforske premisset om at formidling av kunnskap gjennom kurs, skaper utvikling av kunnskap i klubber (Gotvassli, 2005). Dette vil

og bidra til å belyse hvorvidt denne utviklingen kan forstås som et tilfelle av profesjonalisering av fotballen (Smeland & Seippel, 2015). Derfor har jeg med utgangspunkt i P1, laget en underproblemstilling som vil utforske dette:

P2: Hvordan kan formidling av kunnskap gjennom kurs bidra til utvikling av kunnskap i klubber, og hvordan kan dette forstås som et tilfelle av profesjonalisering?

2. FOTBALL SOM FELT

NFFs tilnærming til klubb utvikling, innebærer at kunnskapen produseres på toppen og formidles nedover i organisasjonen (Hanstad, 2019). Manglende implementering gjennom en slik top-down-struktur kan insinuere at det er store avstander fra toppen av organisasjonen og ned til klubbene (NFF, 2024; O’Gorman, 2011; Skille, 2008). Dette ligger til grunn for å kunne forstå fotballen som et todelt felt. I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i måldokumenter fra NFF, gjøre rede for hvordan organisasjonens ulike ledd arbeider med klubb utvikling gjennom kurs. Dette vil videre bidra til at fotballen kan forstås som et todelt felt hvor forbund og krets utgjør organisasjonsfeltet, og klubbene utgjør aktivitetsfeltet (McGillivray et al., 2005; Tangen, 2004).

2.1. KLUBBUTVIKLING I NFF

Forbund

Norges Fotballforbunds (NFF) aktivitet kan forstås som organisert gjennom tre ledd – forbund, krets og klubb. Forbundet består per 2024 av 152 faste ansatte (NFF, u.å.-b), som har ansvar for utarbeiding av sentrale styringsdokumenter, og drifter de nasjonale divisjonene og landslagene (Hanstad, 2019). Som øverste organ, kan de sies å ha makt til å definere hvilken retning norsk fotball skal ha. Mål og strategier defineres i deres strategiplan, hvor det vedtas hvilke mål og kjerneområder som er gjeldende for nåværende periode. I den gjeldende strategiplanen, er som nevnt, klubb utvikling vedtatt som ett av fem kjerneområder. Målet med klubb utviklingen, er å forbedre og forenkle klubb hverdagen i alle klubber, ved å øke rekrutteringen, hindre frafall, tilrettelegge for begge kjønn og utdanne flere ledere (NFF, 2020). For å operasjonalisere dette, er konseptet kvalitetsklubb NFFs hovedverktøy (NFF, u.å.-a). Konseptet ble innført i 2013, og er inspirert av et lignende konsept i det Engelske Fotballforbundet, kalt «The FA Charter Standard Programme» (O’Gorman, 2011). Hensikten med konseptet er, slik jeg leser det, å skape klubber med bedre struktur og gjennomføringskraft (NFF, u.å.-a). Dette vil videre bidra til å sikre mer og bedre aktivitet for barn og unge (NFF, 2020; NFF, u.å.-a). For å bli en kvalitetsklubb, må klubber tilfredsstillе ulike krav knyttet til fokusområdene organisasjon, kompetanse, aktivitet og samfunns- og verdiparbeid (NFF, u.å.-a). I denne prosessen må klubbene mestre og dokumentere kriteriene som ligger til grunn, før de til slutt kan sertifiseres som godkjente kvalitetsklubber. Arbeidet

med kvalitetsklubb følges også opp i strategiplanen, hvor det er vedtatt en målsetting om at minst 60 prosent av alle barn og unge skal spille i en kvalitetsklubb (NFF, 2020). I årsrapporten for 2023, skriver NFF at de «nærmer seg» dette målet (NFF, 2024, s. 14). Videre er utdanning og kurs sentrale verktøy i fokusområdet kompetanse. I 2023 brukte forbundet omtrent 23 millioner kroner på utdanning (NFF, 2024, s. 147), noe som indikerer at de har stor tro på at formidling av kunnskap gjennom kurs, skaper utvikling av kunnskap i klubber (Gotvassli, 2005).

Krets

Ett nivå under forbundet, finnes 18 kretser som er ansvarlige for aktiviteten i deres respektive geografisk avgrensede område. Kretsene består i likhet med forbundet, av faste ansatte. De utgjør dermed, sammen med forbundet, organisasjonsfeltet (Tangen, 2004). I tillegg til drift og organisering av regionale serier og turneringer, har kretsen ansvar for intern utvikling av spillere, dommere, trenere og ledere gjennom kurs (Hanstad, 2019). Slik jeg forstår det, er dermed kretsens oppgave å gjøre mål fra strategiplanen gjennomførbare for klubbene. Det blir dermed også kretsens oppgave å operasjonalisere og formidle kunnskapen forbundet ønsker at klubber skal besitte (Hanstad, 2019). Dette illustrerer måten implementering av kunnskap i fotballen er tenkt å foregå i en top-down-struktur fra forbund, til krets, til klubb (Skille, 2008). Selv om det er forbundet som produserer kursmateriellet, har kretsen mulighet til å påvirke innholdet. Kretsen har egne ansatte kalt kretsansvarlig klubb utvikling (KA klubb utvikling), som eksplisitt arbeider med klubb utvikling. For å undersøke dette ytterligere, gjorde jeg en gjennomgang av NFFs nettsider. Min gjennomgang viser at av de 18 kretsene, er det totalt 20 personer som er ansatt som KA klubb utvikling. 13 av kretsene har en som er ansatt som KA klubb utvikling, mens to kretser har null ansatte, to kretser har to ansatte og en krets har tre ansatte. Det er imidlertid verdt å påpeke at enkelte kretser kan ha ansatte som arbeider med klubb utvikling uten at deres stilling er dedikert eksplisitt til dette. Omfanget av arbeidet med klubb utvikling er tallfestet i NFFs årsrapport. Kretsene mottok i 2023 totalt 96,4 millioner kroner i tilskudd fra forbundet (NFF, 2024, s. 205). Av disse ble 2,9 millioner budsjettert til klubb utvikling, noe som resulterte i at det ble gjennomført i overkant av 2000 kurs, med 15 kursdeltakere i snitt på hvert kurs (NFF, 2024, s. 103). Når det gjelder kvalitetsklubb, er det og kretsens oppgave å veilede, følge opp og sertifisere kvalitetsklubber. Av de 96,4 millionene kretsene fikk i tilskudd fra forbundet, ble det budsjettert 3,1 millioner til dette arbeidet (NFF, 2024, s. 205). Det er store sprik i hvor mange kvalitetsklubber hver krets har. Min

gjennomgang viser at den kretsen med høyest prosent kvalitetsklubber, har 51 prosent, mens den med lavest har 12 prosent.

Klubb

Nederst i det vertikale hierarkiet, finnes klubbene, som ofte omtales som grasrota (O’Gorman, 2011). Klubbene utgjør aktivitetsfeltet, og kan forstås som selve utføerne av forbundets vedtatte målsettinger og strategier (Skille, 2008). Mens forbund og krets er organisert med en strikt struktur, er det gjerne store sprik i hvordan klubbene er organisert. Selv om noen, i økende grad, har administrativt ansatte, drives de fleste klubber utelukkende av frivillighet (Seippel, 2010; Seippel, 2018). Dette kan sies å være den største forskjellen mellom klubb, krets og forbund, samtidig som det er et viktig argument for at fotballfeltet kan forstås som todelt (Skille, 2008; Tangen, 2004). Klubbene forstås som relativt autonome, og de har frihet til å ta selvstendige valg innenfor forbundets rammer (Hanstad, 2019). Dette betyr at klubben selv styrer både sin aktivitet og sin klubbutvikling. Siden de fleste klubber drives av frivillige, innebærer dette at det ofte rekrutteres frivillige til stillinger i klubb uavhengig av kunnskapsnivået til de frivillige (Seippel, 2010). Dette gjør kurs til et sentralt verktøy for å heve kunnskapsnivået til de som driver fotballaktiviteten (Gotvassli, 2005). Tall fra NFFs årsrapport, viser at de mest utbredte kursene, er grasrottrenerkursene og fotballederkursene (NFF, 2024). I 2023 gjennomførte i overkant 9000 deltakere fra klubb, en av delkursene i grasrottreneren, (NFF, 2024, s. 90). I tillegg, hadde lederkursene i overkant av 1000 deltakere fordelt på forbundets fire lederkurs (NFF, 2024, s. 89). Både trener- og lederkursene hadde dermed en økning på omtrent 13 prosent fra året før, noe som kan indikere at stadig flere klubber ser verdien av å delta på kurs. Når det gjelder kvalitetsklubb, er det opp til den enkelte klubb hvorvidt de ønsker å gå inn i en prosess med å sertifiseres. Konseptet skal imidlertid, ifølge NFF (u.å.-a), være oppnåelig for alle klubber. Min gjennomgang av NFF sine nettsider, viser at omtrent 23 prosent av alle klubber er sertifisert som kvalitetsklubber, noe som indikerer en betydelig overvekt av klubber uten sertifisering. Det finnes ingen offentlige tall på hvor stor del av kursdeltakerne som kommer fra kvalitetsklubber. En vet dermed lite om sammenhengen mellom kvalitetsklubb og kursdeltakelse, men siden det stilles krav til at kvalitetsklubber må ha gjennomført disse kursene, kan en anta at det er en viss sammenheng.

2.2. FOTBALLFELTET

Flere argumenterer for at fotballen kan forstås som et felt (McGillivray et al., 2005). For å konseptualisere dette, vil deler av Bourdieu (1977) sine teoretiske bidrag benyttes. Ifølge Bourdieu (1977) må det foretas to epistemologiske brudd dersom en skal forstå maktstrukturene i samfunnet. Det «objektivistiske bruddet» vil avdekke de objektive sosiale strukturene i samfunnet, mens det «subjektivistiske bruddet» viser til den kreative og kompetente aktøren (Aakvaag, 2008). For å forstå aktørenes livsverden, må de objektive sosiale strukturene kobles sammen med den kompetente aktøren på en balansert måte. I den forbindelse blir begrepene *felt* og *kapital*, brukt om det objektivistiske bruddet, og *habitus*, om det subjektivistiske bruddet.

2.2.1. Et todelt felt

Det sosiale rommet utgjør samfunnet som helhet, mens et felt utgjør en avgrenset del av det sosiale rommet (Aakvaag, 2008). Det vil si at det sosiale rommet består av svært mange ulike felt. Et felt kan defineres som et nettverk av objektive relasjoner mellom ulike posisjoner som påvirker de aktørene som er involvert (Bourdieu, 1977). I noen tilfeller er feltene uavhengige av hverandre, men ofte er et felt en del av et større felt. Dette gjør at en eksempelvis kan snakke om fotballfeltet som en del av idrettsfeltet (McGillivray et al., 2005), og at en internt i fotballfeltet kan snakke om organisasjonsfeltet og aktivitetsfeltet (Tangen, 2004). De ulike posisjonene i hvert felt er hierarkiserte, ut fra mengde og sammensetning av kapital aktøren besitter (Danielsen & Hansen, 1999). Dette illustreres i min studie ved at kretsen befinner seg høyere opp i organisasjonen enn klubbene, og således har en kapital som klubbene ikke har (Hanstad, 2019). Dette får en dobbel betydning, ved at de i organisasjonsfeltet mottar lønn for arbeidet de gjør (Lorentzen, 2013).

Ofte har aktørene i et felt interesse av å forbedre sin posisjon, ved å kjempe seg oppover i feltets hierarki (Danielsen & Hansen, 1999). Dette gjøres ved å spille «spillet» som foregår innenfor det bestemte feltet, som handler om å tilegne seg de kapitalformene som har verdi innenfor det bestemte feltet (Aakvaag, 2008). I tråd med strukturalismen, hevder Bourdieu (1977) at ting er hva de er i kraft av sin relasjon til andre ting. Dette vil si at en aktørs kapital ikke har samme verdi i ulike felt, noe som implisitt betyr at hvert felt har en egen logikk (Danielsen & Hansen, 1999). Implisitt kan dette bety at i fotballfeltet, kan logikkene i

organisasjonsfeltet, skille seg fra logikkene i aktivitetsfeltet (Tangen, 2004). Dersom det foreligger et sprik her, forsterker dette inntrykket av store avstander fra toppen av organisasjonen, og ned til grasrota. Ifølge Bourdieu (1977) kan aktører i et felt bedre sin posisjon på to måter. Enten ved å tilegne seg mest mulig av den for tiden gjeldende kapitalen på feltet, eller å forsøke å redefinere hva som skal være den gjeldende kapitalen. Med andre ord – kapital er makt.

2.2.2. Kapital i fotballfeltet

Kapital i sin enkleste form, kan defineres som knappe ressurser det er konkurranse om blant aktører i et felt (Danielsen & Hansen, 1999). Bourdieu (1977) skisserer tre primære former for kapital. Økonomisk kapital består av alle former for økonomiske ressurser som kan investeres og gi økonomisk avkastning (Aakvaag, 2008). I fotballfeltet kan denne formen for kapital ses i sammenheng med økt kommersialisering og økt profesjonalisering (Sleeman & Ronkainen, 2020), som er en økende tendens også i breddefotballen (Seippel, 2018). Kulturell kapital består i tilegnelse og mestring av den mest dominerende kulturelle koden i samfunnet (Aakvaag, 2008). I fotballfeltet kan denne formen for kapital ses i sammenheng med supporterkultur (Giulianotti, 2002) eller frivillighetskultur i breddefotball (Wollebæk, Sætrang & Fladmoe, 2015). Sosial kapital består i tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i ulike grupper (Aakvaag, 2008). I fotballfeltet kan denne formen for kapital ses i sammenheng med inkludering av minoritetsgrupper (Friberg & Gautun, 2007) og ens muligheter for å få lederstillinger (Bowes & Culvin, 2021).

I tillegg til de tre primære kapitalformene, skisserer Bourdieu (1977) symbolsk kapital som en siste kapitalform. Symbolsk kapital, eller feltspesifikk kapital, kan defineres som den type kapital som gir makt i ett bestemt felt (Aakvaag, 2008). For å tilegne seg feltets symbolske kapital, kan aktører bruke det de har tilgjengelig av de tre primære kapitalformene (Danielsen & Hansen, 1999). I fotballfeltet eksisterer det dermed en egen form for kapital, som er spesifikk kun for det feltet (McGillivray et al., 2005). Et eksempel på symbolsk kapital i fotballfeltet kan være betydningen av spillererfaring for å få jobb som trener, noe som kommer godt til syne i toppfotballen, hvor flere av trenerne har bakgrunn som spiller på høyt nivå (Mielke, 2007). Min forståelse av fotballfeltet som todelt, gjør og at organisasjons- og aktivitetsfeltet kan ha hver sin type symbolsk kapital (Tangen, 2004). Sentrale spørsmål i min

studie, blir dermed i hvor stor grad lederkurs er en kilde til symbolsk kapital, og hvilke typer kunnskap som kan akkumuleres til symbolsk kapital i det todelte fotballfeltet.

2.2.3. Erfaring gir habitus

Begrepet habitus er selve kjernen i Bourdieus (1977) aktørforståelse. Habitus kan defineres som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler (Aakvaag, 2008). Med andre ord, styrer vår habitus alle våre tanker og handlinger. Habitus er kroppsliggjort (Bourdieu, 1977). Med dette menes at vår væremåte og våre handlinger, først og fremst er basert på en slags førrefleksiv og instinktiv forståelse av hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner (Aakvaag, 2008). Dette gjør at «vi bare vet» hva vi må gjøre i ulike situasjoner, uten at vi er bevisste over det. Siden habitus er kroppsliggjort, kan den og sies å utgjøre kjernen i en aktørs identitet (Bourdieu, 1977). Dette gjør og at den vanskelig lar seg endre, siden en ikke bare kan bestemme seg for «å bli en annen» (Aakvaag, 2008). Ens habitus ses gjerne i sammenheng med ens sosiale klasse (Danielsen & Hansen, 1999), eksempelvis gjennom at barn av tidligere fotballspillere på høyt nivå, ofte går i samme spor, og ender opp med å bli fotballspillere selv.

Videre hevder Bourdieu (1977) at habitus både er strukturerende og strukturert. Den er strukturerende ved at den muliggjør aktørens deltakelse i sosiale situasjoner på en kompetent måte. Den er strukturert ved at den formes gjennom at vi implementerer de sosiale betingelsene vi vokser opp under. Habitus er dermed ikke noe du har, men noe du er (Aakvaag, 2008). Med utgangspunkt i dette, vil jeg argumentere for at erfaring gir habitus, noe som særlig gjør seg gjeldende i fotballfeltet (Cushion et al., 2003). Dersom en har erfaring som spiller, kan ens habitus sies å være strukturert av dette, noe som og gjør den strukturerende, ved at en benytter disse erfaringene i rollen som trener eller leder (Gilbert & Trudel, 2001). En slik forståelse av habitus, gjør og at den er begrensende, ved at aktører vil fungere godt i noen situasjoner, men dårlig i andre (Aakvaag, 2008). Implisitt vil dette si at enkelte situasjoner fordrer bestemte typer habitus. I fotballfeltet kan det se ut til at erfaring gir habitus, og at en slik habitus gir aktøren fordeler i dette feltet.

3. KUNNSKAP OG PROFESJONALISERING I FOTBALLFELTET

Ifølge Lorentzen (2013) er kunnskap grunnlaget for profesjonalisering. I fotballfeltet illustreres dette ved at utvikling av kunnskap gjennom kurs, bidrar til at klubber møter NFFs krav for å bli sertifisert som kvalitetsklubb (NFF, u.å.-a; Smeland & Seippel, 2015). Med Bourdieu (1977) sin feltforståelse som utgangspunkt, vil jeg derfor i dette kapittelet vise hvordan kunnskap kan forstås, formidles og utvikles i fotballfeltet. I første del vil jeg lene meg på Nonaka (1994) og Smith (2001) sine forståelser av eksplisitt og taus kunnskap, for å vise hvordan de to typene kunnskap er fremtredende i lederkurs i fotballen. I andre del vil jeg lene meg på Dowling et al. (2014) sin forståelse av profesjonalisering, for å vise hvordan kunnskapsformidling gjennom lederkurs, kan forstås som profesjonalisering.

3.1. FORSTÅELSE AV KUNNSKAP

I litteraturen er det gjort flere forsøk i å forstå begrepet kunnskap. Utfordringen ligger i at begrepet har flere fellestrekk med lignende begreper som informasjon, ferdigheter og kompetanse. Nonaka forstår kunnskap som «justified true belief» (Nonaka, 1994, s. 15). Med andre ord, er kunnskap aksepterte personlige oppfatninger, som danner grunnlaget for det vi vet. Dermed kan en si at begreper som informasjon, ferdigheter og kompetanse danner en handlingskraft med basis i kunnskap (Gotvassli, 2007). NFF bruker imidlertid konsekvent begrepet kompetanse i alle sine nyeste måldokumenter (NFF, 2020; NFF, 2024). Kompetanse er i likhet med kunnskap vanskelig å definere, men viser til en mer praktisk orientert dimensjon (Gotvassli, 2007). Dette kommer og til syne hos Eraut (1998), som forstår begrepet som «å være kompetent», i form av å ha tilstrekkelige ferdigheter og egenskaper til å utføre bestemte arbeidsoppgaver. En kan dermed si at NFF vektlegger den praktisk orienterte kunnskapen. Jeg vil likevel argumentere for at det som formidles gjennom lederkurs, først og fremst kan forstås som kunnskap, men at dette videre kan utvikles til kompetanse i kombinasjon med erfaring. Ved å inkludere den tause dimensjonen (Polanyi, 1966), får jeg imidlertid likevel belyst de praktiske aspektene ved kunnskapen.

3.1.1. Eksplisitt og skriftliggjort kunnskap

Eksplisitt kunnskap kan forstås som kunnskap en kan snakke om og reflektere rundt (Nonaka, 1994). Begrepet har røtter tilbake til Platon, som hevdet at all kunnskap kan formuleres som språklige påstander. Det vil si at når vi vet noe, kan det uttrykkes i ord. Begrepet ses ofte i sammenheng med uttrykket «know what», som er et uttrykk for en teoretisk basert kunnskap (Smith, 2001). Begrepet står dermed i motsetning til «know how», som viser til kunnskap ervervet gjennom praktisk erfaring. Implisitt kan dette antyde at det ofte er et sprik mellom teori og praksis (Smith, 2001). I fotballfeltet kan et eksempel være at en har eksplisitt kunnskap om hvilke arbeidsoppgaver en sportslig leder i fotballen har, uten at en nødvendigvis vet hvordan en utfører disse arbeidsoppgavene. Stort sett er eksplisitt kunnskap basert på tekniske data, akademisk data eller informasjon som dokumenter, planverk eller manualer (Lubit, 2001). Kunnskapen er formell, objektiv og universell (Nonaka, 1994). Dette gjør at den enkelt kan anvendes på tvers av ulike kontekster, og på denne måten nå ut til flest mulig.

Siden eksplisitt kunnskap kan artikuleres og skriftliggjøres, kan den enkelt overføres til andre (Nonaka, 1994). Denne overføringen skjer gjerne gjennom formell utdanning og kurs, og det er eksempelvis en slik type kunnskap NFF formidler gjennom sine kurs. Det at kunnskapen er universell, gjør at den kan benyttes i flere kontekster, eksempelvis på samme måte som at lederkursene til NFF benyttes av samtlige kretser. Til tross for at den eksplisitte kunnskapen enkelt kan overføres til andre, hevder Smith (2001) at den ofte er så teknisk, at det kreves et visst nivå av forståelse rundt det tema den eksplisitte kunnskapen omhandler. I fotballfeltet kan et eksempel være at dersom en skal gjennomføre UEFA Pro-lisens, som er den høyeste trenersertifiseringen i Europa, må en først ha en grunnforståelse av hvordan en skal være trener. Implisitt kan dette bety at dersom en ønsker å tilegne seg eksplisitt kunnskap, kreves noe tidligere erfaring med det en skal tilegne seg kunnskap om (Smith, 2001). Dersom en slik logikk eksisterer i fotballfeltet, vil prinsippet være det samme for lederkursene, hvor det vil kreves et erfaringsgrunnlag for å forstå den eksplisitte kunnskapen.

3.1.2. Taus og kroppsliggjort kunnskap

Taus eller implisitt kunnskap, er erfaringsbasert, og viser til noe vi kan, men som ikke kan artikuleres overfor andre (Nonaka, 1994). Begrepet ble først omtalt av Michael Polanyi (1966), som hevdet at vi vet mer enn vi klarer å uttrykke med ord. Et klassisk eksempel er at å

ha teoretisk kunnskap om svømming, ikke er det samme som å kunne svømme. Taus kunnskap demonstreres dermed gjennom praksis, og kan således knyttes til begrepet «know how» (Smith, 2001). Utvikling av taus kunnskap skjer gjennom individets erfaring, dets kontekst og ens personlige tolkning av disse (Nonaka, 1994). Dette viser eksempelvis til de subjektive erfaringene en tar med seg fra spiller- og trenerkarriere, inn i en lederrolle i en klubb. Kvaliteten på den tause kunnskapen er basert på variasjonen av et individs erfaringer (Nonaka, 1994). Desto større variasjon, desto større kvalitet. Siden taus kunnskap demonstreres gjennom praksis, kan kunnskapen sies å være kroppsliggjort (Bourdieu, 1977). På denne måten er kunnskapen internalisert i aktørens habitus, uten at en nødvendigvis selv er bevisst over dette (Danielsen & Hansen, 1999).

Taus kunnskap er personlig og kontekstavhengig, og dermed vanskelig å kommunisere og dele med andre (Nonaka, 1994). For at taus kunnskap skal kunne deles, kreves det derfor at aktørene har en viss grad av felles erfaringer. På dette punktet deler eksplisitt og taus kunnskap et fellestrekk (Smith, 2001). Forskjellen er imidlertid at det ikke holder med en teoretisk grunnforståelse, den må først og fremst være praktisk. Siden kunnskapen er kroppsliggjort, tilegnes den best gjennom deltakelse og observasjon, gjerne i kombinasjon med det Elkjær (2004) omtaler som «mesterlære». Gjennom mesterlære, kan en tilegne seg taus kunnskap fra aktører som har mye praktisk erfaring innen det området en ønsker å forbedre. Dette gjør fotballfeltet til en god arena for deling av taus kunnskap, siden både trenere og ledere ofte bygger på sin tause kunnskap basert på deres erfaringer som spiller (Mielke, 2007; Myhre et al., 2017). Dette er og et godt eksempel på hvordan aktørens tause kunnskap i kraft av ens habitus, både er strukturert og strukturerende (Aakvaag, 2008).

3.1.3. Kunnskapsutvikling

Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) skjer kunnskapsutvikling i organisasjoner gjennom en kontinuerlig interaksjon mellom eksplisitt og taus kunnskap. Begrepene henger med andre ord sammen, selv om litteraturen strides om hvordan. Polanyi (1966) hevder at eksplisitt og taus kunnskap bør betraktes som to atskilte begreper. I nyere tid har imidlertid Smith (2001) foreslått å betrakte eksplisitt og taus kunnskap som to nivåer langs et spekter. Dette innebærer at kunnskap kan gå fra eksplisitt til taus, og motsatt (Lubit, 2001). I forlengelse av dette, argumenterer Nonaka (1994) for at all eksplisitt kunnskap bygger på taus kunnskap. Dette

danner utgangspunktet for Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell, som viser hvordan kunnskap utvikles i organisasjoner. Modellen skisserer fire former for kunnskapsdeling, henholdsvis sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering (Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Prosessen hvor en skifter mellom disse fire formene beskrives som en spiral, og det er ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) slik kunnskapsutviklingen skjer.

Den første formen for kunnskapsdeling, sosialisering, skjer ved at taus kunnskap deles i interaksjon mellom aktører i et felt (Nonaka & Takeuchi, 1995). Dette fører til at kunnskap i taus tilstand, overføres til kunnskap i ny taus tilstand. I den andre formen, eksternalisering, går kunnskapen fra taus tilstand til eksplisitt tilstand (Nonaka & Takeuchi, 1995). På denne måten blir kunnskap som tidligere kun har vært tilgjengelig for den eller de som har erfart situasjonen, gjort tilgjengelig for andre. I den tredje formen, kombinerings, går kunnskap i en eksplisitt tilstand, over til kunnskap i en annen eksplisitt tilstand (Nonaka & Takeuchi, 1995). På denne måten kan ny kunnskap skapes, ved at eksisterende eksplisitt kunnskap blir kombinert på nye måter. I den siste formen for kunnskapsdeling, internalisering, går kunnskapen fra eksplisitt til taus (Nonaka & Takeuchi, 1995). Denne formen for kunnskapsdeling er sterkt knyttet til John Dewey sitt begrep *learning by doing*, og handler om at ny taus kunnskap utvikles ved at individer internaliserer den eksplisitte kunnskapen.

3.2. FORSTÅELSE AV PROFESJONALISERING

Litteraturens ulike definisjoner på begrepet profesjonalisering kan systematiseres i to leirer. Den første forstår profesjonalisering som en prosess hvor individer, organisasjoner og systemer får en profesjonell status (Forsyth & Danisiewicz, 1985; Hall, 1968; Wilensky, 1964). Den andre forstår profesjonalisering som organisasjonsendringer i retning av en mer forretningsorientert logikk (Kikulis et al., 1992; Shilbury & Ferkins, 2011; Thibault et al., 1991). Selv om de to leirene forstår begrepet på to ulike nivåer, finnes det likevel noen fellestrekk. Begge leirene forstår profesjonalisering som en prosess, som stiller noen krav til individet, organisasjonen eller systemet som skal profesjonaliseres (Dowling et al., 2014). Dette er gjenkjennbart fra NFFs arbeid med kvalitetsklubb, hvor klubbene må oppfylle bestemte krav for og sertifiseres. Disse kravene er ofte knyttet til kunnskap, kultur eller verdier (Ruoranan et al., 2016). Dermed blir profesjonalisering, slik jeg forstår det, prosessen hvor individer, organisasjoner eller systemer i stadig større grad møter disse kravene. Det er

imidlertid viktig å påpeke at en ikke trenger å nå endepunktet for at noe skal profesjonaliseres (Dowling et al., 2014). Dette gjør selve prosessen og de endringene som skjer underveis, til sentrale elementer.

3.2.1. Profesjonalisering i fotballfeltet

Tradisjonelt har forskning på profesjonalisering i fotballfeltet fokusert på betalte spillere og betalte trenere (Seippel, 2010). I dag er forskningen mer nyansert, og begrepet profesjonalisering blir eksempelvis sett i sammenheng med trenere (Bodnar & Perényi, 2012; Kjær, 2019), organisasjon (Lang et al., 2019; Sharpe et al., 2018) og kunnskap (Hill et al., 2021; Seippel, 2018). Det har blitt gjort flere forsøk på å konseptualisere begrepet i en idrettskontekst (Ruoranen et al., 2016), hvor den mest utbredte er Dowling et al. (2014) sitt skille mellom organisatorisk-, systematisk- og yrkesmessig profesjonalisering. Av disse tre, vil den organisatoriske- og systematiske profesjonaliseringen utgjøre min forståelse av begrepet. Kun få studier tar eksplisitt for seg kunnskap i, og profesjonalisering av, lederrollen i fotball (se for eksempel Morrow & Howieson, 2014). Ifølge Tjønndal (2023) kan imidlertid trenerrollen, særlig på grasrotnivå, forstås som en lederrolle. Dette forsterkes av at lederkurs også rettes mot trenere (NFF, 2016a). En kan dermed anta at mange av de samme logikkene opptrer under kunnskapsutvikling av både ledere og trenere, til tross for at det kan være forskjeller i det faglige innholdet. En kan anta at disse logikkene også er overførbare til andre felt, enn kun fotballfeltet.

Bodnar og Perényi (2012) fant i sin studie at trenerrollen i stadig større grad profesjonaliseres, ofte gjennom formelle trenerutdanningsprogrammer (Kjær, 2019). Det finnes imidlertid ikke en fasit for hvordan idrettsorganisasjoner bør profesjonaliseres (Lang et al., 2018), noe som er gjeldende på tvers av profitt- og ikke-profitt-drevne idrettsorganisasjoner (Lang et al., 2019). Selvregulerte former ser imidlertid ut til å være foretrukket (Lang et al., 2020), da dette kan bidra til å hindre at organisasjonen blir påført målsettinger av eksterne aktører (Seippel, 2018). Årsakene til profesjonalisering har røtter langt tilbake (Sack, 1973), men (eksternt) press trekkes ofte frem som en sentral årsak (O'Brien & Slack, 2003). Ressurser er avgjørende for hvorvidt en idrettsorganisasjon profesjonaliseres (Clausen et al., 2018), mens en sterk frivillighetskultur internt i organisasjonen kan hindre profesjonalisering (Hill et al., 2021; Ruoranen et al., 2016). Det vises til en overvekt av negative konsekvenser av

profesjonalisering. Blant annet kan nye målsettinger påført av eksterne aktører bidra til å undergrave idrettsorganisasjonens faktiske målsettinger (Brower, 1979; Ruoranen et al., 2023; Whitson & Macintosh, 1989). Flere påpeker derfor at profesjonalisering ikke nødvendigvis trenger å gjøre idrettsorganisasjoner bedre (Billing et al., 2004; Sharpe et al., 2018).

3.2.2. Kurs som (intern) profesjonalisering

Dowling et al. (2014) argumenterer i sin studie for at profesjonalisering kan skje på to måter. Enten ved at aktørene i organisasjonen tilføres ny kunnskap, eller ved at nye aktører blir ansatt med den kunnskapen som kreves for å løse de oppgavene en står ovenfor. Dette forsterker inntrykket av at kunnskap er grunnlaget for profesjonalisering (Hill et al., 2021; Lorentzen, 2013; Seippel, 2018). Siden norsk fotball i stor grad drives av frivillige (Seippel, 2010), vil det være mest hensiktsmessig å tilføre trenerne og lederne i klubben ny kunnskap. I fotballfeltet kan kurs i regi av kretsene, være et verktøy for nettopp dette. Lorentzen (2013) hevder at profesjonalisering gjennom kurs i idretten, kan forstås som «idrettsintern profesjonalisering». I forlengelse av dette, identifiserte han i sin rapport om utdanning og kompetanse i idrett, fem kjennetegn ved slike kurs. Kursene er som regel målrettede, ikke-akademiske, handlingsorienterte, kortvarige og sertifiserende (Lorentzen, 2013). På denne måten hevder Lorentzen (2013) at fotballfeltet gjennom sine kurs, styrer sin egen profesjonalisering, samtidig som vi ser økte innslag av private aktører som bidrar til å profesjonalisere fotballfeltet i en annen retning (Skille et al., 2023).

Det ser ut til at kurs i fotballfeltet bærer flere av profesjonaliseringens kjennetegn (Dowling et al., 2014), samtidig som de skiller seg fra formelle utdanninger basert på vitenskapelig kunnskap (Nelson et al., 2006). På denne måten kan det se ut til at de profesjonelle logikkene ikke passer inn i fotballfeltet, hvor frivilligheten står sterkt (Gammelsæter, 2010; Hill et al., 2021; Seippel, 2010). Profesjonaliseringen må derfor tilpasses møtet med den frivillige kulturen (Hill et al., 2021). I forlengelse av dette, hevder Lorentzen (2013) at den selvlærte, i den tradisjonelle idretten, fremstår som et lederideal. Hos den selvlærte lederen, vektlegges praktisk kunnskap, og den står dermed i opposisjon til den vitenskapelig-rasjonelle lederen, som kjennetegnes av høy formell utdanning (Lorentzen, 2013). På denne måten har den selvlærte lederen et tydelig fellestrekk med NFFs forståelse av kunnskap som (praktisk) kompetanse (NFF, 2020; NFF, 2024). Det kan dermed se ut til at selv om den interne

profesjonaliseringen bryter med den klassiske forståelsen av begrepet (Forsyth & Danisiewicz, 1985; Hall, 1968; Wilensky, 1964), bidrar den likevel til å profesjonalisere fotballfeltet, men først og fremst gjennom praktisk kunnskap.

3.2.3. Kunnskap i kurs

I litteraturen brukes gjerne Nelson et al. (2006) sin konseptualisering av kunnskapskilder, hvor uformelle læringsformer viser til intern profesjonalisering, eksempelvis gjennom kurs i regi av forbund og krets. I forlengelse av dette, er det gjort flere funn. Walker et al. (2018) gjorde en litteraturstudie på hvordan trenere tilegner seg kunnskap. Her fant de at den mest utbredte måten å tilegne seg kunnskap på, var gjennom erfaringsutveksling med andre trenere. I lys av Nelson et al. (2006) sin konseptualisering, viser dette hvordan selvstyrt læring kan oppstå i uformelle læringsformer (Mallett et al., 2009). Flere andre studier trekker frem selvstyrte læringsformer som den mest sentrale kilden til kunnskap (Cassidy & Rossi, 2006; Erickson et al., 2008; Stoszkowski & Collins, 2015). På denne måten kan et kurs fungere som en arena for erfaringsutveksling, og dermed bidra til å utvikle (praktisk) kunnskap gjennom selvstyrte læringsformer (Knowles et al., 2005). Litteraturen gir med andre ord, et bilde av at uformelle læringsformer som kurs, kan være en god arena til kunnskapsutvikling, men at kunnskapsutviklingen hovedsakelig skjer gjennom erfaringsutveksling (Andersen, 2010; Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001).

Enkelte studier har i tillegg tatt for seg kilder til kunnskap i en norsk kontekst. Myhre et al. (2017) undersøkte i sin studie faktiske og foretrukne kilder til læring blant norske trenere. Her fant en at de selvstyrte læringsformene ble vurdert som viktigst, og i tillegg var signifikant viktigere enn både formelle og uformelle læringsformer. Dette kan indikere at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurs tillegges lav verdi (Myhre et al., 2017). Lignende funn ble og gjort i Strittmatter et al. (2024) sin rapport om lederkurs for unge, hvor de fant at den mest betydningsfulle kilden til læring var gruppeoppgaver og erfaringsutveksling med andre. Ingen studier har etter forfatterens kjennskap eksplisitt analysert lederkurs i fotballen. Lederkursene har imidlertid blitt omtalt i noen få studier. I Smeland og Seippel (2015) sin studie av klubbers arbeid med kvalitetsklubb, fant de at det største utbyttet ved lederkurs ligger i erfaringsutveksling og nettverksbygging. Dette støttes av Lorentzen (2013) som hevder at kursene først og fremst handler om erfaringsutveksling sammen med andre

fotballledere. De norske bidragene bekrefter dermed flere av de mest sentrale funnene, og viser hvordan kurs er en arena for å tilegne seg praktisk kunnskap, som videre kan bidra til å profesjonalisere organisasjonen (Cushion et al., 2003; Dowling et al., 2014).

4. METODISK TILNÆRMING

For å få innsikt i hvordan eksplisitt og taus kunnskap forstås og formidles gjennom lederkurs i fotball, ble det valgt en metodisk tilnærming som på best mulig vis kunne bidra til å generere data om dette. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min metodiske tilnærming, gjennom valg av metode, gjennomføring, bearbeiding og kvalitative vurderinger.

4.1. VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT OG VALG AV METODE

All forskning vil påvirkes av forskerens oppfattelse av de fenomener som studeres. Dette omtales i litteraturen som ens vitenskapsteoretiske ståsted, og består av et sett grunnleggende antakelser om hvordan en oppfatter verden (Creswell, 2014). I samfunnsvitenskapelig forskning skiller en gjerne mellom to paradigmer, henholdsvis positivisme og sosialkonstruktivisme (Robson & McCartan, 2016). Positivisme er utbredt i kvantitative metoder, hvor kun sanseerfaring og empirisk observasjon kan gi objektiv sannhet. En slik tilnærming innebærer forskningsmetoder hvor en kan måle et fenomen så objektivt som mulig. På den andre siden, knyttes sosialkonstruktivisme til kvalitative metoder, hvor en ønsker å forstå hvordan individer konstruerer og gir mening til sin livsverden (Thagaard, 2018). Her er kjernen at mening konstrueres av mennesker mens de interagerer og fortolker sine omgivelser. Siden det finnes flere ulike vitenskapsteoretiske ståsteder (se for eksempel Wahyuni, 2012), er det viktig at en som forsker vet hvorfor en tolker data på den måten en gjør. Dette støttes av Creswell (2014), som hevder at valg av forskningsmetode blant annet bør bestemmes ut fra ens vitenskapsteoretiske ståsted. I dette delkapittelet vil jeg derfor begrunne valg av kvalitativ metode i lys av hermeneutikken, som er en retning innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet (Robson & McCartan, 2016). Hensikten er å øke studiens transparens, ved å gi innsikt i hvordan jeg som forsker forstår datamaterialet.

Hermeneutikken var opprinnelig en metode for å fortolke bibelske og juridiske tekster, med mål om å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Robson & McCartan, 2016). I dag er hermeneutikken mer nyansert, og benyttes til å fortolke alle menneskelige uttrykk. Kjernen i hermeneutikken er at en aldri møter verden forutsetningsløst (Fangen, 2010). I dette ligger det at forskeren alltid vil forstå fenomener og svar på spørsmål med bakgrunn i sin forforståelse. Det er dermed ikke mulig å forstå et fenomen med «blanke» ark, noe som gjør at ulike individer kan forstå like situasjoner ulikt (Thagaard, 2018). Et annet sentralt poeng i

hermeneutikken, er at meningsfulle fenomener kun er meningsfulle i den sammenheng de fremkommer i (Fangen, 2010). Dette gjør at forskeren alltid må fortolke fenomener i forhold til konteksten de utspiller seg i. Individuer kan forstå fenomener på ulikt vis, og konteksten blir derfor viktig for å forstå helheten. For å forstå et bestemt fenomen, må en derfor både forstå fenomenet i seg selv, og konteksten det utspiller seg i. Dette omtales av Gadamer som den hermeneutiske spiral, hvor forståelse av et fenomen utvikles gjennom en kontinuerlig vekslende prosess mellom forståelse og fortolkning (Robson & McCartan, 2016). En slik dynamikk forekommer og i semistrukturerte dybdeintervju, hvor forståelse og fortolkning utvikles gjennom dialog mellom forsker og informant (Thagaard, 2018).

Det er ingen ensidige svar på hvordan hermeneutikken kan anvendes i kvalitativ forskning. Ifølge Fangen (2010) kan hermeneutisk forskning analyseres på flere nivåer, og i litteraturen omtales den både som dobbel (Giddens, 1982) og trippel hermeneutikk (Alvesson & Sköldbberg, 1994). På grunn av den kvalitative metodens fleksible design (Thagaard, 2018), ønsker jeg ikke å ta utgangspunkt i en av delene, men heller analysere dataene med utgangspunkt i hermeneutiske prinsipper. Slik jeg forstår hermeneutikken, er kontekst og forforståelse viktige stikkord. Dette innebærer at for å forstå hvordan eksplisitt og taus kunnskap forstås og formidles gjennom lederkurs, er jeg først nødt til å forstå selve kurset. I min studie gjøres dette gjennom deltakende observasjon av kurset i sin helhet (se kapittel 4.2.). På denne måten får jeg som forsker en så objektiv forståelse som mulig, av det fenomenet jeg skal forske på. I forlengelse av dette, er det ifølge (Fangen, 2010) svært viktig å gjøre rede for egen forforståelse før en forsøker å forstå det fenomenet en skal studere. Dette har jeg hatt fokus på gjennom hele forskningsprosjektet (se kapittel 4.6.). Med min forståelse av hermeneutikken, kan analysen dermed bidra til å konstruere mening ved hjelp av enkeltindividers historier, for å gi innsikt i hvordan kunnskap forstås og formidles gjennom lederkurs.

4.2. DESIGN

Forskningsdesign handler om å gjøre forskningsspørsmål til prosjekter, og innebærer planlegging av hva som skal undersøkes, hvem man skal spørre og hvorfor (Robson & McCartan, 2016). Ifølge Thagaard (2018) bør studiens forskningsdesign bestemmes ut ifra studiens problemstilling. Denne studien ønsker å forstå hvordan eksplisitt og taus kunnskap

forstås og formidles gjennom lederkurs. Målet er å på denne måten, bidra til å forstå hvorvidt kurset bidrar til kunnskapsutvikling i klubber, og således til profesjonalisering av fotballen. Jeg er med andre ord, ute etter enkeltindividets opplevelser og beskrivelser av deres livsverden. For å tilegne meg data på dette, er kvalitative metoder i form av deltakende observasjon og semistrukturerte dybdeintervjuer valgt som forskningsdesign (Creswell, 2014). Dette støttes av Robson og McCartan (2016) som hevder kvalitative metoder er en god måte å forstå sider ved informantens dagligliv, fra deres perspektiv. I dette delkapittelet vil jeg ytterligere begrunne observasjon og intervju som metode, i tråd med min forståelse av hermeneutikken. Hensikten er å gi innsikt i hvordan studien er bygd opp og hvordan dataene er samlet inn.

Som et ledd i prosessen med å skape forståelse av lederkurs, var deltakende observasjon av kurset første steg i studien. Observasjon som metode handler om å kartlegge, avdekke og registrere hva mennesker gjør i ulike situasjoner (Robson & McCartan, 2016). På denne måten kan en få tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen ikke selv først har tolket. Gold (1958) skiller mellom flere roller under observasjon, hvor en av disse er deltakende observasjon. Som deltakende observatør, deltar du som forsker i de sosiale prosessene du studerer. Jeg hadde en passiv rolle, hvor jeg satt ved et bord og observerte og noterte gjennom hele kurset. I tråd med hermeneutiske prinsipper, ønsket jeg på denne måten å skape en forståelse av kurset. Dette støttes av Creswell (2014) som hevder det er en stor fordel å ha «vært i feltet» en skal studere. På denne måten kunne jeg få en unik innsikt i kursets organisering og gjennomføring, i tillegg til at jeg i tråd med hermeneutiske prinsipper, kunne danne meg et inntrykk av kretsens og klubbens forståelse av kurset. Samtidig skal det nevnes at observasjon aldri vil bli objektivt, fordi det en observerer vil være farget av forskerens forforståelse (Fangen, 2010). Jeg vil likevel argumentere for at deltakende observasjon av kurset bidro til å gi studien et mer induktivt preg, ved at jeg selv fikk erfare kurset. Med utgangspunkt i min forståelse av hermeneutikken, var dermed deltakende observasjon en god metode for å skape forståelse av konteksten, men og for å få reflektert rundt egen forforståelse (Robson & McCartan, 2016).

Wahyuni (2012) foreslår å kombinere ulike metoder for å få ulike perspektiver på det fenomenet som studeres. Med utgangspunkt i dette, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte dybdeintervju med både kursholdere og kursdeltakere. Formålet med intervju er å få omfattende og fylldig informasjon om andre menneskers opplevelser, og hvilke synspunkter

og perspektiver de har på temaene som tas opp i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten gir metoden mulighet til å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, meninger, holdninger og opplevelser fra deres eget ståsted (Robson & McCartan, 2016). I et semistrukturert dybdeintervju, er temaene og spørsmålene fastsatt på forhånd, men rekkefølgen kan endres underveis i intervjuet (Creswell, 2014). Ved å la informantene snakke relativt fritt om tematikken, får jeg mulighet til å analysere deres livsverden, i tråd med en hermeneutisk tilnærming (Fangen, 2010). Intervjuene kan sies å være deduktive, ved at jeg ut fra min forforståelse har valgt studiens problemstilling, og ut fra denne utformet spørsmålene i intervjuguiden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det likevel vokse frem data med et induktivt preg fra det transkriberte materialet. I tråd med min forståelse av hermeneutikken, vil jeg argumentere for at studiens forskningsdesign i sin helhet, best kan beskrives som deduktivt, men at jeg fortsatt er åpen for at nye (induktive) elementer kan vokse frem fra datamaterialet. Observasjon er først og fremst brukt for å tilegne meg forståelse av konteksten, i tråd med hermeneutiske prinsipper, mens intervjudataene utgjør selve grunnlaget for analysen. Derfor vil kun intervjuene bli vektlagt videre i kapitlet.

4.3. TILGANG TIL FELTET OG UTVALG

Studiens utvalg er strategisk rekruttert. Dette innebærer en systematisk utvelgelse av informanter med hensiktsmessige egenskaper eller kvalifikasjoner for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018). Jeg hadde ingen i mitt nettverk som kunne bidra i rekruttering av informanter, og jeg måtte dermed starte fra bunn. Jeg tok direkte kontakt via e-post til en som jobbet med klubb utvikling i forbundet, og en som gjorde det samme i en krets. Jeg fikk aldri noe svar fra vedkommende fra forbundet, men havnet i dialog med en ansatt fra en krets (I1). Vi hadde to møter hvor vi diskuterte ulike innfallsvinkler for prosjektet mitt. Siden jeg ikke fikk svar fra forbundet, valgte jeg å videre fokusere på kun krets og klubb, med Fotballederkurs 1 som utgangspunkt. Til tross for at krets og klubb er to ulike ledd i organisasjonens vertikale hierarki (Hanstad, 2019), kan forbund og krets i tråd med min forståelse av fotballfeltet som todelt, forstås som organisasjonsfeltet (Bourdieu, 1977; Tangen, 2004). Dette gjør det interessant å analysere hvordan henholdsvis organisasjons- og aktivitetsfeltet forstår kunnskapen som formidles gjennom kurset. I1 ga meg tillatelse til å delta som observatør under kurset, og fungerte på denne måten som det Broadhead og Rist (1976) omtaler som en «gatekeeper», som er en nøkkelperson som sørger for tilgang til det

feltet en ønsker å utforske. I1 ga meg tilgang til kursmateriell, andre personer fra krets og kontaktinformasjon til samtlige klubber som skulle være kursdeltakere.

Under kurset, var tre ansatte fra en krets kursholdere. I1 og I2 jobbet fulltid med klubb utvikling, mens I3 jobbet deltid med aktivitetsutvikling. I tråd med NFF (2020) sin forståelse av organisasjonsutvikling, kan både klubb- og aktivitetsutvikling forstås som klubb utvikling, siden fotballaktivitet er kjerneaktiviteten i en klubb. Med utgangspunkt i dette, fikk samtlige kursholdere spørsmål om deltakelse i intervju, via e-post. Alle tre takket ja, og ble dermed mine informanter fra organisasjonsfeltet. Ifølge NFF (u.å.-a) er det sportslige leder som har ansvaret for den sportslige utviklingen i klubb. De kan på denne måten sies å være gode representanter for klubb utvikling på klubbnivå. Med dette som utgangspunkt, ønsket jeg å rekruttere kursdeltakere som hadde rolle som sportslige ledere i sin klubb. Denne prosessen startet under selve kurset, hvor jeg tok kontakt med hver sportslige leder, for å si at jeg ønsket å gjennomføre intervju med hver og en av dem. På denne måten fikk jeg tidlig dannet meg et inntrykk av de sportslige ledernes interesse av å delta i studien. Det var totalt fire sportslige ledere som deltok på kurset, og det ble dermed ikke satt noen ytterligere utvalgs kriterier. Samtlige fikk spørsmål om deltakelse via e-post, og tre av disse takket ja. Disse tre ble dermed mine representanter for klubb. Samtlige informanter fikk tilsendt informasjonsskriv (se vedlegg 1) i god tid før intervjuene. Jeg vil igjen påpeke viktigheten av I1 som gatekeeper (Broadhead & Rist, 1976), som sørget for at rekrutteringen av informanter gikk smertefritt.

Et sentralt spørsmål i kvalitative studier basert på intervjuer, er hvor mange informanter en trenger (Kvale, 2001). Ifølge Robson og McCartan (2016) er imidlertid det viktigste at en får tilstrekkelig med data til å besvare studiens problemstilling. I min studie besto det endelige utvalget av seks informanter, hvor tre var fra en krets, og tre var fra klubber som hadde deltatt på kurset (se vedlegg 4). En kan argumentere for at jeg kunne rekruttert flere informanter fra klubb, siden jeg gjennom I1 hadde god tilgang på dem. Samtidig vil jeg argumentere for at mitt utvalg av klubber er så nyansert, at tre klubber er dekkende for de aspektene jeg ønsker å belyse. Av de tre klubbene i mitt utvalg, var en klubb ikke sertifisert kvalitetsklubb, en klubb i prosess med å bli sertifisert kvalitetsklubb, og en klubb sertifisert kvalitetsklubb. I aktivitetstall hentet fra NFF sine nettsider, viste det seg at grad av sertifisering stemte overens med aktivitetstall, noe som i seg selv er interessant. I4 tilhørte den minste klubben og var ikke kvalitetsklubb, I5 tilhørte den midterste klubben og var prosessklubb, og I6 tilhørte den

største klubben og var kvalitetsklubb. Samtlige informanter på tvers av feltene, hadde erfaring som spiller og trener.

4.4. INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU

For at intervjuene skulle bidra til å besvare studiens problemstilling, ble det utarbeidet intervjuguider (se vedlegg 3). En intervjuguide gir en oversikt over temaer med tilhørende forslag til spørsmål (Kvale, 2001). Dette gir informanten mulighet til å snakke mer fritt om de temaene hen selv ønsker å snakke om, samtidig som forskeren får stilt de spørsmålene en ønsker å stille. Dette er i tråd med Robson og McCartan (2016) som hevder en intervjuguide bør åpne for fleksibilitet. Med en slik tilnærming, blir hvert intervju unikt, hvor informantens unike opplevelser er med og styrer retningen på intervjuet (Creswell, 2014). Intervjuguidene har til hensikt å utforske hvordan informanter fra krets og klubb forstår kunnskapen som formidles gjennom kurset, og hvilken betydning kurset har for klubb utvikling.

Utgangspunktet for intervjuguidene er min teoretiske forståelse av organisasjonsutvikling, og den kan dermed sies å være deduktiv (Robson & McCartan, 2016). Dette valget underbygges av Kvale og Brinkmann (2015) som påpeker at intervjuguiden gjerne bør ta utgangspunkt i studiens teoretiske forankring. Å presisere dette, er også i tråd med min forståelse av hermeneutikken, hvor forskerens forforståelse er sentral (Fangen, 2010). Det er samtidig viktig å få frem at selv om intervjuguidene er deduktive, åpner en semistrukturert intervjuguide opp for at det kan vokse frem data med et mer induktivt preg, gjennom informantenes fortellinger om deres livsverden (Robson & McCartan, 2016).

Intervjuguidene består av tre tema eksklusive åpnings- og avrundningsspørsmål. De tre temaene er forståelse av kurset, forståelse av krets og klubb sitt arbeid, og forståelse av kursets betydning for klubb utvikling. Intervjuguidene er lagt opp slik at de første spørsmålene krever mindre refleksjon enn de påfølgende. Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at de første spørsmålene bør være så ufarlige som mulig. Siden jeg intervjuet personer fra både krets og klubb, ble det utarbeidet en egen intervjuguide for hver gruppe med informanter. Flere av spørsmålene er i begge intervjuguidene, men kun stilt på en litt annen måte. For eksempel ble et spørsmål i krets stilt slik: «Tror du kurset påvirker klubbens praksis?», mens det i klubb ble stilt slik: «Har kurset påvirket deres praksis?». Slike spørsmål var tenkt å fremme informantenes unike erfaringer, samtidig som de ville gi et godt grunnlag

for å illustrere ulike oppfatninger på tvers av det todelte fotballfeltet. Intervjuguidenes tre tema er tenkt å gå fra det mer spesifikke til det mer generelle. På denne måten kan en ifølge Kvale (2001) danne seg et bilde av det spesifikkes plassering i det generelle. Mer konkret, kan dette implisitt si noe om hvor viktig kurs er for klubb utvikling, noe som er et viktig spørsmål for studien.

Ifølge Thagaard (2018) kan tid og sted for intervjuet ha påvirkning på hvor komfortable informantene er under selve intervjuet. Derfor fikk informantene selv velge tid og sted for intervjuet. To intervjuer ble gjennomført ved lokalene til kretsen, ett intervju ble gjennomført ved NTNU Dragvoll og tre intervju ble gjennomført digitalt via Teams. Selv om jeg ønsket å gjennomføre samtlige intervjuer fysisk, ble tre intervjuer gjennomført digitalt av praktiske årsaker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de første minuttene av et intervju avgjørende med tanke på hvilken oppfatning informanten får av intervjueren. Dette støttes av Creswell (2014) som hevder at dybdeintervjuets kvalitet hviler på premisset om tillit mellom forsker og informant. For å bygge denne tilliten startet jeg alltid intervjuene med litt løs prat, for å lette på stemningen. Siden jeg allerede hadde møtt alle informantene da jeg deltok som observatør under kurset, sørget jeg for å være hyggelig ved å si ting som «takk for sist» og «godt å se deg igjen». Intervjuene hadde en gjennomsnittslengde på 49 minutter, hvor det korteste var på 33 minutter og det lengste var på 54 minutter. Samtlige intervju ble tatt opp etter samtykke fra informantene, ved hjelp av en app kalt «Diktafon». Dette gjorde at jeg ikke trengte å notere underveis, og at jeg dermed kunne vær mer til stede i samtalen.

4.5. BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATAMATERIALE

Å bearbeide og analysere datamaterialet er selve kjernen av kvalitative forskningsprosjekter (Robson & McCartan, 2016). For å analysere datamaterialet, valgte jeg å lene meg på prinsipper fra tematisk analyse, for å strukturere prosessen. Ifølge Braune & Clarke (2006) kan prosessen med tematisk analyse deles inn i seks steg. I første steg skal en gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å transkribere alle seks intervjuer i sin helhet. Dette støttes av Thagaard (2018) som legger vekt på at transkriberingen er et ledd i å bearbeide datamaterialet, særlig når den som gjennomfører intervjuene er den som transkriberer dem. Samtlige intervju var på dialekt, så for å få mest mulig nærhet til videre arbeid med analysen, ble intervjuene transkribert til skriftspråk. Kremt, nøling, host og andre lyder, ble transkribert

for å få et så autentisk datamateriale som mulig (Robson & McCartan, 2016). Etter transkribering, leste jeg gjennom hvert enkelt intervju. Dette gjorde meg kjent med hver enkelt informants historie, samtidig som jeg allerede her kunne antyde likheter og nyanser i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Under lesing av hvert intervju, noterte jeg ned stikkord knyttet til interessante tema, som jeg kunne dra fordel av senere.

De neste to stegene i prosessen handler om å generere koder og kategorisere disse i tema (Braun & Clarke, 2006). Her tok jeg for meg ett og ett intervju og markerte sitater som var interessante for å besvare min problemstilling. Siden jeg hadde lest samtlige intervju en gang fra før, hadde jeg en formening om hvilke sitater som kunne være relevante. Denne prosessen kan forstås som deduktiv, siden jeg forsøker å lage koder som kan bidra til å besvare problemstillingen min (Robson & McCartan, 2016). Blant refleksjonene jeg gjorde meg underveis i prosessen, var en opplevd enighet om hvilken type kunnskap som var mest verdifull på tvers av det todelte fotballfeltet. Dette opplevde jeg hadde betydning for hvordan kurset kunne forstås, og hvilken betydning det hadde for klubb utvikling mer generelt. Erfaringen førte til at jeg videre i analysen la mer vekt på hvordan de ulike informantene forsto kurset. Dette underbygger den kvalitative metodens fleksible design (Thagaard, 2018), samtidig som det kan forstås som noe induktivt som har vokst frem fra en, i utgangspunktet, deduktiv intervjuguide.

Ved gjennomgang av datamaterialet, ble sitater som kan fortelle noe om hva som var hensikten med kurset markert. De identifiserte kodene var *erfaringsutveksling*, *knytte bekjentskaper*, *klubb-krets*, *formell kompetanse*, *erfaringsbasert kompetanse*, *rollen som sportslig leder*, *implementering* og *kvalitetsklubb*. I den forbindelse ble sitatene renskrevet, for å på best mulig vis kunne presenteres i analysen. Braun og Clarke (2006) foreslår videre at forskeren bruker visuelle representasjoner i prosessen med å kategorisere koder. Med bakgrunn i dette, valgte jeg å gruppere kodene i ulike tankekart. Dette resulterte i totalt tre initielle temaer, henholdsvis «Fotballlederkurs 1 som møteplass» (1), «Fotballlederkurs 1 som kompetansehevende tiltak» (2) og «Fotballlederkurs 1 sin plassering i arbeidet med klubb utvikling» (3). Kategoriene er tenkt å speile informantenes ulike forståelser av kurset, samt hvilken betydning kurset har for klubb utvikling mer generelt. Jeg satt også igjen med en del koder som ikke nødvendigvis passet inn i noen av de fire temaene. Ifølge Braun og Clarke (2006) er det svært viktig å ta vare på disse kodene, i tilfelle en får bruk for de senere i

analysen. Disse kodene ble dermed plassert i et tema kalt «Diverse», og jeg fikk senere i analyseprosessen bruk for noen av disse.

Steg fire og fem handler om å gjennomgå de initielle kodene og navngi de endelige temaene (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen kan forskeren bli oppmerksom på at noen av de initielle kodene og temaene, må slås sammen eller fjernes. Dette var tilfellet i min studie, hvor tema 1 ble slått sammen med tema 2. Braun og Clarke (2006) foreslår å gå tilbake til datamaterialet i sin helhet, for å se om det finnes flere koder som passer inn i de reviderte temaene. Mitt nye tema ble dermed supplert med noen ekstra koder, noe som gjorde det så stort at det kunne deles i to nye tema. Dette illustrerer hvordan analyseprosessen må forstås som en dynamisk prosess, hvor en kontinuerlig arbeider frem og tilbake (Thagaard, 2018). De to nye temaene fikk henholdsvis navnene «Eksplisitt og skriftliggjort kunnskap» og «Taus og kroppsliggjort kunnskap». Tema tre fikk navnet «Kunnskapsutvikling gjennom kunnskapsformidling?» og endte opp med å bli et diskusjonskapittel. Disse tre temaene utgjør kapittel fem.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan den tematiske analysen ta utgangspunkt i meningsfortetting og meningsfortolkning. Meningsfortetting innebærer at den umiddelbare meningen sies med få ord, slik at det blir enklere å holde oversikt over innholdet. Dette danner grunnlag for meningsfortolkning, hvor en går utover det som direkte blir sagt. Som et ledd i arbeidet med den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006), ble dette gjort for å illustrere hvordan sitater blir analysert. Nedenfor har jeg fremstilt prosessen fra sitat til meningsfortolkning, med tre sitater som eksempel.

Tabell 1. Eksempel på meningsfortetting og meningsfortolkning i bearbeiding av datamaterialet.

Sitat	Meningsfortetting	Meningsfortolkning
«Vi følger opp våre kvalitetsklubber, og der er det ofte stort sammenfall mellom kursdeltakelse og at de kommer fra kvalitetsklubber, da.»	Krets følger opp kvalitetsklubber og det er mest kvalitetsklubber på kurs.	Kvalitetsklubber tar kurs fordi de må.
«Vi må passe oss for å ikke overvurdere betydningen av kurs for mye, fordi det er det miljøet du er i, i hverdagen, som rett og slett er det viktigste.»	Vi må ikke overvurdere betydningen av kurs på bekostning av miljøet.	Erfaring er viktigere enn kunnskap fra kurs.
«Jeg er usikker på om hele klubber påvirkes av kurs, men jeg tror kursdeltakere påvirkes av det de har vært med på.»	Klubber påvirkes ikke av kurs, kun kursdeltakere.	Kurs har liten effekt på klubb utvikling.

Prosessen fra sitat til meningsfortolkning er i tråd med hermeneutiske prinsipper, hvor sitater blir analysert gjennom første- og andregradsfortolkninger (Giddens, 1982). En slik måte å analysere på tar høyde for forfatterens forforståelse uten å ignorere informantenes livsfortellinger (Fangen, 2010). Dette illustrerer og hvordan induktive elementer kan vokse frem gjennom forfatterens fortolkning av sitatene, selv om de baserer seg på en deduktiv intervjuguide (Robson & McCartan, 2016). Siden meningsfortolkningen innebærer at forfatteren bruker sin forforståelse til å tillegge sitatet mening, er hele prosessen i tråd med min forståelse av hermeneutikken.

4.6. FORSKNINGENS KVALITET

Forskningens kvalitet avhenger av studiens metodiske valg og transparens rundt disse (Robson & McCartan, 2016). I den forbindelse viser Mays og Pope (2000) til en diskusjon rundt hva kvalitet i kvalitativ forskning innebærer. Enkelte hevder at kvaliteten bør måles på de samme prinsippene som i kvantitativ forskning, mens andre hevder en trenger nye begreper som omfavner de kvalitative dataene på en bedre måte (Thagaard, 2018). I denne studien vil jeg lene meg på Mays og Pope (2000) sin forståelse av kvalitet i kvalitativ forskning, og dermed adressere forskningens kvalitet med utgangspunkt i begrepene pålitelighet, troverdighet og generaliserbarhet.

Pålitelighet

Pålitelighet samsvarer med reliabilitet, som handler om at gjentatte målinger skal gi samme svar (Mays & Pope, 2000). Dette er imidlertid ikke like relevant i kvalitativ forskning, hvor en er ute etter enkeltindividers erfaringer og opplevelser (Robson & McCartan, 2016). Derfor brukes begrepet pålitelighet som uttrykk for studiens reliabilitet. Creswell (2014) argumenterer for at påliteligheten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen transparent. En presis beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, øker studiens transparens (Thagaard, 2018). Derfor har jeg redegjort for hvordan datamaterialet er innhentet, bearbeidet og analysert på en så presis måte som mulig. Av konkrete eksempler har jeg beskrevet analyseprosessen i tråd med Braun og Clarke (2006) sine seks steg, og gitt et eksempel på meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg er intervjuguider blitt vedlagt, slik at leseren kan få direkte innsikt i hvordan spørsmålene har blitt stilt.

Ifølge Robson og McCartan (2016) kan etiske dilemmaer oppstå i forbindelse med anonymisering og transparens, hvor for streng anonymisering kan gå på bekostning av studiens transparens. Både kretsen og klubbene i seg selv, er anonymisert. Samtlige informanter fra både krets og klubb, er strategisk rekruttert med utgangspunkt i formelle stillingsbeskrivelser og roller. Dette gjør at dersom jeg beskriver informantene ytterligere, eksempelvis med kjønn, vil det være mulig å identifisere dem. Jeg vil imidlertid argumentere for at informantene er beskrevet tilstrekkelig for å besvare studiens problemstilling. Selv om kretsens og klubbens ressurser kan være en barriere for arbeid med klubb utvikling (Clausen et al., 2018), kan en anta at de logikkene jeg ønsker å beskrive er de samme. Det er imidlertid

viktig at en som forsker er klar over at slike forhold kan bidra til å svekke studiens pålitelighet (Mays & Pope, 2000).

Videre beskriver Fangen (2010) hvordan forskeren, i tråd med hermeneutiske prinsipper, aldri vil kunne observere et fenomen helt nøytralt. Dette gjør at forskerens egenskaper og posisjoner kan påvirke hvordan data blir innhentet og bearbeidet (Creswell, 2014). Jeg har ikke personlig nettverk som overlapper med utvalget, men min interesse for fotball og organisasjonsarbeid kan ha påvirket hvordan jeg tolker dataene. Det at jeg deltok som observatør under kurset, kan og ha gjort at jeg har dannet meg en egen forståelse av det, som videre kan ha påvirket min analyse av datamaterialet. Samtidig vil jeg i tråd med hermeneutiske prinsipper, argumentere for at det å skape en forståelse av det feltet en skal studere, styrker studiens pålitelighet. Dette støttes av Robson og McCartan (2016), samtidig som det er i tråd med sosialkonstruktivistiske prinsipper om at en ikke skal ha mål om å identifisere objektiv kunnskap.

Troverdighet

Troverdighet viser til begrepet validitet, og handler om at det skal foreligge samsvar mellom de data en har, og det en ønsker å undersøke (Mays & Pope, 2000). Studiens troverdighet kan ifølge Mays og Pope (2000) styrkes gjennom triangulering. Triangulering handler om å kombinere ulike perspektiver, metoder eller teorier for å avdekke flere forhold ved fenomenet som undersøkes (Wahyuni, 2012). Dette kommer til syne i min studie på flere måter. For det første har jeg kombinert deltakende observasjon med dybdeintervjuer. I forlengelse av dette, hevder Tracy (2010) at samsvar mellom data generert av to metoder, vil styrke troverdigheten. For det andre har jeg gjennomført intervjuer med informanter fra både krets og klubb. På denne måten får jeg innsikt i hvordan ulike ledd i organisasjonen forstår kurset og kunnskapsformidlingen. Sist, har jeg rekruttert klubber med ulik sertifisering, noe som kan påvirke hvordan de forstår kurset og kunnskapsformidlingen. I tillegg, vil ifølge Mays og Pope (2000) det å skape bevisstgjøring rundt eget vitenskapsteoretiske ståsted, bidra til å styrke troverdigheten. Dette har jeg hatt et gjennomgående fokus på, hvor de fleste valg har blitt forankret i hermeneutiske prinsipper.

Et annet viktig grep for å styrke studiens troverdighet, var å sende de sitatene jeg valgte å benytte i analysen, tilbake til informantene (Mays & Pope, 2000). Dette ble gjort i sluttfasen

av analyseprosessen. Jeg valgte imidlertid å utelate min analyse av sitatene, og kun sende sitatene. Dette støttes av Fangen (2010) som hevder at informantene som oftest ikke er kjent med forskerens faglige perspektiv, og dermed ikke kan vurdere relevansen av analysen. Dermed vil ikke en slik validitetssjekk bidra til økt troverdighet (Fangen, 2010). Å sende sitatene bidrar likevel til at informantene får bekrefte at de står inne for det de har sagt, noe som kan bidra til å gjøre dataene mer troverdige (Thagaard, 2018).

Ifølge Robson og McCartan (2016) kan det ved observasjon oppstå en forskereffekt. Dette kommer til syne i min studie, hvor to av informantene fra krets påpekte at kursdeltakerne på akkurat dette kurset, var særlig engasjerte. I2 forteller: *«Men akkurat den gjengen du observerte nå, synes jeg jo var sånn eksemplarisk liksom, haha. Jeg tror sjeldent jeg har opplevd så stor aktivitet, på en måte.»*. Dette er et godt eksempel på det Fangen (2010) kaller forskereffekt, hvor dynamikken påvirkes som en konsekvens av forskerens tilstedeværelse. Dette kan påvirke studiens troverdighet, ved at en får et feilaktig bilde av det fenomenet en studerer. Samtidig vil jeg argumentere for at dette nødvendigvis ikke er en svakhet, siden begge informanter fra krets opplevde dette som noe positivt. Satt på spissen, kan dette ha påvirket kursdeltakernes læringsutbytte positivt, ved at de ble mer «påskrudd». Det er likevel noe som er viktig å reflektere rundt gjennom hele forskningsprosessen (Mays & Pope, 2000).

Generaliserbarhet

Mays og Pope (2000) beskriver videre studiens generaliserbarhet som et viktig mål på studiens kvalitet. Generaliserbarhet handler om i hvor stor grad funn fra en studie er overførbare på tvers av konteksten de ble utforsket i (Thagaard, 2018). Dette blir ofte neglisjert i kvalitativ forskning, hvor en gjerne er mer interessert i hvordan enkeltindivider opplever og beskriver sin livsverden (Robson & McCartan, 2016). I min studie er imidlertid enkeltindividenes opplevelser satt i system, ved at de tilhører hvert sitt organisatoriske nivå, og dermed hvert sitt felt (Bourdieu, 1977; Hanstad, 2019). Ifølge Kvale (2001) og Thagaard (2018) er det forskeren selv som argumenterer for at studiens funn kan være relevant i en større sammenheng. Jeg vil argumentere for at de funn som er gjort i tilknytning til Fotballederkurs 1, kan ses i sammenheng med forståelse av andre kurs, særlig i fotballen. Selv om fotballederkursene har et annet faglig innhold enn grasrottrenerkursene (NFF, 2016b), vil jeg argumentere for at de samme interne logikkene finner sted også i disse kursene. Det er også verdt å påpeke at fotballen har samme byråkratiske struktur som idretten generelt

(Hanstad, 2019), og at det derfor kan argumenteres for at mine funn kan ses i sammenheng med hvordan kunnskap formidles og utvikles gjennom kurs i idretten for øvrig. I tillegg, kan studien belyse hvordan mål og vedtak operasjonaliseres top-down i byråkratiske organisasjoner i frivillig sektor. Payne og Williams (2005) forstår dette som moderat generalisering, hvor forskeren beskriver hvilke situasjoner funnene kan være generaliserbare til. Jeg vil derfor argumentere for at en slik forståelse er beskrivende for min studie.

5. KUNNSKAPSFORMIDLING I LEDERKURS

NFFs struktur innebærer at mål fra strategiplan skal operasjonaliseres i kretsene før arbeidet virkeliggjøres i klubbene. På denne måten kan kunnskapen sies å produseres på organisasjonsfeltet og formidles til aktivitetsfeltet. Implisitt kan dette insinuere en viss avstand mellom de to delfeltene i fotballfeltet (Tangen, 2004). Til grunn for analysen ligger en forståelse av kurs som et verktøy for å formidle kunnskap, som videre kan bidra til å profesjonalisere klubber (Seippel, 2018). Fotballederkurs 1 omtales som et viktig kurs (Smeland & Seippel, 2015), samtidig som det er et kurs det er krav om at styret i klubber som ønsker å sertifiseres som kvalitetsklubb må ha (NFF, u.å.-a). Kurset er på denne måten et godt utgangspunkt for å analysere både kunnskap og profesjonalisering, og kan således bidra til å undersøke premisset om at formidling av kunnskap gjennom kurs skaper utvikling av kunnskap i klubber.

For å kunne forstå kunnskapsutvikling, er en i tråd med Nonaka (1994) først nødt til å forstå hvordan kunnskapen forstås og formidles av de involverte aktørene. Analysen har derfor til hensikt å undersøke formidling av eksplisitt og taus kunnskap i kurset. Analysen er todelt, og undersøker to tema på tvers av organisasjons- og aktivitetsfeltet. I den første delen, vil jeg undersøke den eksplisitte og skriftliggjorte kunnskapen som formidles gjennom kurset. Her vil jeg ha fokus på hva som formidles, hvordan det formidles og hvordan det mottas. Gjennom dette, ønsker jeg å vise om, og eventuelt på hvilke måter, den eksplisitte kunnskapen kan bidra til å heve kunnskapsnivået i klubber. I den andre delen, vil jeg undersøke den tause og kroppsliggjorte kunnskapens rolle i kurset. Her vil jeg ha fokus på hvordan de ulike feltene forstår og gjør taus kunnskap. Gjennom dette, ønsker jeg å vise hvor stor verdi taus kunnskap tillegges i de ulike feltene, samt hvor fremtredende det er i lederkurs. Kapittelet avsluttes med en oppsummerende kommentar, som har til hensikt å belyse min problemstilling (P1). Sitater vil bli presentert med informantenes nummer (I1-I6).

5.1. ORGANISASJONSFELTET

Kretsen befinner seg i midtre del av fotballens vertikale kjernehierarki (Hanstad, 2019). De må dermed forholde seg direkte både til forbund og klubb, siden det er de som skal operasjonalisere målsettingene som er vedtatt av forbundet i strategiplanen (NFF, 2020). Kretsen er dermed også ansvarlig for gjennomføring av kursene, og kan slik sett forstås som

en aktør som formidler kunnskap (Hanstad, 2019). Dette gjør at de kan plasseres i organisasjonsfeltet. I dette delkapittelet vil jeg derfor analysere hvordan organisasjonsfeltet forstår og formidler eksplisitt og taus kunnskap, med utgangspunkt i informanter fra krets' forståelse.

5.1.1. Eksplisitt og skriftliggjort kunnskap

Ifølge NFF (2016a) har lederkurs til hensikt å heve kompetansen om, og få forståelse for at godt organiserte klubber med riktig kompetanse i alle ledd er den viktigste forutsetningen for mer og bedre aktivitet. Fotballederkurs 1 er ett av fire lederkurs, hvor det første har til hensikt å skape forståelse (NFF, 2016a). Dette gjenspeiles i kursmateriellet, hvor mye plass er viet til å skape forståelse av systemet fotballen er en del av, og en forståelse av hvilke roller som bør være på plass for å kunne drive en fotballklubb på en hensiktsmessig måte. Kunnskapen er således både formell og universell (Nonaka, 1994; Smith, 2001). Av informanter fra krets beskrives kurset som et grunnkurs som skal gi deltakerne noen basiskunnskaper i hvordan en skal lede en klubb. Samtidig legger samtlige informanter fra krets vekt på at kurset ikke er forbeholdt ledere, men at det er åpent for alle, uavhengig av rolle. Dette reflekteres og i I2 sitt svar på hva kurset er.

«Det er et kurs som skal favne veldig bredt. Du skal på en måte få en sånn grunnpakke, da. Om du er lagleder, om du nettopp har blitt leder eller om du er Fair Play-ansvarlig. Det skal på en måte favne alle, uavhengig av om du er ny i rollen din, eller om du har sittet som leder i mange år.» (I2)

Ifølge I2 er lederkurs et kurs som skal favne bredt, og formidle kunnskap som er relevant uavhengig av hvilken rolle du har, og hvor lang erfaring du har. Dette vil si at det er en generell innføring, hvor en er innom flere temaer, uten å gå særlig i dybden på bestemte temaer. Siden I2 hevder at kurset skal være like relevant for noen med lang erfaring, som for noen med kort erfaring, vil dette si at kurset skal bidra med ny eksplisitt kunnskap som ikke kan tilegnes gjennom erfaring. Ut fra dette, kan det se ut til at kursdeltakernes habitus er av liten betydning (Bourdieu, 1977). På oppfølgingsspørsmål svarer I2 at kurset nylig har blitt revidert, slik at den kunnskapen som formidles er høyst relevant. Hva denne eksplisitte kunnskapen faktisk er, blir ikke ytterligere gjort rede for. En kan imidlertid anta at den

kunnskapen det er snakk om, er knyttet til noen av forbundets målsettinger fra den nyeste strategiplanen (NFF, 2020). Denne antakelsen forsterkes av I1 sitt sitat.

«Det er forbundet som lager det, men det er gjerne vi i kretsene som er utførere av selve innholdet, i å lage kurset.» (I1)

På spørsmål om hvem som lager kursmaterialet, forteller I1 at det er forbundet som lager kurset, men at det er kretsen som står for utføringen av selve innholdet. Dette er i tråd med Skille (2008) sin forståelse av organisasjonsstrukturen i NFF. På oppfølgingsspørsmål rundt dette, forteller samtlige informanter fra krets at de har stor påvirkning på kursmaterialet, selv om det er forbundet som har det overordnede ansvaret. En kan anta at dette er fordi forbundet, ønsker å operasjonalisere mål fra strategiplanen inn i sine kurs. Slik jeg forstår det, betyr dette at forbundet styrer de grove trekkene i kursmaterialet, mens kretsen har mulighet til å gjøre justeringer innenfor visse rammer. For å skape en sammenhengende tematikk i kursmaterialet, forutsetter dette at forbund og krets har de samme tankene rundt kunnskap hos ledere. Dersom det foreligger sprik allerede her, vil dette påvirke operasjonaliseringen (Skille, 2008). Til tross for at både forbund og krets utgjør organisasjonsfeltet, kan ulikheter oppstå som en følge av feltets top-down-struktur, hvor forbund er høyere opp i hierarkiet enn krets (Hanstad, 2019). I lys av Bourdieu (1977) kan dette forstås som ulikheter i symbolsk kapital. I3 forteller videre om kurset oppbygging.

«Jeg skulle veldig gjerne sett at det hadde vært bygd opp enda mer sånn strategisk. Du hopper fra verdier og rett over på bærekraft, før du er inne i klubbdrift. Det skulle kanskje ha vært en mer sånn rød tråd gjennom hele.» (I3)

Sitatet viser at kurset kan bli uoversiktlig som et resultat av at flere av temaene som tas opp ikke henger særlig tett sammen. Ifølge I3 fører dette til at kurset mangler en rød tråd. Sitatet illustrerer noe av kompleksiteten knyttet til det å drive en klubb i dag. Lignende refleksjon ble og gjort av I2, som påpeker at «det er ganske komplisert å lede en fotballklubb i dag». Dette er i tråd med Dowling et al. (2014) og O’Gorman (2011) som påpeker økt profesjonalisering i fotballfeltet. I den forbindelse kan kurs bli viktig for å tilføre eksplisitt kunnskap på områder hvor de fleste mangler taus kunnskap. Fra mine observasjonsnotater og feltsamtaler, kom det eksempelvis frem at bærekraft var et tema de færreste hadde et bevisst forhold til, til tross for at det står forankret i NFFs strategiplan at dette er noe klubber skal ha fokus på (NFF, 2020).

Siden dette er et relativt nytt tema i NFF (Hanstad & Strittmatter, 2022), er det naturlig at flere ikke har særlig erfaring på dette området.

Det ser ut til at kretsen forstår lederkurs som et grunnkurs, som skal gi en innføring i hvordan en skal lede en klubb, uavhengig av rolle og erfaring. Ingen av informantene fra kretsen går nærmere inn på selve innholdet i kurset, men fra læringsmateriellet kommer det frem at de mest sentrale temaene er norsk idretts formål og organisering, kvalitetsklubb og reglement (NFF, 2016a). Dette kan forstås som det Smith (2001) omtaler som «know what», som viser til en teoretisk kunnskap. I tråd med Polanyi (1966) er det imidlertid ingen automatikk i at teoretisk kunnskap om klubbdrift enkelt lar seg overføre til praktisk kunnskap. Det at ingen eksplisitt tar opp temaer fra kurset, kan være et uttrykk for flere ting. Først og fremst forsterker det inntrykket I3 gir, om at det er svært mange tema en skal gjennom på få timer. Dette er et typisk trekk ved kurs i idretten, hvor tid ofte er en begrensende faktor (Lorentzen, 2013; Mallett et al., 2009). Til tross for dette, gir lederkurset svært gode omtaler av samtlige informanter på organisasjonsfeltet. Dette kan allerede her, gi et inntrykk av at den eksplisitte kunnskapen utgjør organisasjonsfeltets symbolske kapital (Tangen, 2004; Aakvaag, 2008). I1 illustrerer i sitatet nedenfor hvordan kunnskapen formidles gjennom kurset.

«Igjenn, så har vi ikke lederne våre så lenge i snitt, da. Så for meg har det alltid vært et perspektiv at du må klare å fylle på, eller dytte på så mye redskaper og verktøyer som mulig, på kort tid, sånn at de raskest mulig klarer å mestre lederrollen.» (I1)

Sitatet viser flere ting. For det første at kontinuitet blant ledere i klubber er et problem, ved at de i snitt ikke står i rollen særlig lenge. Dette er et generelt problem blant frivillige i idrett (Cuskelly, 2004; Seippel, 2010), men en kan anta at det er mer utbredt blant ledere, som trolig har mer ansvar enn andre klubbroller. For det andre at en antar at det å dytte på mest mulig kunnskap, redskaper og verktøyer på kortest mulig tid, vil føre til raskest mulig mestring av lederrollen. Dersom kunnskap formidles gjennom slike top-down-strukturer, er det lite sannsynlig at den eksplisitte kunnskapen vil bli anvendt i klubber (O’Gorman, 2011; Skille, 2008). Å dytte på kunnskap kan imidlertid være en god løsning dersom klubbene blir fulgt opp og gitt veiledning i etterkant av kurset, noe som og ble påpekt i Cassidy og Rossi (2006) sin studie. I2 reflekterer også rundt dette, når hen forteller om hvordan kursene organiseres og gjennomføres.

«Så vi klør oss jo enda i hodet på hvordan vi skal nå ut til klubbene, om vi tilbyr riktige kurs, om vi tilbyr riktig måte, om vi må mer en-til-en. Jeg tror jo kanskje vi må mer en-til-en, fordi folk er så travle.» (I2)

Ifølge I2 kan det se ut til at kunnskapsformidling oppfattes som utfordrende hos de ansatte i kretsen. Dette kan implisitt bety at kretsen ikke når ut til så mange klubber som de ønsker, noe som også reflekteres i NFFs årsrapport (NFF, 2024). Årsakene til dette er trolig sammensatte. Tid trekkes frem som en viktig faktor av samtlige informanter fra krets, samtidig som det påpekes i litteraturen (Cuskelly, 2004; Mallett et al., 2009). Som en følge av dette, forteller I2 videre at hen tror kretsen er nødt til å tilby kunnskap mer en-til-en. Hvorfor dette ikke gjøres utdypes ikke, men det er naturlig å anta dette er ressurskrevende (Strittmatter et al., 2024). Sitatet gir likevel et godt bilde på at kretsen fortsatt ikke helt vet hvordan en på best mulig vis skal formidle kunnskap til klubber. Dette illustrerer også hvordan profesjonaliseringen må tilpasses til de frivillige logikkene, dersom den skal lykkes (Gammelsæter, 2010; Hill et al., 2021). I forlengelse av dette, påpekes det i Strittmatter et al. (2024) sin studie at oppfølging av kursdeltakere i etterkant av kurs, er et element som tillegges stor verdi. Dette er også noe som nevnes av I3.

«Jeg tror behovet er der og, rett og slett, at en får fulgt opp de som har vært på kurs.»
(I3)

Sitatet viser at I3 tror at det finnes et behov for oppfølging av kursdeltakere i etterkant av kurset. Dette kan ses i sammenheng med I2, som tror kretsen er nødt til å drive kunnskapsformidling mer en-til-en. Det at I3 sier at behovet er der, kan implisitt bety at kretsen vet at kunnskapen ikke anvendes i klubber, med den tilnærmingen som benyttes i dag. Som nevnt, kan en anta at tid også er en begrensende ressurs her (Cuskelly, 2004; Mallett et al., 2009). Samtidig, siden tid er konstant, vil det å tilføre «mer tid», gå på bekostning av noe annet. Dersom en sier at en ikke har tid til å følge opp klubber, vil dermed dette implisitt si at en prioriterer noe annet. Dette trenger imidlertid ikke å bety at viljen ikke er til stede, men at det heller er en felles forståelse på organisasjonsfeltet, av at andre ting er mer viktig. Dette er i tråd med Tangen (2004) sin forståelse av seieren som medium. Dette inntrykket styrkes, ved at det og i Strittmatter et al. (2024) sin studie påpekes at oppfølging ikke gjennomføres på grunn av at det krever for mye ressurser.

Det ser ut til at kretsen fortsatt sliter litt med å finne ut hvordan kunnskapen skal formidles på best mulig vis. Dette uttrykkes av samtlige informanter fra krets gjennom få deltakere på kurs, noe som og reflekteres i NFFs årsrapport (NFF, 2024). Parallelt med dette, er det et problem at ledere i snitt, har kort fartstid i klubber (Cuskelly, 2004; Seippel, 2010). Både I2 og I3 nevner eksplisitt at de tror kretsen må drive kunnskapsformidling mer en-til-en, eksempelvis gjennom oppfølging av klubber som har deltatt på kurs. Dette støttes og av både Cassidy og Rossi (2006) og Strittmatter et al. (2024), som begge trekker frem at oppfølging og veiledning i etterkant av kurs er nødvendig for å lykkes med kunnskapsutvikling. Dette uttrykkes til og med fra I3 som et behov, noe som kan tyde på at kretsen vet at dette er en utfordring. Siden dette likevel ikke blir gjort, kan dette implisitt bety at det er et spørsmål om prioriteringer. Det blir dermed interessant å analysere hvordan organisasjonsfeltet forstår kursets virkning på praksisen i klubber. I3 forteller om sin oppfatning.

«Jeg er usikker på om hele klubber påvirkes av kurs, men jeg tror kursdeltakerne påvirkes av det de har vært med på. Og så blir du prisgitt deres egenskap til å forankre det videre i egen klubb.» (I3)

Sitatet viser flere ting. For det første at kursdeltakere påvirkes av kurs, men at en er mer usikker på om hele klubber påvirkes. Dersom hele klubber ikke påvirkes, betyr dette implisitt at kunnskapen kursdeltakere tilegner seg på kurs, i liten grad blir implementert i klubbene. Dette får implikasjoner, siden målet til NFF er å utvikle klubber (NFF, 2020). For det andre viser sitatet at implementering av kunnskap fra kurs, avhenger av kursdeltakerens personlige egenskaper og evner til å implementere. Dette resulterer i at implementering av kunnskap blir basert på tilfeldighet, noe som i de fleste tilfeller fører til at dette ikke forekommer (Cassidy & Rossi, 2006). Sist, viser og sitatet at I3 «tror» at kursdeltakere påvirkes. Implisitt kan dette antyde at kretsen vet lite om hvordan kursdeltakere påvirkes av lederkurs. Dette kommer og frem i svaret til I2, når jeg spør om kretsen vet noe om hvordan kunnskap fra kurset anvendes i klubber.

«Så det er veldig, veldig vanskelig å si at de har gjort sånn, eller at de har tatt med seg det, det og det i klubben. Da blir det mer syning fra min side, nå.» (I2)

Sitatet illustrerer at det er utfordrende å vite om, og eventuelt hvilke elementer klubber har tatt med seg inn i sine klubber. Dette er et resultat av at kretsen ikke har en systematisk måte å

tilegne seg denne informasjonen på. Videre forteller I2 at det hen vet om implementering av kunnskap fra kurset, kun baserer seg på det hen har hørt fra kursdeltakere som hen tilfeldigvis har møtt i ettertid av kurset. Dette samsvarer og med I3, som på samme spørsmål svarer «vet veldig lite». Dette styrker inntrykket av at implementering baseres på tilfeldighet, noe som og er et kjennetegn i litteraturen, hvor studier som måler konkrete effekter av kurs i fotballen, er fraværende (Nesse et al., 2017). Samtidig kan det være utfordrende å sette ord på hva konkret kurset har bidratt til, noe som og kommer frem på aktivitetsfeltet i kapittel 5.2.1. Det er likevel forunderlig at det finnes så lite offentlige data på effekter av kurs(et). I1 tror imidlertid at kurset bidrar med noe for den enkelte kursdeltaker.

«Det går litt sånn på en forståelse for hvordan en kan angripe utfordringer i klubben, da. Jeg tror det er med og gir litt mer sånn, ballast, på en måte.» (I1)

Sitatet viser hvordan kurset kan bidra til å gi kursdeltakerne det I1 omtaler som en «ballast», som kommer til nytte i møte med ulike utfordringer i klubben. Det at I1 ikke helt klarer å sette ord på denne ballasten, kan implisitt bety at den og har en taus dimensjon (Nonaka, 1994). Hen argumenterer videre for at det er vanskelig å peke på konkrete ting fra kurset, siden det er et kurs som omfatter så mange tema. I forlengelse av dette argumenterer I2 for at det «er ikke alt som kan måles med tall», noe som kan indikere at kursdeltakere opplever et utbytte fra kurset, selv om dette ikke er direkte målbart. Dette er igjen et eksempel på tilfeldighet. Knowles et al. (2005) argumenterer for at en ikke kan måle effekten av kurs uten å drive oppfølging av klubber i etterkant av kurset. Dette forutsetter imidlertid at det en skal måle faktisk er målbart (Christensen et al., 2021). Dersom dette ikke er tilfellet, kan også dette være en forklaring på at kretser ikke følger opp klubber som deltar på kurs.

Det ser ut til at kretsen har begrenset forståelse av hvordan kunnskapen fra lederkurs anvendes i klubber som har deltatt på kurset. Dette er trolig et resultat av manglende oppfølging fra krets i etterkant av kurs, noe som av Knowles et al. (2005) påpekes som sentralt for utvikling av kunnskap. Uten oppfølging, vil kurset i seg selv først og fremst fungere som en arena for det Nonaka (1994) omtaler som kunnskapsformidling. Kunnskapen som formidles er eksplisitt, og består av den type kunnskap forbundet ønsker at ledere i fotballen skal ha. Den er universell og formell (Nonaka, 1994), og således i tråd med det Smith (2001) forstår som «know what». Som påpekt hos I3, blir en på grunn av manglende oppfølging av krets, prisgitt kursdeltakernes evner til å implementere kunnskapen inn i deres

respektive klubber. Således kan kursdeltakernes habitus sies å være av stor betydning, for hvorvidt kunnskapsformidlingen skaper kunnskapsutvikling i klubb (Bourdieu, 1977; Gilbert & Trudel, 2001). Samtidig, dersom læringsutbyttet fra kurset ikke hverken kan måles med tall, eller omtales med ord, er det stor grunn til å anta at det største utbyttet baserer seg på kunnskapens tause dimensjoner (Nonaka, 1994; Polanyi, 1966).

5.1.2. Taus og kroppsliggjort kunnskap

Første del av analysen har vist hvordan lederkurs kan forstås som en arena for formidling av eksplisitt og skriftliggjort kunnskap. Siden det ser ut til at kurset læringsutbytte ikke hverken måles eller omtales med ord, åpner dette for å analysere kursets tause og kroppsliggjort kunnskap. Taus kunnskap kan av natur ikke eksistere i læringsmateriellet (Nonaka, 1994). Det kan imidlertid vokse frem i sammenheng med den eksplisitte kunnskapen. I lys av at de fleste ansettelse i idretten skjer på bakgrunn av ens erfaring fra idrett (Lorentzen, 2013; Mielke, 2007), er det grunn til å anta at taus kunnskap ervervet gjennom tidligere erfaringer som spiller og trener, er viktige kilder til både deres posisjon og kunnskap i dag (Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001). Dette inntrykket forsterkes ved at samtlige informanter fra krets har erfaring som spiller og trener. I den forbindelse ble innledningsvis alle informanter fra krets, spurt hvilken type kunnskap de selv mener er viktigst i en rolle som sportslig leder i en fotballklubb.

«Som sportslig leder, for jeg tenker at det kan være greit å skille litt mellom de rollene, men som sportslig leder, så mener jeg at du bør ha erfaring fra feltet, jeg, da. Du må kjenne litt på det, hvordan det er, på en måte, å være spiller, men og kanskje å være trener, helst, da.» (I2)

Sitatet viser hvordan taus og kroppsliggjort kunnskap i form av erfaring som spiller og trener, tillegges større verdi enn eksplisitt kunnskap tilegnet gjennom kurs, i rollen som sportslig leder. Spørsmålet ble også stilt til I1 og I3, som begge ga svar i lik retning. Det ser dermed ut til at for informanter fra krets, er taus kunnskap i form av erfaring som spiller og trener, en form for symbolsk kapital som gir verdi i fotballfeltet som helhet (Bourdieu, 1977; Tangen, 2004). Sitatet bidrar på denne måten til å tydeliggjøre skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap (Nonaka, 1994). Det kan dermed se ut til at erfaring er en forutsetning som alltid

må ligge til grunn (Gilbert & Trudel, 2001). Dette er i tråd med Smith (2001) sin forståelse av kunnskap, samtidig som det viser viktigheten av aktørens kroppsliggjorte habitus (Bourdieu, 1977). Forholdet mellom eksplisitt og taus kunnskap kommer godt til syne i intervjuene med samtlige informanter fra krets, nedenfor illustrert gjennom et sitat fra I1.

«Altså, kursene er jo mer et sånn drypp, på en måte. Noe som gir en kunnskap og kompetanse, selvfølgelig, men det er heller ikke avgjørende. Vi må vite litt sånn hva man snakker om og, da, tror jeg.» (I1)

Sitatet viser at kurs kan bidra til å tilføre ny kunnskap, men at det ikke er avgjørende i seg selv. I1 forteller videre at en må «vite litt hva en snakker om», noe jeg forstår som en form for taus kunnskap ervervet gjennom erfaring som spiller og trener (Cuhsion et al., 2003). Det at I1 ikke helt klarer å sette ord på denne kunnskapen, forsterker inntrykket av at det er en taus kunnskap, kroppsliggjort i aktørens habitus (Bourdieu, 1977; Nonaka, 1994). Videre er det interessant at I1 skiller mellom kunnskap og kompetanse. At det tilfører kompetanse, kan indikere at en og kan tilegne seg noen mer praktisk orienterte ferdigheter, gjennom kurset. På denne måten bidrar sitatet til å sette de to typene kunnskap opp mot hverandre. Det I1 sier, er at den kunnskapen en tilegner seg gjennom kurs ikke er avgjørende, fordi det er like viktig å vite litt hva en snakker om. Slik jeg forstår I1, kan det dermed se ut til at taus kunnskap i form av kroppsliggjort erfaring som spiller og trener er det som utgjør organisasjonsfeltets symbolske kapital (Bourdieu, 1977; Gilbert & Trudel, 2001). Dette bryter dermed med den tidligere oppfatningen gjennom I2 sitt sitat, om at kursdeltakernes habitus er av liten betydning (Aakvaag, 2008). Dette utdypes videre av I1 i et annet sitat, hvor jeg spør om hvor stor betydning kurs har for klubb utvikling.

«Så det er det som er litt av bakgrunnen til at jeg sier det her med at vi må passe oss for å ikke overvurdere betydningen av kurs for mye, fordi det er det miljøet du er i, i hverdagen, som rett og slett er det viktigste.» (I1)

Sitatet viser at en må være forsiktig med å overvurdere betydningen av kurs for mye. Dersom kurset, i tråd med tidligere sitater fra I1, først og fremst formidler eksplisitt kunnskap, bør en være forsiktig med å overvurdere betydningen av kurs, dersom taus og kroppsliggjort kunnskap er det som gir symbolsk kapital på aktivitetsfeltet. På denne måten bidrar sitatet til å bekrefte I1 sitt forrige sitat, hvor den tause kunnskapen settes over den eksplisitte (Nonaka,

1994). Videre tillegger I1 det spesifikke miljøet mye verdi, noe som og er fremtredende i litteraturen (se for eksempel Henriksen et al., 2010). På oppfølgingsspørsmål på hva som kjennetegner disse miljøene, svarer I1 at de kjennetegnes av å ha en eller flere «læremestre» som kan drive intern opplæring i klubben. På denne måten blir, slik jeg forstår det, en læremester en med mye taus kunnskap i form av erfaring som spiller og trener, som kan drive intern opplæring av andre spillere, trenere og ledere. Dette er i tråd med funn fra Myhre et al. (2017) sin studie, hvor kommunikasjon med kolleger var en av de største kildene til læring blant trenere. Dette kan og ses i lys av det Elkjær (2004) omtaler som mesterlære.

Det ser ut til at informanter fra krets anerkjenner at både eksplisitt og taus kunnskap er viktige kilder til læring for ledere i fotballfeltet (Erickson et al., 2008). Det ser samtidig ut til at den tause og kroppsliggjorte kunnskapen settes over den eksplisitte. Det blir dermed et paradoks at den eksplisitte kunnskapen organisasjonsfeltet formidler, tillegges lavere verdi enn den tause (Smeland & Seippel, 2015). En kan dermed stille spørsmål til hensikten med kurset, dersom det som formidles ikke er like viktig som den tause kunnskapen. Dette åpner for å videre analysere hvordan den tause kunnskapen kombineres med den eksplisitte gjennom kurset. I1 forteller videre hvordan hen kombinerer eksplisitt og taus kunnskap i sin kunnskapsformidling.

«Jeg synes kurset fungerer godt, da, i kombinasjonen mellom forelesning, fakta og hva man må kunne, og den her erfaringsdelen med diskusjon i plenum, nettverk og sånt. Den er så viktig den og på en måte, at deltakerne som kommer på kurs får lov til å snakke litt om utfordringene sine i hverdagen, og dele det med andre likesinnede.» (I1)

Sitatet viser flere ting. Det I1 omtaler som «forelesning, fakta og hva man må kunne», kan knyttes til eksplisitt kunnskap, mens «erfaring, diskusjon og nettverk», kan knyttes til taus kunnskap (Nonaka, 1994; Smith, 2001). Sitatet viser at begge typer kunnskap er viktige kilder til læring, og at de i lederkurs veies omtrent like tungt. I1 gir dermed nyanserte svar på hvordan taus kunnskap vektlegges, hvor hen hevder både at den er viktigere enn den eksplisitte, og at den er like viktig som den eksplisitte. Dette kan være et uttrykk for at taus kunnskap er vanskelig å artikulere og snakke om (Nonaka, 1994). De to typene kunnskap kan og ses i lys av SEKI-modellen, hvor en er avhengig av det Nonaka og Takeuchi (1995) omtaler som internalisering og eksternalisering for at kunnskap skal utvikles. Implisitt vil dette si at en trenger både eksplisitt og taus kunnskap for å utvikle ny kunnskap (Lubit, 2001;

Nonaka, 1994; Smith, 2001). Dette gjør at de to typene kunnskap henger sammen på måter som gjør de gjensidig avhengig av hverandre. I3 utdyper dette.

«Og da tenker jeg at, skal jeg gjennomføre det kurset her på en god måte, så må jeg dra inn noen egne erfaringer inn i disse slidene.» (I3)

Sitatet viser hvordan I3 føler hen må dra inn egne erfaringer inn i kursmateriellet for at det skal kunne gjennomføres på en god måte. På denne måten kan en si at I3 lener seg på sin habitus i gjennomføringen av kurset (Aakvaag, 2008). Dette kan bety flere ting. For det første at en føler at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kursmateriellet ikke har noe verdi alene. Dette bryter delvis med I1 sin oppfattelse, og gir dermed et interessant perspektiv på viktigheten av taus kunnskap. Cushion et al. (2003) påpeker og i sin studie at trenernes kunnskap, først og fremst bygger på deres kroppsliggjorte kunnskap. For det andre kan sitatet si noe om hva som vektlegges av kursdeltakerne på aktivitetsfeltet. Dersom taus kunnskap utgjør aktivitetsfeltets symbolske kapital (Bourdieu, 1977), betyr det implisitt at kurset og bør inkludere noe taus kunnskap for at det skal ha noen verdi i aktivitetsfeltet, hvor mottakerne hører til. På denne måten kan det argumenteres for at den tause kunnskapen bidrar til å gi den eksplisitte kunnskapen verdi (Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel et al., 2001; Knowles et al., 2005). Dette går igjen hos flere av informantene fra krets, og særlig utdyper I2 hvordan kursdeltakernes tause kunnskap er viktig for kunnskapsformidlingen.

«De sitter jo med veldig mye kunnskap alle sammen, sånn at det å få anvendt kunnskapen som sitter i rommet, ser jeg på som det beste. Så setter vi dem i stand til det, ved å ta opp noen tema og skape noen caser som er litt generelle for klubbene, da. Og så kommer de med innholdet, på en måte, gjennom sine erfaringer. Så det synes jeg jo er det aller beste. Jeg tror ikke kurset hadde blitt så bra hvis det bare hadde vært vi som hadde stått og pratet, egentlig.» (I2)

Sitatet viser hvordan I2 gjennom kurset benytter seg av erfaringen til kursdeltakerne som sitter i rommet. En slik tilnærming innebærer at kretsen tar opp noen temaer som er generelle for alle klubber, slik at kursdeltakere kan komme med selve innholdet, i form av deres erfaringer. At de tema som tas opp er generelle, kan ses i lys av Smiths (2001) forståelse av eksplisitt kunnskap som noe universelt. Med en slik tilnærming, bidrar I2 på denne måten til å skape læring gjennom sosial interaksjon (Nonaka, 1994). I2 forteller videre at hen ikke tror at

kurset hadde blitt så bra dersom det kun hadde vært de som hadde stått og pratet, noe som indikerer at den eksplisitte kunnskapen de ønsker å formidle, i seg selv ikke akkumulerer symbolsk kapital på aktivitetsfeltet. I kombinasjon med taus kunnskap, gis imidlertid den eksplisitte kunnskapen verdi (Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel et al., 2001; Knowles et al., 2005). På denne måten kan den tause kunnskapen sies å bidra til å legitimere den eksplisitte (Santomier, 1979). Dette gjør at lederkurs blir en arena for tilegnelse av både eksplisitt og taus kunnskap, hvor særlig den sosiale interaksjonen mellom kursdeltakerne, står sentralt.

5.2. AKTIVITETSFELTET

Klubbene utgjør fotballens aktivitetsfelt (Tangen, 2004), og kan slik sett ses som utførere av kretsens operasjonaliserte mål (Skille, 2008). Aktører på aktivitetsfeltet kan ha flere årsaker til å delta på kurs, men de mest sentrale er antakeligvis å enten heve kunnskapsnivået, eller som et ledd i prosessen med å bli sertifisert som kvalitetsklubb (Smeland & Seippel, 2015).

Aktivitetsfeltet består hovedsakelig av frivillige (Seippel, 2010), og baserer seg dermed på andre logikker enn organisasjonsfeltet hvor alle er lønnede ansatte. I dette delkapittelet vil jeg analysere hvordan aktivitetsfeltet forstår og gjør eksplisitt og taus kunnskap, med utgangspunkt i informanter fra klubbers forståelse.

5.2.1. Eksplisitt og skriftliggjort kunnskap

Som påpekt i litteraturen, holdes bruk av eksplisitt og skriftliggjort kunnskap gjerne til et minimum på aktivitetsfeltet, hvor egen erfaring gjerne er det som teller mest (Erickson et al., 2008; Mallett et al., 2009; Stoszkowski & Collins, 2016). Det er derfor interessant å analysere hvorvidt den eksplisitte kunnskapen tillegges lik verdi på henholdsvis organisasjons- og aktivitetsfeltet. Dersom det foreligger et sprik her, kan dette være en forklaring på lav oppslutning om kurs i fotballen (Cuskelly, 2004), samtidig som det kan skape implikasjoner for NFFs organiserte klubb utvikling (O’Gorman, 2011). I4 forteller hva hen har fått ut av sin deltakelse på lederkurs.

«Det teoretiske, altså hva som er klubben sin rolle, hva et styre er, hva et sportslig utvalg skal gjøre, men det er og med og hever kompetansen på forståelse av systemet og hvordan det er bygd opp. Hva er kretsen, hvordan tenker de, og litt sånne ting.» (I4)

Sitatet viser at lederkurs bidrar til økt forståelse av fotballfeltets organisering. Dette kan bidra til at kretsen i større grad synliggjøres for klubbene. Fra mine observasjonsnotater og feltsamtaler, kom det frem at flere av kursdeltakerne ikke var over hvem kretsen var, og hvilke oppgaver kretsen hadde. Å synliggjøre dette, er noe som kan bidra til å skape mindre avstand mellom organisasjons- og aktivitetsfeltet (Tangen, 2004). Det at dette er noe kretsen opplever at de må gjøre, indikerer og at denne avstanden er reell. I4 har erfaring fra fotballen, både som spiller og trener, som kan sies å være kroppsliggjort i hens habitus (Bourdieu, 1977). Det ser imidlertid ikke ut til at erfaring i seg selv, bidrar til økt forståelse av fotballfeltets organisering, noe som implisitt betyr at denne eksplisitte kunnskapen må tilegnes gjennom kurs (Smith, 2001). Dersom dette er tilfellet, er det naturlig at det oppstår avstand mellom krets og de klubbene som ikke deltar på kurs (Seippel, 2018). Dette kan i seg selv være en grunn til at kretsen ønsker å nå ut til flere klubber. I4 forteller videre hvordan hen forstår den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurset.

«Det som kanskje er litt sånn utfordrende er at det er mange som kommer fra litt større klubber, og at det appellerer ofte til litt store klubber, da. Og så er det noen ting som ikke treffer oss i de små klubbene like bra. Og det kan vi jo se på flere ting, men det er klart det er vanskelig for dem og, da, for du skal lage et opplegg som passer både *stor klubb* og *liten klubb*.» (I4)

I4 forteller at lederkurs appellerer mest til større klubber, noe som fører til at ikke alt av den eksplisitte kunnskapen kretsen ønsker å formidle er like treffende for de kursdeltakerne som kommer fra mindre klubber. Dette kan bety to ting. For det første at den eksplisitte kunnskapen er tilpasset større klubber. I så måte utfordrer den Smiths (2001) forståelse av eksplisitt kunnskap som noe universelt, samtidig som den kan være universell, kun for de større klubbene. Lorentzen (2013) viste blant annet i sin rapport at store klubber benytter seg av NFFs kurstilbud i mye større grad enn små klubber. For det andre kan utformingen av kursmateriellet, være et uttrykk for hvilke klubber kretsen ønsker å kurse. Dette gjør at en liten klubb, bestående av frivillige med lite erfaring, sannsynligvis vil ha dårligere forutsetninger for å kunne anvende eksplisitt kunnskap tilegnet gjennom kurs i sin klubb

(Knowles et al., 2005). Dette gir et bilde på hvordan ens habitus kan være strukturerende for tilegnelse av kunnskap (Bourdieu, 1977). I5 hevder imidlertid at kurset gir et utbytte uavhengig av erfaring.

«Men jeg tror uansett om du har vært trener i 20 år, så har du utbytte, og kan plukke opp ting på sånne kurs.» (I5)

Sitatet til I5 illustrer et viktig poeng, nemlig at den eksplisitte kunnskapen som formidles på kurs, er viktig, uavhengig av ens mengde taus kunnskap i form av kroppsliggjort erfaring som spiller og trener. I5 har lang erfaring som både spiller og trener. At dette sitatet kommer fra en med lang erfaring, kan antyde at den eksplisitte kunnskapen som formidles og har verdi på aktivitetsfeltet (Gilbert & Trudel, 2001). Samtidig antyder sitatet, at taus kunnskap tilegnet gjennom erfaring som spiller og trener utgjør aktivitetsfeltets symbolske kapital (Tangen, 2004; Aakvaag, 2008). Dette er og i tråd med funn fra McGillivray et al. (2005) sin studie, hvor praktisk erfaring ble tillagt mer verdi enn formell utdanning blant fotballtrenere. Det at I5 sier at hen kan «plukke opp ting» på slike kurs, indikerer at kurset bidrar med noe nytt som kan endre måten klubben har blitt drevet på tidligere. Dette kan videre antyde at klubben tidligere i stor grad har blitt drevet med bakgrunn i taus kunnskap (Erickson et al., 2008; Smith, 2001; Stoszkowski et al., 2016).

Det ser ut til at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom lederkurs, oppfattes som verdifull for aktørene aktivitetsfeltet. Kurset beskrives av informanter fra klubber, som et kurs som bidrar til økt forståelse av fotballfeltets organisering. I likhet med informanter fra krets, er heller ikke informanter fra klubb særlig konkrete når de forteller om elementer fra kurset. Dette kan ha flere forklaringer, men en kan anta at kursets oppbygging hvor en er innom flere ulike temaer, gjør at det er vanskelig å trekke ut essensen. Dette kan samtidig indikere at den eksplisitte kunnskapen fra kurset, ikke blir anvendt i klubber (O’Gorman, 2011). Samtidig, viser I5 sitt sitat, at kurset er viktig uavhengig av hvor lang og bred erfaring en selv har som trener og spiller. Dette forsterker inntrykket av at den eksplisitte kunnskapen som formidles, og har verdi på aktivitetsfeltet, noe som og uttrykkes av I6 når hen forteller om sin opplevelse av kunnskapsformidlingen.

«Det eneste jeg tenkte var at alle trenere burde vært på et sånt kurs. Jeg synes det på en måte vært bredere. Jeg kunne godt tenkt meg at akkurat det her å forstå, på en måte,

klubbdriften og forstå alle rollene som trengs, det kunne nesten vært et kurs til alle. I alle fall alle trenere i en klubb, og kanskje andre og.» (I6)

Sitatet viser at lederkurset oppfattes som såpass grunnleggende, at det burde nådd ut til flere. Det er med andre ord universelt (Smith, 2001). At I6 hevder at alle trenere burde vært på et slikt kurs, gir et tydelig signal om at den kunnskapen som formidles på kurs, er treffende, og for trenere. Et interessant spørsmål blir dermed hvorfor kurset ikke når ut til flere enn det gjør. I4 hevder at benevnelsen på kurset gjør at flere velger å ikke dra. Han forteller «når folk liksom ser fotballederkurs, så tror jeg ikke det appellerer til så mange». Dette kan ses i sammenheng med at ikke alle opplever seg selv som ledere, til tross for at de har en eller annen form for lederansvar i sin klubb (Tjønndal, 2023). Tid trekkes frem som en barriere, også på aktivitetsfeltet (Cuskelly, 2004; Mallett et al., 2009). Som nevnt, kan dette likevel forstås som et uttrykk for prioriteringer. Samtidig, siden en på aktivitetsfeltet snakker om frivillige, kan en ikke sette samme krav her, som til ansatte i krets og forbund (Gammelsæter, 2010; Seippel, 2010). I4 reflekterer videre rundt dette.

«Så det er det som er tilbakemeldingen, at det blir litt sånn, folk vegrer seg for å melde seg på, fordi det går med ei hel helg. Så vi har jo prøvd og fått for eksempel det med grasrottrenerkurs, da, fått de til å komme og ha en kveld for eksempel med bare oss, der det ikke trenger å være en av de modulene i kurset, men bare ha en sånn, noen timer der de tar litt sånn grunnprinsipp og hvordan de tenker og sånn, på en mye lavere skala. Men de har liksom ikke vært så mottakelige for det på grunn av at det går litt imot systemet, da. Men jeg tror at det er flere av oss som kunne tenkt seg og dra dit hvis en hadde fått en liten sånn forrett.» (I4)

Sitatet forsterker inntrykket av tid som barriere, noe som kan forstås som prioriteringer. I forlengelse av dette, forteller I4 videre at de har forsøkt å få kretsen til å komme ut til deres klubb og ha kurs i mindre skala, for både å heve kunnskapsnivået til de frivillige i klubben, og for å trigge noen til å ville dra på kurset senere. Kretsen har imidlertid vært negativ til dette, siden det går imot systemet. Dette er et tydelig tegn på hierarkiet i fotballfeltet, hvor krets må forholde seg til føringer fra forbundet (Hanstad, 2019; Skille, 2008). Eksempelet kan samtidig illustrere at kurset, til tross for nylige revideringer, fortsatt er for omfattende til at de frivillige prioriterer og dra på det. Ifølge Lorentzen (2013) bør kursene være organisert slik at de enkelt kan kombineres med ordinært arbeid. Dette følges opp i et annet sitat fra I6, hvor hen

argumenterer for at kurset kan organiseres på andre måter, dersom en ønsker at det skal nå ut til flere.

«I alle fall når det gjelder informasjon og kursing, ikke gjør det til noe du nødvendigvis må få med deg akkurat når det skjer. Så kan heller de happeningene være de sosiale høydepunktene.» (I6)

Sitatet viser flere ting. For det første at lederkurs bør gjøres mer tilgjengelig ved at en ikke trenger å være til stede på kurset akkurat når det skjer. Dette kan gjøre at det når ut til flere, og på denne måten blir prioritert av de frivillige. På oppfølgingsspørsmål rundt hvordan I6 ville organisert dette, svarer hen at en god løsning kunne vært og samlet det aller viktigste fra kurset i en e-læringsportal, slik at alle som er involvert i fotballen kunne benyttet seg av dette når det passer for den enkelte. Dette er og et godt eksempel på at den kunnskapen som formidles er universell, og således enkelt lar seg artikuleres og deles med andre (Smith, 2001). For det andre viser sitatet at I6 foreslår at de sosiale sammenkomstene, heller kan eksistere uavhengig av kurset. Dette bryter imidlertid med Nonaka og Takeuchi (1995) sin forståelse av at læring skjer gjennom sosial interaksjon, samtidig som det forsterker skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap (Nonaka, 1994).

Det ser ut til at selv den eksplisitte kunnskapen som formidles har verdi på aktivitetsfeltet, finnes det noen utfordringer knyttet til hvordan kunnskapen formidles. Dette stemmer overens med sitater fra informantene på organisasjonsfeltet, som beskrev det som utfordrende å vite hvordan de på best mulig vis kan nå ut til klubbene med sine kurs. I6 og I4 foreslår endringer i hvordan kretsen organiserer og gjennomfører kursene, men kretsen står samtidig overfor begrensinger i form av føringer fra øvrige organisasjonsledd i hierarkiet (Hanstad, 2019; Skille, 2008). Videre er en helt sentral forutsetning for at kurs skal bidra til å heve kvaliteten på aktiviteten i klubber, at kunnskapen faktisk anvendes i den enkelte klubb (Gotvassli, 2007; Knowles et al., 2005; O’Gorman, 2011). I realiteten er det imidlertid ikke like enkelt å få omdannet den eksplisitte kunnskapen fra kurset, til praksis i klubben. I4 forteller.

«Så det er noen ting som høres veldig bra ut teoretisk, men som ikke er like enkelt å gjennomføre, da, i en liten klubb.» (I4)

Sitatet viser to ting. For det første at det eksisterer et skille mellom teori og praksis, hvor enkelte ting ser veldig bra ut på papiret, men er vanskelig å gjennomføre i praksis. Skillet mellom teori og praksis er også dokumentert i Kjær (2019) sin studie av et trenerutdanningsprogram. For det andre viser sitatet at disse utfordringene er mer fremtredende blant mindre klubber. Dette kan ses i lys av et tidligere sitat fra I4, hvor hen stilte spørsmål til hvorvidt kurset var utformet først og fremst for større klubber. I litteraturen er det godt dokumentert at implementering krever ressurser (Clausen et al., 2018). En kan dermed anta at mindre klubber, med mindre ressurser, vil ha vanskeligere for å anvende kunnskapen enn større klubber, noe som og ble påpekt tidligere i analysen. Samtidig ser det ut til at implementeringen møter barrierer, også i de større klubbene. I6 forteller.

«Min tid er og så begrenset, at jeg tror ikke på en måte at jeg kommer til å ta med meg alt fra kurset og sette ned alle punkter jeg har lært, og ta alt med meg. Det blir litt tilfeldig, hva jeg tar med meg. Det blir på en måte de to-tre tingene som du bet deg merke til med kurset som faktisk blir med videre.» (I6)

Sitatet viser at tid blir en barriere for implementering av eksplisitt kunnskap fra kurs (Mallett et al., 2009). Dette gjør en tar med seg de punktene en bet seg mest merke til på kurset, noe som fører til at implementeringen først og fremst blir basert på tilfeldigheter. Dette kan og være et uttrykk for at kurset er innom så pass mange tematikker, at en ikke sitter igjen med noen tydelige elementer en kan ta med seg inn i klubb. Litteraturen er tydelig på at arbeidet som gjøres i klubber, er avgjørende for hvorvidt kunnskapen implementeres eller ikke (Cushion et al., 2003; O’Gorman, 2011). På oppfølgingsspørsmål om I6 sin klubb har noen rutiner for kunnskapsdeling i klubben, etter noen har deltatt på kurs, svarer hen nei. Dette kan dermed være noe av årsaken til manglende, eller begrenset implementering. I5 gir i sitt intervju, et svar i lignende retning.

«Vi har nok en vei å gå der, da. Men det er klart, det er ikke noe vits i å gå kurs for å gå kurs eller, sånn sett, da. Har vi jo gode rutiner i klubben med tanke på årshjul, et velfungerende styre, årsmøter og den biten der, så er en ikke nødt til å gå kurs bare for klubbdrift, i alle fall.» (I5)

Sitatet illustrerer et viktig poeng, nemlig at kurs ikke er nødvendig dersom en allerede har en god klubbdrift. Samtidig er lederkurset et kurs som skal bidra til nettopp god klubbdrift (NFF,

u.å.-b). Sitatet til I5 er dermed noe motstridende, hvor det ser ut til at det er mulig å skape god klubbdrift uten å delta på kurs, samtidig som kurs kan være en måte å etablere god klubbdrift på. Dette kan ses i sammenheng med I1 sin oppfatning av at klubber som har interne «læremestre» i sin klubb, ikke er like avhengig av kurs for å utvikle seg (Cassidy & Rossi, 2006; Elkjær, 2004). Videre viser sitatet at I5, i likhet med I6, mangler rutiner for kunnskapsdeling etter noen fra klubben har vært på kurs. Det ser dermed ut til at dette er et fremtredende problem for flere av informantene på aktivitetsfeltet, og at dette følgelig blir en barriere for implementering av den eksplisitte kunnskapen.

Det ser dermed ut til at samtlige informanter på aktivitetsfeltet opplever den eksplisitte kunnskapen som formidles, som relevant. Til tross for dette, er det begrenset hva som gjøres i klubbene for å anvende kunnskapen i deres daglige praksis. Årsakene til dette er trolig sammensatte, men i likhet med organisasjonsfeltet, trekker informantene på aktivitetsfeltet frem tid som en barriere (Cuskelly, 2004; Mallett et al., 2009). Det ser dermed ut til at det eksisterer et behov for oppfølging av klubber etter kurs, noe som og blir påpekt på organisasjonsfeltet. Dersom NFF ønsker at den eksplisitte kunnskapen som formidles faktisk skal anvendes i klubb, bør det derfor prioriteres oppfølging av klubbene i etterkant av kursene. Siden den eksplisitte kunnskapen ikke ser ut til å bli anvendt i klubber, styrker dette antakelsen om at klubber i hovedsak organiserer og gjennomfører sin aktivitet med bakgrunn i en taus og kroppsliggjort kunnskap (Nonaka, 1994; Smith, 2001).

5.2.2. Taus og kroppsliggjort kunnskap

Første del av analysen har vist aktivitetsfeltet, i likhet med organisasjonsfeltet, forstår kurset som en arena for formidling av eksplisitt og skriftliggjort kunnskap. Kunnskapen som formidles, kan sies å tillegges verdi på aktivitetsfeltet. Til tross for dette, ser det ut til at kunnskapen i liten grad anvendes i klubber, noe som styrker antakelsen om at klubber i hovedsak organiserer og gjennomfører sin aktivitet med bakgrunn i en taus og kroppsliggjort kunnskap (Nonaka, 1994; Smith, 2001). Litteraturen er og tydelig på at taus kunnskap, ofte tillegges størst verdi i fotballfeltet (Andersen, 2010; Erickson et al., 2008; Myhre et al., 2017). Dette inntrykket forsterkes av at samtlige informanter fra aktivitetsfeltet, har betydelig erfaring både som spiller og trener. I den forbindelse, ble informanter fra klubb, i likhet med

informanter fra krets, spurt hvilken type kunnskap de tillegger mest verdi i rollen som sportslig leder. I6 reflekterer rundt sin rolle som sportslig leder.

«Jeg har jo ingen formell kompetanse, det er jo på en måte min erfaring gjennom å ha vært trener som er det jeg kan basere ting på.» (I6)

Sitatet viser hvordan I6 bygger på sin erfaring som trener i rollen som sportslig leder. På denne måten driver I6 sin daglige praksis ut fra sin tause kunnskap, som er kroppsliggjort i hens habitus (Bourdieu, 1977). Sitatet viser hvordan en i mangel på eksplisitt kunnskap fra kurs, ikke har annet valg enn å bygge på sin tause kunnskap. Dette kan ses i lys av et sitat fra I3, hvor hen hevdet at de fleste klubber i dag drives etter en tankegang om at «noen bare må ta på seg vervet» (Seippel, 2010). Dette gjør at en ofte ender opp med å velge de som har mest erfaring som spiller eller trener (Erickson et al., 2008), noe som og gjøres i toppfotballen (Mielke, 2007). Dette øker følgelig viktigheten av aktørens habitus (Aakvaag, 2008). På oppfølgingsspørsmål på hvorvidt I6 følte at hen manglet eksplisitt kunnskap for å fungere i rollen som sportslig leder, svarte hen nei. Dette kan antyde at for informanter fra klubb, er det den tause kunnskapen som er den viktigste i rollen som sportslig leder. Dette støttes og av I4, som er sportslig leder i en mindre klubb enn I6.

«Den erfaringen en har, ja. En har jo på en måte en forståelse for hva det er som må ligge til rette, da, for å kunne drive et fotballag på en grei måte. Både trenere og lagledere har jo et behov for at ting er litt i orden. Så jeg har jo på en måte erfart det, da, gjennom at jeg har vært med i spillerutvalg og sånn.» (I4)

Sitatet viser hvordan I4, i likhet med I6, baserer sin daglige praksis på sin tause kunnskap. Dersom en har vært både spiller og trener, vet en hva som må ligge til rette for at en skal kunne fungere i sin rolle. Kunnskapen er på denne måten kroppsliggjort i aktørens habitus (Cushion et al., 2003). Det at I4 sier at hen som spiller har erfart hvordan ledere har behov for at ting er i orden, kan forstås som en måte å lære av sine egne feil på. Dette påpekes og i Andersen (2010) sin studie, hvor han hevder at det ligger et stort potensial i å utvikle kunnskap fra tidligere feil. I lys av I6 og I4 sine sitater, kan det se ut til at taus kunnskap er det eneste en trenger i rollen som sportslig leder. Dette er imidlertid ikke tilfellet, noe I5 utdyper i sitt intervju.

«Jeg tror erfaringen teller mest, jeg, da. Med kursing får du kanskje litt mer perspektiv på ting, slik at du får sett litt bredere på det, og ikke bare i din egen navle, eller i din egen klubb. Du får videt ut litt, og sett at vi er en del av noe større. Men det hjelper ikke å være veldig god i kurs, ha veldig gode kurs, hvis du ikke vet hva du driver med, i praksis. For all skolegang er jo sånn at det er forskjell på den teorien du får og den praksisen du bare må ha erfaring med. Du får ikke erfaring av å være en sportslig leder og bare ta kurs. Du må jo ha en viss formening om hva det er du snakker om og.» (I5)

Sitatet til I5 illustrerer et viktig poeng. For det første bekrefter hen, i likhet med I6 og I4, at taus kunnskap tillegges stor verdi på aktivitetsfeltet. Videre påpeker hen at det kreves noe taus og kroppsliggjort kunnskap i bunn, for at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurset skal ha verdi (Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001). Dette stemmer overens med funn fra organisasjonsfeltet, hvor den tause kunnskapen bidro til å legitimere den eksplisitte (Santomier, 1979). På denne måten blir kroppsliggjort erfaring fra egen spiller- og trenerkarriere en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap i lederkurs. Dette bekrefter og antakelsen av organisasjonsfeltet, om at aktørens habitus har stor betydning for utvikling av kunnskap (Aakvaag, 2008). Sitatet bekrefter i tillegg at det foreligger et sprik mellom teori og praksis (Kjær, 2019), noe som og har blitt påpekt av I4.

Det ser dermed ut til at taus og kroppsliggjort kunnskap, tilegnet gjennom erfaring fra egen spiller- og trenerkarriere, danner en slags basiskunnskap. Siden dette er fremtredende hos samtlige informanter, kan det indikere at dette utgjør aktivitetsfeltets symbolske kapital (Bourdieu, 1977; Tangen, 2004). En slik kunnskap må i tråd med Smith (2001) sin forståelse, ligge til grunn for at den eksplisitte skal kunne tillegges verdi. Den tause kunnskapen baserer seg på kursdeltakernes erfaringer. En kan dermed anta at erfaringsutvekslingen som skjer mellom kursdeltakere, blir en måte å tilegne seg taus og kunnskap på (Andersen, 2010; Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001; Strittmatter et al., 2024). Dette er også i tråd med Nonaka og Takeuchi (1995) som hevder at utvikling av kunnskap skjer gjennom sosial interaksjon. I5 reflekterer rundt dette.

«Men det er klart, når du sitter på sånne kurs som det der, så kan du jo få mer utbytte av å snakke med andre, om hvordan de driver i sine klubber. Så den utviklingen der kan jo være like viktig som kurset, tenker jeg.» (I5)

Sitatet til I5 viser at den utviklingen som oppstår gjennom erfaringsutveksling med andre kursdeltakere, kan være like viktig som innholdet i selve kurset. På denne måten kan den tause kunnskapen sies å akkumulere mer symbolsk kapital enn den eksplisitte, på aktivitetsfeltet (Aakvaag, 2008; Cushion et al., 2003). Dette gjør imidlertid ikke den eksplisitte kunnskapen mindre viktig. En slik form for kunnskapsdeling, omtales av Nonaka og Takeuchi (1995) som sosialisering, og er en av fire steg til kunnskapsutvikling i SEKI-modellen. At sosialisering forekommer, kan og antyde at kunnskap utvikles hos den enkelte kursdeltaker. Dette gjør at erfaringsutveksling blir en sentral kilde til læring i lederkurset, noe som og påpekes av de studiene som har omtalt kurset (Lorentzen, 2013; Smeland & Seippel, 2015). I4 trekker videre frem nettverksbyggingen som foregikk på kursene, som nyttig, noe hen og fikk bruk for i etterkant av kurset.

«Vi har jo til og med snakket med en av kursdeltakerne i ettertid, for å få noen tips og triks, og litt hjelp og sånne ting.» (I4)

Under kurset var kursdeltakerne organisert slik at de satt i ulike grupper spredt rundt i rommet. For I4 var dette noe som bidro til nettverksbygging, noe som videre gjorde det mulig å drive erfaringsutveksling også i etterkant av kurset (Erickson et al., 2008). I lys av Bourdieu (1977) sine primære kapitalformer, kan det dermed se ut til at sosial kapital er viktig for å kunne akkumulere symbolsk kapital i aktivitetsfeltet. Dette er i tråd med tidligere forskning, hvor sosial kapital ofte ses som selve inngangsbilletten til fotballfeltet (Nesse et al., 2023). Det kan også illustreres ved at erfaringsutveksling med andre forutsetter at en har erfaringer å dele. På denne måten fungerer ens habitus strukturerende (Bourdieu, 1977). Sitatet til I4 viser illustrerer og at det foreligger en slags opplevd avstand til kretsen, siden I4 tar kontakt med andre kursdeltakere for å få hjelp, heller enn å ta kontakt med kretsen. Samtidig kan dette være et uttrykk for at kursdeltakernes erfaringer anses som mer verdifulle siden de tilhører samme felt (Aakvaag, 2008). Dette utdypes av I5.

«Det å snakke med de andre var jo og ganske interessant, da. Fordi vi skal jo det samme, men vi gjør det jo på forskjellige måter. Det er jo det som er litt fint, da, at du får utvekslet litt erfaringer og ideer.» (I5)

Sitatet viser at I5 verdsetter å drive erfaringsutveksling med andre kursdeltakere. Fordelen med dette, er at alle skal det samme, men at alle løser det på litt forskjellige måter. Dermed

kan en få innspill til nye måter å løse ting på. Dette kan forstås som det Nonaka og Takeuchi (1995) omtaler som eksternalisering, hvor kunnskap som tidligere kun har vært tilgjengelig for den som har erfart situasjonen, blir gjort tilgjengelig for andre. At ting gjøres på forskjellige måter kan være et uttrykk for at mye av aktiviteten bygges på nettopp taus kunnskap. Siden taus kunnskap både er person- og kontekstavhengig (Nonaka & Takeuchi, 1995), vil det følgelig oppstå individuelle variasjoner i kunnskapen. I tillegg vil flere andre forhold, som klubbens ressurser og klubbens verdier, være avgjørende for hvilke måter ting gjøres på, noe som og kan ses i lys av Bourdieu (1977) sine kapitalformer, hvor mye kapital gir mye makt.

5.3. OPPSUMMERENDE KOMMENTAR

På organisasjonsfeltet viser analysen at den kunnskapen som formidles gjennom kurs, kan forstås som eksplisitt kunnskap. Denne kunnskapen produseres av forbund, og er utformet for å nå ut til flest mulig, noe som ifølge Smith (2001) er et typisk kjennetegn på eksplisitt kunnskap. Kunnskapen formidles fra organisasjonsfeltet til aktivitetsfeltet i en top-down-struktur (Christensen et al., 2021; Skille, 2008). Samtlige i krets påpeker imidlertid at de tror kunnskapen heller bør formidles mer en-til-en, hvor en i tillegg følger opp klubber i etterkant av kurs. Siden dette ikke gjøres, fører kursene til liten effekt i klubber, hvor det som implementeres i stor grad baseres på tilfeldigheter. Dette skaper videre et inntrykk av at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom lederkurs, i liten grad er fremtredende i aktiviteten på aktivitetsfeltet (Erickson et al., 2008). Dette inntrykket forsterkes, ved at samtlige fra krets trekker frem taus kunnskap, i form av kroppsliggjort erfaring som spiller og trener, som det viktigste i en lederrolle. Med en slik forståelse blir taus og kroppsliggjort kunnskap i form av erfaring fra egen spiller- og trenerkarriere, noe som må være i bunn (Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001). Den eksplisitte kunnskapen blir noe ekstra som kan tilføres for å skape en bredere forståelse av fotballfeltet. En kombinasjon mellom eksplisitt og taus kunnskap blir dermed organisasjonsfeltets bilde på et lederideal (Lorentzen, 2013). Dette reflekteres i måten kurset gjennomføres på, hvor kretsen benytter kursdeltakernes kroppsliggjorte erfaringer i diskusjoner rundt den eksplisitte kunnskapen som formidles. På denne måten kombineres eksplisitt og taus kunnskap, på en måte som anerkjenner begge typer kunnskap som viktige.

På aktivitetsfeltet er det en oppfatning av at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurset er nyttig. Dette påpekes av samtlige informanter, noe som implisitt betyr at den eksplisitte kunnskapen er nyttig selv om en har lang erfaring som spiller og trener. Kurset appellerer likevel mest til de største klubbene, eller de klubbene som enten er, eller er i ferd med å bli, kvalitetsklubber. Selv om den eksplisitte kunnskapen som formidles oppfattes som nyttig, er det enkelte elementer som høres bra teoretisk, men som ikke lar seg omsette til praksis uten videre. Grunnet kursets organisering, hviler ansvaret med å implementere denne kunnskapen på de frivilliges skuldre. For de frivillige i klubbene, trekkes tid frem som en barriere, både for implementering av kunnskapen, og for deltakelse på kurs, mer generelt (Cuskelly, 2004; Mallett et al., 2009). Ingen av klubbene har noen systematiske strategier for kunnskapsdeling i klubb, noe som ytterligere hindrer anvendelse av kunnskapen i klubben. Når det gjelder taus og kroppsliggjort kunnskap, påpeker samtlige informanter at dette bør utgjøre basisen til ledere i fotballen. Dette er og den faktiske praksisen, hvor samtlige klubber driver sine klubber med bakgrunn i taus og kroppsliggjort kunnskap, tilegnet gjennom egen spiller- og trenerkarriere (Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001). Den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurset har isolert sett liten verdi, men i kombinasjon med kroppsliggjort erfaring, tillegges kunnskapen verdi. Dette gjør at erfaringsutvekslingen med de andre kursdeltakerne, blir den største kilden til læring under lederkurset (Strittmatter et al., 2024). På denne måten kan den tause kunnskapen eksternaliseres, og deles med andre (Nonaka, 1994).

Analysen hadde til hensikt å undersøke kunnskapsformidling i lederkurs. Med studiens todelte feltforståelse, ble perspektiver på kunnskapsformidling belyst gjennom henholdsvis organisasjons- og aktivitetsfeltet. Samlet viser analysen at det til tross for fotballens ulike felt, er en felles forståelse mellom krets og klubb, at taus og kroppsliggjort kunnskap er det viktigste i rollen som sportslig leder. Gjennom lederkurset, formidles eksplisitt kunnskap produsert av forbund. Isolert sett, har denne kunnskapen lav verdi for aktivitetsfeltet, men i kombinasjon med kursdeltakernes kroppsliggjorte erfaring, tillegges den verdi. Det kan dermed se ut til at taus og kroppsliggjort kunnskap blir mer viktig, desto nærmere aktivitetsfeltet en kommer. Ved at den eksplisitte kunnskapen som formidles, kombineres med kursdeltakernes tause kunnskap, kan kretsen på denne måten sies å lykkes i sin formidling av kunnskap gjennom lederkurs. Hvorvidt dette bidrar til å utvikle kunnskap i klubber, tas opp i neste kapittel.

6. KUNNSKAPSUTVIKLING GJENNOM KUNNSKAPSFORIDLING?

Det forrige kapittelet har fremstilt henholdsvis organisasjons- og aktivitetsfeltets perspektiver på forståelse og formidling av eksplisitt og taus kunnskap. Deres forståelser danner grunnlaget for dette kapittelet, hvor jeg vil forstå betydningen av lederkurs i en bredere forstand. I første del vil jeg forstå kurset som et verktøy for å utvikle kunnskap. Her vil jeg dra paralleller til Nonaka og Takeuchi (1994) sin SEKI-modell, for å belyse hvorvidt kurset bidrar til kunnskapsutvikling i klubber. I andre del vil jeg forstå kurset som et tilfelle av profesjonalisering. Her vil jeg dra paralleller til Dowling et al. (2014) sin forståelse av begrepet, for å belyse hvorvidt kurset kan forstås som et verktøy i en større prosess hvor fotballen profesjonaliseres. Kapittelet avsluttes med en sammenfattende diskusjon som har til hensikt å belyse min underproblemstilling P2. Hensikten med kapittelet er dermed å utforske hvorvidt formidling av kunnskap gjennom lederkurs bidrar til å utvikle kunnskap i klubber, og hvordan dette kan forstås som et tilfelle av profesjonalisering.

6.1. LEDERKURS SOM VERKTØY FOR KUNNSKAPSUTVIKLING

Ifølge Nonaka (1994) bygger all kunnskap på taus kunnskap. Dette er fremtredende i mitt datamateriale, hvor informanter fra både krets og klubb legger vekt på at en må ha noe taus kunnskap i bunn, for at den eksplisitte kunnskapen skal ha noe verdi. Den tause kunnskapen er i dette tilfellet, kroppsliggjort erfaring som spiller og trener. Dette kommer også til syne hos Smith (2001) som hevder at kunnskapsutvikling gjennom tilegnelse av eksplisitt kunnskap, krever et felles erfaringsgrunnlag, eller som I5 sier, «en må vite litt hva en snakker om først». Dette var og et sentralt funn i Erickson et al. (2008) sin studie av fotballtrenere, hvor en fant at trenernes erfaring som spiller var det viktigste for å fungere som trener. Ut fra mine funn kan det dermed se ut til at de samme logikkene finner sted når det kommer til å skape gode ledere i fotballen, og at en ikke vil lykkes med mindre en har bakgrunn som spiller og trener (Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001). En kan dermed stille spørsmål til hvilken hensikt et kurs som i all hovedsak formidler eksplisitt kunnskap, har på kunnskapsutviklingen.

Videre argumenterer Nonaka (1994) for at kunnskap utvikles gjennom sosial interaksjon. Lederkurset foregår i en sosial setting, hvor gruppeoppgaver og refleksjon er sentrale deler av kursets organisering. Kurset er dermed organisert på en måte som gjør erfaringsutveksling til

en sentral del av innholdet (Lorentzen, 2013; Smeland & Seippel, 2015). Dette kan videre ses i lys av Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell. I denne modellen utvikles kunnskap gjennom en kontinuerlig interaksjon mellom de fire stegene sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Lubit (2001) argumenterer for at ny kunnskap først og fremst utvikles gjennom eksternalisering og internalisering. Det er og disse to typene kunnskap som er mest fremtredende i store byråkratiske organisasjon med en top-down-struktur, hvor kunnskapen utvikles på toppen og skal implementeres nedover i organisasjonen (Christensen et al., 2021; Nonaka & Takeuchi, 1995). Med utgangspunkt i dette, vil jeg presentere hvordan eksternalisering og internalisering forekommer i lederkurset.

Gjennom eksternalisering, blir taus kunnskap omgjort til eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). En slik prosess blir gjerne utløst av dialog eller refleksjon, og gruppearbeid (Lubit, 2001). Gjennom kurset bygger kursdeltakerne på sin tause og kroppsliggjorte kunnskap, for å løse casene som presenteres av kretsen. De blir dermed nødt til å enten artikulere eller skriftliggjøre deres tause kunnskap, for at den skal kunne deles med de andre kursdeltakerne (Nonaka, 1994; Smith, 2001). På denne måten kan den tause kunnskapen sies å gå over til en eksplisitt kunnskap. Denne kunnskapen blir videre delt med de andre kursdeltakerne, under felles gjennomgang av casene. Dette illustrerer hvordan kunnskap eksternaliseres gjennom lederkurset (Nonaka & Takeuchi, 1995), og på denne måten skriftliggjøres (Nesse et al., 2017). I forlengelse av dette, påpeker samtlige informanter fra aktivitetsfeltet at det største læringsutbyttet skjedde gjennom erfaringsutveksling med andre kursdeltakere. Dette ble og påpekt av informantene fra organisasjonsfeltet, noe som forsterker inntrykket av at eksternalisering gjennom erfaringsutveksling er en viktig del av kunnskapsutvikling gjennom lederkurs (Andersen, 2010; Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008). I lys av Bourdieu (1977) kan eksternalisering dermed forstås som en måte å tilegne seg mer av aktivitetsfeltets symbolske kapital på.

I SEKI-modellens siste ledd, internalisering, går kunnskapen fra eksplisitt til taus (Nonaka & Takeuchi, 1995). Når kunnskap går fra eksplisitt til taus, blir den kroppsliggjort, og således inkorporert i den enkeltes habitus (Bourdieu, 1977). Det er først når kunnskapen er blitt internalisert, at en kan si at kunnskap har blitt utviklet hos den enkelte (Nonaka & Takeuchi, 1995). Dersom kunnskapen skal ha en effekt i klubben, må den i tillegg internaliseres hos flesteparten av individene i klubben. Dette gjør at den enkelte kursdeltaker står med et stort ansvar for å internalisere kunnskap til resten av klubben, noe som i seg selv kan fungere som

en barriere, i en hverdag preget av mangel på tid (Cuskelly, 2004; Mallett et al. 2009). Dette kompliseres ytterligere ved at en kan møte motstand mot utvikling internt i klubben (Hill et al., 2021; Ruoranen et al., 2016). Selv om den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurset tillegges verdi av kursdeltakerne, viser analysen at den i liten grad blir implementert inn i klubbene. Som nevnt av flere informanter fra både krets og klubb, og som påpekt i flere studier (Strittmatter et al., 2024; Knowles et al., 2005), er en derfor avhengig av oppfølging av klubber, for å forstå om, og hvordan kunnskapen anvendes i klubber. Siden kunnskapsutvikling (i klubb) er en prosess som krever tid (Nonaka, 1994), vil ikke denne studien, som kun baserer seg på tverrsnittsdata kunne beskrive dette. Det at kretsen heller ikke systematisk følger opp klubber som har deltatt på lederkurs, gjør at heller ikke de, etter min kjennskap, har slike data. Dermed vet en lite om hvordan kunnskap internaliseres i klubber.

Samtidig kan kurset gjennom sitt fokus på erfaringsutveksling, sies å bidra til utvikling av eksplisitt kunnskap hos den enkelte kursdeltaker, men at denne kunnskapen først og fremst bygger på kursdeltakernes tause kunnskap (Cushion et al., 2003). Den eksplisitte kunnskapen som formidles av kretsen gjennom kursmateriellet, gis dermed mindre plass. Eksternalisering gjennom erfaringsutveksling blir på denne måten, en måte å tilegne seg kunnskap som kan akkumuleres til symbolsk kapital på aktivitetsfeltet (Aakvaag, 2008). På denne måten kan kurset sies å bidra til å utvikle kunnskap hos den enkelte kursdeltaker. Siden denne kunnskapen først og fremst baseres på kursdeltakernes erfaringsutveksling, er den ikke nødvendigvis i tråd med den organiserte utviklingen NFF ønsker gjennom sitt arbeid med klubbutvikling. Til tross for dette, kan en si at kretsen lykkes i sin kunnskapsformidling, men at dette først og fremst bidrar til kunnskapsutvikling hos den enkelte kursdeltaker, gjennom kursdeltakernes erfaringsutveksling. For å få innsikt i hva denne kunnskapen består av, og hvorvidt den implementeres i klubber, trengs det flere og mer omfattende studier for å finne ut av.

6.2. LEDERKURS SOM PROFESJONALISERING

Innledningsvis foreslo jeg å betrakte klubbutvikling som et tilfelle av profesjonalisering. Således blir lederkurs et ledd i en større prosess hvor fotballen profesjonaliseres (Smeland & Seippel, 2015). I den forbindelse vil jeg argumentere for at to spørsmål reiser seg. For det første, hvordan kurset kan forstås som en form for profesjonalisering, dersom den viktigste

kilden til kunnskap er den tause og kroppsliggjorte. For det andre, hvorvidt profesjonalisering av frivillige gjennom kurs, dermed i hele tatt kan sies å være mulig. Flere har påpekt betydningen av formell kunnskap i profesjonaliseringsprosesser (Forsyth & Danisiewicz, 1985; Hall, 1968; Wilensky, 1964). Dersom den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurset, isolert sett tillegges lav verdi, kan en stille spørsmål til hvorvidt klubb utvikling gjennom lederkurs faktisk kan forstås som et uttrykk for profesjonalisering av fotballen.

Ifølge Lorentzen (2013) avhenger profesjonalisering av at ny kunnskap tilføres de aktørene som utgjør organisasjonen. Førrige delkapittel illustrerte imidlertid hvordan den nye kunnskapen som tilføres, i stor grad bygger på taus kunnskap tilegnet gjennom erfaringsutveksling med andre kursdeltakere (Cushion et al., 2003). Fra et profesjonaliseringsperspektiv, får dette implikasjoner. Dersom den nye kunnskapen som tilføres gjennom kurs, er basert på erfaringsutveksling, og på denne måten i stor grad er taus og kroppsliggjort, blir det utfordrende å dokumentere at ny kunnskap faktisk har blitt tilført. Dersom en ikke vet dette, blir det utfordrende å dokumentere at noe er blitt profesjonalisert. Samtlige informanter fra klubb hevder at de har utbytte av kurset, noe som indikerer at de utvikler seg, og således har fått tilført ny kunnskap. Jeg vil argumentere for at Lorentzen (2013) sitt begrep «idrettsintern profesjonalisering», derfor bør forstås med utgangspunkt i at den først og fremst bygger på taus og kroppsliggjort kunnskap. Idrettsintern profesjonalisering bryter dermed med den tradisjonelle forståelsen av begrepet (Wilensky, 1964). Jeg vil likevel argumentere for at det kan forstås som en type profesjonalisering, siden det nettopp er den tause og kroppsliggjorte kunnskapen som kan akkumuleres til symbolsk kapital i aktivitetsfeltet.

En annen utfordring som reiser seg, er at de aller fleste klubbene utelukkende drives av frivillige (Seippel, 2010). I begrepets tradisjonelle forstand (Forsyth & Danisiewicz, 1985; Hall, 1968; Wilensky, 1964), gjør dette at en kan stille spørsmål til hvilke forutsetninger klubbene faktisk har til å profesjonaliseres. Ifølge Gammelsæter (2010) er forholdet mellom det frivillige og det profesjonelle et motsetningsforhold. Dette kan illustreres med kvalitetsklubb som eksempel. Ved å tilegne seg ny kunnskap gjennom kurs, og videre sertifiseres som kvalitetsklubb, bidrar en til å skape et skille mellom de som er kvalitetsklubb og de som ikke er det. Samtidig, siden omtrent alle klubber drives av frivillige, blir dermed et sentralt spørsmål hvem det er en faktisk skiller seg fra, og på hvilket grunnlag. Det som er

tenkt å skape dette skillet er kunnskapsnivået, men siden det i stor grad baserer seg på taus og kroppsliggjort kunnskap, kan en dermed ikke vite at dette er en type kunnskap som kun kvalitetsklubber besitter. Dette inntrykket forsterkes, ved at det ikke foreligger noen oppfølging som måler hvorvidt den eksplisitte kunnskapen som formidles, blir implementert i klubber. En vet dermed ikke hvorvidt kurset tilfører klubber den kunnskapen forbundet ønsker at det skal gjøre.

Siden det er vanskelig å dokumentere kunnskapen, blir dermed aktørens habitus av større betydning. Jeg har foreslått å forstå aktørens erfaring som noe som gir habitus. Dermed blir aktørens habitus et resultat av ens tilegnelse og kroppsliggjøring av taus kunnskap (Bourdieu, 1977). Et godt eksempel på dette, kommer fra I1, når hen fortalte at klubber som har en «læremester» i klubben, ikke er like avhengige av kurs. Dette forsterker inntrykket av at de klubbene som ikke deltar på kurs, potensielt kan ha like mye taus kunnskap som de som deltar. Dersom en videre legger min forståelse av begrepet «idrettsintern profesjonalisering» til grunn, kan disse klubbene forstås som like «profesjonelle», i kraft av deres tause og kroppsliggjorte habitus. Dette er tross alt det som i størst grad utgjør de frivilliges kunnskap i fotballfeltet, og særlig i aktivitetsfeltet.

Det ser dermed ut til at profesjonalisering i fotballfeltet styres av andre logikker enn de som er fremtredende i den klassiske forståelsen av begrepet (Dowling et al., 2014; Lorentzen, 2013). Fotballfeltets logikk innebærer at taus og kroppsliggjort kunnskap er det som kan akkumulere symbolsk kapital. I så måte får aktørens habitus stor betydning, hvor erfaring er en forutsetning både for å forstå den eksplisitte kunnskapen, og for å kunne drive erfaringsutveksling (Gilbert & Trudel, 2001). Kursdeltakerne tilegner seg gjennom kurset taus kunnskap, som gjennom eksternalisering, videre kan akkumuleres til symbolsk kapital. Samtidig, siden internalisering av kunnskapen sjeldent forekommer, kan en stille spørsmål om i hvor stor grad hele klubber utvikles. Hvorvidt en slik utvikling kan forstås som profesjonalisering, blir dermed utfordrende å si, på grunn av at det er vanskelig å dokumentere forskjeller i kunnskapsnivået mellom kvalitetsklubber og klubber som ikke er det. Til tross for dette, kan kurset bidra til å profesjonalisere klubber som fortsetter prosessen med å bli sertifisert som kvalitetsklubber.

6.3. SAMMENFATTENDE DISKUSJON

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved premisset om at kunnskapsformidling skaper kunnskapsutvikling. For å illustrere dette, ble Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell brukt for å illustrere hvordan kunnskap utvikles i organisasjoner. I mine data er særlig eksternalisering fremtredende, noe som skjer gjennom erfaringsutveksling mellom kursdeltakerne. Det ser dermed ut til at selve læringen skjer mellom kursdeltakerne, ikke mellom kursholdere og kursdeltakere. Dette kan implisitt illustrere at henholdsvis organisasjonsfeltet forsøker å formidle en type kunnskap som i aktivitetsfeltet tillegges lav verdi. To felt med to ulike logikker, kan dermed være en forklaring på en opplevd distanse mellom feltene, som igjen kan være en barriere for både kunnskapsutvikling i klubber, og profesjonalisering av fotballen mer generelt.

Det ser samtidig ut til at kretsen ser verdien av taus kunnskap. Dette kommer tydelig frem i mine data, hvor samtlige informanter fra krets hevder taus kunnskap er viktigere enn eksplisitt kunnskap. Dette kan forklares med at kretsen er et steg nærmere aktivitetsfeltet enn forbundet (Hanstad, 2019). På denne måten kan vi forstå eksplisitt kunnskap som mer viktig desto lengre opp i hierarkiet en kommer, og taus kunnskap som mer viktig desto lengre ned en kommer. Siden det er forbundet som lager kursmateriellet (NFF, 2016a), gir dette mening. Fra forbundets side kan dette ses som et forsøk på å ta kontroll over kunnskapsutviklingen, for å sikre at samtlige klubber utvikler seg i samme retning. Hvorvidt dette lykkes, avhenger blant annet av om kunnskapen fra lederkurs internaliseres. Dette arbeidet overlates til kretsen, som står for å operasjonalisere målsettinger og vedtak gjort av forbundet.

Lederkurs blir på denne måten et bindeledd mellom krets og klubb (Smeland & Seippel, 2015). Her inviteres klubber til å bli støttespillere med kretsen, samtidig som det er inngangen til videre arbeid med kvalitetsklubb og profesjonalisering. Kretsens måte å nå ut til klubbene på, blir å spille på kursdeltakernes tause kunnskap, slik I2 forteller. I så måte kan en si at kretsen lykkes i å operasjonalisere forbundets målsetting, og følgelig deres kunnskapsformidling. Lederkurs blir en arena for formidling av eksplisitt kunnskap, samtidig som en får drevet erfaringsutveksling med andre kursdeltakere. Gjennom refleksjon og gruppeoppgaver, påpeker samtlige informanter fra klubb at kurset fungerer godt, og at de lærte noe av kurset. En kan dermed si at kunnskapsformidlingen som skjer gjennom lederkurs er vellykket.

Kunnskapsutvikling er på den andre siden en prosess som krever tid (Nonaka, 1994). For at kunnskap skal utvikles i klubb, må den eksplisitte kunnskapen som er formidlet gjennom kurset, internaliseres til taus kunnskap i klubbene. Det er med andre ord ingen automatikk i at en har utviklet kunnskap i klubber etter at en har vært på kurs. Kurset kan likevel bidra til å øke kunnskapen, og således den symbolske kapitalen, til den enkelte kursdeltaker, uten at det skjer endringer i klubben. Kunnskapsutviklingen blir, som uttrykt av I3, prisgitt kursdeltakernes evne til å anvende kunnskapen i klubb. Med andre ord, overlater kretsen ansvaret med å virkeliggjøre kunnskapen de formidler, til klubbene selv. Dette illustrerer hvordan fotballfeltets top-down-struktur (Skille, 2008), også er fremtredende i kretsens arbeid med klubbutvikling, hvor mye ansvar overlates fra kretsen til de frivillige i klubbene.

Dersom målet med kurset er kunnskapsutvikling, er det noe paradoksalt at kretsen ikke driver systematisk oppfølging av klubber. Uten dette, vil en ikke kunne si noe om hvorvidt kunnskapsformidling skaper kunnskapsutvikling, og en vil heller ikke ha noe data på de konkrete effektene av kurset. Samtidig finnes det flere årsaker til å ta kurs, hvor Lorentzen (2013) blant annet trekker frem sertifisering som en mulig årsak. I lys av at Fotballederkurs 1 er et kurs klubber som ønsker å sertifiseres som kvalitetsklubber må gjennom (NFF, u.å.-a), kan en dermed stille spørsmål til hvorvidt kurset først og fremst har en legitimerende effekt. Dersom dette er tilfellet, kan en paradoksalt nok, betrakte kunnskapsutvikling gjennom kurs som en god måte å profesjonalisere klubber på, til tross for at kunnskapen nødvendigvis ikke anvendes i klubbene.

Dersom en faktisk ønsker at kunnskapen fra lederkurs skal anvendes i klubber, krever dette systematisk oppfølging av klubber i etterkant av kurset (Smeland & Seippel, 2015; Strittmatter et al., 2024). Siden hverken jeg, eller krets, har noe data på klubbenes internalisering av denne kunnskapen, kan en dermed ikke dra noen konklusjoner angående klubbenes kunnskapsutvikling. Mine data kan kun antyde at internalisering skjer i liten grad, og at det som skjer i stor grad er basert på tilfeldigheter. En vet imidlertid ikke om det lille som internaliseres er basert på den eksplisitte kunnskapen kretsen formidler, eller om det er basert på den tause kunnskapen tilegnet gjennom erfaringsutveksling mellom kursdeltakerne. Til tross for dette, fremstår lederkurset som en god arena for å tilegne seg kunnskap for den enkelte kursdeltaker.

7. VEIEN VIDERE

Studien har bidratt til å belyse hvordan eksplisitt og taus kunnskap formidles gjennom lederkurs. Videre har den belyst hvorvidt dette bidrar til utvikling av kunnskap i klubber, og hvordan dette kan forstås som profesjonalisering. Med utgangspunkt i dette, ønsker jeg å skissere to retninger dette kan tas videre – en vei for forskningsfeltet og en vei for praksisfeltet.

7.1. FOR FORSKNINGSFELTET

For å få innsikt i hvorvidt kunnskapsformidling gjennom kurs skaper kunnskapsutvikling i klubber, trengs flere ulike typer studier for å kunne fange kompleksiteten knyttet til kunnskapsutvikling. For det første, trengs longitudinelle studier som følger klubber før, under og etter kurs. Jeg anbefaler, i tråd med denne studien, kvalitative studier, basert på både dybdeintervjuer og observasjonsdata. På denne måten vil en få dyp innsikt i hvordan klubbens praksis er før kurset, hva som skjer med kursdeltakere under kurset, og hvordan dette påvirker praksisen i klubben etter kurset. I tillegg, trengs kvalitative studier hvor en konkret analyserer feltforståelsen til henholdsvis forbund, krets og klubb. Min studie har kun tatt for seg krets og klubb, men det er av like stor interesse å analysere forbundet siden det er de som vedtar mål og strategi i organisasjonens måldokumenter (NFF, 2020). Siden det ikke finnes data på kunnskapsutvikling, kan dette indikere at forbund har en egen feltforståelse hvor andre typer kunnskap gir symbolsk kapital.

For det andre, trengs også flere studier som måler konkrete effekter av kurs i fotballen. De fleste studier har tatt for seg faktiske og foretrukne kilder til læring i fotballen (Myhre et al., 2017), men ingen studier har, etter min kjennskap, eksplisitt tatt for seg effekten av ulike kurs i norsk fotball. Jeg anbefaler kvantitative studier som kan benyttes til å få kvantifiserte data som beskriver hvor stor effekt kurs har på klubbutvikling. Med tanke på hvor mye tid og ressurser som brukes på å organisere og gjennomføre kurs i fotballen, er det forunderlig at dette ikke har blitt gjort tidligere. I tillegg, vil jeg argumentere for at flere ting både kan og bør kvantifiseres. Eksempelvis kan en kvantitativ kartlegging av hvem det er som deltar på kurs, bidra til å kartlegge kjennetegn ved klubber som ikke deltar på kurs. Dette kan dermed gi verdifull innsikt dersom målet er en helhetlig utvikling av hele fotballen, slik det står beskrevet i strategiplanen (NFF, 2020).

7.2. FOR PRAKSISFELTET

Flere har påpekt et sprik mellom teori og praksis, som særlig er fremtredende i idretten (Ruoranen et al., 2016). Med utgangspunkt i dette, ønsker jeg å foreslå noen retninger praksisfeltet kan benytte funn fra min studie på. Min studie viste at taus og kroppsliggjort kunnskap er det som tillegges mest verdi, noe som gjør at den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurs oppfattes som mindre viktig. Med utgangspunkt i dette, vil jeg argumentere for at kurs, isolert sett, har relativt liten effekt på klubb utvikling mer generelt. Dette fordi den tause kunnskapen som utveksles mellom kursdeltakerne på kurs, ikke nødvendigvis er i tråd med den kunnskapen NFF ønsker at ledere skal ha. En får dermed ikke den kontrollen en vanligvis er ute etter med top-down-implementering (Christensen et al., 2021). Et godt eksempel på dette, er at kretsen ikke vet hvordan kunnskap fra lederkurs blir anvendt i klubber. Dersom en ikke vet det, hvordan vet en da at klubber utvikles i NFFs ønskede retning?

Jeg vil likevel argumentere for at kurs har et meget stort potensial til å utvikle kunnskap internt blant kursdeltakere. For at dette skal bli mulig vil jeg argumentere for at det er to ting som må på plass. For det første trengs systematisk oppfølging av klubber i etterkant av kurs. Gjennom oppfølging kan krets støtte klubber i deres arbeid med implementering, samtidig som de får innsikt i hvordan kunnskapen fra kurs anvendes i klubb. Dette påpekes av informanter fra klubb, samtidig som samme behov er identifisert i forskningslitteraturen (Strittmatter et al., 2024). Oppfølging krever imidlertid store ressurser. Dersom det blir en barriere, bør kursene i større grad fokusere på hvordan kunnskapen som tilegnes kan implementeres i klubb. Dette bør inkluderes i den eksplisitte kunnskapen som formidles gjennom kurs på en så konkret måte at det enkelt er overførbart til både små og store klubber.

Som påpekt av I2, har mange lang fartstid i fotballen, og sitter med mye erfaring om hvordan ting bør gjøres. Siden denne kunnskapen anses som verdifull på praksisfeltet, bør den i enda større grad anvendes i klubb utviklingen. Jeg vil derfor argumentere for at en tilnærming mer i retning bottom-up (Christensen et al., 2021), kan være en god løsning i et felt hvor taus og kroppsliggjort kunnskap tillegges så mye verdi. Derfor vil jeg argumentere for at krets bør gjennomføre kurs lokalt i den enkelte klubb, og forankre kurset i den tause kunnskapen som

finnes i klubben. En slik tilnærming vil og bidra til at kunnskapsbehovet blir identifisert så nært praksisfeltet som mulig, noe som videre vil skape et kurs som er skreddersydd de utfordringene klubber står ovenfor på praksisfeltet (O’Gorman, 2011; Skille, 2008). I tillegg vil dette gjøre at hele klubber får tilgang på den samme kunnskapen samtidig, heller enn at en til to personer fra klubb blir sendt på et kurs. Dette vil trolig gjøre implementering av kunnskap mer gjennomførbart enn det er i dag.

REFERANSER

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB.
- Andersen, S. S. (2010). Stor suksess gjennom små, intelligente feil. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 50(4), 427-458.
- Billing, P., Franzén, M. & Peterson, T. (2004). Paradoxes of Football Professionalization in Sweden: A Club Approach. *Soccer and Society*, 5(1), 82-99.
- Bodnar, I. & Perényi, S. (2012). A Socio-Historical Approach to the Professionalisation of Sporting Occupations in Hungary during the First Decades of the Twentieth Century: the Coach. *The International Journal of the History of Sport*, 29(8), 1097-1124.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bowes, A. & Culvin, A. (2021). Introduction: Issues, and debates in the professionalization of women's sport. I A. Bowes & A. Culvin (Red.), *The Professionalization of Women's Sport: Issues and Debates* (s. 1-15). Emerald.
- Braune, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadhead, R. S. & Rist, R. C. (1976). Gatekeepers and the Social Control of Social Research. *Social Problems*, 23(3), 325-336.
- Brower, J. (1979). The Professionalization of Organized Youth Sport: Social Psychological Impacts and Outcomes. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 445(1), 39-46.
- Cassidy, T. & Rossi, T. (2006). Situating Learning: (Re)Examining the Notion of Apprenticeship in Coach Education. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 1(3), 235-246.
- Christensen, T., Læg Reid, P. & Røvik, K. A. (2021). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Clausen, J., Bayle, E., Giauque, D., Ruoronen, K., Lang, G., Nagel, S., Klenk, C. & Schlesinger, T. (2018). Drivers of and Barriers to Professionalization in International Sport Federations. *Journal of Global Sport Management*, 3(1), 37-60.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. utg.). SAGE Publications.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cuskelly, G. (2004). Volunteer retention in community sport organisations. *European Sport Management Quarterly*, 4(2), 59-76.
- Danielsen, A. & Hansen, M. N. (1999). Makt i Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teorier og kritikk* (s. 43-78). AdNotam.
- Dowling, M., Edwards, J. & Washington, M. (2014). Understanding the concept of professionalisation in sport management research. *Sport Management Review*, 17(4), 520-529.
- Elkjær, B. (2004). Organizational Learning. The "Third Way". *Management Learning*, 35(4), 419-434.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139.
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, J. & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Forsyth, P. B. & Danisiewicz, T. J. (1985). Toward a theory of professionalization. *Work and Occupations*, 12(1), 59-76.
- Friberg, J. H. & Gautun, H. (2007). *Inkludering av etniske minoriteter i frivillige organisasjoner og fotballag for barn og ungdom i Oslo* (FAFO-rapport 16). FAFO. https://www.faf.no/media/com_netsukii/20016.pdf
- Gammelsæter, H. (2010). Institutional Pluralism and Governance in “Commercialized” Sport Clubs. *European Sport Management Quarterly*, 10(5), 569-594.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Macmillan.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (2001). Learning to Coach Through Experience: Reflection in Model Youth Sport Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.
- Giulianotti, R. (2002). Supporters, Followers, Fans and Flaneurs: A Taxonomy of Spectator Identities in Football. *Journal of Sport and Social Issues*, 26(1), 25-46.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gotvassli, K. Å. (2005). *Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i toppidretten* [Doktorgradsavhandling, Copenhagen Business School]. Nasjonalbiblioteket. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012011606077?page=0
- Gotvassli, K. Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Tapir Akademisk Forlag.
- Hall, R. H. (1968). Professionalism and Bureaucratization. *American Sociological Review*, 33(1), 92-104.
- Hanstad, D. V. (2019). *Organisasjon og lederskap i idretten*. Fagbokforlaget.
- Hanstad, D. V. & Strittmatter, A. M. (2022). En bærekraftig idrettsorganisasjon: Lang vei fra vedtak til implementering. I A. Tjønndal, A. K. Lund & M Nilssen (Red.), *Bærekraft i idrett og friluftsliv*. Universitetsforlaget.
- Henriksen, K., Stambulova, N. & Roessler, K. K. (2010). Holistic approach to athletic talent development environments: A successful sailing milieu. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(3), 212-222.
- Hill, S., Kerr, R. & Kobayashi, K. (2021). Around the kitchen-table with Bourdieu: understanding the lack of formalization or professionalization of community sports clubs in New Zealand. *Sport in Society*, 24(2), 115-130.
- Kikulis, L. M., Slack, T. & Hinings, B. (1992). Institutional specific design archetypes: A framework for understanding change in national sport organisations. *International Review for the Sociology of Sport*, 27(1), 343-368.
- Kjær, J. B. (2019). The Professionalization of Sports Coaching: A case study of a graduate soccer coaching education program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism*
- Knowles, Z., Borrie, A. & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sport coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711-1720.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lang, G., Schlesinger, T., Lamprecht, M., Ruoranen, K., Klenk, C., Bayle, E., Clausen, J., Giauque, D. & Nagel, S. (2018). Types of professionalization: Understanding contemporary organizational designs of Swiss national sport federations. *Sport, Business and Management*, 8(3), 298-316.
- Lang, G., Ströbel, T., Nagel, S. (2019). Professionalization forms in mixed sport industries: is it time to rethink the stereotypes of non-profit and for-profit sport organizations? *Managing sport and leisure*, 24(4), 208-225.
- Lang, G., Klenk, C., Schlesinger, T., Ruoranen, K., Bayle, E., Clausen, J., Giauque, D. & Nagel, S. (2020). Challenges and opportunities arising from self-regulated

- professionalization processes: an analysis of a Swiss national sport federation. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 12(3), 298-316.
- Lorentzen, H. (2013). *Utdanning og kompetanse i idretten*. Institutt for samfunnsforskning. https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/177427/R_2013_5_web.pdf?sequence=3
- Lubit, R. (2001). Tacit Knowledge and Knowledge Management: The Keys to Sustainable Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 29(4), 164-178.
- Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J. & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. Informal Coach Education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 325-364.
- Mays, N. & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320(7226), 50-52.
- McGillivray, D., Fearn, R. & McIntosh, A. (2005). Caught up in and by the beautiful game. *Journal of Sport and Social Issues*, 29(1), 102-123.
- Mielke, D. (2007). Coaching Experience, Playing Experience and Coaching Tenure. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 2(2), 105-108.
- Morrow, S. & Howieson, B. (2014). The New Business of Football: A Study of Current and Aspirant Football Club Managers. *Journal of Sport Management*, 28(5), 515-528.
- Myhre, K., Løkke, T. & Moen, F. (2017). Faktiske og foretrukne kilder til læring blant norske idrettstrenerne. *Uniped*, 40(1), 86-100.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J. & Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 1(3), 247-259.
- Nesse, M., Ingebrigtsen, J. E. & Peterson, T. (2017). Organisational knowledge creation in Norwegian football: From talk to text. *Idrottsforum*. 1-19.
- Nesse, M., Agergaard, S. & Piggot, L. V. (2023). Young refugees' experiences of accumulating horizontal and vertical social capital through organized and informal sports. *International Review for the Sociology of Sport*, 0(0), 1-18.
- NFF. (2016a). *Fotballleder 1 – forstå*. <https://www.fotball.no/klubb-og-leder/kurs/fotballleder-1---forsta/>
- NFF. (2016b). *Grasrottreneren*. <https://www.fotball.no/trener/grasrottrener/nff-c--lisensutdanningen/>
- NFF. (2020). *Strategiplan 2020-2025*. <https://www.fotball.no/tema/strategiplan-2020-2023/>
- NFF. (2024). *Årsrapport 2023*. <https://indd.adobe.com/view/4fc4ee85-9c40-4b44-a52f-3229e8ca6055>
- NFF. (u.å.-a). *Kvalitetsklubb nivå 1*. <https://www.fotball.no/klubb-og-leder/kvalitetsklubb-2/kvalitetsklubb-niva-1/>
- NFF. (u.å.-b). *Ansatte*. <https://www.fotball.no/tema/om-nff/ansatte/>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- O'Brien, D. & Slack, T. (2003). An Analysis of Change in an Organizational Field: The Professionalization of English Rugby Union. *Journal of Sport Management*, 17(4), 417-448.
- O'Gorman, J. (2011). Where is the implementation in sport policy and programme analysis? The English Football Association's Charter Standard as an illustration. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 3(1), 85-108.
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39(2), 295-314.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4. utg.). Wiley.

- Ruoranen, K., Nagel, S., Lang, G., Klenk, C., Bayle, E., Clausen, J., Giaouque, D. & Nagel, S. (2016). Developing a conceptual framework to analyse professionalization in sport federations. *European Journal of Sport and Society*, 13(1), 55-74.
- Ruoranen, K., Nagel, S., Lang, G., Klenk, C., Bayle, E. & Clausen, J. (2023). The «dark side» of professionalisation in national sport federations: a case study of the Swiss Floorball Federation. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 23(5), 442-464.
- Santomier, J. (1979). Myth, Legitimation and Stress in Formal Sport Organizations. *Journal of Sport and Social Issues*, 3(2), 11-16.
- Sack, A. (1973). Yale 29 – Harvard 4: The Professionalization of Harvard Football. *Quest*, 19(1), 24-34.
- Seippel, Ø. (2010). Professionals and volunteers: on the future of a Scandinavian sport model. *Sport in Society*, 13(2), 199-211.
- Seippel, Ø. (2018). Professionalization of voluntary sport organizations – a study of the Quality Club Programme of the Norwegian Football Association. *European Sport Management Quarterly*, 19(5), 666-683.
- Sharpe, S., Beaton, A. & Scott, O. (2018). Considering Ongoing Professionalization in Sport Organizations: A Case Study of the ACT Brumbies Super Rugby Club. *Journal of Global Sport Management*, 3(3), 215-236.
- Shilbury, D. & Ferkins, L. (2011). Professionalisation, sport governance and strategic capability. *Managing Leisure*, 16(2), 108-127.
- Skille, E. Å. (2008). Understanding sport clubs as sport policy implementers. *International Review for the Sociology of Sport*, 43(2), 181-200.
- Skille, E. Å., Strittmatter, A. M., Stenling, C. & Fahlén, J. (2023). Private football academies – friend or foe? An analysis of Norwegian media's framing of arguments about private football academies and the monopoly of organized sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 58(8), 1263-1281.
- Sleeman, E. J. & Ronkainen, N. J. (2020). The Professionalization of Women's Football in England and its impact on Coaches' Philosophy of Practice. *International Sport Coaching Journal*, 7(3), 326-334.
- Smeland, F. & Seippel, Ø. (2015). «For vi kommer ikke til å sitte i styret i all evighet» – En studie av norske fotballklubbens arbeid med Kvalitetsklubb. Norges Idrettshøgskole. http://seippel.no/FOBU_SeippelSmelandKvalitetsklubb.pdf
- Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4), 311-321.
- SSB. (2020). *Satellittregnskap for ideelle og frivillige organisasjoner*. <https://www.ssb.no/nasjonaltregnskap-og-konjunkturer/nasjonaltregnskap/statistikk/satellittregnskap-for-ideelle-og-frivillige-organisasjoner>
- Stoszowski, J. & Collins, D. (2016). Sources, topics and use of knowledge by coaches. *J Sports Sci*, 34(9), 794-802.
- Strittmatter, A. M., Bodemar, A. & Solstad, S. B. (2024). *Ungt lederskap i idretten. Forskningsrapport om funksjonen til ungdomsutvalg og lederkurs for ungdom 15-19 år*. Forskningscenter for barne- og ungdomsidrett, Norges Idrettshøgskole. <https://www.nih.no/forskning/sentre/fobu/rapporter/ungt-lederskap-i-idretten---2024.pdf>
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan er idrett mulig? Skisse til en idrettssosiologi*. Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thibault, L., Slack, T. & Hinings, B. (1991). Professionalism, Structures and Systems: The Impact on Professional Staff on Voluntary Sport Organisations. *International Review for the Sociology of Sport*, 26(2), 83-98.
- Tjønndal, A. (2023). Teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i trenerrollen. I O. J. Andersen & J. B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 95-117). Fagbokforlaget.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria For Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Wahyuni, D. (2012). The Research Design Maze: Understanding Paradigms, Cases, Methods and Methodologies. *JAMAR*, 10(1), 69-80.
- Walker, L. F., Thomas, R. & Driska, A. P. (2018). Informal and nonformal learning for sport coaches: A systematic review. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 13(5), 694-707.
- Whitson, D. & Macintosh, D. (1989). Rational Planning vs. Regional Interests: The Professionalization of Canadian Amateur Sport. *Canadian Public Policy*, 15(4), 436-449.
- Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Wollebæk, D., Sætrang, S. & Fladmoe, A. (2015). *Betingelser for frivillig innsats – motivasjon og kontekst*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/handle/11250/2442819>
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.

VEDLEGG

Vedlegg 1. Informasjonsskriv.

Vedlegg 2. Godkjenning fra SIKT.

Vedlegg 3. Intervjuguider.

Vedlegg 4. Kjennetegn ved informantene.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fra kurs til praksis – Implementering av kunnskap fra Fotballederkurs 1»?

Har du lyst til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan implementering av kunnskap fra NFFs Fotballederkurs 1 (FLK1) foregår i klubber? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Norges Fotballforbund (NFF) har i sin strategiplan klubb utvikling som ett av fem kjerneområder. I kretsene, er sentrale virkemidler for klubb utvikling kursing og utdanning. Fotballederkurs 1 er ett av kursene, og har til hensikt å etablere en forståelse for at godt organiserte klubber med riktig kompetanse i alle ledd er den viktigste forutsetningen for mer og bedre aktivitet. Denne forståelsen må imidlertid etableres i klubben, noe som åpner for å undersøke hvordan kunnskap fra FLK1 implementeres i klubber. Fokuset er å finne ut hva som skal til for å lykkes med implementering av kunnskap, og hvilke barrierer som kan oppstå underveis i denne prosessen.

Gjennom forskningsprosjektet ønsker jeg å få en forståelse av hvordan klubb utvikling foregår i praksis, ved å undersøke hvordan kunnskap fra FLK1 implementeres inn i klubber. Dette er overordnet problemstilling for prosjektet.

Dette er en del av et masterprosjekt som inngår i studieretningen Idrettsvitenskap ved NTNU Trondheim.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Trondheim er, sammen med mastergradsstudent Stian Aa Selbekk, ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om deltakelse på grunnlag av at du nylig har deltatt på FLK1 i regi av NFF, i tillegg til at du har rolle som sportslig leder i din respektive klubb. Utvalget består av andre sportslige ledere som har deltatt på samme kurs, i tillegg til de fra kretsen som er ansvarlige for kurset. Totalt har syv personer blitt kontaktet om deltakelse i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjektet, innebærer det deltakelse på et intervju med varighet på ca. 45 minutter. Intervjuet fortoner seg som en samtale om kurset og implementering av kursets innhold i den enkelte klubb. Intervjuet kan gjennomføres digitalt eller fysisk. Det vil bli brukt lydopptak for å sikre full tilgang til datamaterialet. Dette, for at intervjuet skal kunne transkriberes og analyseres i etterkant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun student ved masterprosjektet, Stian Aa Selbekk, som skal samle inn, bearbeide og lagre datamaterialet. Datamaterialet vil lagres på en innelåst PC, adskilt fra kontaktinformasjon. Ved transkripsjon av intervjuet, vil jeg anonymisere fortløpende.

Når prosjektet er ferdig, vil det ikke være mulig å identifisere opplysninger om deg som person, og du sikres full anonymitet ved bruk av koder for hver informant.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. mai 2024. Etter dette vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet, er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Stian Aa Selbekk (stian.a.selbekk@ntnu.no) og veileder Jan Erik Ingebrigtsen (jan.ingebrigtsen@ntnu.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- E-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Jan Erik Ingebrigtsen
(Forsker/veileder)

Stian Aa Selbekk
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fra kurs til praksis – Implementering av kunnskap fra Fotballederkurs 1*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Godkjenning fra SIKT.

 Norsk ▾ Stian Aa Selbekk ▾

Meldeskjema / Fra kurs til praksis - Implementering av NFF Trøndelags Fotballederkurs 1 / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

  30.01.2024 ▾

Referansenummer 841811	Vurderingstype Automatisk 	Dato 30.01.2024
----------------------------------	---	---------------------------

Tittel
Fra kurs til praksis - Implementering av NFF Trøndelags Fotballederkurs 1

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig
Jan Erik Ingebrigtsen

Student
Stian Aa Selbekk

Prosjektperiode
08.01.2024 - 31.05.2024

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 31.05.2024.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering
Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernuleppe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet
Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

INTERVJUGUIDE 1 – ORGANISASJONSFELTET

Åpningsspørsmål:

- Hva synes du er det beste med breddefotballen i din region?
- Er det noe vi kunne vært bedre på?
 - o Kunnskap?
 - o Trenere?
 - o Administrasjon og ledelse?

1. Forståelse av Fotballederkurs 1 (FLK1):

- Hva synes du om kurset?
 - o Innhold
 - o Varighet
 - o Kursmateriell
 - o Kursdeltakerne
- Hvorfor arrangerer dere kurset?
 - o Er det forventninger/krav fra forbundet om at dere skal gjøre det?
- Får dere kursmaterialet tilsendt fra forbundet?
 - o Har dere mulighet til å påvirke innholdet?
 - o Innenfor rammer? Hvilke?
- Hva synes du er det beste med kurset?
 - o Er det noen ting som kunne vært bedre?

2. Forståelse av krets og klubb sitt arbeid med klubb utvikling:

- Hvordan jobber dere i kretsen med klubb utvikling?
 - o Hva er dere best på?
 - o Hvor har dere det største forbedringspotensialet?
- Hvor viktig er «Kvalitetsklubb» for klubb utvikling?
 - o Klubb utvikling hos klubber som ikke er kvalitetsklubber?
- Følger dere opp de klubbene som har vært på kurs?
 - o Forskjell kvalitetsklubb/ikke kvalitetsklubb?
 - o Vet du om dette er et ønske fra klubbene?
- Vet du hvordan kunnskap fra FLK1 anvendes i klubber?
 - o Hvilke typer kunnskap? Hvilke klubber?
 - o Hvis ikke, hvordan ville du gjort det?

3. Forståelse av kursets betydning for klubb utvikling:

- Hvor viktig er kurs for klubb utvikling?
 - o Hva vil du si er det viktigste kurset dere har?
- Hvor viktig er FLK1 for klubb utvikling?
 - o Sammenlignet med andre kurs?
- Vet dere om klubbene selv arbeider med kurset innad i klubben?
 - o Kunnskapsdeling?

- Tror du kurset påvirker klubbens praksis?
 - o På hvilke måter og/eller områder?

Avrundingspørsmål:

- Hva vil du si er viktigst i rollen som sportslig leder?
 - o Erfaring?
 - o Formell kunnskap?
- Informasjon om informanten
 - o Erfaring fra fotball, både som spiller og trener
 - o Relevant utdanning (kurs i idretten og formell utdanning)
 - o Dine arbeidsoppgaver i kretsen

INTERVJUGUIDE 2 – AKTIVITETSFELTET

Åpningsspørsmål:

- Hva synes du er det beste med breddefotballen i din region?
- Er det noe vi kunne vært bedre på?
 - o Kunnskap?
 - o Trenere?
 - o Administrasjon og ledelse?

1. Forståelse av Fotballederkurs 1 (FLK1):

- Hva synes du om kurset?
 - o Innhold
 - o Varighet
 - o Kursmateriell
 - o Kursholderne
- Hvorfor deltok du på kurset?
 - o Eget ønske? Klubbens ønske?
- Hva synes du var det beste med kurset?
 - o Var det noen ting som kunne vært bedre?
- Var det noen ting du savnet på kurset?
 - o Forventning vs. praksis?

2. Forståelse av krets og klubb sitt arbeid med klubb utvikling:

- Hvordan jobber dere med klubb utvikling i din klubb?
 - o Hva er dere best på?
 - o Hvor har dere det største forbedringspotensialet?
- Er din klubb en «Kvalitetsklubb»?
 - o Hvis ja, hva er den største grunnen til dette?
 - o Hvis nei, skulle du ønsket den var det?
- Følger kretsen opp dere som har deltatt på FLK1?
 - o Forskjell kvalitetsklubb/ikke kvalitetsklubb?
 - o Skulle du ønsket det var mer oppfølging?
- Synes du det er utfordrende å anvende kompetansen fra kurset inn i klubben?
 - o Innholdet ikke relevant?
 - o Hvordan skal jeg bruke den?

3. Forståelse av kursets betydning for klubb utvikling

- Synes du generelt at kurs er en god måte å utvikle klubber på?
 - o Drar dere ofte på kurs?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har FLK1 har bidratt til å heve kunnskapen i klubben?
 - o På hvilke områder?
 - o Evt. hvorfor ikke?
- Hvordan jobber dere i klubben med kunnskap fra FLK1?
 - o Deling av kunnskap?
- Har kurset påvirket deres praksis?

- På hvilke måter og/eller områder?
- Evt. hvorfor ikke?

Avrundingspørsmål:

- Hva vil du si er viktigst i rollen som sportslig leder?
 - Erfaring?
 - Formell kunnskap?
- Informasjon om informanten?
 - Erfaring fra fotball, både som spiller og trener
 - Relevant utdanning (kurs i idretten og formell utdanning)
 - Dine arbeidsoppgaver i klubben
 - Betalt/frivillig?

Vedlegg 4. Kjennetegn ved informantene.

Tabell 2. Informanter fra organisasjonsfeltet.

Informant	Nivå	Rolle	Erfaring
I1	Krets	KA Klubbutvikling	> 10 år som spiller > 20 år som trener
I2	Krets	KA Klubbutvikling	> 20 år som spiller > 5 år som trener
I3	Krets	Aktivitetsutvikler (deltid)	> 20 år som spiller > 10 år som trener

Tabell 3. Informanter fra aktivitetsfeltet.

Informant	Nivå	Rolle	Erfaring	Størrelse	Sertifisering
I4	Klubb	Sportslig leder	> 20 år som spiller	84 aktive spillere*	Ikke kvalitetsklubb
I5	Klubb	Sportslig leder	> 20 år som spiller > 15 år som trener	236 aktive spillere*	Prosessklubb
I6	Klubb	Sportslig leder	> 30 år som spiller > 10 år som trener	503 aktive spillere*	Kvalitetsklubb

*Tall hentet fra NFF sine nettsider mai 2024.

