

Kandidatnummer

801

Kompetanseutvikling i Norske Fotballklubber

Bacheloroppgave 2017
Bachelorstudium i administrasjon og ledelse
Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for offentlig administrasjon og ledelse

Kort sammendrag

Oppgaven omhandler kompetanseutvikling i Norsk fotball. Studien belyser hvilken kunnskap klubbene anser som kjernekompetanse, samt hvilke kompetanseutviklingstiltak klubbene anvender. Funnene er basert på et kvalitativt forskningsdesign hvor det er intervjuet fire informanter fra tre ulike breddeklubber. Studiens teoretiske fundament består av taus kunnskap, kompetanseutvikling og et organisasjonsperspektiv bygget rundt organisasjonskultur.

Studiens resultater viser at heltidsansatte i norske fotballklubber anser deres tause kunnskap fra fotball-og idrettsfeltet som deres kjernekompetanse. En kompetanse som også er tilstrekkelig for klubbens administrative drift. Videre vurderer klubbene sportslig kompetanse tilknyttet trenerrollen som den viktigste for egen utvikling. Dette skyldes både ønske om utvikling, men også som et krav fra eksterne aktører. Den største utfordringen i arbeidet med kompetanseutvikling tilknyttet de ansattes tause kunnskap som gjennom klubbens organisasjonskultur og tilhørende sosialisering er utsatt for en overforenkling og reproduksjon,

Nøkkelord: Taus kunnskap, kompetanseutvikling, organisasjonskultur

Forord

Denne oppgaven ble utarbeidet i forbindelse med mitt årsstudium i Organisasjon og ledelse. Oppgaven er tilsvarende bacheloroppgave, og er vektet 15 studiepoeng.

I arbeidet med oppgaven ønsker jeg først og fremst å takke informantene. Uten dere ville ikke dette vært mulig. Jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tid til å møte meg i en ellers travel hverdag. Deres velvilje og entusiasme rundt tema gjorde datainnsamlingen til en hyggelig og svært spennende opplevelse.

Ved HiOA ønsker jeg først og fremst å takke min veileder. Takk for gode innspill og raske svar.

Avslutningsvis vil jeg benytte anledningen til å takke mine foreldre for deres uforbeholdne støtte og mange heiarop. Dette er av like stor betydning nå som alltid.

Takk!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
2. Kunnskap-og kompetanseforståelse	3
2.1 Taus kunnskap	3
2.2 Kompetanseutvikling	6
2.3 Det kulturelle perspektiv	9
3. Metode	10
3.1 Vitenskapelig grunnlag og valg av metode	10
3.2 Intervju	12
3.3 Tilgang på feltet og utvalg	12
3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer	14
3.5 Analyse av data	16
3.6 Validitetsdiskusjon	17
4. Kompetanseutvikling i Norsk klubb fotball	20
4.1 Taus kunnskap og kompetanse	21
4.2 Kompetanseutvikling	24
4.3 Sammenfattende drøfting	28
5. Oppsummering og veien videre	32
6. Litteratur	33

VEDLEGG

1. Innledning

Norges Idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF) er i dag Norges største frivillige organisasjon med om lag 1,4 millioner medlemmer og 2,1 millioner medlemskap. NIF ble stiftet i 1861, og er i dag idrettens øverste organ og Norges største folkebevegelse og består i dag av 54 særforbund og 19 idrettskretser som utgjør over 11 000 idrettslag over hele landet (Hanstad, 2011). Som en del av tippenøkkelen mottar NIF årlig finansiell støtte fra Kulturdepartementet hvor de i 2015 mottok 2 263,1 millioner kroner (Regjeringen, 2016).

Men en slik medlemsmasse og statlig støtte innehar NIF er stort samfunnsansvar. Gjennom sin visjon om ”*idretts glede for alle*” ønsker NIF å være en ansvarlig samfunnsaktør som gjennom sine aktivitetstilbud gjenspeiler det norske samfunnet og dets verdier. Som et middel for nå dette målet er det formulert syv understøttende virksomheter, blant disse *kompetanseutvikling* (Norges Idrettsforbund og olympiske og paraolympiske komite, 2015a).

Her fremhever NIF blant annet at hvert organisasjonsledd har et selvstendig ansvar for at organisasjonen har en forsvarlig kompetanse, og har tilrettelagte utviklingstilbud for trenere, ledere og klubbstyrene innen sin idrett (Norges Idrettsforbund og olympiske og paraolympiske komite, 2015a). Dette kommer også frem i NIFs årsrapport for 2015 hvor det presiseres at NIF har som mål at særforbundene og idrettskretsene skal få bistand til å skaffe seg tilstrekkelig kompetanse til å arbeide selvstendig med klubb-og ledelsesutvikling (Norges Idrettsforbund og olympiske og paraolympiske komite, 2015b).

NIFs ønske om en positiv organisasjonsutvikling fremstår dermed som et ønsket resultat av en lokal og kontinuerlig kompetanseutvikling hvor hver krets og særforbund selv er ansvarlig for å sikre en forsvarlig kompetanse blant sine medlemmer. I Norges Fotballforbund (NFF) kommer dette til syne ved å øke utviklings-og oppfølgingskapasiteten i krets, og legge til rette for kompetanseutvikling hos ansatte (Norges Fotballforbund, 2016a). Av fotballforbundets nettsider identifiseres det to ulike former for kompetanseutvikling, henholdsvis tilknyttet trener-og lederrollen. Samtidig foreligger det digitale hjelpemidler og aktuelle temakurs (Norges Fotballforbund, 2016b).

I så måte fremstår NFFs kompetanseutviklingstiltak som en formell og teoretisk skolering av sine medlemmer for å dekke aktuelle og potensielle kompetansegap. Slik vektlegger

forbundet læring av en *eksplisitt kunnskapsform* som enkelt lar seg verbalisere, dele og gjøre tilgjengelig for andre (Nonaka & Krogh, 2009; Polanyi, 1968; Tangen, 2004). Men ved en gjennomgang av ulike klubbers dokumenter, eller mangel på slike, er det dog i svært liten eller ingen grad funnet noe som tilsier at forbundets ønskede skoloring har tatt plass i klubbhverdagen. Dette støttes også av Nesse, Ingebrigtsen og Peterson (2017) som fant at dagens trenerkurs ikke tas til etterretning

Dette kan tyde på at klubbene i stor grad styres i form av en *taus kunnskapsform* tuftet på enkeltindividers erfaringer, kontekst og personlige tolkning (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986). Om den daglige administrative driften av norsk klubb fotball er basert ansattes tause kunnskap kan dette få konsekvenser for utviklingen av fotballaktiviteten da det ved nye utfordringer vil oppstå et kompetansegap (Olsen, 2016)

Ved en slik potensiell praksis evner ikke forbund og krets å skape en lærende organisasjon som sikrer en lokal og kontinuerlig kompetanseutvikling. Dermed blir det naturlig å spørre seg hvordan ansatte i norske klubber forholder seg til slike kurs. Hvordan arbeider de for å sikre ønsket kompetanseutvikling? Hvilke kurs får de tilbud om? Hvilke deltar de på? Hvilket utbytte gir disse?

1.1 Problemstilling

Studien har dermed som formål å belyse dynamikken mellom taus og eksplisitt kunnskap og hvilken rolle den spiller i kompetanseutviklingsarbeidet i fotballklubber. Dette innebærer dermed en undersøkelse av hvilken taus kunnskap administrativt ansatte har, eventuelle opplevde kompetansegap og hvilke kompetanseutviklingstiltak som iverksettes for å skape utvikling. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hvordan arbeider norske fotballklubber med kompetanseutvikling?

Problemstillingen vil belyses med utgangspunkt i taus kunnskap, kompetanseutvikling og organisasjonskultur.

2. Kunnskap-og kompetanseforståelse

Kunnskap inngår i et ytterst komplekst felt omgitt av lignende begreper som informasjon, ferdigheter og kompetanse (Machlup, 1983). En kan enkelt si at informasjon forsås som en flyt av meldinger, og danner bakteppet for kunnskap (Nonaka, 1994), mens ferdighet og kompetanse viser til en kapasitet eller teknikk som gjør en i stand til å utføre sine arbeidsoppgaver og møte sine problemstillinger på en egnet måte (Olsen, 2016). Disse begrepene danner i så måte en handlingskraft med basis i kunnskap (Gotvassli, 2007).

2.1 Taus kunnskap

Kunnskapsbegrepet kan deles i to hovedformer, henholdsvis eksplisitt og taus kunnskap. Førstnevnte forstås som den type kunnskap en kan verbalisere, gjøre rede for og som enkelt lar seg dele og gjøre tilgjengelig (Nonaka & Krogh, 2009; Tangen, 2004) og vil ikke utdypes ytterligere. Den andre formen omtales som *taus kunnskap* (Polanyi, 1968). På tross av en manglende konsensus rundt definisjonen av begrepet, forstås denne typen kunnskap som en individuell form utviklet gjennom enkeltindividets erfaringer, dens kontekst og ens personlige tolkning av disse (Dreyfus et al., 1986; Griffiths, Boisot, & Mole, 1998; Johnson-Laird, 1983; Polanyi, 1968). Dette gjør taus kunnskap til en berettiget og sannferdig overbevisning basert på enkeltindividets personlige følsomhet og erfaring (Bell, 1999; Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Hvilket gjør individet i stand til å trekke nye slutninger som kan forbedre oppgaven som skal løses (Benner, 1994).

Lubit (2001) har videre identifisert og klassifisert fire underkategorier av taus kunnskap. Her viser første kategori til ens praktiske ferdigheter, og omhandler således ens kroppsliggjorte kunnskap. Disse danner grunnlaget Lubits andre kategori og individets ubevisste etablering av mentale modeller. Disse modellene bestemmer hvordan enkeltindividet forstår og tolker gitte situasjoner, og danner basis for våre avgjørelser. Slik omhandler tredje kategori våre individuelle avgjørelser mens fjerde kategori kontekstualiserer disse i en organisasjonskulturs handlingslogikk. Slik forstås taus kunnskap som en del av en kulturs logikk om passende atferd, og bidrar således i en kulturs sosialiseringssprosess (Lubit, 2001).

Da taus kunnskap kan bidra til en konkurransefordel (Griffiths et al., 1998; Lei, Slocum, & Pitts, 1997) må en også være i stand til å vurdere den tause kunnskaps kvalitet. En slik vurdering tar utgangspunkt i variasjonen blant et individs erfaringer og dets kunnskap om

disse. Slik bidrar monotone og repetitive erfaring innen et begrenset tema til lav kvalitet da disse reduserer individets kreative prosess. Har individet et variert erfaringsgrunnlag vil dette gi høyere kvalitet, med den forutsetning av det også er i stand til å relatere erfaringene til hverandre og på en god måte bruke disse i møte med nye utfordringer og problemstillinger (Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000; Nonaka, 1994; Shulman, 1987). Slik stiller kvalitetsvurderingen av taus kunnskap krav til enkeltindividets kunnskapsrasjonalitet og evne til handlingsrefleksjon (Nonaka, 1994).

Ved denne inndeling av taus og eksplisitt kunnskap kan det nærmest virke som det eksisterer et antagonistisk forhold mellom kunnskapsformene. Dette medfører dog ikke riktighet da det eksisterer en dynamisk interaksjon mellom disse. Dynamikken knyttes til hvorvidt kunnskap kan gå fra taus til eksplisitt og vice versa. Her viser Collins (2010) til tre nivåer av taus kunnskap, og i hvilken grad den lar seg dele. Det øverste nivået omtales som *relasjonell taus kunnskap*, og er av den karakter at den kan gjøres eksplisitt ved nødvendig anstrengelse. Utfordringen tilknyttet en slik taus kunnskap er dog at den ofte holdes taus da den enten ikke oppleves som viktig å dele eller vurderes som en konkurransefordel. Andre nivå viser til en kroppsliggjort, *somatisk taus kunnskap*. En kunnskapsform som kan være utfordrende å artikulere, dele og nedfelle (Ng Sin, 2008).

Det dypeste nivået omtaler som *interaksjonskunnskap*, og viser til en kunnskapsform som kun tilegnes gjennom deltakelse i sosiale fellesskap. Slik eksisterer den som en kollektiv taus kunnskap da den tilknyttes en kulturs sosialiseringssprosess (Collins, 2010).

Interaksjonskunnskapen kan dermed ikke gjøres eksplisitt da den kollektive hjernen er en meningsløshet (Carlsen, 1999). Den er allikevel av interesse da den i kombinasjon med eksplisitt kunnskap legger føringer for det sosiale fellesskapets samhandling (Carlsen, 1999; Collins 2010).

Taus kunnskap i organisasjoner

Taus kunnskap spiller en sentral rolle i enhver organisasjon da den er utgangspunktet for all kunnskap (Bhardwaj & Monin, 2006). Slik utgjør enkeltindividene de viktigste drivkreftene for etablering, utvikling og forvaltning av all denne kunnskapen (Scurtu & Neamtu, 2013). I så måte bidrar taus kunnskap til en konkurransefordel da en organisasjonskultur er bygget på en unik kunnskapssammensetning som ikke er direkte tilgjengelig for konkurrerende organisasjoner (Griffiths et al., 1998; Lei et al., 1997). Slik fremstår taus kunnskap som den

mest strategiske og viktige ressursen i en organisasjon, noe som forsterkes da den fremstår som en svært fornybar og bærekraftig kapasitet (Nonaka og Takeuchi i L. Chen & Sherif, 2010).

For å kunne ta i bruk den tause kunnskaps potensiale og således oppnå de konkurransefordeler den kan gi er det i forskningslitteraturen bred enighet om at den må gjøres eksplisitt med formål om en positiv kunnskapsutvikling (Bhardwaj & Monin, 2006; L. Chen & Sherif, 2010; Krogh et al., 2000; Nonaka, 1994; Nonaka, Krogh & Voelpel., 2006; Nonaka, Tomyama & Konno., 2000; Scurtu & Neamtu, 2013).

Taus kunnskap i fotball

Innen fotball, og idrettsfeltet forøvrig, er utgangspunktet for den tause kunnskap erfaringer som aktiv. Slik vil ens aktive karriere som spiller og/eller trener og leder bidra til en konkurransefordel hvor kjennskap om hvilke ferdigheter, regler, strategier mm. som skaper gode prestasjoner kunne bidra til en konkurransefordel. Men for å bruke denne erfaringen kreves det som nevnt en personlig refleksjon hvorpå erfaringene går over til taus kunnskap (Nonaka, 1994). Denne kunnskapstilegnelsen egner seg best gjennom egen deltakelse i kombinasjon med muligheten for mesterlære (Kvale, Nielsen, Bureid, & Jensen, 1999; Sullivan, Gee, Feltz, & Vitel, 2006). Slik står individet ovenfor en kunnskapsutvikling gjennom refleksjon, følelser, intuisjon og estetikk (Elkjaer, 2004) hvor en tilegner seg taus kunnskap gjennom et komplekst samspill av kroppsliggjorte erfaringer typisk for idrett (Gotvassli, 2007).

Ved denne forståelsen innehar trenere, ledere og utøvere hva Rosca (2014) omtaler som Sports Knowledge. Dette er en kunnskap tuftet på individers tause kunnskap om henholdsvis spillet (kunnskap om ferdigheter ol.) og trenerrollen (kunnskap, strategi, pedagogikk, fysisk- og mental trening ol.) (Rosca, 2014). Denne kan videre utvikles gjennom idrettsutdanning, som i følge Feltz, Chase, Moritz og Sullivan (1999) bidrar til et bredere perspektiv på nevnte kunnskap. Grunnet idrettens merkevare innen mediedekning, supportere ol (Weinberg & McDermott, 2002) innebefatter Sports Knowledge også kunnskap om businessdimensjonen (Rosca, 2014).

Taus kunnskap tillegges også en sentral posisjon i idrettens organisasjonsliv. Her forklarer Andersen (2009) Olympiatoppen (OLT) og deres suksess gjennom et lederskap bestående av individer med ulike utdannings- og yrkesbakgrunn. Videre hadde disse også erfaringer som

aktive idrettsutøvere i ulike idretter. Slik bidro den kollektive tause kunnskap fra idrettsfeltet til en felles kulturell forståelse, samtidig som ulik bakgrunn reduserte muligheten for overforenkling og generalisering av enkelterfaringer (Andersen, 2009).

2.2 Kompetanseutvikling

Kompetansebegrepet består som nevnt tidligere av flere ulike elementer (Olsen, 2016), og defineres av Lai (2013, s. 46) som ”de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål. Da kompetansebegrepet er et svært sammensatt begrep som brukes i ulike bransjer og kontekster vil dette oppleves ulikt (King & Zeithaml, 2003; Sanderg, 2003). I denne studien begrenses og deles kompetansebegrepet til å gjelde formell kompetanse og realkompetanse.

Formell kompetanse er kompetanse som kan dokumenteres gjennom utdanningssystemet og/eller andre sertifiseringsordninger (Olsen, 2016). På tross av en spesifikk retning og kontekst gjennom f.eks. spesialisering i form av bachelor/mastergrad bærer denne formen for kompetanse bære preg av å være en metakompetanse. Dette medfører at en i møte med arbeidslivet vil trenge opplæring for å tilegne seg feltspesifikk kompetanse i tråd med ens arbeidsoppgaver (Nordhaug, 1993). En slik form for opplæring gir individet en *realkompetanse*. Denne formen for kompetanse forstås som den samlede kompetanse en person har ervervet seg gjennom formell utdanning, arbeidserfaring, annen organisasjonsdeltakelse og andre erfaringer. I så måte inkluderer realkompetanse også taus kunnskap (Olsen, 2016).

Å ta ytterlige utdanning eller tilegne seg ny feltspesifikk kompetanse blir dermed en form for kompetanseutvikling (Olsen, 2016). Slik omhandler kompetanseutvikling en i utgangspunktet, forbedring av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Dette medfører en form for læring, men av oppgavens omfang og tematikk utdypes ikke denne tematikken. Fokuset tillegges heller hvilken form for kompetanse som foreligger, og hvilke fremtidige behov feltet krever. Også omtalt som en kompetanseanalyse (Nordhaug, 2004).

En kompetanseanalyse er dermed et verktøy for å identifisere behov for kompetanseutvikling (Olsen, 2016). Analysen består i to faser: 1) analyse av den kompetansen som virksomheten trenger for å nå sine strategiske mål og 2) en analyse eller kartlegging av den kompetansen

virksomheten har i dag. Avstanden mellom disse omtales som kompetansegap (Nordhaug, 2004).

Da det kommer til analysen av fremtidige kompetansekrav kan denne rettes mot to ulike nivå: *virksomhetsnivå* og *medarbeidernivå*. På virksomhetsnivå viser en til ytterligere to retninger: Den første viser til ledelsens ansvar for å vurdere hvilken kompetanse det vil være behov for gitt ens strategi og tilhørende krav. Formålet er dermed å identifisere sentrale aspekter i virksomhetens omgivelser som vil kunne påvirke fremtidige kompetansekrav (Olsen, 2016). Den andre retningen vektlegger at ledelsen gjør en vurdering av hvilken kompetanse de ser for seg vil kunne skape et konkurransefortrinn for virksomheten på sikt. En vanlig tilnærming er å skape en forståelse av virksomhetens kjernekompetanse, altså den sammensetning av kompetanse som gjør at en presterer godt og gir én en konkurransefordel (Prahalad og Hamel, 1990). Kjernekompetansen kan dermed ses som en form for realkompetanse med utgangspunkt i taus kunnskap (Barney, 2002). Kompetansekravene på virksomhetsnivå påvirker videre kravene på medarbeidernivå. Eksempelvis ved statlige krav til kompetanse og ved en endring av virksomhetens strategi (Olsen, 2016).

Neste steg i kompetanseanalysen er dermed å kartlegge hvilken kompetanse virksomheten innehar i dag (Nordhaug, 2004). Også dette foregår på virksomhets- og medarbeidernivå (Olsen, 2016). Her vektlegges dog sistnevnte da det i analysen vil fokuseres på enkeltindividenes ulike kompetanse. Denne er ofte godt dokumentert gjennom opplysninger om utdanning, tidligere arbeidserfaring, kursdeltakelse og andre jobbkarakteristika. I den grad en behøver å samle inn ny informasjon blir et sentralt spørsmål å vurdere ens informasjonskilder da oppfattelsen av hva som er god og riktig kompetanse kan variere. Utgangspunktet blir dermed en medarbeidersamtale, med tilleggsverktøy som en 360- gradersvurdering og en performance- og developmentskala. Disse er to skjema hvor medarbeider krysser av på spørsmål om kompetanse i henhold til arbeidsbeskrivelse, hvor formålet er å se etter rom for forbedring og hvor disse er (Olsen, 2016).

Avhengig av hvorvidt og hvilke kompetansegap som avdekkes finnes det ulike metoder for å dekke behovet. Dette kan f.eks. være ved å rekruttere eller leie nye medarbeidere med den nødvendige kompetansen eller oppdatere medarbeideres kompetanse i form av utdanning, kurs ol. Andre muligheter er å endre arbeidsoppgaver slik at medarbeidere i større grad får

brukt sin spesialkompetanse, noe som kan medføre en endret dynamikk tilknyttet bruken av den kollektive kompetansen (Olsen, 2016).

Neste steg blir dermed å vurdere hvorvidt virksomheten har nådd målene for kompetanseutviklingen, og tettet kompetansegapet. En vanlig tilnærming er Kirkpatrick's modell for evaluering (Anderson, 2010) som skiller mellom fire ulike evalueringsnivåer (Kirkpatrick, 1998): 1) deltakers reaksjoner på kompetanseutviklingstiltaket, 2) hva deltakerne har lært som følge av tiltaket, 3) hvorvidt deltakerne anvender det de har lært og 4) hvilken nytte organisasjonen har hatt av kompetanseutviklingen.

Kompetanseutvikling i organisasjoner

Kontinuerlig utvikling av kompetanse blir sett på som en nødvendighet for enhver organisasjon eller virksomhet som ønsker å være konkurransedyktig (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Konkurransedyktigheten skyldes en forbedring av av de organisatoriske prestasjonene, forstått som menneskelig kapital og organisasjonskunnskap (Kraiger, 2003; Aragon & Valle, 2013). Det viser seg dog at virksomheter selv ikke er klar over hvordan deres kompetanseutviklingstiltak påvirker resultatmålet, noe som skyldes at de i stor grad evaluerer tiltakene gjennom deltakernes egne opplevelser i motsetning til faktiske resultatforbedringer (Kraiger, McLinden & Casper, 2004).

Kompetanseutvikling har også blitt kritisert for å være en trendy investering (Wright & Geroy, 2001) hvor dens formål ikke nødvendigvis er å forbedre resultater, men for å tilfredsstille krav fra eksterne aktører (Tharenou, Saks & Moore, 2007). De siste årenes samfunnsendringer og medfølgende krav til kompetanseutvikling forbindes videre med stress, usikkerhet og andre negative utfall for de involverte (Bolstad & Thorgersen, 2009).

Kompetanseutvikling i fotball

Da det kommer til kompetanseutvikling i fotball fant Kelly (2008) at formelle trener-og lederkurs ble ansett som fordelaktige, men ikke nødvendige i utøvelsen av daglig aktivitet. Dette skyldes at trenere tradisjonelt var tidligere utøvere av den oppfatning at deres erfaring var tilstrekkelig, noe som medfører en misnøye mot krav om formell kompetanse, og dens innhold (Carter, 2006). En slik misnøye fant også Nesse et al. (2017) i sin undersøkelse om kunnskapsutvikling i norsk fotball. Denne misnøyen har sin bakgrunn i en manglende

tilhørighet i trenerkursenes innhold, hvilket har ført til at disse i større grad oppleves som et kompetansebevis enn kompetanseutvikling.

Slik er dagens praktisk styrt av enkeltindividenes tause kunnskap fra fotballfeltet (Wilders, 1976; Perry & Davies, 1997; Perry, 2000b; Penn, 2002; Carter, 2006). Og da misnøyen og den negative holdningen til formelle kvalifikasjoner er som skissert eksisterer dagens faktiske og reelle kompetanseutvikling som en form for ”learning by doing” (Kelly, 2008). Denne fremstår både som individuell, eller som en kollektiv i form av interne trenerforum eller en coaching- og mentorordning (Nesse et al. 2017).

2.3 Det kulturelle perspektiv

Innen organisasjonsteori blir det kulturelle perspektivet tett knyttet til organisasjonskultur. Begrepet organisasjonskultur forbindes videre med de uformelle normene og verdiene som vokser frem og har betydning for livet og virksomheten til formelle organisasjoner. Disse opererer samtidig med en organisasjons formelle normer og regler, og danner levesettet for det indre organisasjonslivet (Christensen, Læg Reid, Roness, & Røvik, 2009). Dermed er organisasjonskulturen noe som sitter i veggene, og noe som organisasjonens medlemmer kan sosialiseres til.

Den grunnleggende handlingslogikken knyttet til en organisasjonskultur omtales som logikken om passende atferd (Christensen et al., 2009). Logikken om passende atferd gjør at beslutninger som tas en i organisasjon baseres på hva resten av organisasjonen opplever rimelig eller akseptabel handling. Hva som gjør en handling passende bygger på et kulturelt normativt og institusjonelt grunnlag, dvs. hva som er etablert som dominerende uformelle verdier og normer. Disse stammer ofte fra en organisasjons etablering, og er dermed nødvendigvis ikke aktuelle eller tidsriktige da de har vokst gradvis frem gjennom evolusjonære, naturlige utviklingsprosesser ved tilpasning til organisasjonens indre og ytre press (Christensen et al., 2009).

Indre press kan være knyttet til uformelle normer og verdier som organisasjonsmedlemmer bringer med seg inn i organisasjonen og gjør relevante, mens ytre press kan knyttes til press fra sentrale aktører i omgivelsene som innehar en betydning for de institusjonelle trekkene som utvikles. Denne formen for reproduksjon av egen identitet omtales som stivhengighet, og medfører flere fordeler og ulemper. Dens største styrken henger sammen med nevnte

sosiale identitet ved at den styrker organisasjonens stabilitet og sørger for at organisasjonens medlemmer raskt vet hva som er riktig adferd. En av ulempene ved denne logikken kan knyttes til en begrenset effektivitet i møte med raskt endrede omgivelser, som gjør at organisasjonen kan havne ”bakpå” i utviklingen. Men den kanskje største ulempen ved en slik stivhengighet er knyttet til den begrensede muligheten ulike aktører får til å ta grundige, rasjonelle valg, da disse kan være i konflikt med den passende atferden. Dermed kan organisasjonen risikere å foreta beslutninger som ikke er gjennomtenkt, og ikke nødvendigvis gir best resultat (Christensen et al., 2009).

En organisasjons organisering bestemmes og håndteres i organisasjonens lederskap. Lederskapet i et kulturelt perspektiv har i hovedsak to oppgaver; forvaltning av historiske nødvendigheter og bidrag til endring (Christensen et al., 2009). Å forvalte de historiske nødvendigheter vil si å opprettholde stivhengigheten, mens bidrag til endring viser til hvordan en organisasjon kan utvikle seg videre. Dette skal gjøres ved endringer i et begrenset omfang. Slike endringer knyttes til en leders ”kritiske avgjørelser”, det vil si avgjørelser som får avgjørende konsekvenser og som skiller seg fra de daglige avgjørelsene. Dette gir lederskapet makt til å gjøre endringer. Men denne makten er begrenset da de sterke institusjonelle trekkene sikrer mot maktmisbruk (Christensen et al., 2009).

3. Metode

I dette kapittelet vil det metodiske grunnlaget for studien presenteres. Innledningsvis vil valg av metode samt tilgang på felt og utvalg presenteres og redegjøres for. Deretter følger en oversikt over gjennomføring og etterarbeid av datainnsamling. Avslutningsvis diskuteres kvalitetsvurderinger, forskerrollen og etiske refleksjoner.

3.1 Vitenskapelig grunnlag og valg av metode

A paradigm is an overarching set of beliefs that provides the parameters- how researchers understand reality and the nature of truth, how they understand that is knowledge, how they act and the role they undertake, how they understand participants and how they disseminate knowledge- of a given research project (Markula & Silk, 2011, s.25)

Dagens vitenskapsfilosofi kan ses som et resultatet av et epistemologisk skille mellom to grunnleggende paradigmer, henholdsvis det positivistiske paradigme og det interpretative

paradigme (Markula & Silk, 2011). Førstnevnte fremhever virkeligheten som en sammensetningen av flere fragmenter hvor det å avdekke årsakssammenhenger med formål å muliggjøre, predikere og generalisere fenomener uavhengig av tid og sted står sentralt (Lincoln & Guba, 1985). Det positivistiske paradigme omtales i dag som den kvantitative metode, og uttrykkes i form av tall og mengdetemer da det hovedsakelig beskriver et tema eller fenomens utbredelse (Holme & Solvang, 1996).

Det interpretative paradigme omtales i dagligtalen som den kvalitative metoden, og skiller seg fra den kvantitative ved å se bort fra tanken om én sann virkelighet. I stedetfor vektlegger den kvalitative metode flere virkeligheter konstruert av ulike individer, individer med ulike forutsetninger for å se og forstå sine omgivende fenomener (Markula & Silk, 2011). Denne tilnærmingen tar således hensyn til at det vil være flere faktorer som gjensidig påvirker hverandre i ens syn på virkeligheten, og at det dermed vil være umulig å skille årsak fra virkning (Lincoln & Guba, 1985).

Hvilket paradigme en velger fastsetter således forskningsprosjektets grunnleggende retningslinjer da det kommer til etikk og verdier, handlinger, metodologi og analytisk tilnærming (Markula & Silk, 2011). Grunnet manglende empiri direkte tilknyttet forskningsspørsmålet (Girginov, Toohey & Willem, 2015) med påfølgende manglende begrepsapparat har studien et eksplorativt design (Hellevik, 2002). Studier med et eksplorativt design kan dra stor nytte av informanter med relevant kunnskap og litteratur med stor overføringsgrad til det aktuelle fenomen (Hellevik, 2002), hvilket ofte er forbundet med et kvalitativt forskningsdesign (Holter & Kalleberg, 1996).

For å skape en forståelse av taus kunnskap og kompetanseutvikling er det sentralt å få tilgang til subjektets opplevelser og erfaringer. Begge skapt av enkeltindividet og dets virkelighetsforståelse. Slik vil en få flere ulike forståelser av virkeligheten, hvilket medfører et interpretativt paradigme og et kvalitativt forskningsdesign. I en forlengelse av dette forskningsdesignet velges et fenomenologisk perspektiv. Dette perspektivet har som formål å utforske og forstå subjektets erfaringer gjennom deres førsthåndsbeskrivelser av livserfaringer. Disse livserfaringene er generert gjennom kvalitative intervjuer (Lindseth & Norberg, 2004; Markula & Silk, 2011).

3.2 Intervju

Det kvalitative intervju søker å fremskaffe en fyldig og deskriptiv innsikt i subjektets opplevelser, erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). For å skape denne innsikten og forståelsen av subjektets oppfatning og forståelse av taus kunnskap og kompetanseutvikling ble et semistrukturert intervju med åpne spørsmål valgt. Denne intervjuformen ble valgt da den har som formål å kartlegge et subjekts meninger, erfaring og holdninger (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015; Tjora, 2012).

Et semistrukturert intervju er en formell for datagenerering, hvilket medfører at intervjuer og subjekt på forhånd har avtalt intervjuet og møtes med dette formålet. Dette medfører at intervjuer trer inn i rollen som ordstyrer. Som ordstyrer gis intervjuer muligheten til å stille sine åpne og forhåndsformulerte spørsmål, samtidig som en har muligheten til å følge opp uventede og interessante vendinger underveis (Markula & Silk, 2011).

Ved bruk av et semistrukturert intervju tas det dermed hensyn til studiens paradigme. Dette begrunnes ved at informanten får snakke åpent og fritt, og således gis muligheten til å beskrive sin konstruksjon av virkeligheten. Da studien omhandler flere intervjuer står en dermed ovenfor flere virkeligheter, i tråd med det interpretative paradigme (Markula & Silk, 2011).

3.3 Tilgang på feltet og utvalg

I en forskers søken etter informanter innen et felt kan en benytte seg av personlig kontaktnettverk (Wideberg & Bolstad, 2001). Som aktiv idrettsutøver og tidligere trener, styremedlem og idrettsstudent har jeg over tid utviklet et omfattende sosialt nettverk innen student- og breddefotballmiljøet i Trondheim og etterhvert Oslo. Da det ikke er rekruttert noen informanter fra mitt sosiale nettverk har ikke min tilstedeværelse på feltet hatt en direkte medvirkende effekt på studiens utvalg. Den kan allikevel ha hatt en indirekte effekt da jeg gjennom mine erfaringer har innsikt i hvilke miljøer, personer og jobbstillinger som kan bidra til å besvare studiens problemstilling.

For å skape ønsket innsikt og forståelse av studiens tematikk er det helt sentralt å finne informanter med gode forutsetninger til å svare på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2003). Her fremhever Rubin og Rubin (2005) viktigheten av å knytte til seg kunnskapsrike informanter med et vidt spenn av synspunkter. Med tanke på forskningsspørsmålet og

studiens kriterier for omfang ble det nødvendig å komme i kontakt med informanter som er ansatt i norske fotballklubber. Dermed bekreftes også studiens fenomenologiske perspektiv da studiens formål ikke er å generalisere til en større populasjon, men heller belyse tematikken og således skape en intern generalisering i det sosiale systemet (Markula & Silk, 2011). Dette vil begrunnes ytterligere under 3.6 Validitetsdiskusjon.

Da målet for studien er å avdekke hvilket forhold en har til taus kunnskap og kompetanseutvikling var det viktig å komme i kontakt med informanter med lang fartstid innen idrettsfeltet som nå innehar en administrativ rolle i en fotballklubb. Grunnet forskningsspørsmålet var det videre fordelaktig at informantene gikk tilnærmet rett fra idrettsfeltet til administrativ stilling. Grunnet det fenomenologiske perspektiv var det således viktig å få kontakt med informanter tilhørende samme organisasjon.

Før rekrutteringen startet ble det gjort et valg i henhold til hvilket nivå (på seniornivå) klubbene tilhørte. En kan enkelt dele norsk fotball inn i to deler, henholdsvis toppfotball (Eliteserien til og med PostenNord-ligaen) og breddefotball (resterende). Grunnet både antall klubber og en tanke om hvor tilgjengelige potensielle informanter var ble sistnevnte nivå valgt.

I arbeidet med kontaktetableringen ble det først sendt mail til den aktuelle fotballkretsen med spørsmål om klubber som passet prosjektbeskrivelsen. Her ble fem klubber anbefalt. Videre ble det sendt mail med tilhørende informasjonsskriv (for anledningen anonymisert) (se vedlegg 1.) til de administrativt ansatte i disse klubbene. Å rekruttere informanter fra disse klubbene viste seg å være mer utfordrende enn først tenkt da fotballkretsen i utgangspunktet bare anbefalte fem klubber. Samtidig sammenfalt perioden intervjuene skulle gjøres med seriestart i både barne-og ungdomsfotballen, noe som fører til et høyt aktivitetsnivå blant de ansatte i klubbene. Dette førte til få positive svar, og mange avslag. Totalt er det dermed foretatt fire intervjuer fra tre klubber. Samtlige informanter innfrir kravene om en tidligere aktiv karriere, samt en administrativ stilling. Samtlige informanter er menn, noe som forsvares med den skjeve kjønnsfordelingen i idrettens lederstillinger (Hovden, 2006).

Denne formen for rekruttering omtales av Markula og Silk (2011) som *Maximum Variation Sampling*, og omhandler en strategisk utvelgelse. Prosessen søker, i tråd med Thagaard (2003)

og Rubin og Rubin (2005), å finne og rekruttere informanter med best mulig forutsetning for å besvare forskningsspørsmålet.

3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

Forut ethvert forskningsprosjekt er det sentralt å definere formålet med intervjuet og formulere problemstillinger som kan besvares i lys av dette. Et viktig verktøy for å oppnå dette er en intervjuguide (Markula & Silk, 2011). En god intervjuguide bidrar til å holde en god struktur under intervjuet, og omfatter således spørsmål tilknyttet studiens sentrale tema og tilhørende oppfølgingsspørsmål som avdekker informantens oppfatning av disse (Keegan, Legard & Ward, 2003). Ved å formulere åpne spørsmål gir en informanten selv mulighet til å utdype de tema han ønsker i lys av sine erfaringer og opplevelser. (Keegan et al., 2003; Markula & Silk, 2011; Tjora, 2012).

I utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i Markula og Silks (2011) *The Interview Guide Approach* og Dalens (2011, s.27) fem kriterier for en god intervjuguide: *1) er spørsmålet klart og utvetydig? 2) er spørsmålet ledende? 3) krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har? 4) inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om? Og 5) gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?*

I lys av Markula og Silks (2011) tok jeg innledningsvis utgangspunkt i de sentrale spørsmålene jeg ønsket besvart. Disse ble kombinert med sentrale tema tilknyttet studiens teoretiske perspektiv, samt min tanke om hvilke tema og prosesser som kunne være viktig. Jeg har dermed vektlagt teoretiske og empiriske funn på lik linje med egne tanker. Dette forsvarer med studiens eksplorative design, samt min tidligere erfaringer innen idrettsfeltet. Både som aktiv utøver og student.

I arbeidet med intervjuguiden ble det identifisert tre hovedtema (se vedlegg 2.) Første hovedtema ønsker å skape en forståelse av informantenes tause kunnskap. Spørsmålene tilknyttet dette tema belyser dermed ens idrettskarriere, både som utøver, trener og leder. Avslutningsvis tas det også hensyn til relevant kunnskapstilegnelse utover idrettsfeltet. Neste hovedtema omhandler informantenes administrative arbeidssituasjon og søker å forstå og belyse ansettelsesprosessen og hvilke arbeidsoppgaver og utfordringer informanter møter i

dagens arbeidssituasjon. Førstnevnte har ingen direkte forbindelse med forskningsspørsmålet, men kan bidra til å belyse hvilke kvalifikasjoner som vektlegges, hvilket kan spille en rolle da det kommer til kompetansegap- og utvikling. Siste tema omhandler kompetanseutviklingen hvor spørsmålene omhandler hvordan organisasjonen forholder seg til kompetanseutvikling, samt hvilke utviklingstilbud de ansatte får.

Tilleggsspørsmålene er dermed formulert med utgangspunkt i Dalens (2011) kriterier. Videre er intervjuguiden utformet etter en logisk sekvensering, hvor en i henhold til Tjora (2012) innledningsvis søker å skape en avslappet stemning gjennom spørsmål som krever lite/ingen refleksjon. Dette er i så måte løst ved spørsmål om informantens oppfatning av Fotball-Norge. På denne måten får informanten mulighet til å selv velge hva han/hun ønsker å belyse uten å bevisst reflektere over egne erfaringer og opplevelser. Samtidig skaper et slikt spørsmål et generell tinntrykk av informanten, samt muligheten for at informanten kommer innom et tema som tas opp senere er til stede. På denne måten kan en tidlig i intervjuet være forberedt på hva som kommer. For å ytterligere sørge for et godt intervjuklime er spørsmålene formulert ved ett dagligdags språk, hvor formålet er å skape jevnbyrdighet mellom intervjuer og informant. Dette reduserer også muligheten for misforståelser (Markula & Silk, 2011). I denne prosessen ble også en formalia skrevet. Denne omhandler opplysninger om studien, informantens rettigheter og videre bruk av data (se gjennomføring av intervju for utdyping).

For å få se hvorvidt intervjuene besvarte forskningsspørsmålet og gi intervjuer en gjennomgang av intervjusituasjonen ble det foretatt ett prøveintervju. Dette ble gjort med en tidligere medstudent med erfaring som trener og leder i en breddeklubb tilhørende en annen krets. Det viste seg underveis i intervjuet at spørsmålene i stor grad dekket tiltenkte tema, noe som ikke har ført til en endring i intervjuguiden. Jeg ble derimot gjort oppmerksom på at informanten virket usikker og tilbaketrukket på spørsmål tilknyttet hans egen utdanning, som om han følte hans formelle kompetanse ikke var tilstrekkelig. I de senere intervjuer har jeg derfor vært bevisst på tonefall og kroppsspråk ved dette spørsmålet for å skape et klima hvor informanten ikke skulle føle at hans utdanning ikke var tilstrekkelig.

Tid og sted for intervjuene ble gjort etter informantenes ønske. Dette førte til at samtlige intervjuer ble gjort ved deres arbeidssted i et tidsrom hvor de ikke ble avbrutt av andre avtaler, eller følte de måtte avslutte tidlig grunnet nye møter ol. Slik sikres kjente og komfortable omgivelser, noe som sikrer en avslappet situasjon med gode muligheter for

informasjonsflyt (Kvale et al., 2015; Markula & Silk, 2011). Samtidig reduseres konteksteffekten (Dalen, 2011).

For å skape best mulig relasjon mellom intervjuer og informant presenterte jeg alltid meg selv i forkant av intervjuet, hva jeg studerte og hva mine tidligere arbeid har omhandlet. Samtidig ble det viktig å være imøtekommende, og vise takknemlighet for at de tok seg tid til et intervju i en ellers travel hverdag. Før intervjuet ble det også snakket om formalia og intervjusituasjonen. Her ble det formidlet av informanten kunne svare på de spørsmål han selv ønsket, at all datamateriale ble slettet etter studien er ferdig, at de til enhver tid var anonyme og at de kunne trekke seg underveis. Dette vil føre til øke tillitt, respekt, konfidensialitet og gjensidighet, og øke muligheten for en bedre informasjonsstrøm (Dalen, 2011). Samtidig ble informanten oppfordret til å svare så utdypende som mulig, og inkludere så mange tema og aspekter som mulig.

Intervjuene varte i henholdsvis 22, 33, 36 og 24 minutter. I samtlige ble det gjort lydopptak ved hjelp av datamaskin. Lydopptaker ble plassert mellom informant og intervjuer, noe som bryter med Tjoras (2012) tanke om å holde lydopptaker diskret for å unngår distraksjon og nervøsitet. For å avdramatisere bruken av lydopptak ble dette diskutert før intervjustart, og samtlige ga samtykke til lydopptak.

3.5 Analyse av data

Ens analytiske tilnærming og prosess pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Wideberg & Bolstad, 2011). Ved forskers bakgrunn som tidligere idrettsstudent og aktiv fotballspiller er det vanskelig å se bort den teoretiske og empiriske forkunnskapen undertegnede har om fotballens organisasjonsliv. Dette har medført at det allerede før prosjektstart er gjort tanker om hva jeg kunne finne av data, som således kan ha påvirket prosessene tilhørende utviklingen av intervjuguiden, datagenerering, transkribering og analyse. Her viser Widerberg og Bolstad (2011) til skillet mellom analyse og tolkning i kvalitative forskningsprosesser som to prosesser som er utfordrende å dele da analysen alltid vil være påvirket av ens tolkninger. Derfor hevder Nilssen (2012) at en gjennom analysen kommer frem til funn, mens en i tolkningsprosessen skaper mening.

Det mest fremtredende analysearbeidet i så måte er arbeidet med transkriberingen av intervjuene. Transkriberingen ble gjort så raskt som mulig etter hvert enkelt intervju. Her

valgte jeg å transkribere hva jeg anser som nøkkelbidrag for hvert intervju. En slik ”nøkkeltranskribering” tok utgangspunkt i de deler av intervjuet som ble ansett som sentralt for forskningsspørsmålet, samt de deler med tilhørende informasjon om hvor og i hvilken kontekst sitatet har sitt utspring. Denne transkriberingen var fullstendig, noe som inkluderer latter, hosting, nøling ol. (Markula & Silk, 2011). Ved en slik tidlig selektering av sitater øker muligheten for å overse eller ikke inkludere sitater som ved første gjennomgang ikke virker relevante, men som ved en senere anledning kunne vært tatt i bruk. For å unngå dette ble det ved første lytting notert ned når de ulike informantene snakket om ulike tema, noe som muliggjorde å raskt ta et tilbakeblikk til andre relevante tema ved nødvendighet.

I analysearbeidet ble de transkriberte sitatene hørt som lyd nok en gang. Dette for å sikre at informantens stemme kom frem, hvilket sikrer studiens vitenskapelige grunnlag. Dette opplevdes svært nyttig da en i analysearbeidet med en tradisjonell transkribering i stor grad kun forholder seg til tekst, noe som gjør at en kan miste den nærheten til informanten. En nærheten en finner igjen ved valgte form for transkribering. Da det muntlige språk ikke til en hver tid er like oversiktlig som det skriftlige ble sitatene i denne prosessen også skrevet pent. Det har ikke blitt opplevd at dette har medført en endring i informantenes mening eller oppfatning.

3.6 Validitetsdiskusjon

Kvalitetsvurderinger

Markula og Silk (2011) beskriver fire ulike forhold som bidrar til å påvirke kvaliteten i kvalitativ forskning: *troverdighet, transparens, pålitelighet og forskerrefleksivitet*.

Førstnevnte knyttes i hovedsak til utvalg og metodevalg (Markula & Silk, 2011). Her kan en først se til mine tidligere erfaringer og forutinntattheter, noe som nevnt påvirker datagenerering og analyse av data. Og dermed studiens troverdighet. Troverdigheten påvirker også av valget av metode da tekster produsert av en forsker aldri vil være gi et nøyaktig bilde av fenomenet som undersøkes da det alltid vil forekomme en eller annen form for tolkning. For å best mulig øke troverdigheten er dermed de metodiske valg beskrevet så tydelig som mulig. Å belyse de metodiske valgene sørger videre for en høy grad av transparens.

Transparens viser således til studiens ”gjennomsiktighet” hvor forsker på en detaljert og systematisk måte sine valg og metoder. Slik gis leser en mulighet til å selv sette seg inn i studien, og gjennom denne innsikten vurdere studiens funn og deres generaliserbarhet (se generalisering) (Markula & Silk, 2011; Tjora, 2012).

Den metodiske beskrivelse påvirker dermed studiens pålitelighet, og forstås således som muligheten til ettersporing (Markula & Silk, 2011). Ettersporing omhandler dermed forskers dokumentasjon av metoder brukt i prosjektet, samt logikken bak funnene og konklusjonen. Denne dokumentasjonen må dermed, i tillegg til å sikre høy grad av transparens, være av en slik karakter prosessen kan gjennomgås og godkjennes av eksterne lesere (Markula & Silk, 2011; Nilssen, 2012). Dette er som nevnt forsøksvis gjort ved å beskrive min metode og mine valg på en detaljert og systematisk måte. Fjerde forhold viser til ens forskerrefleksivitet, og diskuteres nærmere under forskerrollen.

En annen kvalitetsvurdering tilknyttes hvordan en kan oppnå gyldige data (Tjora, 2012). Gyldighets forstås her som hvorvidt de data en genererer faktisk svarer på de spørsmålene en stiller. Som nevnt tidligere er det i denne studien gjort flere tiltak for øke gyldigheten. Blant de mest sentrale er å presentasjonen av formalia i forkant av intervjuet og bruk av åpne spørsmål uten fagtermer. Disse vil ifølge Tjora (2012) øke muligheten for gyldige data da en slik praksis fører til økt tillit, respekt, konfidensialitet og gjensidighet. Samtidig var rekrutteringen av informanter et resultat av en strategisk utvelgelse med formål å få tilgang på informanter med best mulig forutsetning for å besvare forskningsspørsmålet. Her skal en dog være klar over at informantene forteller om erfaringer i lys av deres livsverden, noe som ikke nødvendigvis er sannhet da en, ifølge Giddens (1996), beskrive fortiden for å forklare nåtiden. Slik kan deres bakgrunnen for deres valg og oppfatninger i fortiden være forskjellig fra hvordan de i nåtiden analyserer samme situasjon. Dette kan føre til redusert gyldighet, en tanke som styrkes med tanke på fotballens profesjonalisering de siste årene (Goksøyr, Olstad, & Norges Fotballforbund, 2002).

Forskerrollen

Innen samfunnsvitenskapelig forskning eksisterer det få sosiale kontekster hvor forskerstatusen er en del av de lokale statusene. Å insistere og således innta denne rollen vil dermed ikke være hensiktsmessig (Aase & Fossåskaret, 2014). Denne tanken styrkes ytterligere da det ikke foreligger mye forskning på kompetanseutvikling i norsk fotball eller idrett for øvrig. På bakgrunn av dette vil en med statusen forsker være et uromoment innen det aktuelle feltet, og således skape et mindre godt utgangspunkt for datagenerering. I den anledning rådes samfunnsforskere å søke lokale statuser for å letter få tilgang på informanter og en god informasjonsflyt (Wadel, 2014). På bakgrunn av forskers bakgrunn som

idrettstudent og aktiv fotballspiller kan en argumentere for at en på forhånd har oppnådd en lokal status da en er innforstått med idrettskulturens språk, kulturelle betingelser mm. Statusen kan ha bidratt til ønsket informasjonsflyt gjennom økt tillit og felles interesser (Aase & Fossåskaret, 2014).

Den lokale statusen og påfølgende kjennskap til feltet kan også være utfordrende da det kommer til hvorvidt en innehar en ønsket analytisk distanse til fenomenet (Aase & Fossåskaret, 2014). Samtidig kan det være utfordrende for en forsker å prøve å forstå et helt fremmed felt (Nilssen, 2012). Men ved å være bevisst på disse to distinksjonene og min lokale status gis jeg muligheten til å vise forståelse for mine analyser og tolkninger som kontekstuelle og posisjonelle. I så måte er det sentralt å merke seg utfordringen med å rive seg løs fra ens kontekstuelle ramme som mine personlige erfaringer ses i relasjon til. Inn mot både datagenereringen og analysearbeidet vil jeg dermed ta med meg visse forutsetninger. Disse vil sådan gi meg tilgang på noen former for dypere innsikt i særskilte tema, men også utelukke andre (Aase & Fossåskaret, 2014).

Etiske refleksjoner

En av de vanligste utfordringene innen kvalitativ forskning er knyttet til konfidensialitet. Her er en som forsker forpliktet til å sikre informantenes identitet og geografiske plassering (Ryen, 2012). Derfor har en som forsker lovfestet taushetsplikt ovenfor sine informanter (Aase & Fossåskaret, 2014). I denne studien beskyttes informantene ved å anonymiseres da deres uttalelser og deltakelse kan skade deres hverdag. Dermed kan forskning i et kjent miljø være problematisk. I denne studien oppfattes ikke denne risikoen som problematisk grunnet idrettsfeltets størrelse og det faktum at mange deler tilnærmet samme erfaringer og opplevelser. Her er det verdt å nevne at det i førsteomgang ble tatt kontakt med aktuell fotballkrets med forespørsel om å anbefale klubber. Slik har kretsen, som et høyere organisasjonsledd enn klubbene, fått en innsikt i aktuelle klubber. Det er derimot ikke informert om hvilke klubber det er rekruttert fra.

For å ytterligere sikre informantenes konfidensialitet ble det i forkant av intervjuene spurt om samtykke til å gjøre lydopptak. Disse ble under hele studiens utarbeidelse oppbevart forsvarlig og ble ved slutten av prosessen slettet. Da transkribering ble gjort av meg sikres informantens anonymitet ytterligere.

I kommende analyse sikres informantenes anonymitet gjennom en nøytral språklig drakt. Informantene omtales som IP1-IP4, og sitatene er skrevet på bokmål. Slik erstattes særegne ord og uttrykk med allmenne begreper, noe som igjen viser til forskerrollen og dens tolkning av andres virkelighet. Da det forhindrer personidentifiserende informasjon anses dette likevel som nødvendig. Samtidig er alle geografiske referanser og steds/klubbnavn skrevet nøytralt.

Generalisering

I samfunnsforskningen er det et eksplisitt eller implisitt mål å konstruere en form for generalisering (Tjora, 2012). Dermed innehar den kvalitative forsker et krav om å redegjøre for hvordan gyldigheten av sine presenterte funn skal tolkes (Payne & Williams, 2005). I utgangspunktet kan denne studiens generaliserbarhet omtales som en *naturalistisk generalisering* hvor leser selv gis mulighet til å avgjøre om de funn som presenteres vil ha gyldighet innen sitt felt. Dette krever dog en detaljert og fullstendig casebeskrivelse, noe som ikke er mulig i denne studien av hensyn til informantene og deres anonymitet.

Slik står en ovenfor en *moderat generalisering* hvor det er leser ansvar å beskrive hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige (Tjora, 2012). For denne studien kan en moderat generalisering knyttes opp mot idrettsorganisasjoner da taus kunnskap og kompetanseutvikling i form av ulike kurs gjelder samtlige særforbund. Men da funnene kun diskuteres i lys av fotballklubber og antall informanter og klubber er noe lavt vurderes de aktuelle funn som kun gjeldende for de klubber som inngår i studien.

4. Kompetanseutvikling i Norsk klubb fotball

Påfølgende analyse tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling, og er strukturert i tråd med dens teoretiske kapittel. For å besvare oppgavens problemstilling, *Hvordan arbeider norske fotballklubber med kompetanseutvikling?* vil først informantenes tause kunnskap og formelle kompetanse belyses. Dette for å skape en forståelse for deres valg da det kommer til egen kompetanseutvikling, samt hvordan de vurderer hvem som skal ta del i ulike kompetanseutviklingstiltak. Denne vil først omhandle deres somatiske kunnskap fra egen karriere som trener/utøver. En kunnskap som siden kombineres med deres formelle kompetanse i form av utdanning og annen relevant arbeidserfaring. Dette for å skape oversikt over ulike nyanseringer og kvalitetsbetraktninger.

Deretter følger selve arbeidet med kompetanseutvikling i form av trener-og lederkurs. Her vil arbeidet med kompetanseutvikling belyses, og ses i forhold til en overordnet organisasjonskultur. Avslutningsvis oppsummeres begge i tråd med problemstillingen. Informantene vil bli presentert som <<IP>> sammen med et tall for å kunne adskille dem (IP1-IP4). Direkte sitat vil bli presentert i kursiv. Sammenslåing av sitat fra samme informant vil bli markert med (...), mens tilleggsinformasjon vil bli skrevet i parentes, uten kursiv. Navn på tredjepersoner, klubbnavn og annet er skrevet i fet skrift og skrevet som den rollen den har. Eksempel: **hovedtrener, lokal klubb** ol.

Som nevnt i metode tilhører de fire informantene tre forskjellige klubber hvor samtlige innehar hovedsakelig administrative stillinger. Gjennom analysen vil de ses i lys av egen klubb og tilhørende tiltak. Slik tilhører IP1 og IP2 Klubb1, mens IP3 og IP4 tilhører henholdsvis Klubb 2 og 3. Denne inndelingen danner såldes også analysens oppbygning innen dens allerede nevnte teoretiske ramme.

4.1 Taus kunnskap og kompetanse

Taus kunnskap forstås her som enkeltindividenes idrettserfaringer, dens kontekst og ens personlige tolkninger av disse. Disse knyttes her til aktiver karriere som utøver, trener og/eller leder. Denne kombineres videre med kompetansebegrepet, og forstås som allmenn utdanning, idrettslige kurs og annet relevant arbeidserfaring.

I Klubb1 er det to informanter hvor IP1 innehar rollen som assisterende daglig leder, mens IP2 innehar en flytende, administrativ rolle. Da det kommer til deres erfaringer fra idrettsfeltet kan begge vise til en omfattende karriere som aktiv fotballspiller på øverste nasjonale nivå. Videre kan begge vise til erfaring som trener, men med en forskjell da det kommer til varighet og nivå. Dette kommer også til syne gjennom deres trenersertifiseringen hvor IP1 ikke innehar noe trenerkurs, mens IP2 innehar B-lisensen. IP1 har dog Fotballederkurs 1 (FLK1).

*IP1// Jeg kom hit da jeg var guttespiller. Fra **moderklubb**. Så var jeg her, spilte junior og litt seniorfotball her før jeg gikk til **Eliteserieklubb**. Så var jeg fire år i Eliteserien. Også la jeg egentlig opp, og begynte å studere lærer (...) og hadde jobbet ett år fikk jeg tilbud fra **annen eliteserieklubb** i 2012. Så da spilte jeg ett år i Eliteserien da. Også ga jeg meg, og kom tilbake hit.*

Av IP1 ser en også utdanningsdimensjonen da informanten har studert ved lærerstudiet. I kombinasjon med tiden som fotballspiller danner dette også hva han omtaler som relevant arbeidserfaring. Til sammenligning kan ikke IP2 vise til hva han oppfatter som relevant utdanning, men til svært relevant arbeidserfaring innen idretten.

*IP2// Jeg var jo barne- og ungdomssekretær i **moderklubb** (...) Jobbet alene som daglig leder, sportslig leder osv. i **moderklubb** (...) Da har jeg egentlig vært daglig leder av hele klubben i mange år, så har jeg vært i litt forskjellige roller. Men stort sett vært daglig leder i fotballen (...) kommer til å jobbe videre som fotballmentor (...) Så er jeg mye brukt i fotballforbundet og kretser. Holde foredrag om hvordan bygge klubb da.*

Da det kommer til IP3 innehar han en rolle som leder for ungdomsfotballen, avdeling guttefotball. Samtidig har han trener- og årgangsansvar for to ulike årsklasser hvor han i den anledning også innehar UEFA B-lisens. Som aktiv utøver kan han vise til erfaringer fra fotball, ishockey og innebandy. Da det kommer til utdanning og relevant arbeidserfaring innehar IP3 en mastergrad i Idrettsvitenskap, og har tidligere arbeidserfaring innen fysisk aktivitet og trening. Denne i kombinasjon med erfaringen ved å være en del av en treningskultur tillegges særlig stor overføringsgrad til dagens jobbsituasjon.

IP3// Jeg spilte hockey og fotball, litt på tvers holdt jeg på å si. Som det var for min generasjon. Ishockey på vinteren, fotball på sommeren. Frem til jeg var 16 år. Så valgte jeg ishockey (...) Fikk med meg tre NM-medaljer som juniorspiller og yngre spiller (...) Nå har ikke jeg vært noen tidligere toppspiller i fotball, men det jeg har erfart gjennom treningskultur og det å ha et ønske om å spille idrett på et så høyt nivå som mulig. Det har nok gitt meg mye som jeg bruker hver eneste dag, egentlig.

En lignende bakgrunn finner en hos IP4, som innehar rollene sportslig leder og trener på seniornivå. Han har erfaringer som aktiv fotballspiller og friidrettsutøver, samt trenererfaring på ungdomsnivå. Dette har videre ført til Grasrottreneren og Fotballederkurs 1 (FLK1). Av utdanning og relevant arbeidserfaring kan IP4 vise til bachelorgrad som faglærer i kroppsøving og idrettsfag, påbegynt mastergrad i Idrettsvitenskap og arbeidserfaring i form av idrettsfag ved videregående skole. Av denne er det den pedagogiske kunnskapen som oppfattes som særlig relevant for dagens arbeidsutfordringer.

IP4// Pedagogikk og hvordan kommunisere og lære bort til mennesker er relevant i lederstilling. Og som trener er det viktig å kunne formidle den kunnskapen du har da. Lede spillere på en best mulig måte slik at de skal lære fortest mulig.

Gjennom samtliges tilstedeværelse i idretten innehar informantene mye taus kunnskap fra fotballfeltet. Kunnskap som er tilegnet gjennom bearbeiding og tolkning av tidligere opplevelser og praksis som spiller, trenere og leder, og som omtales av hva Lubit (2001) og Collins (2010) som en somatisk kunnskapsform. Denne er videre utviklet i lys av informantenes formelle kompetanse og videre realkompetanse i form av utdanning og kurs. Dette øker kunnskapens perspektiv (Andersen, 2009; Feltz et al., 1999; Johnson-Laird, 1983; Sullivan et al., 2006; Tangen, 2004).

Egen praksis har dermed sørget for en personlig kunnskap om hvilke ferdigheter og strategier som skaper gode prestasjoner, hvor en kunnskapsutvikling gjennom refleksjon, følelser, intuisjon og estetikk (Elkjaers, 2004) har ført til mentale modeller som skaper en forståelse for tidligere og fremtidige situasjoner (Lubit, 2001). Slik innehar informantene Sports Knowledges to første kategorier, henholdsvis kunnskap om spillet og trenerrollen (Rosca, 2014), som bidrar til et endra bredere perspektiv på den tause kunnskap.

Denne tause kunnskapen og realkompetansen kan således brukes som en konkurransefordel (Griffiths et al., 1998; Lei et al., 1997). Dette avhenger av dens kvalitet, og videre variasjonsgraden blant nevnte erfaringer og tilhørende kunnskap om disse (Krogh et al., 2000). Da den tause kunnskap i stor grad er tilegnet gjennom idretten, som et dynamisk felt med tilhørende varierte utfordringer, bidrar disse til en høy kvalitet. Dette begrunnes ved et slikt felt ikke gir repetitive erfaringer innen et begrenset tema, men heller stiller krav til å relatere erfaringer på en god måte i møte med nye utfordringer og problemstillinger. Noe som øker den tause kunnskaps kvalitet (Krogh et al., 2000; Nonaka, 1994; Shulman, 1987).

Som heltidsansatte og ledere tar dermed informantene med seg mye taus kunnskap og realkompetanse fra idretts- og fotballfeltet. Da denne i stor grad er berettiget og oppleves som en sannferdig overbevisning vil denne spille en rolle i egen klubbs kompetanseutvikling. Både da det kommer til kompetanseanalyse, og hvordan evt. kompetansegap skal dekket.

4.2 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling omhandler en forbedring av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger (Kraiger, 2003; Aragon & Valle, 2013). For å skape utvikling i en organisasjon må en dermed være klar over hvilken kompetanse som foreligger, samt hvilke fremtidige behov som må dekkes. Slik er den avhengig av en god kompetanseanalyse (Nordhaug, 2004).

Kompetanseanalysens første fase knyttes til en analyse av den kompetansen virksomheten trenger for å nå sine mål. Denne rettes mot to ulike nivå, henholdsvis virksomhets-og medarbeidernivå (Olsen, 2016). Førstnevnte gir ledelsen ansvar for å vurdere hvilken kompetanse det vil være behov for gitt ens strategi, samt vurdere hvilken kompetanse en ser for seg kan skape et konkurransefortrinn. I videre analyse deles denne forståelsen i to, hvor en belyser hvilke kurs de heltidsansatte får tilbud om og hvilke kurs de tilbyr sine medlemmer i klubben.

I klubb 1. innehar som nevnt informantene mye taus kunnskap fra fotballfeltet i form av en aktiv karriere og arbeidserfaring. En kompetanse begge i stor grad føler er tilstrekkelig for fremtidig drift av klubben. Slik anses deres erfaringer fra fotballfeltet som kjernekompetanse (Barney, 2002), og den som gir dem en konkurransefordel (Prahalad og Hamel, 1990). På tross av dette erkjenner de at den daglige driften er krevende innenfor Sports Knowledge tredje kategori, businessdimensjonen (Rosca, 2014).

IP1// Jeg kjenner at det er alltid noe, hvert fall når en er et begrenset antall som jobber i en klubb, så er det alltid noe kompetanse en mangler. Bare sånn datateknisk (...) Kan godt hende jeg burde hatt noe økonomi om jeg skulle. Men jeg har ikke noen ambisjon om å bli daglig leder i klubben, men hvis jeg hadde hatt det måtte jeg hatt litt mer administrativ kompetanse.

IP2// Ikke vært mangel på utfordringer hvert fall. Kanskje heller at utfordringene blir for mange. Og på for mange felt (...) Fordi det blir litt sånn, både ha anleggsutviklingen, sportslig utvikling, sosial utvikling, økonomi. Alt. Føler det blir litt mye etterhvert (...) Det er forventet at jeg skal vite hvordan en skal bygge en hall liksom. Som daglig leder. Og de tenker en skal vite alt da.

Da det kommer til hvilke kurs klubben tilbyr sine medlemmer fortelles det om en stor velvilje til å tilby sine trenere trenerkurs. Slik sender Klubb 1. sine medlemmer på kurs i regi av Norges Fotballforbund, hvor de hovedsaklig får tilbud om Grasrottreneren. Samtidig holder klubben egne kurs for å legge til rette for en grunnleggende kompetanse blant nye trenere.

IP1// Alle nye årganger og årgangsledere får tilbud om barnefotballkveld. Som er liksom det første steget. Så kjører vi delkurs 1 i Grasrottreneren her, for våre trenere. Så alle frivillige trenere og ansatte får dekket grasrotkurset fra klubben. Så det føler jeg har blitt veldig bra. En skal ikke skylde på at en ikke har mulighet til det.

Å sende sine medlemmer på kurs blir dermed en vurdering av fremtidige kompetansekrav på medarbeidernivå. Dette oppleves viktig da det øker kvaliteten på den sportslige delen av klubbdriften. Samtidig er det til en viss grad en nødvendighet da klubben er rangert som kvalitetsklubb, hvilket blant annet stiller krav til antall trenere med kurs. Slik stiller utenforliggende strukturer krav til kompetanse hvilket fører til pålegg virksomheten må innfri (Olsen, 2016).

Da det kommer til Klubb 2. og Klubb 3. opplever ikke informantene noen særskilte utfordringer tilknyttet dagens arbeidssituasjon. Den største utfordringen tilknyttes i hovedsak til spillercaser og foreldre.

IP3// Det er klart. Spillercaser vil det alltid være. Og foreldrecaser vil det alltid være. Men de er på en måte noe en må løse uansett, og med god relasjon og god kommunikasjon løses disse på en måte de må. Når det kommer til de større tingene, altså viss vi skal på en større utenlandscup med mange spillere og organisere det. Det er selvfølgelig alltid utfordrende. Men ingen oppgaver jeg tenker ikke er løsbare.

Slik oppfattes også den tause kunnskapen fra idrettsfeltet som en nødvendig og god nok kjernekompetanse i det administrative arbeidet. Da det kommer til hvilke kurs klubbene tilbyr sine medlemmer deler disse klubbene Klubb 1. sin oppfatning av viktigheten av en sportslig kompetanseutvikling og kompetansevurdering på medarbeidernivå.

IP4// *Det er vi som tar initiativ (til kurs) (...) Vi er jo en del av kvalitetsklubbprosjektet (...) Vi har trenerforum der trenerne møter trenerutvikler og får utvikling der i form av praksistreninger og diskusjonsforum da.*

IP3// *Vi i klubben betaler det som er av C-lisens f.eks. For de som ikke har det (...) Også lar vi alle trenere delta på typiske Verheijen-samlinger og sånne type kurs. Så vi har på en måte hvert år. Noen utviklingstiltak for alle ansatte hvert eneste år. Så er det litt basert på ansienniteten til denne lederen/treneren. Og hvem som har vært lenge i klubben. Har en vært lenge i klubben står klubben for B-lisens. Har en ikke vært lenge i klubben så står en kanskje for et enkelkurs.*

Av dette ser en at informantene anser egen tause kunnskap som en tilstrekkelig kjernekompetanse for sitt daglige administrative arbeid. Denne danner således grunnlaget for vurderingen av hvilken kompetanse egen klubb trenger i fremtiden, hvilket for samtlige tilknyttes sportslig utvikling og trenerkompetanse. Dette for å skape prestasjoner, men også for å i imøtekomme krav fra NFFs kvalitetsklubbprosjekt. Slik arbeider klubbene både på virksomhets-og medarbeidernivå.

Neste steg i kompetanseanalysen er dermed en kartlegging av den kompetansen virksomheten har i dag (Olsen, 2016). For samtlige klubber foreligger det en oversikt over hvilken utdanning og hvilke kurs de ulike trenerne har, samt hvor lang trenererfaring de har. Foruten dette kan samtlige vise til en medarbeidersamtale, men denne oppleves mer som et nødvendig tiltak enn et utviklingstiltak. Det eksisterer heller ingen praksis tilknyttet vurderingsverktøy som 360-vurdering eller performance- og developmentskala. Det eksisterer dog vurderingsforum, men disse er i stor grad kollektiv og omhandler hele klubbens drift og resultater. Slik eksisterer det en forskjell mellom nivåene heltidsansatte og medlemmer, hvor de heltidsansatte opplever en kontinuerlig evaluering gjennom et tett samarbeid. Dette gjelder samtlige klubber og informanter.

IP4// *Vi har trenerforum der trenerne møter trenerutvikler og får utvikling der i form av praksistreninger og diskusjonsforum da.*

IP3// (På spørsmål om evalueringsmøter) *Ja. Vi prøver. Og vi har prøvd å ha det helt klart før hver sesong. Også har vi det før sommeren, da vi er halvspilt. Også har vi ett, kall det et*

evalueringssmøte internt med oss heltidsansatte relativt jevnlig. Så vi oppdaterer oss ganske jevnlig. Også er det fordelene med at vi seks sitter såpass internt og jobber såpass mye alle sammen at den evalueringen skjer litt fortløpende.

Spørsmålet blir dermed om det eksisterer et kompetansegap mellom hva som vurderes som nødvendig fremtidig kompetanse og hvilken kompetanse som foreligger i klubbene i dag (Olsen, 2016). Som vist opplever ikke informantene noen store kompetansegap da det kommer til eget administrativt arbeid. Her nevnes riktig nok businessdimensjonen i Sports Knowledge, men den tillegges ikke nevneverdig bekymring. Dette skyldes i hovedsak at klubbene, i møte med kompetansegap, henvender seg til eksterne virksomheter. En annen tilnærming er å dekke kompetansegapet gjennom rekruttering.

IP1// Når en skal fylle en ny stilling, at vi ser "hva er det vi mangler mest?". Prøve å tette de hullene i ansettelsesprosesser. Også prøver vi å bruke ekstern kompetanse de gangene det er nødvendig (...) Økonomi har vi manglet litt på. Så vi har fått inn en økonomiarbeider på en mindre stilling. Men det er liksom hele tiden å forsøke å se helheten i klubbdriften. Å finne ut hvor det er vi er dårlige.

Kompetanseanalysen neste steg er dermed å vurdere hvorvidt virksomheten har nådd målene for kompetanseutviklingen, og tettet kompetansegapet (Olsen, 2016). Denne vurderingen ses i lys av Kirkpatrick (1998). I lys av kapittel tilknyttet taut kunnskap kommer det frem at samtlige kan vise til ett eller flere kurs i regi av NFF, både i form av leder- og trenerkurs. Da det kommer til trenerkurset er ikke informantenes reaksjon på dette i all hovedsak positivt. Kurset opplevdes morsomt og lærerikt, men dette skyldes i all hovedsak interaksjonen med andre trenere og ikke kursinnholdet. Noe de opplevde for rigid og som tok lite hensyn til deltakerne og deres trenergjerning. I så måte sammenfaller dette med Nesse et al. (2017), som fant at dagens trenerkurs fremstår mer som et nødvendig kompetansebevis enn kompetanseutvikling. Lederkurset opplevdes mer utviklende, men også her ble den sosiale nettverksdimensjonen vektlagt.

IP 3// Min oppfatning av disse, det er klart C-lisens er et veldig basiskurs som egentlig bare legger til rette for en OK fornuftig pedagogisk tilnærming og aktivitetsledelse. B-lisens setter trenergjerningen i mye større lys. (...) Så virker det som det er gjort det samme de siste 10 årene (...) det er litt i samme gate som noen av disse eldre trenerne har gjort det i alle år, og

derfor er det riktig. Så kanskje litt liten åpenhet for innovative trenere som ønsker å gjøre ting på sin måte. Min opplevelse var at det var litt for eksamensrettet hvor det var en fasit, og idretten er jo ikke det (...) Mye enveiskommunikasjon fra kursansvarlige istedenfor en diskusjon jeg tror en kunne fått mye ut av.

IP4// FLK (Fotballederkurs) syns jeg var ganske ålreit. For der var det litt sånn, på det grunnleggende innen organisasjonen da. I fotball. Og det er litt kjekt å vite. Det er kjekt for meg da, som sportslig leder.

Slik har heller ikke kursene i særlig grad bidratt til ny læring med påfølgende anvendelse og organisasjonsutvikling. Kursene bidrar dermed ikke, ifølge Kirkpatrick (1998), til å dekke kompetansegapene blant de heltidsansatte. Da det kommer til andre trenere opplever dog de heltidsansatte en stor entusiasme tilknyttet kursdeltakelse. Hvorvidt dette faktisk stemmer eller ikke vil være vanskelig å bedømme gjennom eksisterende data.

4.3 Sammenfattende drøfting

I lys av analysen ser en dermed en konsensus blant informantene og tilhørende klubber om at sportslig utvikling i form av økt trenerkompetanse vurderes som den viktigste kompetansen fremover. Dette skyldes i stor grad en kombinasjon av ønske om bedre prestasjoner og krav tilhørende NFFs kvalitetsklubb. Samtidig eksisterer det systemer som kartlegger trenernes formelle kompetanse. Eventuelle kompetansegap sikres så ved å sende de som klubben vurderer til å inneha lav kompetanse på kurs. Disse kursene er både i regi av NFF og egen klubb.

I tråd med Kelly (2008) og Nesse et al. (2017) opplever dog ikke de heltidsansatte kursene som kompetanseutvikling, hvilket medfører at innholdet heller ikke tar del i organisasjonskulturen. Dette da de opplever at kursinnholdet enten ikke er relevant for deres felt, eller at deres tause kunnskap allerede dekker læringsmålene. Det samme gjelder da det kommer til kompetansegap innen den daglige, administrative driften. Også her kommer det frem at deres tause kunnskap i tilstrekkelig grad dekker de hverdagslige arbeidsutfordringene. Her nevnes dog en utfordring tilknyttet Roscas (2014) businessdimensjon. En utfordring som løses ved rekruttering eller bruk av klubbens kollektive kunnskap.

Slik eksisterer ikke kompetanseutvikling som et tiltak for å erstatte potensielle kompetansegap i klubbens administrasjon. Deres daglige drift er i stor grad styrt av deres tause kunnskap, hvilket oppleves tilstrekkelig da samtlige informanter oppfatter klubbens utvikling som positiv. Dette er dermed i tråd med Kelly (2008) funn at at formelle trener-og lederkurs er ansett som fordelaktige, men ikke nødvendige i utøvelsen av fotballaktivitet. Ved å så delta på kurs med tilhørende innhold de allerede føler de har dekket utvikles en misnøye med videre formell kompetanse og innhold (Carter, 2006). Det samme gjelder den sportslige tilnærmingen, hvor dagens trenerkurs ikke oppleves utviklende (Nesse et al. 2017).

Sammen bekrefter dette Kraiger et al. (2004) tanke om at virksomheter selv ikke er klar over hvordan deres kompetanseutviklingstiltak påvirker resultatmålet. For hvorfor skal ledere som har dårlige erfaringer med aktuelle kurs ønske å sende sine medlemmer på tilsvarende kurs? Velviljen til å gjøre dette kan vitne om at det som klubb er viktigere å tilfredsstille krav fra eksterne aktører (NFF og kvalitetsklubb) enn å finne kurs som faktisk bidrar til utvikling (Wright & Geroy, 2001; Tharenou et al. 2007). Samtidig kan samtlige klubber vise til egne kurs, som et alternativ til NFFs kurs. Kursene er således utviklet av klubbens heltidsansatte, og et produkt av deres kollektive tause kunnskap.

I tråd med flere forskningsfunn de siste 40 årene (Wilders, 1976; Perry & Davies, 1997; Perry, 2000b; Penn, 2002; Carter, 2006) ser en dermed av dagens fotballfelt er styrt av enkeltindividenes tause kunnskap. Både da det kommer til administrativ drift og sportslig utvikling. Noe som medfører en fare for overforenkling og generalisering (Andersen, 2009), særlig da den tause kunnskap oppleves av individet som berettiget og sannferdig (Bell, 1999; Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Slik står klubbene ovenfor en utfordring da det kommer til egen sosialisering med tilhørende reproduksjon av kunnskap.

Utfordringen kan videre deles inn i to områder, administrativ drift og egenutviklede kurs. Førstnevnte kommer særlig til syns ved IP3, som da han ble ansatt opplevde en uformell mentorveiledning.

*IP3// Jeg har hatt mentorer her ja. Særlig én. Som nå er i **eliteserieklubb**. Han lærte meg særskilt mye om ledelse, rett og slett. Og ikke bare ledelse av spillere, men ledelse av ansatte og medtrenere og av klubb egentlig. Så sånt sett var jeg nok heldig som hadde én sjef som jeg kunne lære av i forhold til administrasjon og ledelse.*

En mentorordning som dette kan forstås som en verbal- og nonverbal kunnskapsutvikling i form av mesterlære (Nonaka, 1994; Kvale et al. 1999). Som ny i en organisasjon tilegner dermed en aktør, i dette tilfellet IP3, seg kunnskap gjennom sin mentor. Ved en verbal kunnskapsutveksling blir det dermed snakk hva Collins (2010) omtaler som relasjonell taus kunnskap, noe som krever en nødvendig anstrengelse og et felles erfaringsgrunnlag for å gjøres eksplisitt. Dette sikres gjennom en felles tilstedeværelse på fotballfeltet. En blir også en del av en non-verbal kunnskapsutvikling hvor en gjennom observasjon ser hvordan andre ansatte oppfører seg og handler i ulike situasjoner. Slik blir aktøren en del av klubbens sosialiseringssprosess, hvor han gjennom den verbale- og nonverbale kunnskapsutviklingen tilpasser seg klubbens logikk om passende atferd.

Slik tilegner aktøren, gjennom sin mentor, seg hva Collins (2010) omtaler som interaksjonskunnskap om klubben. Og i et større perspektiv klubbens organisasjonskultur. Gjennom denne kunnskapstilegnelsen opplever han også at hans bakgrunn dekker de utfordringer den administrative driften gir. Problemet er dog at kunnskapen aktøren opplever som ny i stor grad risikerer å være et produkt av allerede foreliggende og reproduisert kunnskap. Dette begrunnes ved at en verbal kunnskapsutvikling omhandler en eksplisitt form, og dermed kunnskap som allerede foreligger i organisasjonen. Det samme gjelder for tilegnelsen av den tause kunnskapen da dette er en form for sosialisering og tilpasning til logikken om passende atferd. En atferd som i følge Christensen et al. (2009) stammer fra organisasjonens etablering, hvilket medfører at de ikke nødvendigvis er hverken tidsriktige eller i rask utvikling. Slik er sannsynligheten for at det aktøren opplever som utvikling i realiteten er læring av allerede foreliggende kunnskap. Og ved å ta del i sosialiseringssprosessen blir han ytterligere en del av reproduksjonen av denne kunnskapen. Dette forsvaret således deres tanke og overbevisning om utvikling, men betyr ikke at deres tause kunnskap bidrar til utvikling.

Å lære mer om en organisasjon betyr dermed ikke at hverken den eller aktøren er under utvikling. Reproduksjonen av kunnskap foreligger dermed som en resultat av en sterk stivhengighet, noe som sørger for en stabil organisasjon hvor medlemmene raskt vet hva som er riktig atferd. Samtidig gir det aktører en begrenset mulighet til å ta grundige, rasjonelle valg (Christensen et al, 2009), noe nevnte reproduksjon av kunnskap i så måte er et godt eksempel på.

Den andre utfordringen er tilknyttet klubbenes egenutviklede kurs. Disse eksisterer som et alternativ til NFF sine kurs, som oppleves lite relevante og svært tidkrevende. Et slikt lokalt kompetanseutviklingstiltak kan i utgangspunktet være svært bra da det kan inneha et klubbspesifikt innhold. Noe også klubbene vektlegger:

IP2// Vi er veldig på trenerkurs. Frivillige. Vi har en i barnefotballen som er dyktig (...) Vi har egne kurs og strategisamling for barnefotballen

IP3// Vi har hver vinter 7-8 trenerforum. Som vi har hatt de siste fire-fem årene. Hver vinter (...) Hvor vi typisk har en kveld fra 19-22 hvor vi tar opp de tema vi i ledelsen føler er viktigst for oss som klubb. Det går nok mer på klubbens utvikling, og hvordan alle i klubben kan hjelpe til å dra klubben i samme retning.

På samme måte som ved den administrative driften vil den tause kunnskapen være en utfordring ved utviklingen av disse kursene. Dette begrunnes hovedsaklig ved at den tause kunnskaps subjektive karakter, noe som medfører muligheten for overforenkling og generalisering (Andersen, 2009). Dette kan kompenseres for gjennom en kunnskapsutvikling i tråd med Nonaka (1994), en utvikling som omhandler interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap hvor formålet er å gjøre individers tause kunnskap tilgjengelig for sitt praksisfellesskap (Erden, von Krogh, & Nonaka, 2008; Gotvassli, 2007). Men gjennom intervjuene er det ingenting som tilsier at disse kursene forekommer som et resultat av klubbens kollektive kunnskap, men som enkeltindivider. Slik risikerer klubbene at deres kurs oppleves på samme måte som de heltidsansatte opplever NFF sine. Nemlig et kursinnhold som ikke oppleves utviklende grunnet et felles erfaringsgrunnlag og tilsvarende felles taus kunnskap.

5. Oppsummering og veien videre

Studien formål har vært å skape en innsikt i hvordan norsk fotballklubber oppfatter og arbeider med kompetanseutvikling. Gjennom perspektivene kunnskap og kompetanse, kompetanseutvikling og organisasjonskultur kommer det frem at administrativt ansatte i stor grad vektlegger egne tause kunnskap fra idrettsfeltet som deres kjernekompetanse. Videre oppleves denne som tilstrekkelig nok til å sikre en ansvarlig klubbdrift.

Da det kommer til hvilken kompetanse klubbene vektlegger er denne tilknyttet det sportslige og særlig innen trenervirket. Dette skyldes også krav fra eksterne aktører i form av Norges Fotballforbunds Kvalitetsklubb. Samtidig arrangerer klubbene egne kurs for sine medlemmer. Da klubbene i stor grad er ansvarlige for å sende sine medlemmer på kurs har de også oversikt over hvilken kompetanse de ulike medlemmene har. Slik har de oversikt over eventuelle kompetansegap, hvilket legger føringer på hvem en sender på ulike kurs.

Utfordringen da det kommer til klubbenes arbeid med kompetanseutvikling tilknyttes i hovedsak individenes tause kunnskap og en tilhørende reproduksjon av eksisterende kunnskap. Denne reproduksjonen kommer til syne gjennom tillæring av administrative arbeidsoppgaver og utviklingen av egne kurs.

6. Litteratur

Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, S. S. (2009). Stor suksess gjennom små, intelligente feil ; erfaringsbasert kunnskapsutvikling i toppidretten. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 50, 427-461.

Anderson, L. (2010). 'Talking the talk'—a discursive approach to evaluating management development. *Human Resource Development International*, 13(3), 285-298.

Aragon, I. B., & Valle, R. S. (2013). Does training managers pay off?. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(8), 1671-1684.

Barney, J. B. (1997). *Gaining and sustaining competitive advantage* (pp. 134-175). Reading, MA: Addison-Wesley.

Bell, D. (1999). The axial age of technology foreword: 1999 *The Coming of the Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.

Benner, P. (1994). The role of articulation in understanding practice and experience as sources of knowledge in clinical nursing *Philosophy in an age of pluralism: The philosophy of Charles Taylor in question* New York: Cambridge University.

Bhardwaj, M., & Monin, J. (2006). Tacit to explicit: an interplay shaping organization knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 72-85.

Bolstad, Even og Stig Thorgersen (2009) HR-undersøkelsen 2009 HR Norge/Ernst & Young

Carlsen, A. (1999). Om kunnskap i KIFT-bedrifter. *SINTEF KUNNE nedtegnelser*, 3.

Carter, N. (2006). *The football manager: A history*. London: Routledge.

Chen, L., & Sherif, M. (2010). The strategic importance of tacit knowledge management activities in construction. *Construction Innovation*, 10(2), 138-163.

Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Collins, H. M. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erden, Z., von Krogh, G., & Nonaka, I. (2008). The quality of group tacit knowledge. *Journal of Strategic Information Systems*, 17(1), 4-18.
- Kraiger, K., McLinden, D., & Casper, W. J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning: The 'Third Way'. *Management Learning*, 35(4), 419-434.
- Feltz, D., Chase, M., Moritz, S., & Sullivan, P. (1999). Development of the multidimensional coaching efficacy scale. *Journal of Educational Psychology*, 91, 765-776.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten* (Oversatt av S. Schultz Jørgensen). København: Hans Reitzels Forlag.
- Girginov, V., Toohey, K., & Willem, A. (2015). Information, knowledge creation and innovation management in sport: an introduction to the thematic section. *European Sport Management Quartly*, 15(5), 516-517.
- Goksøyr, M., Olstad, F., & Norges Fotballforbund. (2002). *Fotball! : Norges fotballforbund 100 år*. Oslo: Norges fotballforbund.
- Gotvassli, K.-Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Griffiths, D., Boisot, M., & Mole, V. (1998). Strategies for managing knowledge assets: a tale of two companies. *Technovation*, 18, 529-589.

- Hanstad, D. V. (2011). Idrettens rolle i samfunnet, *Norsk Idrett- indre spenning og ytre press* (pp. 7-10). Oslo: Akilles.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utgave.). Oslo: TANO Aschehoug.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovden, J. (2006). The Gender Order as a Policy Issue in Sport: A study of Norwegian Sports Organizations. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 14(1), 41-53.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge Harvard University Press.
- Keegan, J., Legard, R., & Ward, K. (2003). In-depth Interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice : a guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Kelly, S. (2008). Understanding the Role of the Football Manager in Britain and Ireland: A Weberian Approach. *European Sport Management Quarterly*, 8, 399-419.
- Kirkpatrick, D. I. (1998). Evaluating training programs. The four levels. In *ASTD International Conference* (Vol. 3, p. 1).
- Wilcox King, A., & Zeithaml, C. P. (2003). Measuring organizational knowledge: a conceptual and methodological framework. *Strategic Management Journal*, 24(8), 763-772.
- Krogh, G. v., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation : how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Kraiger, K. (2003). Perspectives on training and development. *Handbook of psychology*.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lei, D., Slocum, J. W., & Pitts, R. A. (1997). Building cooperative advantage: Managing strategic alliances to promote organizational learning. *Journal of World Business*, 32, 203-223.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145- 153.
- Lubit, R. (2001). The keys to sustainable competitive advantage. *Organizational dynamics*, 29(4), 164-178.
- Machlup, F. (1983). *The study of information: Interdisciplinary messages*.
- Markula, P., & Silk, M. L. (2011). *Paradigmatic Approaches to Physical Culture*. London: Palgrave Macmillian.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nesse, M., Ingebrigtsen, JE., & Petterson, T. (2017) Kunnskapsutvikling i Norsk Fotball- fra tale til tekst. Artikkel i kø for artikkel (15.07.2017), *Idrottsforum.org*.
- Ng Sin, P. (2008). Enhancing Knowledge Creation in Organizations. *Communications of the IBIMA*, 3(1), 1-6.
- Nonaka. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organizational Science*, 5(1), 14-37.

- Nonaka, & Krogh, V. (2009). Perspective--Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, 20(3), 635-652.
- Nonaka, Krogh, V., & Voelpel. (2006). Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths and future advances. *Organizational Studies*, 27(8), 1179-1208.
- Nonaka, & Takeuchi. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
- Nordhaug, O. (1993). *Human capital in organizations: Competence, training, and learning*. Oslo: Scandinavian university press.
- Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Norges Idrettsforbund og olympiske og paraolympiske komite (2015a) *Idrettspolitisk dokument 2015-2019*, Ullevål: Norges Idrettsforbund
- Norges Idrettsforbund og olympiske og paraolympiske komite (2015b) *Årsrapport 2015*, Ullevål: Norges Idrettsforbund
- Norges Fotballforbund. (2016a). *Handlingsplan 2016-2019*. Ullevål: Norges Fotballforbund.
- Norges Fotballforbund. (2016b). NFF trenerutdanning. Hentet 02.05, 2017, fra <https://www.fotball.no/trener/2016/nff-trenerutdanning/>
- Olsen, T.-H. (2016). Kompetanseutvikling. I Mikkelsen, A & Laudal, T (red.) *Strategisk HRM2. HMS, etikk og internasjonale perspektiver (2.utgave)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Payne, G., & Williams, M. (2005). Generalization in qualitative research. *Sociology*, 39, 295.
- Penn, R. (2002). Management of a football club: a case study of Blackburn Rovers FC.

- Perry, B. (2000). *Football Management as a Metaphor for Corporate Entrepreneurship?*. Wolverhampton Business School, Management Research Centre.
- Perry, B., & Davies, G. (1997). *The process of management: The case of the football manager*. Wolverhampton Business School, Management Research Centre.
- Polanyi, M. (1967). The Tacit Dimension. Anchor. *Garden City, NY*.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (2006). The core competence of the corporation. In *Strategische unternehmensplanung—strategische unternehmensführung* (pp. 275-292). Springer Berlin Heidelberg.
- Regjeringen (2016) Fordelingen av spilloverskuddet i 2016. Hentet 01.01.2017 fra <http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2016/Dokumenter1/Fagdepartementenes-proposisjoner/Kulturdepartementet-KD/Prop-1-S-/Del-1-Innledning-/4-Fordeling-av-spilleoverskuddet/>
- Rosca, V. (2014). A Model for Eliciting Expert Knowledge into Sports-Specific Knowledge Management Systems. *Review of International Comparative Management*, 15, 57-68.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing : the art of hearing data* (2. utgave.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ryen, A. (2012). Ethical issues *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual review of psychology*, 52(1), 471-499.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of management journal*, 43(1), 9-25.
- Scurtu, L. E., & Neamtu, D. (2013). The Importance Of Tacit Knowledge In Training The Employees To Acces The Executive Positions In The Business Organization. *European Journal of Accounting, Finance & Business*, 1(1), 112-127.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

- Sullivan, P., Gee, C., Feltz, D., & Vitel, A. (2006). Playing experience: The content knowledge source of coaching efficacy beliefs *Trends in educational psychology* (pp. 185-194). New York: Nova Publishers.
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan er idrett mulig? : skisse til en idrettssosiologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utgave.). Bergen: Fagbokforlag.
- Tharenou, P., Saks, A. M., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17(3), 251-273.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Widerberg, K., & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilders, M. G. (1976). The football club manager—A precarious occupation?. *Journal of Management Studies*, 13(2), 152-163.
- Weinberg, R., & McDermott, M. (2002). A comparative analysis of sport and business organizations: Factors perceived critical for organizational success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 282-298.
- Wright, P. C., & Geroy, G. D. (2001). Changing the mindset: the training myth and the need for world-class performance. *International Journal of Human Resource Management*, 12(4), 586-600.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om kompetanseutvikling

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en del av min bacheloroppgave ved Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Studien gjennomføres ikke for en ekstern oppdragsgiver eller i samarbeid med noen annen institusjon ol.

Jeg ønsker å få innsikt i ansattes bruk av erfaringer og kompetanse i deres daglige arbeid.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen er et intervju som vil vare mellom 30 minutter og en drøy time (avhengig av hvor mye du har lyst til å fortelle). Spørsmålene omhandler nåværende arbeidsoppgaver og erfaringer fra både idretten og annet arbeid. Data i intervjuene vil registreres som notater og lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student **navn** og veileder **navn (stilling)** vil ha tilgang til disse. I studien vil resultatene anonymiseres og presenteres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Dette sikrer deltakeres anonymitet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017, og datamaterialet blir anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Å delta i studien er frivillig, og du kan til en hver tid trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom en velger å trekke seg vil opplysninger om deg samt innsamlet data tilknyttet din person destrueres.

Ved spørsmål om deltakelse eller studien, ta kontakt med **student (e-post / telefon)**

Samtykkeskjema leveres ved intervjustart (se side.2).

Navn

E-post

Telefonnummer

Organisasjon og ledelse, HiOA

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Navn, dato, sted)

Intervjuguide

Åpningsspørsmål

- Hva syns du om dagens fotball/idretts Norge?
- Hva tenker du fremover?

Taus kunnskap

- Kan du kort beskrive din idrettskarriere?
 - Rolle?
 - Lag?
 - Klubber?
 - Landslag?
 - Trener? Leder?
- Har du noen idrettsutdanning?
 - Idrettslig (kurs, trenerlisenser ol.)
 - Idrettsutdanning
- Har du annen type utdanning?
 - Noe som er relevant for ditt nåværende arbeid i idretten?
- Har du noe arbeidserfaring som er relevant for ditt nåværende arbeid i idretten?
 - Hvorfor? Hvorfor ikke?

Dagens arbeidssituasjon

- Fortell om ansettelsesprosessen din?
 - Søkte du jobben?
 - Nettverk?
 - Ønskede jobb kvalifikasjoner?
- Fortell om jobben din i dag?
 - Arbeidsoppgaver
 - utfordringer?
 - Mangel på utfordringer?

Kompetanseutvikling

- Fortell om muligheter for kompetanseutvikling i organisasjonen
- Har du blitt tilbudt kompetanseutvikling?
 - Ved ja;
 - Hvorfor?
 - Hvilken?
 - Intern eller ekstern?
 - Hvilken kunnskap tilegnet du deg?
 - Bruker du dette i dagens arbeidsutfordringer?
 - Ved nei;
 - Hvorfor ikke?
 - Er dette noe du kunne ønsket? Hvorfor?
 - Mulighet for å komme med ønsker om kompetanseutvikling?
 - Medarbeidersamtale?

Avslutning

- Noe du ønsker å tilføye?