

## Mästarcoacherna

Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll

Elitfotbollstränarskapet är idag en profession som ställer allt högre krav på tränares lärande av, och förmåga att hantera, en komplex arbetssituation. Sammanfattningsvis kan det beskrivas i krav på en specifik tränarutbildning, en större komplexitet i tränarskapet och tuffa anställningsförhållanden. Denna avhandling behandlar dessa fenomen och syftar till att bidra med en djupare förståelse för vad det innebär att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk herrelitfotboll. Empiriskt baseras avhandlingen på en intervjustudie med tio huvudansvariga tränare, verksamma i lag från allsvenskan eller superettan. Resultaten visar tränarteamets betydelse för tränares lärande och för att de ska kunna hantera ett komplext tränarskap och tuffa anställningsförhållanden. Tränarnas interaktion med varandra i tränarteamet innebär därtill att de tillsammans har goda möjligheter att bilda primära praxisgemenskaper. En oerfaren tränare kan följaktligen erhålla stöd i sitt lärande i den praxisgemenskap som han tillhör, men betydelsefullt är också att tränarutbildningen består i hans lärande genom ett fokus på det komplexa ledarskapet och analys av fotbollsspelet.



**Susanne Meckbach** ingick 2009 i den nationella forskarskolan i idrottsvetenskap, NFI. Hon har en bakgrund inom elitidrotten som aktiv, och har ett stort intresse för ledarskap och lärande.

ISBN 978-91-7346-873-2 (print)  
ISBN 978-91-7346-874-9 (pdf)  
ISSN 0436-1121

*Susanne Meckbach*

MÄSTARCOACHERNA

## Mästarcoacherna

Att bli, vara och utvecklas som tränare  
inom svensk elitfotboll

Susanne Meckbach



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Mästarcoacherna



# Mästarcoacherna

Att bli, vara och utvecklas som tränare  
inom svensk elitfotboll

Susanne Meckbach





© SUSANNE MECKBACH, 2016

ISBN 978-91-7346-873-2 (print)

ISBN 978-91-7346-874-9 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i idrottsvetenskap, vid Institutionen för kost- och idrottsvetenskap.

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/41906>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till  
[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se).

Detta avhandlingsarbete är finansierat av Vetenskapsrådet samt Nationella forskarskolan i idrottsvetenskap.

Foto: The Studio

Tryck:

Ineko AB, Källered, 2016

## Abstract

Title: Mästarcoacherna – Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll  
Author: Susanne Meckbach  
Language: Swedish with an English summary  
ISBN: 978-91-7346-873-2 (tryckt)  
ISBN: 978-91-7346-874-9 (pdf)  
ISSN: 0436-1121  
Keywords: Elite football, coaches, learning, education, practice, team communities of practice

This thesis aims to contribute to a deeper understanding of what it means to learn to become, be and develop as a coach in Swedish male professional football.

The theoretical framework is inspired by sociocultural perspectives on learning and the theory of situated learning, particularly Lave and Wengers' (2005) concept *legitimate peripheral participation* and parts of Wenger's (1998) concept *communities of practice*. In the analysis of the coaches' perceptions I have used Nielsen and Kvaales' (2000) characteristics of learning resources in communities of practice and some concepts that belong to the sociocultural tradition and the theory of situated learning; *legitimate peripheral participation*, *shared repertoire*, *situated identities*, *scaffolding* and *more capable*.

Empirically, the thesis is based on semi-structured interviews with ten head coaches of teams in superettan or allsvenskan, the two highest football's leagues in Sweden.

The main findings can be summarized in that the coaches' teams, including assistant coaches and, e.g., fitness coaches, etc., are important for the coaches' learning and for them to manage an expanded leadership, tough employment conditions and large external demands of success. The coaches' interaction with each other in the teams also means that they have great opportunities to form primary communities of practice, where large parts of their learning take place. Inexperienced coaches can accordingly be supported in their learning in a community of practice to which he belongs, but important is also that the coach education supports the coaches' learning, for example through a focus on leadership issues and analysis of the football game.



# Förord

Idrott är, och har alltid varit, ett av mina största intressen. Vid 4-års ålder började jag med artistisk gymnastik i Solflickornas GF i Stockholm. Det var mest på lek, men utvecklades ganska snart till en elitsatsning. Till skillnad från många andra elitidrottare tränade jag som allra mest under mina fjorton första år i livet. Tiden som ägnades åt träning skulle kunna jämföras med ett halvtidsjobb. En ryggskada satte dock stopp för gymnastikdrömmarna och som 14-åring sadlade jag om till friidrott och främst sprint och stavhopp. Idag är jag inte längre aktiv inom elitidrotten, men idrott och rörelse är fortfarande en stor del av mitt liv. Förutom min egen forskning inom idrottsvetenskapen följer jag dagligen mediernas intensiva bevakning av idrottsvärlden.

Mina minnen från idrotten är till största delen positiva och den har givit mig oförglömliga minnen, erfarenheter, vänner, stunder av glädje, men också motgångar. För precis som livet i övrigt kan idrotten bestå av både dalar och toppar. Under min tid som aktiv inom idrotten har jag mött och arbetat med en mängd olika tränare. En del har jag upplevt som bra, andra mindre bra. Den gemensamma nämnaren mellan dem är emellertid att alla har haft ett stort engagemang för idrotten som har tagit sig i uttryck på lite olika sätt.

När jag tänker tillbaka på dessa tränare kan jag önska att en del av dem hade bemött mig på ett lite annorlunda sätt. Jag tror att det är en betydelsefull anledning till att jag började utveckla ett intresse för ledarskap. Ett intresse som fördjupades ytterligare när jag hösten 2009 blev antagen till den Nationella forskarskolan i idrottsvetenskap, NFI, och fick möjlighet att skriva en avhandling med inriktning mot ledarskap och lärande.

Den här avhandlingen har fotbollen som studieobjekt; en idrott som jag själv aldrig har utövat. Jag ska här passa på att klargöra min relation till fotbollen. Mitt intresse för fotboll utvecklades i ung ålder. Min pappa, Janne Meckbach, har både spelat och varit tränare inom fotbollen och tillsammans med honom tittade jag ofta på fotbollsmatcher på TV. Ett favoritprogram var *Uno Kryss Due* med Thomas Nordahl i spetsen som bevakade fotboll i Italien. Jag antar att det första intresset grundlades i TV-soffan, men det var nog EM- och VM-slutspelet 1992 och 1994 som gjorde mig riktigt engagerad.

Jag har sedan dess följt fotbollssporten med spänning och sommaren 2008 började jag arbeta på Svenska Fotbollförbundets informations- och landslagsavdelning. Jag har genom förbundet haft förmånen att möta tränare och spelare som har inspirerat mig, men som också har väckt frågor om elitfotbollens tränarskap och förutsättningar. Jag har fått möjlighet att vara en del av en idrottslig värld som på många sätt skiljer sig från mina tidigare erfarenheter från individuell idrott. Kanske är det också en anledning till att fotbollssporten fascinerar mig.

Min förhoppning med den här studien är att den kan bidra med kunskap till fotbollen och idrottsvetenskapen och på sikt medverka till utveckling. För mig har det alltid varit en betydelsefull utgångspunkt. Det är för alla er, ledare, tränare, aktiva, forskare etc., som älskar idrott som jag hoppas att studien kan komma till nytta. Kanske kan den inspirera er, men också personer inom andra verksamheter, att reflektera kring sin position, sitt ledarskap och lärande. Jag tror att, oavsett vilken nivå eller sammanhang som man är en del av, är reflektionen ett ovärderligt verktyg som kan bidra till utveckling. Likaså att ha ett öppet sinne för ny kunskap och nya erfarenheter. Jag hoppas att du som läser den här avhandlingen kan ha glädje av den och förhoppningsvis kan den stimulera till nya tankar, idéer och förhållningssätt.

*Ett avbatalningsarbete är inte ett enskilt arbete, utan det är många personer som på olika sätt har stöttat och bidragit i processen. Ett varmt tack riketas till:*

*Håkan Larsson, huvudhandledare*

Det finns en person som har varit särskilt betydelsefull för att det överhuvudtaget blev en avhandling, nämligen min huvudhandledare Håkan Larsson. Jag träffade Håkan för första gången på Lärarhögskolan i Stockholm våren 2007, när han handledde min kandidatuppsats. Håkan uppmuntrade mig då att fortsätta studera på högre nivå och utan de orden hade jag nog aldrig sökt till en forskarutbildning. Stort tack Håkan för att du rekommenderade mig till NFI och för att du är en sådan grym handledare! Förutom stor kunskap inom området är du expert på att leda in på rätt spår när riktningen inte är helt klar. Du är alltid uppmuntrande, närvarande, snabb på att ge feedback och har en unik fingertoppskänsla i alla handledningssituationer! Hjärtligt tack för allt som du har bidragit med!

*Per Gerrevall, Per Göran Fablström och Susanne Linnér, handledarteam Växjö*

Per, dina insiktsfulla resonemang har många gånger fått mig att tänka till en extra gång. PG, ditt engagemang och kunskap inom sport coaching har ideligen smittat av sig och givit upphov till nya idéer. Susanne, din kunskap inom pedagogik och sätt att handleda har många gånger spridit lugn när det har varit ”snurrit i knoppen”. Kommer du ihåg tekoppen i Portugal? Stort tack för allt, ni har varit oerhört betydelsefulla för det här arbetet!

*Nationella forskarskolan i idrottsvetenskap (NFI) och Göteborgs universitet (IKI)*

*Claes Annerstedt, Jyri Backman, Magnus Ferry, Marie Hedberg, Pernilla Hedström, Kalle Jonasson, Göran Patriksson, Anders Raustorp, Ove Stråhlman, Gunnar Teng, Gabriella Thorell, Anna Tidén, Madeleine Wiker samt alla handledare.*

För att ni, i samarbete med Vetenskapsrådet som har finansierat den nationella forskarskolan i idrottsvetenskap, gav mig möjligheten att skriva den här avhandlingen! Tack Göran och Ove för att ni tog initiativet att starta NFI och för ert hjärtliga stöd och engagemang! Ni är två glädjespridare ☺ Forskarskolans doktorander och handledare, jag har med glädje sett fram emot våra gemensamma träffar i forskarskolans regi. Tack för fina stunder, ny vänskap och värdefull feedback på mitt arbete! Claes och Anders, tack för ert stöd i slutet av avhandlingsarbetet och för den extra finansieringen! IKI vid Göteborgs universitet, tack för ekonomiskt stöd i samband med konferenser och kurser vid olika lärosätten!

*Gymnastik- och idrotts högskolan (GIH) samt slutgranskare*

*Jonas Almquist, Åsa Bäckström, Anna Efverström, Karin Henriksson-Larsén, Jenny Kroon, Bengt Larsson, Håkan Larsson, Eva Lingbede, Suzanne Lundvall, Torun Mattsson, Jane Meckbach, Jonas Mikael, Karin Redelius, Lena Svennberg, Anna Tidén och Sabina Vesterlund.*

För att jag fick möjlighet att vara en del av er forskningsmiljö! Karin, tack för att jag fick slutföra mitt arbete på GIH tillsammans med Håkan! Tack alla ni i PIF-gruppen som har välkomnat mig på bästa möjliga sätt, delat med er av kunskaper och bidragit med värdefull input i arbetet. Jonas, stort tack för värdefulla synpunkter på avhandlingen och för ditt pedagogiska sätt att möta mig innan, under och efter slutseminariet!

*Svenska Fotbollförbundet (SvFF)*

*Håkan Ericson, Claes Ericsson, Johan Fallby, Stefan Hjelmberg, Lars Lagerbäck, Lottie Melander Dennerby, Kim Koponen och Per Widén.*

För goda idéer och uppmuntran! Tack för hjälp med access, datorprogram material, feedback, kopiering och tillgång till arbetsplats! Ett extra tack till Johan Fallby som har varit som en handledare inom fotbollen. Tack för att du har hjälpt till att utforma idéer, givit feedback och alltid visat uppmuntran!

*Samtliga elitfotbollstränare i studien*

För varmt bemötande och för att ni har bidragit med era erfarenheter till studien! Tack för att ni har tagit er tid och besvarat mina frågor! Det har varit en spännande och lärorik resa som har givit många fina minnen, nya erfarenheter och vänner. Utan Er hade den här studien aldrig blivit till, ni är oerhört betydelsefulla för svensk fotbolls framtid! Stort och varmt tack!

*Familj, släkt och vänner*

För att ni alltid tror på mig, känner av och ger stöd och kärlek! Mamma och pappa, jag har aldrig känt någon press från er, bara ovillkorlig kärlek. Tack för att ni alltid ställer upp och för alla goda råd och texter som ni har läst! Maria, tack för att du har drivit Meckbach Träning när jag har forskat! Yvonne, tack för all hjälp med Theo när tiden inte har räckt till. Alla andra som jag inte har nämnt, ni vet vilka ni är. Tack för att ni finns i mitt liv!

*Charlan och Theo*

För att ni är mina inspirationskällor i livet! Charlan, du har varit med på hela resan, från avspark till slutsignal. Din värme och positiva energi smittar av sig och har betytt oerhört mycket för mig under de här åren. Med dig har jag lärt mig att släppa arbetet och inte ta allting så allvarligt. Tack för att du alltid ställer upp och gör ditt yttersta för att finna lösningar på allt! Theo, vår gemensamma ögonsten, som föddes under forskarutbildningens sista år. Ditt leende och kluckande skratt gör mig lycklig ändå in i själen. Med er vid min sida får livet ett helt annat perspektiv. Älskar er oändligt!

Stockholm, februari 2016

# Innehåll

ABSTRACT

FÖRORD

KAPITEL 1 / AVSPARK.....	15
Fotbollen kommer till Sverige.....	18
Från folkrörelse till en professionaliserad verksamhet .....	19
En kommersialiserad jätteindustri .....	21
Avgränsningar .....	22
En kunskapslucka .....	22
Precisering av problemområdet .....	23
Syfte och frågeställningar .....	24
Avhandlingens disposition .....	24
KAPITEL 2 / TIDIGARE FORSKNING.....	27
Forskningsläget – elittränarskap .....	27
Elitfotbollstränares bakgrund.....	28
Elitfotbollstränares anställningsförhållanden.....	29
Elitfotbollstränares arbetsuppgifter.....	31
Tränares lärande.....	33
Tränares lärande inom praxisgemenskaper .....	34
Tränarutbildning .....	36
Sammanfattning.....	39
KAPITEL 3 / TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	41
Sociokulturellt perspektiv på lärande .....	42
Varför ett situerat perspektiv?.....	43
Praxisgemenskaper .....	44
Legitimt, perifert deltagande .....	45
Stödstruktur.....	47
Läranderesurser i praxisgemenskaper .....	48
Lärande som utveckling mot en yrkesidentitet .....	49
Lärande utan formell undervisning .....	50
Utvärdering genom praxis .....	52
Sammanfattning.....	53



KAPITEL 4 / METOD .....	55
Metodologi .....	55
Enkätundersökning .....	57
Urvalskriterier till intervjustudie .....	59
Etiska överväganden .....	61
Beskrivning av respondenter.....	63
Genomförande av intervjuer.....	64
Databearbetning och kodning av material.....	65
Analys och begrepp .....	67
Metoddiskussion .....	68
 KAPITEL 5 / ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE.....	 73
Från spelare till tränare.....	73
Motiv till karriärvalet .....	77
Att gå-bredvid.....	80
Att lära utifrån spelarerfarenhet .....	83
Att lära utifrån utbildning .....	86
Sammanfattning .....	89
 KAPITEL 6 / ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE.....	 93
Tränaryrkets anställningsförhållanden.....	93
Tränaryrkets mest negativa sidor .....	97
Att möta en ny förening .....	101
Att arbeta i team.....	104
Arbetsuppgifter .....	107
Sammanfattning .....	110
 KAPITEL 7 / ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE.....	 115
Att lära i den vardagliga praktiken .....	115
Att lära mellan olika praktiker .....	121
Att lära utifrån tränarutbildning .....	124
Sammanfattning .....	129

KAPITEL 8/ DISKUSSION .....	133
Att bli tränare och lära sig fotbollstränaryrket .....	133
Att vara tränare inom svensk elitfotboll .....	135
Att utvecklas som tränare .....	138
Funktionen med rekryteringsmönstret.....	141
En blick mot framtiden.....	143
Att vara reflekterande praktiker .....	144
Tränarteamet som primär praxisgemenskap .....	145
Att arbeta i team och delegera arbetet.....	145
Mentorer .....	146
Metodologiska reflektioner.....	147
Fortsatt forskning .....	148
 ENGLISH SUMMARY .....	 151
 REFERENSER .....	 165
 BILAGA 1 MISSIVBREV ENKÄT	
 BILAGA 2 MISSIVBREV ENKÄT, PÅMINNELSE	
 BILAGA 3 ENKÄTUNDERSÖKNING	
 BILAGA 4 INTERVJUGUIDE	
 BILAGA 5 UPPFÖLJANDE FRÅGOR TILL INTERVJU	
  Tabell- och figurförteckning	
Figur 1 /Karakteristiska kännetecken för praxisgemenskaper .....	46
Tabell 1 /Läranderesurser i praxisgemenskaper.....	48
Tabell 2 /Svarsfördelning svenska elitfotbollstränare 2011.....	58



# Kapitel 1 / Avspark

Den här avhandlingen handlar om svenska elitfotbollstränares inträde i och lärande av fotbollstränaryrket. Att fokus är på tränarnas, och inte spelarnas, lärande har sin utgångspunkt i att tränarskapet inom elitfotbollen blir allt mer komplicerat och ställer högre krav på tränarnas lärande av yrket.

Tränarskapet har utvecklats från att vara en fritidssysselsättning byggt på ett ideellt ledarskap till att bli en specialiserad profession där tränare har fotbollen som yrke och måste vara certifierade som elitfotbollstränare för att få vara verksamma på den högsta nivån inom fotbollen (Sund, 2008; UEFA 2010). Mer specifikt innebär det att tränare som leder ett lag i den högsta divisionen (allsvenskan) ska ha genomgått, eller i alla fall ha påbörjat, den högsta utbildningsnivån, *UEFA Pro Diploma*, av Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning för att få delta med laget i internationella turneringar. Från och med 2014 gäller det här kravet även för huvudansvariga tränare i den näst högsta divisionen (superettan). Dessa krav har utvecklats av UEFA för att försöka få en kvalitetssäkring och samordning av tränarutbildningen i Europa som ska generera fler certifierade elitfotbollstränare (UEFA, 2010).

Den pågående professionaliseringen av elitfotbollstränarskapet är således en aspekt som ställer högre krav på tränares lärande av yrket. En annan aspekt är att tränarskapet innehåller en mängd utmanande arbetsuppgifter, som både är komplexa och kravfyllda till sin karaktär (Hjälms, 2014). Hjälms (2014) framför till exempel att professionaliseringen har inneburit att föreningarnas organisation har utvecklats med krav på att tränare ska besitta kompetens inom olika områden, såsom videoanalys, teknologiska hjälpmedel i träningen och idrottspsykolgi. Liknande resonemang för Sund (2008) som menar att utvecklingen av tränarskapet successivt har medfört att tränare tillskrivs allt fler arbetsuppgifter, vilket leder till att arbetsbördan många gånger upplevs som stor. Det kan till exempel handla om administrativa uppgifter och att ha en förmåga att samordna organisationen runt laget. Tränare förväntas dessutom delta i rekryteringen av nya spelare och ska därmed kunna välja och locka till sig spelare som bäst kan tillföra laget de rätta kompetenserna (ibid.).

## MÄSTARCOACHERNA

Hjälms (2014) tillägger även att prestationskraven inom elitfotbollen troligen skiljer sig från många andra tränargrupper inom idrotten, eftersom elitfotbolls-tränare riskerar att få lämna sitt uppdrag om resultaten inte motsvarar arbetsgivarens förväntningar. Dessutom sker det ofta i ljuset av ett stort medieuppbåd som förstärker bilden av att tränare har stor betydelse för framgång respektive motgång inom elitfotbollen, medan andra faktorer avfärdas (Wagg, 2007).

I medierna framställs tränare som personer med speciella egenskaper som visdom och kraft, men dessa egenskaper kan mycket väl tas ifrån dem om framgången uteblir. Fotbollstränare är följaktligen experter för stunden, några mindre bra prestationer är tillräckligt för att de ska ifrågasättas, betraktas som inkompetenta och värda att avskedas (ibid.). I Bridgewaters (2006) studie framkom till exempel att den genomsnittliga anställningen för en tränare inom engelsk ligafotboll är 2.19 år. Vid en jämförelse med andra chefspositioner i samhället är det en relativt kort anställningsperiod och är ett av elitfotbollens mest framträdande kontextuella villkor (ibid.). Därtill finns olika intressenter som styrelser, sponsorer, supportrar och medier med krav och förväntningar på tränarna. Tillsammans bidrar dessa aktörer till en tuff arbetsmiljö för tränare verksamma inom elitfotbollen.

Sammanfattningsvis innebär de ovan nämnda aspekterna, krav på en specifik tränarutbildning, tränarskapets utökade komplexitet och tuffa anställningsförhållanden, att tränare behöver olika typer av kompetenser. Tränarens lärande av fotbollstränaryrket är följaktligen en fråga som blir extra intressant att studera och är även betydelsefullt för att tränare ska utveckla nödvändiga kunskaper som de behöver för att hantera tränarskapets olika delar. Däremot finns lite forskning om hur tränare på den allra högsta nivån inom fotbollen lär sig yrket och hur de gör för att hantera de villkor som finns inom sporten. Det är dessa fenomen som den här studien ska belysa.

I avhandlingen kommer jag att beskriva tio tränare, verksamma som huvudansvariga tränare inom svensk herrelitfotboll, inträde i och lärande av fotbollstränaryrket och hur de ser på sin egen kompetensutveckling. Med begreppet elitfotboll menas i den här studien föreningar eller tränare och spelare som är verksamma på den högsta eller näst högsta divisionen i ett land. I Sverige innefattar det lag som spelar i allsvenskan eller superettan. Det är ett vanligt sätt att definiera elitidrott och är hämtad från Föreningen Svensk Elitfotboll (Föreningen Svensk elitfotboll, 2015, se även Lindfelt, 2007).

## AVSPARK

Lindfelt (2007) diskuterar emellertid i forskningsrapporten *Eliten è liten - men växer* att definitionen av elitidrott är mer komplicerad än så. Lindfelt föreslår att det är mer fruktbart att belysa de förutsättningar som finns inom elitidrotten utifrån en tregradig skala där man gör skillnad mellan utövar-elitidrott, åskådar-elitidrott och professionsidrott istället för att tillämpa en enhetlig definition. Utifrån Lindfelts (2007) resonemang kan man vidga definitionen av elitfotboll ytterligare och se att sporten har utvecklats från att endast vara en utövar-idrott till att även bli en åskådar-elitidrott och professionsidrott. Det innebär att elitfotbollen idag har en hög grad av självfinansiering och är inte enbart beroende av offentliga bidrag. Vidare har elitfotbollen stor medial uppmärksamhet, mycket TV-tid, stort allmän intresse och blir därmed intressant för kommersiella krafter. En följd av detta är att aktörerna inom elitfotbollen kan vara professionsidrottare, d.v.s. utöva fotbollen som ett yrke och mot betalning (ibid.).

En del i avhandlingen handlar om att belysa vad som karakteriserar tränarnas anställningsförhållanden och arbetets innehåll. För att kunna skapa förståelse för dessa fenomen behöver jag se till de kontextuella villkor som omger fotbollen och tränarna. Därför är en bakgrund om fotbollens utveckling mot kommersialisering och professionalisering betydelsfull för att man lättare ska förstå den värld som tränarna verkar inom. I kommande avsnitt redogörs för denna utveckling i tre övergripande rubriker; *fotbollen kommer till Sverige, från folkrörelse till en professionaliserad verksamhet* och *en kommersialiserad jätteindustri*. Därefter preciseras studiens avgränsningar, syfte, frågeställningar och disposition.

## Fotbollen kommer till Sverige

Fotbollen kom till Sverige i slutet av 1800-talet från England och Danmark. Genom affärsförbindelser, gästarbetare och besök från utländska lag spreds spelets idéer i landet; år 1890 hade den engelska fotbollen med dess regler definitivt kommit till Sverige för att stanna. Till en början delade spelarna på ansvaret för träning och laguttagningar, men i samband med att fler föreningar bildades övertogs dessa uppgifter av lagledare och tränare. Det innebar ett delat ansvar som karakteriserades av att lagledaren hade ansvar för planering och laguttagningar, medan tränaren ledde träningar och den taktiska instruktionen i spelet. Någon tränarutbildning fanns emellertid inte för dessa tränare och ledare, utan den tillkom först i början av 1930-talet (Sund, 1997).

Åren efter sekelskiftet utgjorde ett genombrott för svensk fotboll med många nystartade föreningar och bildandet av Svenska Fotbollförbundet år 1904, vars huvudsakliga uppgift blev att inneha ansvaret för fotbollens nationella utveckling (Andersson, 2002). I uppbyggnaden av svensk fotboll hade även tidningsmännen en central funktion, eftersom de publicerade olika artiklar om hur fotboll skulle spelas och vilka kvalitéer spelarna skulle besitta. Förutom genom tidningsartiklar spreds kunskap om fotboll också från mitten av 1930-talet genom fotbollsböcker om teknik och taktik (Sund, 1997). Samtidigt började publiken bli intresserad av att visa samhörighet med sin förening, varför supporterattiraller tillkom för försäljning och medvetenheten om supportrarnas inverkan på föreningens ekonomi ökade (Nilsson, 1993).

En annan betydelsefull aspekt i utvecklingen av, och intresset för, svensk fotboll var inrättandet av en teknisk kommitté (TK) som från 1930-talet skulle arbeta med att utbilda landets tränare. Sammantaget blev TK:s verksamhet betydelsefull för breddningen av kunskapen om fotboll eftersom den spreds med hjälp av de utbildade tränarna. Ett annat steg mot en kompetenshöjande verksamhet var förbundets beslut att börja utbilda och licensiera fotbolls-instruktörer som skulle arbeta distriktvis för att höja spelskickligheten i landet. Ytterligare ett steg var att utse en förbundstränare som skulle träna landslaget och understödja föreningarnas träningsverksamhet (Sund, 1997). Det dröjde dock innan arbetet med utbildningsverksamheten gav resultat och fram till andra världskriget hade förbundet en låg nivå på omfattning och kvalité på innehållet. Få tränare var utbildade och många elitklubbar kontrakterade utländska tränare. Dessa tränare var inte utbildade, utan deras främsta merit var att de hade varit framgångsrika elitfotbollsspelare (ibid.).

### **Från folkrörelse till en professionaliserad verksamhet**

Ett fenomen som kan betraktas som grundläggande för svensk fotbolls professionalisering är avskaffandet av amatörreglerna år 1967. Amatörreglerna föreskrev att idrott inte fick utövas som yrke, mot betalning eller för ekonomisk vinning. Grundtanken var att fotbollsspelare inte skulle kunna dra fördel av sitt engagemang och att de skulle visa lojalitet mot sin förening. Det ansågs till exempel fult att byta förening, även om övergångssummor inte var inblandade (Andersson, 2002).

En problematik med amatörreglerna var att de forcerade fram alternativa ersättningar åt spelarna, t.ex. att föreningarna ordnade med middagar och bostäder till spelarna. Andersson (2002) menar att förhållandena inom svensk fotboll kan beskrivas med termen halv- eller smygprofessionalism, vilket kan förstås utifrån aspekten att verksamheten inte alltid bedrevs så amatöristiskt som idealet föreskrev. De ökade publiksiffrorna under mellankrigstiden medförde till exempel att föreningar fick större ekonomiska intäkter som även spelarna ville ta del av. Det fanns också tendenser till en spelarmarknad där spelare värvades för att erhålla bättre levnadsvillkor i en annan förening. Enligt Andersson (2002) ska professionaliseringen av svensk fotboll följaktligen betraktas som en ständigt pågående process som har intensifierats under vissa perioder.

Liknande resonemang för Peterson (1989, 1993) som menar att avskaffandet av amatörstadgan inte ska förstås som en isolerad förklaring till professionaliseringen av svensk fotboll, utan snarare som att den underlättades av att reglerna upplöstes. Avskaffandet av amatörreglerna innebar emellertid att fotbollen öppnades mot marknaden och att elitföreningarnas betydelse inom svensk fotboll ökade radikalt. Det resulterade i framväxten av en spelarmarknad där fotbollsspelarnas löne- och förmånsvillkor steg samtidigt som lojalitetstanken mot föreningarna försvagades. För föreningarna blev det allt mer betydelsefullt att de deltog i internationella turneringar, eftersom det gav goda publikintäkter, men också en möjlighet att sälja spelare när de exponerades för en stor publik (Sund, 2008). En förutsättning för den här utvecklingen var fotbollens nya funktion i samhället som underhållare. I konkurrens med andra lockande fritidsaktiviteter, t.ex. TV och bio, ville publiken främst betala för att se framgångsrika lag, vilket resulterade i ökade krav på spelare och tränare (Nilsson, 1993).



## MÄSTARCOACHERNA

Tiden efter avskaffandet av amatörreglerna utvecklades elitfotbollen från att ha varit en del i en ideellt uppbyggd folkrörelse till att bli en kommersialiserad verksamhet och en del av en växande underhållningsbransch (Sund, 1997). Med föreningarnas ökade ekonomiska resurser började verksamheterna professionaliseras och bedrivs som företag med löneanställd personal som hade expertis inom olika områden, t.ex. marknadsföring, ekonomi och juridik. De ökade ersättningskraven på spelarmarknaden medförde att föreningar blev beroende av att själva utveckla spelare för egen verksamhet, men också för framtida försäljning. Som en konsekvens anställdes allt mer specialiserade tränare, t.ex. fystränare, talangutvecklare och analytiker. En annan betydelsefull aspekt i utvecklingen av tränarpositionen var att kontrollen över arbetsprocessen överfördes till tränaren. Tidigare hade den varit utspridd på flera parter som styrelse, lagledare, tränare och spelare. Inom elitklubbarna skedde denna maktförskjutning inte utan konflikter, eftersom klubbledningen inte ville släppa ifrån sig beslutanderätten i sportsliga frågor (Peterson, 1989).

Två personer som i mitten av 1970-talet fick betydelse för den här utvecklingen var de engelska tränarna Bob Houghton (Malmö FF) och Roy Hodgson (Halmstad BK). I Malmö FF förändrade Bob Houghton verksamheten på så sätt att han tog kontroll över hela arbetsprocessen, såsom laguttagningar, träning och coachning vid match. Det medförde att spelarna förväntades ha en förmåga att samarbeta och underordna sig en lagorganisation. Samtidigt krävde fotbollsspelet att spelarna hade både offensiva och defensiva kvalitéer och att servicen utanför planen blev bättre, t.ex. avseende tillgång till läkare och sjukgymnaster. Denna utveckling bidrog till fler yrkesverksamma spelare och tränare; ett fenomen som kan förstås som ett led i professionalisering av elitfotbollen (Peterson, 1989, 1993).

Enligt Peterson (1993) ska emellertid professionaliseringen inte enbart förstås som att fotbollen blev till ett yrke, utan också att en yrkeskunskap förbands med sporten. Liknande resonemang för Sund (1997) som menar att professionaliseringsprocessen började redan på 1930-talet i samband med tekniska kommitténs arbete med utbildning och anställning av yrkestränare och därefter genom införandet av fotbollens stegutbildningar under åren 1969 till 1975. Den gradvisa uppbyggnaden av utbildningsverksamheten kan följaktligen betraktas som en betydelsefull faktor i professionaliseringen; utbildningen växte fram för att skapa professionella utövare och yrket erkändes inom fotbollsrorelsen genom licenser. Idag kan vi se ytterligare ett steg i denna process genom UEFA:s direktiv att tränarna ska vara certifierade.

### **En kommersialiserad jätteindustri**

Elitfotbollen har utvecklats till big business och två betydelsefulla aspekter i denna utveckling är det europeiska cupspelet, t.ex. Champions League, och tv-bolagens ökade intresse för att satsa pengar inom elitfotbollen. Det har medfört att de ekonomiska förutsättningarna har förbättrats för elitklubbarna inom fotbollen och att ersättningen till spelare och tränare har ökat dramatiskt (Sund, 2008). En annan betydelsefull faktor i denna utveckling är medierna som har blivit allt viktigare för föreningarna genom sitt inflytande på publiken och på sponsorernas intresse för laget (Wagg, 2007).

Det finns ett nära samband mellan medierna, publiken, sponsorerna och föreningarna inom elitfotbollen. Medierna bevakar idrotter, som elitfotbollen, med höga tittarsiffror, vilket gör den till en oöverträffad arena för reklam. Sponsorerna får i sin tur större exponering om arenorna har stor publik och mediebevakning (Fahlström, 2001). Till följd av detta har spelare och tränare kommit att bli kommersiella varumärken och tilldelas stjärnstatus, nyhetsvärde och allmänintresse (Wagg, 2007).

För föreningarna innebär denna symbios med medierna, att reklam- och sponsringsavtal samt försäljning av tv- och publikintäkter har blivit allt viktigare inkomstkällor. Intäkterna är beroende av lagets prestationer, vilket bidrar till ökade krav på tränare verksamma inom elitfotbollen, eftersom föreningarna efterfrågar resultat som är i nivå med ekonomiskt satsat kapital (Sund, 2008). Intäkter från eventuella framgångar kan säkerställa föreningens fortlevnad under lång tid framöver. En av styrelsens viktigaste funktioner blir därmed rekryteringen av tränare till föreningens representationslag, eftersom tränarna har en direkt inverkan på verksamhetens idrottsliga och ekonomiska öde (Sund, 2008).

Sammantaget innebär den ökade professionaliseringen av elitfotbollen att arbetsvillkoren för tränare dramatiskt har förändrats på bara några få årtionden. Man kan inte längre utgå från traditionella föreställningar om "idrottstränare" i svensk folkrörelseidyll, utan tränskapet har utvecklats till att bli en profession som rymmer en mängd utmanade arbetsuppgifter som tränare behöver lära sig att hantera (Sund, 2008). Samtidigt saknas en mer omfattande forskning, såväl nationellt som internationellt, om hur elitfotbolls-tränare lär sig fotbollstränaryrket och hur de uppfattar det att vara verksamma i denna värld. Det är mot den här bakgrunden som jag anser att det är intressant att studera området närmare och som studien har växt fram.

## **Avgränsningar**

En av studiens mest uppenbara avgränsningar är valet att studera en sport, nämligen fotboll; Sveriges största idrott baserat på antalet utövare, omsättning och åskådare, och som har ett stort publikt och medialt intresse (RF, 2014). En annan uppenbar avgränsning är att enbart studera tränarskapet inom herrelitfotbollen. Damelitfotbollen och dess tränarskap ryms således inte inom ramarna för den här studien och en betydelsefull orsak till det är den pågående professionaliseringen inom herrelitfotbollen. Det är inom herrelitfotbollen som professionaliseringen har nått längst, både när det gäller antalet heltidsanställda tränare och certifieringskrav, vilka blev avgörande faktorer i valet av herrelitfotbollen som studieobjekt.

En annan avgränsning i studien är att respondenterna enbart utgörs av tränare verksamma i Sverige, vilket motiveras med att studiens syfte främst är att skapa förståelse för svenska förhållanden och inte en jämförelse mellan olika länder. Däremot kommer studiens empiriska fynd att speglas mot litteratur som behandlar förhållanden i andra länder. Förhoppningsvis kan studien användas som jämförelse med internationella studier om tränarskap inom herrelitfotbollen.

## **En kunskapslucka**

En kritik som Jones (2006) framför är att det finns en brist på studier som studerar tränarskapet ur ett helhetsperspektiv, d.v.s. att tränarskapet rymmer flera olika funktioner och inbegriper en utveckling av hela personen och inte bara hennes fysiologiska kunskaper. Det här kan betraktas som ett mer holistiskt synsätt och hänger även samman med att forskare inom området har uppmärksammat att tränarskapet har många likheter med läraryrket, framför allt när det gäller att planera, genomföra och utvärdera träning och match, varför pedagogiska teorier kan vara användbara inom området (Jones, Armour, Potrac, 2002; Jones 2006; Potrac, Jones, Cushion, 2007). Ytterligare en aspekt av att betrakta tränarskapet ur ett helhetsperspektiv är att se till de kontextuella villkor som omger idrotten och aktörerna inom den (ibid.) Enligt Potrac et al. (2007) bör studier därför fokusera på den sociala värld där tränare verkar för att kunna skapa förståelse för de många interaktionerna i tränarskapet och för de kontextuella villkor som omger dem.

## AVSPARK

I denna studie tillämpas lärandeteorier, varför studien förhoppningsvis kan bidra med en utveckling av kunskapsfältet. Inriktningen mot elitfotboll kan även betraktas som ett unikt studietillfälle, eftersom tillträdet till denna värld ofta är begränsad (Seamus, 2008). I genomgången av tidigare forskning synliggörs att tränarskapet inom elitfotbollen är ett utforskat område, såväl nationellt som internationellt, och att studier som tillämpar det aktuella perspektivet i princip är obefintliga. Mitt val av studieobjekt och frågeområden kan således utgöra ett nytt kunskapsbidrag samt vara utgångspunkt för fortsatt forskning inom området. I ett vidare perspektiv kan studien även vara relevant för forskning inom andra kunskapsfält som studerar lärande utifrån ett situerat perspektiv, till exempel för att undersöka lärares och ledares lärande, och inte bara elevers och aktivas.

### **Precisering av problemområdet**

Svensk herrelitfotboll har genomgått en professionaliseringsprocess som kännetecknas av att tränare har fotbollen som yrke och att en yrkeskunskap förbinds med yrket (Peterson, 1987, 1993; Sund; 1997). Ytterligare en utveckling i denna professionaliseringsprocess är att tränare behöver vara certifierade för att verka på den högsta nivån inom fotbollen (UEFA, 2010). Deras tränarskap utövas dessutom under stor press från omvärlden som kräver framgångsrika och snabba resultat. Den idrottsliga framgången har utifrån ett ekonomiskt perspektiv blivit allt mer betydelsefull inom elitfotbollen och medför en ökad press på tränarna. Samtidigt kräver tränarskapet, precis som andra kvalificerade yrken i samhället, att tränare har kunskap inom olika områden såsom fotboll, ledarskap, psykologi och pedagogik (Sund, 2008). Elitfotbollens ökade professionalisering och kommersialisering innebär följaktligen att nya utmaningar ställs på tränares förmåga att hantera yrkets olika delar. Däremot finns begränsad forskning om hur tränare inträder i och lär sig fotbollstränaryrket, samt hur de uppfattar det att vara verksamma i denna värld. Det är dessa aspekter som denna studie ska belysa.

## Syfte och frågeställningar

Avhandlingens övergripande syfte är att bidra med en djupare förståelse för vad det innebär att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk herrelitfotboll. Mer precist är syftet med avhandlingen att beskriva och analysera elitfotbollstränarnas inträde i och lärande av fotbollstränaryrket, samt deras uppfattningar av att vara verksamma som tränare inom svensk elitfotboll.

Följande frågeställningar kommer att bilda utgångspunkt för studien och behandlas i tur och ordning i resultatkapitel fem, sex och sju:

- Vad kännetecknar tränarnas inträde i positionen som tränare och hur lärde de sig fotbollstränaryrket i början av karriären?
- Vad karakteriserar tränarnas anställningsförhållanden och arbetets innehåll?
- Hur lär, och arbetar tränarna med sin egen kompetensutveckling, idag?

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i åtta kapitel. Efter detta inledande kapitel beskrivs i kapitel två tidigare forskning som har relevans för studien. Här behandlas forskning om elitfotbollstränares bakgrund, anställningsförhållanden och arbetsuppgifter. Vidare beskrivs forskning om tränares lärande och tränarutbildning inom idrotten. I kapitel tre presenteras studiens teoretiska referensram och analytiska begrepp, vilka utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och teorin om situerat lärande med utgångspunkt i Lave och Wengers (2005) begrepp *legitimt, perifert deltagande* samt delar av Wengers (1998) begrepp *praxisgemenskaper*.

Kapitel fyra är avhandlingens metodkapitel, i vilken studiens upplägg och genomförande beskrivs. Här redogörs för metodval, enkätundersökningen, urval av respondenter och beskrivning av dem samt transkribering, kodning och analys av datamaterialet. I kapitlet diskuteras även etiska överväganden och frågor om studiens kvalitet.

## AVSPARK

Kapitel fem, sex och sju är studiens resultatkapitel, där det första kapitlet analyserar tränarnas inträde i positionen som tränare och lärande av det nya fotbollstränaryrket. I kapitel sex analyseras tränarnas uppfattningar om hur det är att vara verksam som tränare inom svensk elitfotboll och i det avslutande resultatkapitlet analyseras tränarnas lärande av fotbollstränaryrket, efter att en viss tid har gått sedan de blev tränare. Här analyseras också hur tränarna arbetar med sin egen kompetensutveckling samt deras uppfattningar om Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning. Varje resultatkapitel avslutas med några sammanfattande reflektioner över de resultat som har framkommit genom analysen.

Kapitel åtta är avhandlingens avslutande kapitel och här diskuteras resultaten och jag föreslår några möjliga implikationer. I kapitlet återfinns också metodologiska reflektioner samt förslag på fortsatt forskning inom området.



## Kapitel 2 / Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning om elitfotbollstränarskap som har relevans för studien. Redogörelsen tar sin utgångspunkt i fem ämnesområden utifrån studiens frågeställningar; elitfotbollstränares bakgrund, anställningsförhållanden och arbetsuppgifter samt tränares lärande och tränarutbildning inom idrotten. I den tidigare forskningen identifierar jag kunskapsluckor. Dessa gäller framför allt hur elitfotbollstränare inträder i och lär sig fotbollstränaryrket. Därför har jag även redogjort för tidigare forskning om tränares lärande och tränarutbildning inom andra idrotter än fotboll. Kapitlet avslutas med några sammanfattande reflektioner över den tidigare forskningen i relation till mitt urval av studier.

### Forskningsläget – elittränarskap

Inom den svenska idrottsvetenskapen har de flesta studier om tränarskap och tränarutbildning i huvudsak handlat om idrotten generellt i det breda perspektivet. Studier som fokuserar på elittränare och elitidrottens tränarskap är sällsynta (Eriksson, 2006). Även avhandlingar som har elittränare i fokus är ovanliga. Två undantag är dock Fahlströms avhandling *Ishockeycoacher. En studie om rekrytering, arbete och ledarstil* (1997), som behandlar vad det innebär att vara ishockeytränare på elitnivå, och Hjalms studie *Utbrändhet och återhämtning bland elittränare i fotboll* (2014), som behandlar förekomsten av utbrändhetssymptom hos manliga elitfotbollstränare i dam- respektive herrallsvenskan och deras väg tillbaka.

Även internationellt finns sparsamt med forskning om elitfotbollstränare. Om vi tittar på fotbollens ursprungsland, England, finns en mängd populärvetenskaplig litteratur om elitfotbollstränare, medan den akademiska litteraturen fortfarande är begränsad. Den forskning som finns tillgänglig är bland annat studier om hur elitfotbollstränares funktion har utvecklats över tid, omsättningen av tränare inom elitfotbollen samt vilken effekt tränarbyten har på ett lags prestationer (Audas, Dobson & Goddard, 2000; Carter, 2006;



Bridgewater, 2006; Bolchever & Brady, 2006; Seamus, 2008). Vidare finns forskning som försöker att identifiera vad som är karakteristiskt för framgångsrika elitfotbollstränare, deras beteenden i interaktionen med spelarna samt hur de identifierar talangfulla spelare (Jones, Armour, Potrac, 2002; Roderick 2003, 2006; Cushion & Jones, 2006; Seamus & Waddington, 2006; Christensen, Laursen, Sørensen, 2011). Däremot är det mer ovanligt med studier som fokuserar på elitfotbollstränares lärande. Ett undantag är emellertid Mallet, Rossi och Tinnings (2008) studie om hur elitfotbollstränare i Australien lär sig fotbollstränaryrket. Jag kommer att återvända till denna studie längre fram i forskningsgenomgången och då mer belysa dess resultat.

Enligt Seamus (2008) kan en möjlig förklaring till det begränsade antalet studier vara att den professionella elitfotbollen är en relativt stängd värld som forskare vanligtvis inte får tillträde till. Liknande resonemang för Hjälms (2014) som menar att en betydelsefull förklaring är att elitklubbarna är noga med sin integritet, varför det finns begränsad forskning inom området. Framkommer gör en bild av elitfotbollstränarskap som ett relativt utforskat område, såväl nationellt som internationellt, vilket därmed utgör ett viktigt motiv till studiens genomförande; att erhålla tillträde till den här världen ger i sig ett unikt studietillfälle.

## **Elitfotbollstränares bakgrund**

Föreliggande avsnitt behandlar elitfotbollstränares bakgrund, vilket har relevans för avhandlingens första resultatkapitel där tränarnas inträde i och lärande av det nya fotbollstränaryrket analyseras. Här blir det betydelsefullt att se vilken bakgrund som tränarna har och de studier som finns inom området visar att tränarna har en likartad bakgrund. Nilsson (1993) resonerar till exempel om svenska elitfotbollstränares bakgrund i sin avhandling *Fotbollen och moralen. En studie av fyra allsvenska fotbollsöreningar*. Enligt Nilsson (1993) hade de flesta erkända tränare inom svensk fotboll vid tidpunkten för den aktuella studien en liknande bakgrund. Denna karakteriserades av att tränarna själva hade spelat fotboll, ofta på en relativt hög nivå, och att de dessutom hade en formell tränarutbildning med anknytning till Gymnastik- och idrottshögskolans specialidrottslärarutbildning.

## TIDIGARE FORSKNING

Även en senare avhandling, *Utbrändhet och återhämtning bland elittränare i fotboll* av Hjälms (2014), målar upp en liknande bild. Samtliga tränare i studien var män (även de som tränade damelitlagen) och majoriteten hade en liknande bakgrund, både vad gäller antalet år som tränare (14-17) och utbildningsnivå (45-60 % hade eftergymnasial utbildning). Samtliga tränare hade spelat fotboll själva, varav hälften av dem på en hög nivå. I en magisteruppsats från 2008 av Holmström framkom också att samtliga tränare i herrallsvenskan hade spelat fotboll på elitnivå och att de direkt efter avslutad karriär blev erbjudna arbete som tränare (Holmström, 2008). Forskningen i Storbritannien ger en liknande bild av elitfotbollstränarens bakgrund; han är en man som har blivit tränare direkt efter avslutad spelarkarriär på elitnivå. Tränarna saknade följaktligen formell tränarutbildning när de inledde sina tränarkarriärer, men de hade inte, till skillnad från tränarna i de svenska studierna, högskoleutbildning (Perry, 2000; Carter, 2006; Seamus, 2008).

### **Elitfotbollstränares anställningsförhållanden**

I det här avsnittet tar jag ytterligare ett steg i tränarnas karriär och beskriver tidigare forskning om tränarens anställningsförhållanden och, i kommande avsnitt, även deras arbetsuppgifter. Dessa två ämnesområden har relevans för avhandlingens andra resultatkapitel där tränarnas anställningsförhållanden och arbetets innehåll analyseras. Tidigare forskning visar att fotbollstränaryrket innefattar en hög arbetsbelastning, otrygga arbetsvillkor, oklara förväntningar, otydliga arbetsbeskrivningar och att tränare ofta saknar feedback från klubbledningen, både personligen och för verksamheten (Hjälms, 2014).

Enligt Hjälms (2014) medför det att tränare har liten kontroll över sitt ansvarsområde och tillsammans bidrar dessa faktorer till att tränare riskerar att utveckla stresssymptom. Unga tränare med mindre erfarenhet av tränaryrket ligger framför allt i farozonen och kan dessutom drabbas av en praktikchock när de inträder i sin nya position (Hjälms, 2014). Begreppet praktikchock brukar användas för att beskriva nyexaminerade lärares möte med praktiken och deras växande insikter med tiden om arbetets olika svårigheter (Imsen, 1999). I relation till elitfotbollen menar Hjälms (2014) att förklaringen till att unga tränare ibland drabbas av praktikchock troligen inte är avsaknad av erfarenhet och kunskap om fotboll, utan snarare bristande insikter om tränarskapets olika krav och förutsättningar.

## MÄSTARCOACHERNA

Kraven som ställs på tränare är dessutom ofta outtalade och många gånger saknas skriftliga måldokument för verksamheten (ibid.). I Perrys (2000) och Kellys (2008) studier framkom till exempel att få elitfotbollstränare har arbetsbeskrivningar som innehåller tydliga kriterier för och mål med arbetet. Tränarna erhöll följaktligen stort utrymme att själva formulera sina funktioner, men de bestämdes också av lokala förutsättningar såsom klubbens struktur och intressenter. I Perrys (2000) studie var det tydligt att arbetsbelastningen på tränarna var stor och som en konsekvens av det hade de få möjligheter till erfarenhetsbyte med personer utanför fotbollen.

Utifrån resonemanget kan urskiljas att tränare inom elitfotbollen har en tuff arbetsmiljö att hantera. Därav är det många tränare som strävar efter att verka inom den högsta toppen inom fotbollen och den utsatta positionen verkar inte vara ett hinder (Perry, 2000). Enligt Perry (2000) kan förklaringar till det vara tränares kärlek till sporten, avsaknad av erfarenheter utanför fotbollen, egots tillfredsställelse och en attraktiv finansiell position. Vidare framkom i Perrys (2000) studie att tränarna hade en hög solidaritet till fotbollsbranschen, att de försvarade sina chefer och att ett avslutat kontrakt inte gjorde dem förbittrade. Inte heller upplevde tränarna anställningens osäkerhet och de krävande arbetstiderna (sena kvällar och helger) som problematiska. Istället framkom bilden av att elitfotbollens anställnings- och avskedsmentalitet betraktades som en del av spelet av tränarna. Det är helt enkelt priset tränare får betala om framgången på fotbollsplanen uteblir och något som ingår i arbetet (ibid.).

Ett förlorat uppdrag betraktas också ofta av tränare som ett resultat av frånvaro av framgång på fotbollsplanen, men också att styrelserna inte ser långsiktigt på resultaten (Wilders, 1976). Andra orsaker som tränarna framförde i Wilders (1976) studie var att föreningarna hade ekonomiska svårigheter, att många spelare var skadade i truppen och att tränaren saknade stöd hos supportrarna. Enligt Hjälms (2014) behöver emellertid inte ett sämre resultat innebära att tränaren har gjort ett dåligt jobb. Liknande resonemang för Worthington (1980) som menar att framgång inte enbart kan bedömas utifrån resultat, eftersom tränarens kompetens kan vara hög även om laget förlorar. Andra faktorer kan således inverka på resultatet som tränaren kan ha svårigheter att styra över, t.ex. många skadade spelare i truppen. Även Isberg (1992) framhåller att resultatet många gånger är beroende av faktorer som tränaren har liten möjlighet att påverka, t.ex. står kraven på resultat från styrelsen inte alltid i proportion till de spelare som tränaren har tillgång till.

## TIDIGARE FORSKNING

En aspekt som har visat sig minska den stressfyllda arbetssituationen, och som Kelley och Gill (1993) framför, är att tränare använder sig av sina assisterande tränare för att få stöd och avlastning i arbetet. Liknande resonemang för Jones och Standage (2006) som menar att det är betydelsefullt att tränare kan arbeta produktivt tillsammans med de assisterande tränarna i teamet för att optimera verksamheten när arbetet utvidgas. I Kellys (2008) studie framkom också att det är vanligt att elitfotbollstränare tar med sig sin egen stab vid nyanställning i en förening, t.ex. assisterande tränare och sjukgymnaster; ett fenomen som därmed skulle kunna underlätta arbetet, eftersom tränarna då arbetar i team med personer som de redan känner. Andra positiva effekter med teamarbete är, enligt Döös och Wilhelmsson (2000), att det främjar kunskapsutveckling och deltagarnas förmåga att ta ansvar, kommunicera, samverka och lösa uppgifter tillsammans. Vidare menar Döös och Wilhelmsson (2000) att det även ger människor ett sammanhang att ingå i, vilket kan skapa trygghet för dem.

### **Elitfotbollstränares arbetsuppgifter**

Tränarskapet inom elitfotbollen har utvidgats och rymmer en mängd olika arbetsuppgifter inom ett brett ansvarsområde (Houlihan & Green, 2008). Kraven och förväntningarna på dagens elitfotbollstränare har också förändrats och tränare tilldelas flera arbetsuppgifter, samtidigt som de måste förhålla sig till olika intressenter såsom andra tränare i teamet, spelare, sponsorer, medier, supportrar och styrelser (Hjälms, 2014). Gould, Greenleaf, Guinan och Chung (2002) menar att tränare bör betraktas som personer som ska prestera mycket, eftersom de ska hantera olika arbetsuppgifter som ska leda till ett så bra resultat som möjligt för laget.

Côté & Gilbert (2009) har identifierat tre former av kunskaper som tränare behöver för att kunna verka effektivt. Den första, professionell kunskap, handlar om det idrottsspecifika kunnandet, d.v.s. kunskap om själva idrotten, såsom grenspecifik teknik och taktik. Här ingår även kunskap om de aktivas kapacitet, utveckling och motivation samt kunskap från olika vetenskapsområden som påverkar den idrottsliga prestationen, t.ex. fysiologi, biomekanik, psykologi och pedagogik. Den andra kunskapsformen, interpersonell kunskap, innefattar den sociala miljön, olika relationer och tränares

## MÄSTARCOACHERNA

metodik. Interpersonell kunskap är betydelsefull för att tränare ska kunna utveckla goda relationer med sina aktiva, men också med andra personer i verksamheten, t.ex. assisterande tränare och administrativ personal. Den sista kunskapsformen som ingår i Côté & Gilberts (2009) beskrivning är intrapersonell kunskap och handlar om tränares ledarskapfilosofi och lärande. Här ingår betydelsefulla aspekter såsom att tränare har förmåga att kritiskt kunna reflektera över sitt tränarskap, olika handlingar, de aktivas agerande och den egna idrottens dominerande normer och värderingar.

Som framgår av Côté & Gilberts (2009) resonemang behöver en tränare besitta en mängd olika kunskaper för att bemästra arbetets innehåll. Vilka uppgifter som ingår i elitfotbollstränarskapet varierar emellertid och är beroende av vilket land och vilken förening som tränaren är verksam i. I Storbritannien är det till exempel vanligt att tränare förutom träning och coaching vid match också har ansvar för inköp av spelare och förhandling om deras löner samt deltar vid klubbens styrelsemöten. Tränarskapet kan även vara utformat på så sätt att en person som tituleras manager har det yttersta ansvaret för laguttagningar och coaching vid match, men inte leder lagets träning som sköts av andra medarbetare (Seamus & Waddington, 2006).

I övriga Europa är tränarskapet ofta mer begränsad till att enbart innefatta uppgifter relaterat till träning och match, även om det finns nyanser mellan olika länder och föreningar (Ibid). Om vi tittar på svenska förhållanden är det till exempel vanligt, framför allt i mindre föreningar, att tränare får ansvara för administration och organisation kring laget, vilket medför att tid tas från uppgifter relaterat till träning (Eriksson, 1987).

När det gäller elitfotbollstränares arbete vid träning beskriver Isberg (2001) i rapporten *Supercoach på internationell toppnivå i fotboll. En kunskapsanalys* att det till stor del handlar om att få spelarna att förstå det taktiska spelsystemet i den klubb som de för tillfället tillhör. I en annan av Isbergs studier, *Framgångsrik eller misslyckad. En studie av en elittränarens situation* (Isberg, 1991), framkom att det inte finns så mycket (eller är svårt) att förbättra i spelarnas teknik och att tränares viktigaste arbetsuppgift istället är att försöka förbättra deras taktiska förmåga. Liknande resultat framkom i en studie av Jones et al. (2002), där tränarna talade om att deras främsta uppgift var att utveckla ett framgångsrikt lag, medan förbättringen av enskilda spelares teknik kom i andra hand (ibid.).

### **Tränares lärande**

I kommande tre avsnitt belyser jag tidigare forskning om tränares lärande och tränarutbildning inom idrotten. Dessa ämnesområden har relevans för avhandlingens första och tredje resultatkapitel, där tränarnas lärande av fotbollstränaryrket samt deras uppfattningar om Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning analyseras.

Tidigare forskning visar att tränare huvudsakligen lär genom tidigare erfarenheter, både från sin tid som aktiv och under tiden som tränare, och av varandra. Lärande genom praktik, observation och interaktion är följaktligen dominerande former av lärande bland tränare. Den här typen av lärande kan betraktas som ett slags kollegialt lärande där tränarna reflekterar över sitt tränarskap och utvecklar kunskaper tillsammans (Cushion, Armour & Jones, 2003; Culver & Trudel 2006, 2008; Cushion, Nelson, Armour, Lyle, Jones, Sandford & O'Callaghan, 2010; Cushion, 2011; Reade, Rogers, Spriggs, 2011).

Gilbert och Trudel (2001) poängterar till exempel att reflektion tillsammans med andra tränare är en nyckel i tränarskapet och att det är genom den som tränare utvecklar sin kunskap och verksamhet. Liknande resonemang för Cushion et al. (2003) som menar att det är genom att tränare observerar och lyssnar till mer erfarna tränare som delade meningar om hur praktiken ska bedrivas utvecklas. Salmela & Moraes (2003) uttrycker det som att dela kunskap med andra tränare erbjuder ett rikt forum för att skapa förståelse för komplexiteten i tränarskapet, men också för att testa effektiviteten i sitt eget beteende och handlingar under träning och match.

En annan aspekt som har visat sig betydelsefull för tränares lärande är att de ständigt ägnar sig åt att reflektera över vad de gör och varför de agerar på ett specifikt sätt, d.v.s. att de strävar efter att vara reflekterande praktiker (Gilbert & Trudel, 2001). Penney (2006) framhåller vikten av att tränare har ett öppet förhållningssätt till utveckling och att de behöver engagera sig i aspekter såsom reflektion och utvärdering av verksamheten för att vara effektiva. Liknade resonemang för Schempp, McCullick och Mason (2006) som betonar att kompetenta tränares praktik styrs av syftet. De är dessutom medvetna om sina begränsningar, är kritiska mot sitt eget arbete och strävar alltid efter att utvecklas, oavsett vilken framgång som de tidigare har haft. Vidare menar Schempp et al. (2006) att tränare kan utvecklas genom att skriva dagbok, diskutera med andra tränare och att de alltid stävar efter att vara reflekterande praktiker.

Gilbert och Trudel (2006) framför olika aspekter som kan hjälpa tränare att bli reflekterande praktiker. För det första menar Gilbert och Trudel (2006) att tränare måste bli medvetna om vad det innebär att vara reflekterande praktiker. Här har till exempel tränarutbildningen en betydelsefull funktion för att medvetandegöra tränare om reflektionens betydelse i tränarskapet. Andra aspekter som Gilbert och Trudel (2006) framför är att tränare lär sig att reflektera kring olika situationer som de möter i verksamheten, t.ex. genom att skriva dagbok om dem. Här framför de vikten av att tränare har tillgång till andra jämlika tränare, t.ex. assisterande tränare och mentorer, eftersom dessa har stor betydelse för tränares lärande (Gilbert & Trudel, 2006).

Det finns emellertid också svårigheter med att använda mentorskap inom idrotten. Gilbert och Trudel (2006) framhåller att mentorskap traditionellt sett har fungerat som ett sätt att överföra kunskaper och värderingar, men det har inte bidragit till att tränare har utvecklat ett kritiskt perspektiv på verksamheten. Om mentorerna själva inte är reflekterande praktiker riskerar de således att enbart reproducera praktikens kunskaper och värderingar istället för att utveckla tränares kritiska förmåga. När det här sker i en specifik praxisgemenskap kan det dessutom medföra att praktiken blir konserverande, men också effektiv, varför den kan användas som riktmärke för andra inom området (Gilbert & Trudel, 2006). Ytterligare en aspekt som Gilbert och Trudel (2006) framför är risken att mentorerna begränsar den kunskap som de ska dela med tränare, eftersom det finns en konkurrens inom idrotten som inte alltid tillåter att tränare delar kunskap med varandra. Här finns en spänning mellan kollegialt lärande, d.v.s. att tränare lär genom reflektion tillsammans med andra tränare inom elitfotbollen, och konkurrensen om vem som ska vinna den kommande matchen.

### **Tränares lärande inom praxisgemenskaper**

Lave & Wengers (2005) begrepp praxisgemenskap har i forskningen använts för att skapa förståelse för hur tränare lär inom elitidrotten och hur tränarmiljön kan betraktas som en praxisgemenskap (Cassidy & Ross, 2006; Cassidy, Potrac & McKenzie, 2006; Culver & Trudel, 2008; Cushion et al. 2003, 2010, Mallet et al. 2008; Occhino et al. 2013). Det är också främst den sociala interaktionen mellan olika tränare som ovan nämnda studier betonar har stor potential att utveckla ett lärande hos tränare (ibid.).

## TIDIGARE FORSKNING

Occhino et al. (2013) använder begreppet praxisgemenskap i sin studie för att undersöka hur elitfotbollstränare i den australiensiska fotbollsakademien interagerar med varandra för att utveckla kunskap. Ett tydligt resultat i studien var att tränarna uppfattade att andra tränare, framför allt mer erfarna tränare, var deras viktigaste källa till kunskap. Alla tränare i studien beskrev också att de hade en relation med en person som de betraktade som sin mentor. Enligt Occhino et al. (2013) finns det belägg för att dessa tränare hade möjligheter att utveckla ett lärande tillsammans. En svårighet som forskarna identifierade var emellertid att tränarna var högpresterande, vilket medförde svårigheter för dem att utveckla ett gemensamt engagemang och därmed en praxisgemenskap (ibid.) Här kan vi återigen urskilja en spänning mellan ett slags kollegialt lärande och den konkurrens som präglar elitidrotten. För många tränare kan då frågan ”varför ska jag lära motståndarlagets tränare att bli bättre?” framstå som relevant.

Liknande resonemang för Trudel och Gilbert (2004) i sin studie om huruvida tränare inom ungdomsishockeyn kan bilda praxisgemenskaper. I studien fann Trudel och Gilbert (2004) att tränarna hade svårigheter att bilda praxisgemenskaper, eftersom det fanns en konkurrens mellan dem, vilket begränsade deras möjligheter att utveckla ett gemensamt engagemang och finna gemensamma lösningar på problem. Trots det, menar Trudel och Gilbert (2004), har tränarteam inom idrotten stora möjligheter att bilda praxisgemenskaper.

I en annan studie av Culver och Trudel (2006) beskriver forskarna lärande i praxisgemenskaper samt belyser två andra sätt, IKN (Informal Knowledge Network) och NoP (Network of Practice) inom ramen för vilka tränare kan lära av varandra. I praktiknätverket (IKN) träffas tränare som normalt inte arbetar tillsammans och utbyter information, men de här mötena betraktas som mer informella, eftersom det inte finns ett gemensamt mål eller någon beständighet i gemenskapen. Detta nätverk är ofta sammansatt av ett begränsat antal personer som kommer från olika nivåer inom idrotten. På samma sätt betraktas tränares interaktion inom ett NoP som informellt, vilket karakteriseras av att tränare kommunicerar med varandra via Internet, t.ex. genom att använda bloggar eller chatta med varandra för att diskutera en specifik aspekt av tränarskapet. Medlemmarna av ett NoP känner vanligtvis inte varandra. Framstegen inom teknologin medför följaktligen att tränare kan utveckla ett informellt kunskapsnätverk där de kan interagera så ofta som de vill och med tränare som de aldrig har träffat (ibid.).



Mallet et al. (2008) tillägger ytterligare ett nätverk i sin studie av hur fotbolls-tränare i Australien lär sig fotbollstränaryrket. Resultaten visade att tränarna sökte kunskap från flera olika källor, men framför allt från en liten och välrespekterad grupp av äldre och mer erfarna tränare som hjälpte dem att finna lösningar på problem. Mallet et al. (2008) beskrev denna relation som ett Dynamic Social Network (DSN), vilket karakteriserades av att tränarna utvecklade ett förtroget förhållande till varandra där den ena parten aktivt söker stöd hos den mer erfarna parten i linje med en slags mästare-lärling-relation. Enligt Mallet et al. (2008) bidrar detta förhållande till utveckling av tränarskapet på grund av det höga utbytet av kunskaper och diskussioner mellan tränarna.

## Tränarutbildning

Inom idrotten finns många tränare som inte har någon utbildning och ett flertal av dem har uppfattningen att de är tillräckligt kompetenta även om de saknar certifiering. Här kan uppfattningen *I can play; therefore I can teach and coach* urskiljas. Resonemanget hämtas från Doods, Placek, Doollittle, Pinkham, Ratliffe & Portman (1991) som menar, att många som väljer att bli tränare har uppfattningen att de redan har kunskaper som krävs för yrket, eftersom de själva har varit aktiva inom idrotten.

Liknande resonemang har framkommit i studier inom elitfotbollen där tränarna uttalade att spelarerfarenheten gav dem nödvändiga kunskaper som kunde överföras till tränarskapet och dessutom medförde en förmåga till inlevelse i spelarnas situation och anpassning till sportens förväntade beteenden (Perry, 2000; Carter, 2006; Seamus, 2008). Tränarna i Seamus (2008) studie framförde även att certifieringsreglerna inom elitfotbollen är överdrivna, men att dessa gav dem en garanti på deras kunskap. Det kunde hjälpa dem, men var inte nödvändigt för att erhålla ett tränaruppdrag inom elitfotbollen. Enligt Carter (2006) kan tränarnas uppfattningar förstås utifrån aspekten att tränarskapet är praktiskt orienterat, vilket medför en övertygelse att tränare hellre ska "lära på jobbet" än genom formell tränarutbildning.

Andra förklaringar hämtas i begränsningar av formella bestämmelser, tidsbrist, höga kostnader samt att tränarutbildningar har dålig kvalitet och brist på koppling till tränares vardag (Cushion et al. 2010; Stoszkowski & Collins, 2012; Cassidy et al. 2006). Ytterligare en förklaring som Cushion et al. (2003)

## TIDIGARE FORSKNING

framför är att tränarutbildningar kan ha svårt att konkurrera med alla de erfarenheter som tränarna har erhållit under tiden som aktiva och tränare. Nilsson (1993) uttrycker det som att tränare utvecklar egenskaper och strategier, så kallad tyst kunskap, genom sina tidigare erfarenheter inom fotbollen. En konsekvens av det skulle kunna vara att tränare främst handlar utifrån dessa erfarenheter istället för att utveckla nya kunskaper i sin praktik inom yrket eller genom att genomgå en tränarutbildning. En annan aspekt som kan förekomma vid traditionsöverföring, t.ex. när yngre tränare lär tillsammans med äldre och mer erfarna tränare, är att ett slags oreflekterat mästarlärande äger rum som verkar konserverande på tränares lärande.

Den samlade kritiken, från forskare och tränare, handlar ofta om att tränarutbildningar har brister i sin koppling till tränares praktik och därmed skiljer sig från deras komplexa vardag. Orsakerna spåras i en ökad kommersialisering och internationalisering av elitidrotten, vilket medför att tränarutbildningarna inte hänger med i utvecklingen (Gilbert, Gallimore & Trudel, 2009). En annan problematik som Jones och Turner (2006) framför är att tränarutbildningar fokuserar på att lära ut isolerade aspekter av tränares kompetens, men inte hur tränare ska tillämpa denna kunskap i verksamheten. Enligt Jones och Turner (2006) erhåller därför många tränare en praktikchock när de inleder sina tränarkarriärer.

Jones (2006) framför också att tränarutbildningar traditionellt sett inte behandlar pedagogik. Tränare har inte heller betraktats som pedagoger och tränarskapet har framställts inbegripa en aktivitet, vars främsta syfte är att utveckla de aktivas fysiska kunskaper (Jones, 2006). Jones (2006) menar att tränarutbildningar kan förbättras genom att fokus förskjuts från de sedvanliga disciplinerna, t.ex. fysiologi och psykologi, till att betrakta tränarskapet som en komplex pedagogisk process; en process där hela människan ska utvecklas och inte bara hennes fysiologiska och psykologiska kunskaper.

Enligt Jones (2006) kan således pedagogiska teorier hjälpa tränare att bättre reflektera över sin verksamhet, t.ex. varför de coachar som de gör och vilken typ av lärande som äger rum. I studier inom området betonas också hur tränare på elitnivå kan betraktas som moderna pedagoger och att deras arbete till stor del handlar om att utbilda sina aktiva. Betydelsefulla aspekter i tränarskapet är också att värna om de aktiva och skapa ett positivt och stödjande klimat (Jones et al. 2004; Potrac et al. 2007).

## MÄSTARCOACHERNA

En del forskare föreslår att tränarutbildningar är mest användbara när de sker i praktiken och att de därmed behöver ske utanför de traditionella utbildningssystemen (Cushion et al. 2003; Salmela och Morares 2003; Cushion 2006; Collins & Stoszkomski 2012). Cushion et al. (2003) menar att tränarutbildningar bör förläggas till tränares verksamhet eftersom det kan minska avståndet mellan tränarnas praktik och utbildningarnas innehåll. Det är i praktiken som tränare utvecklar sin strategiska kunskap, d.v.s. att veta vad man ska göra och när man ska göra det, genom att de försöker, misslyckas och har förmåga att se likheter mellan olika erfarenheter. Enligt Schempp et al. (2006) är det svårt för tränare att erhålla strategisk kunskap på annat sätt än genom experimenterade i praktiken, varför tränarutbildningar kan utgöra potentiella resurser genom att delar av dessa förläggs till tränares verksamhet.

Forskningen framhåller också att tränares erfarenheter och möten med mer erfarna tränare är grundläggande för utvecklingen av deras verksamhet och därför bör införlivas i tränarutbildningar. Betydelsefullt är att lärandemiljön inkluderar verkliga, komplexa händelser och erbjuder tränare tillgång till mentorer och andra mer jämlika tränare för utbyte av kunskaper och erfarenheter (Cushion, 2006). Salmela och Morares (2003) argumenterar till exempel för att tränarutbildningar ska vara lokaliserade i en kontext där tränare har en konstant interaktion med andra tränare, eftersom det har visat sig vara en av de bästa källorna till lärande.

Liknande resonemang för Cushion (2006) som menar att mentorskap skulle kunna medföra att tränarutbildningar blir mer praktisknära, eftersom tränare får möjligheter att utbyta kunskaper och erfarenheter med varandra i den specifika kontext som de tillhör. Enligt Cushion (2006) är nyckeln till lärande att mentorn ställer öppna och utforskande frågor till tränare samt hjälper dem att identifiera vilka kunskaper som är betydelsefulla i den specifika praktik som de tillhör. Vidare skulle mentorn kunna fungera som ett stöd och vägleda tränare i deras verksamhet för att underlätta den praktikchock som många av dem möter i början av sin tränarkarriär (ibid.).

### Sammanfattning

I forskningsgenomgången har jag beskrivit tidigare forskning om elitfotbolls-tränares bakgrund, anställningsförhållanden och arbetsuppgifter samt tränares lärande och tränarutbildning inom idrotten. Jag har också identifierat några kunskapsluckor som den här studien kan fylla.

Utifrån forskningsgenomgången framstår frågorna om elitfotbollstränares inträde, lärande och arbete inom elitfotbollen som ett obeforskat område. Studiens teoretiska perspektiv, situerat lärande, har inte heller använts i stor utsträckning när det gäller att undersöka tränares lärande inom elitfotbollen. Jag har till exempel enbart funnit en studie inom området som har använt det här perspektivet (Occhino et al. 2013). Däremot har perspektivet tillämpas vid studier av fotbollstränare på andra nivåer och tränare inom andra idrotter (t.ex. Trudel & Gilbert, 2004; Mallet et al. 2008). Slutsatsen blir att det finns ett behov av att studera tränares inträde, lärande och arbete inom svensk elitfotboll och att då använda situerat lärande som teoretisk referenssam och praxisgemenskap som analytiskt begrepp.

En invändning mot den tidigare forskningens relevans i detta sammanhang är att den innehåller en del äldre studier (t.ex. Wilder, 1976; Worthington, 1980; Nilsson, 1993) och att många av dem speglar en brittisk kontext (t.ex. Perry, 2000; Carter, 2006, Seamus, 2008). En förklaring till det är att det har varit svårt att finna forskning som explicit studerar elitfotbollstränare på den allra högsta nivån och att många av de studier som finns inom området behandlar brittiska förhållanden.

I min sökning efter vetenskapliga artiklar om elitfotbollstränare i olika databaser (t.ex. Taylor & Francis, DiVA SportDiscus, SportQuest) har jag emellertid även funnit studier som behandlar en australiensisk (t.ex. Occhino et al. 2012) och en svensk kontext (t.ex. Nilsson, 1993; Hjälms, 2014). Dessa studier har ofta tillämpat en kvalitativ ansats i form av intervjuer som metod. När det gäller den svenska forskningen om elitfotbollstränare är den publicerad i olika typer av vetenskapliga sammanhang. Här har jag refererat till avhandlingar såsom Nilsson (1993) och Hjälms (2014), men också till en magisteruppsats av Holmström (2008), ett antal forskningsrapporter av Isberg (1991, 1992, 1997, 2001) samt en utvärdering beställd av Riksidrottsförbundet (Eriksson, 2006).

## MÄSTARCOACHERNA

Ytterligare en invändning som kan göras är att jag i den tidigare forskning som behandlar tränares lärande och tränarutbildning inom idrotten refererar till samma forskare inom området. Här återfinns ofta forskare som Armour, Cassidy, Culver, Cushion, Gilbert, Trudel och Potrac. En förklaring är att dessa forskare specifikt har intresserat sig för tränares lärande inom förenings- och elitidrott och genomfört en rad studier inom området.

I studierna har forskarna även fokuserat på lärandet som en social aktivitet, d.v.s. hur tränare lär genom praktik tillsammans med andra tränare, och att olika tränarmiljöer kan betraktas som praxisgemenskaper där tränarna kan interagera och utvecklas tillsammans (t.ex. Cassidy et al. 2006, Potrac & McKenzie, 2006; Culver & Trudel, 2006, 2008; Cushion et al. 2003, 2010, Cushion, 2011). Det är fenomen som den här studien har tagit avstamp ifrån och som den tidigare forskningen visar kan ett sådant perspektiv utgöra ett kunskapsbidrag inom ett relativt outforskat område.

I kommande kapitel presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp. Här kommer jag att beskriva vad som karakteriserar människors lärande inom olika praxisgemenskaper utifrån teorin om situerat lärande.

## Kapitel 3 / Teoretiska utgångspunkter

I föreliggande kapitel beskrivs studiens teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp tagna från teorin, vilka ska hjälpa mig att förstå och tolka materialet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Studien bygger på ett sociokulturellt perspektiv på lärande och teorin om situerat lärande med utgångspunkt i Lave och Wengers (2005) begrepp *legitimt, perifert deltagande* samt delar av Wengers (1998) begrepp *praxisgemenskaper*.

I boken, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (2005), studerar Lave och Wenger lärande i människors vardag; ett lärande som primärt sker genom människors deltagande i praxisgemenskaper. Sedan bokens publicering har begreppet praxisgemenskaper fått uppmärksamhet för dess förmåga att förklara hur lärande sker genom socialt samspel mellan människor och används även inom idrottsforskningen för att studera läroprocesser (Miller & Kerr, 2002; Galipeau & Trudel, 2004; Gilbert & Trudel, 2006). Perspektivet har till exempel utvecklats med tiden till att även användas inom näringslivet på grund av att dess potentiella fördelar för organisationer har uppmärksammats (Kimble & Hildreth, 2004).

Kapitlet inleds med en orientering i det sociokulturella perspektivet att se på lärande, vilket kan betraktas som den bakomliggande fonden, och ska bidra med en förståelse för varifrån teorin om situerat lärande har vuxit fram ifrån. Därefter redogörs för incitamenten för val av detta perspektiv och jag gör en mer utförlig beskrivning av Lave och Wengers (2005) begrepp *legitimt, perifert deltagande* samt Wengers (1998) begrepp *praxisgemenskaper*. I kapitlet beskrivs också praxisgemenskapers karakteristiska läranderesurser utifrån Nielsen och Kvale (2000) samt begreppen *stödkonstruktion* och *mer kunnig*. Dessa begrepp finns inom den sociokulturella traditionen och används som analytiska begrepp i studien tillsammans med *legitimt, perifert deltagande, delad repertoar* och *situerad identitet*. Hur dessa begrepp tillämpas i analysen kommer att följas upp i avhandlingens metodkapitel. Kapitlet avslutas med några sammanfattade reflektioner över de teoretiska utgångspunkterna.

## Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet har vuxit fram som en reaktion mot en kognitivt och individualistiskt inriktad forskning och vänder sig mot synen på lärande som skapat av individen. Istället flyttas fokus mot att lärande sker i en social gemenskap och i samspel med andra människor och inte primärt genom individuella processer. Det sociokulturella perspektivet har sina rötter hos John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1868-1931), Lev Vygotskij (1886-1934) och Mikhail Bakhtin (1885-1975). Av dem har Vygotskij varit den mest centrala inspirationskällan för det sociokulturella perspektivet och den person som har refererats mest inom olika riktningar (Dysthe, 2003).

I linje med Vygotskij är kommunikation och interaktion mellan individer det sociokulturella perspektivets hörnsten. Det innebär att lärande antas ske mellan individer och genom de erfarenheter som individer gör genom deltagande i social praktik där de samverkar och formar varandra. En betydelsefull utgångspunkt för det sociokulturella perspektivet är att kunskaper inte kommer inifrån individer, utan att de har utvecklats i interaktioner mellan dem i samhället. Det sociokulturella perspektivet bortser emellertid inte från att individer kan formas av sina biologiska förutsättningar, men vad de kan lära bestäms inte av dem. Istället lär sig individer genom deltagande i aktiviteter och i interaktion med andra individer, men också genom att de blir förtrogna med (approprierar) hur centrala redskap fungerar som har producerats av individer genom tiderna (Säljö, 2013).

Appropriering kan betraktas som en successiv process och innebär att individer tillägnar sig ett intellektuellt redskap eller lär sig att behärska ett fysiskt redskap så att de kan använda dem för ett speciellt syfte i en viss situation. Ett fysiskt redskap kan till exempel vara en fotboll eller ett hus, medan de intellektuella verktygen mer handlar om hur man till exempel bygger ett hus eller sparkar och nickar en boll. Individer producerar och reproducerar fysiska och intellektuella verktyg och dessa utgör integrerade delar av olika sociala praktiker. Här har språket en stor betydelse, eftersom det är genom den som praktikens gemensamma kunskapsbas och begreppsapparat utvecklas. Med hjälp av språket kan individer samspela med andra individer i olika aktiviteter, dela erfarenheter med varandra och bli delaktiga i sätt att beteckna omvärlden. Språket är följaktligen en unik komponent för att producera och kommunicera kunskap (Säljö, 2013).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Sociala praktiker består av olika kunskaper och språkvärldar som individer utvecklar genom interaktion med varandra, men är också en fråga om makt. Olika yrkesgrupper, till exempel läkare, utvecklar sätt att tänka och tala om sin verksamhet som fungerar i det vardagliga arbetet, men som samtidigt skapar en skiljelinje mellan dem som tillhör gruppen och de som står utanför. Det kan skapa ett utanförskap och en hierarki, eftersom de individer som inte förstår och behärskar begreppsapparaten är beroende av dem som har kunskapen (Säljö, 2013). Ett annat exempel i relation till elitfotbollen skulle kunna vara ett tränarteam som har utvecklat en specifik terminologi som nya tränare inte förstår, utan behöver lära sig genom deltagande i den sociala praktiken.

En annan betydelsefull utgångspunkt för det sociokulturella perspektivet är att se till de kontextuella villkor som råder inom och omger den sociala praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv lägger nämligen stor vikt vid kontextens betydelse för lärande och för att förstå hur människor utvecklas måste hänsyn tas till deras omgivning och vilka resurser, krav och utmaningar som finns där (Säljö, 2014). Handlingar och kunskaper existerar inte i ett vacuum, utan är situerade och måste relateras till det sammanhang som de är en del av. Individer agerar alltid inom ramen för sociala praktiker där de lär sig förväntade sätt att kommunicera, men också hur de ska agera i olika situationer. De inträder i så kallade situerade identiteter, d.v.s. uppträder med och handlar i olika identiteter, utifrån vad de uppfattar, medvetet eller omedvetet, att omgivningen tillåter i en viss situation (Säljö, 2013).

### **Varför ett situerat perspektiv?**

Mitt val av teoretisk utgångspunkt har sin grund i att teorin om situerat lärande bygger på studier av lärande inom praktiska kontexter, både inom och utanför arbetslivet. Fokus är på deltagarnas lärande och att detta sker genom handling (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 2005). Det här kan kopplas till praktiken inom elitfotbollen och att tränarna som verkar inom den ingår i olika sociala gemenskaper. Man kan se det som att varje enskild tränare tillhör en primär praxisgemenskap, t.ex. deras eget tränarteam, där det råder unika förutsättningar, men att de även är en del av en större gemenskap, en slags sekundär praxisgemenskap som utgörs av den svenska och internationella elitfotbollen där det också finns specifika villkor.



# MÄSTARCOACHERNA

Vidare har tidigare forskning framfört perspektivets användbarhet för att skapa förståelse för hur tränare och spelare interagerar med varandra inom lagidrott, men också hur lärande äger rum inom och mellan de två grupperna (Miller & Kerr, 2002; Galipeau & Trudel, 2004; Gilbert & Trudel, 2006). Det innebär ett nytt sätt att se på lärande inom idrotten, eftersom fokus förskjuts från tränar-aktiv relationen till människors deltagande i praktiken och de mångsidiga interaktionerna inom den, vilka betraktas som grundläggande för lärandet (Ronglan, 2011).

Ytterligare en orsak till val av perspektiv är att det, enligt Jones (2006), finns en efterfrågan på studier som dels tillämpar ett pedagogiskt perspektiv, dels studerar tränarskapet ur ett helhetsperspektiv, d.v.s. även ser till de kontextuella villkor som omger idrotten och tränare. Studiens teoretiska perspektiv möjliggör följaktligen dessa två aspekter, eftersom teorin om situerat lärande är en lärandeteori som dessutom betonar vikten av att studera lärande i ett sammanhang (Lave & Wenger, 2005). Därmed framstår teorin som användbar för att försöka skapa förståelse för tränares lärande och arbete inom svensk elitfotboll. Teorin kan dessutom relateras till tränares praktik och kan därmed utgöra ett stöd för formulerandet av forskningsfrågor.

## **Praxisgemenskaper**

Wenger (1998) beskriver praxisgemenskaper som en grupp av människor som delar ett intresse eller ett problem. Människor är mer eller mindre inblandade i ett flertal av dem, t.ex. på arbetet, i hemmet eller när de utför fritidsaktiviteter och kan också ha olika funktioner i dem. I vissa är de huvudaktörer, d.v.s. etablerade medlemmar av gemenskapen, i andra är de mer perifera. Hur ofta människor träffas, innehåll och form varierar mellan olika praxisgemenskaper, men det ska åtminstone finnas någon form av beständighet i gemenskapen, även om medlemskapet inte är uttryckt i några specifika kriterier (ibid).

Gemensamt för alla praxisgemenskaper är att de karakteriseras av att deltagarna är involverade i en gemensam verksamhet där huvudingredienserna är ömsesidigt engagemang, gemensamma mål och att en delad repertoar har utvecklats över tid. Den delade repertoaren inkluderar bland annat rutiner, symboler, berättelser, uppfattningar och ett specifikt språk och sätt att göra saker. Det kan även innefatta dokument, böcker och webbsidor (ibid).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Här kan man till exempel tänka olika rutiner och material som ett tränarsteam inom elitfotbollen har utvecklat för verksamheten, men också delade uppfattningar mellan tränarna. Det kommer i sin tur medföra att tränarna utvecklar en gemensam förståelse för vad de gör och vad det betyder för dem och deras gemenskap. Den delade repertoaren bidrar följaktligen till att konstruera olika praxisgemenskaper och att forma identiteter hos människor som är medlemmar av en specifik gemenskap (ibid).

### **Legitimt, perifert deltagande**

Lave & Wenger (2005) har utvecklat begreppet legitimt, perifert deltagande för att beskriva hur nytillkomna deltagare i praxisgemenskaper lär tillsammans med mer erfarna deltagare i linje med en slags mästare-lärling-relation. Inom den traditionella mästare-lärling-relationen får lärlingen tillgång till praktiken genom sin mästare som därmed blir avgörande för lärlingens möjligheter att utvecklas. I hantverksskråna var mästaren en person som hade utvecklats från lärling till gesäll och slutligen till mästare (Nielsen & Kvale, 2000). Inom elitfotbollen skulle en tränare som är certifierad som elitfotbollstränare och dessutom har en lång praktik inom yrket kunna betraktas som en mästare.

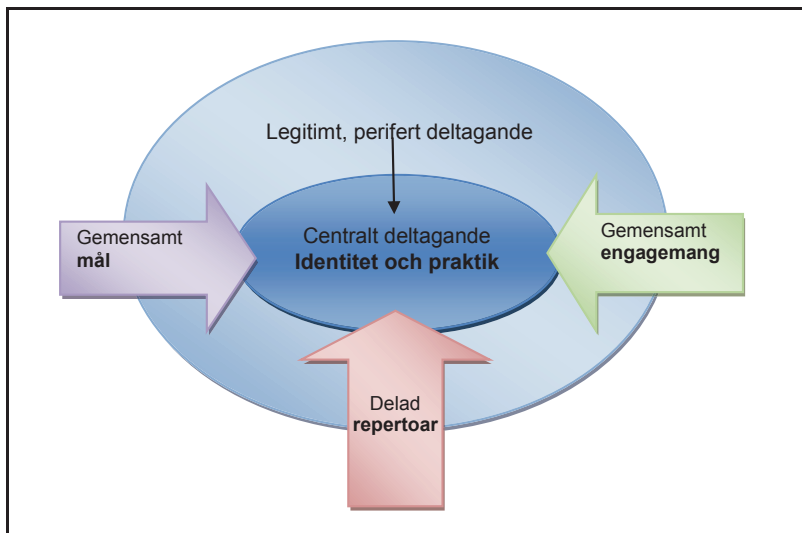
Idag har emellertid forskare inom området mer kvalificerade och empiriskt undersökta uppfattningar om den funktion som mästaren har samt vad som främjar lärandet. Inom litteraturen om mästarlära kan två perspektiv urskiljas; ett individorienterat och ett decentrerat, där det förstnämnda betraktar förhållandet mellan mästare och lärling som det centrala för lärandet, medan det andra betonar lärlingens deltagande och de sociala interaktionerna inom praxisgemenskaper som grundläggande för lärandet (ibid).

Lave och Wenger (2005) kan ses tillhöra ett decentraliserat perspektiv och menar att människor lär genom att delta i arbetet och att lärandet sker i olika stadier från novis (lärling) till expert (mästare) genom att de efter hand utför allt mer komplicerade arbetsuppgifter. Den här processen kan beskrivas som att deltagaren till en början är perifer och befinner sig i ytterkanten av verksamheten, d.v.s. saknar det mesta av kunskapen för att vara en etablerad medlem av praxisgemenskapen, och genom deltagande successivt utvecklar kunskaper. Människor rör sig på det sättet från ett nybörjarstadium till ett fullvärdigt medlemskap i praxisgemenskapen; en rörelse som Lave och Wenger (2005) betraktar som en lärandebana.

# MÄSTARCOACHERNA

I detta sammanhang kan vi se att Lave och Wengers (2005) begrepp, legitimt, perifert deltagande, är användbart för att studera människors inträde i och lärande i praxisgemenskaper, vilket motiverar en användning av begreppet i den här studien. I studien kommer begreppet tillämpas för att studera tränarnas inträde i tränarteamet och vad som karakteriserar deras respektive lärandebanor inom denna.

Nedan följer en figur som illustrerar en praxisgemenskap och dess karakteristiska kännetecken. Som framgår av figuren är de tidigare beskrivna aspekterna; gemensamt engagemang, gemensamma mål och en delad repertoar som karakteriserar människors deltagande i praxisgemenskaper. Figuren illustrerar även Lave och Wengers (2005) begrepp legitimt, perifert deltagande som syftar till den process i vilken en nybörjare blir en del av en praxisgemenskap.



Figur 1 / Karakteristiska kännetecken för praxisgemenskaper (Wenger, 1998)

## Stödstruktur

I studien kommer jag även använda begreppet stödstruktur för att analysera tränarnas lärande. Begreppet finns inom den sociokulturella traditionen och har blivit vanligt för att beteckna stöd inom, som Vygotskij (2001) benämner det, den närmaste utvecklingszonen. Enligt Vygotskij (2001) är det i denna zon som potentialen för utvecklingen ligger och det som elever kan göra med handledning kommer de sedan kunna göra på egen hand. Med inspiration från Vygotskij (2001) introducerade Bruner (1975) begreppet strödstruktur (scaffolding). Uttrycket är hämtat från byggnadssektorn där man bokstavligen reser en ställning medan byggnadsarbetet pågår och sedan tar ner den igen (ibid.).

Begreppet stödstruktur kan förstås som en hjälp för att underlätta övergången från vad elever kan göra med assistans till vad de kan göra på egen hand. Säljö (2014) beskriver det som att en mer kunnig person erbjuder elever kommunikativa stöttor. Till en början behöver elever ett påtagligt stöd, men det här stödet kan avlägsnas allt eftersom de utvecklas och blir mer kompetenta att utföra uppgifter på egen hand (ibid.). Man kan se det som att en tillfällig stödstruktur upprättas kring elever för att de ska utvecklas med hjälp av en lärare eller elever som har kommit längre i sin utveckling (Dysthe, 1996). Dysthe (1996) poängterar dock att upprättandet av en byggnadsställning innebär något mer än att bryta ned och förenkla lärprocesserna. Enligt Dysthe (1996) handlar det om att utnyttja den utvecklingszon som eleverna befinner sig på, bygga vidare på den och hjälpa dem att komma vidare till nästa steg samt utveckla deras förmåga att reflektera, förklara och dra egna slutsatser.

Liknande resonemang för Løkenstgard Hoel (2003) som menar att grunden i stödstrukturen är ett dynamiskt samspel mellan olika personer och deras omgivning. Här kan eleverna utgöra byggnadsställningar för varandra genom att de representerar olika kunskaper och kan inta ömsesidiga och komplementära funktioner (ibid.). På motsvarande sätt skulle en form av stödstruktur kunna tillämpas inom elitfotbollen där tränare med olika typer av kunskaper och erfarenheter kan arbeta tillsammans. Genom interaktion och kommunikation kan tränarna utveckla kunskaper i en process där de även fungerar som stöd för varandra.

## Läranderesurser i praxisgemenskaper

Nielsen och Kvale (2000) har gjort en översikt av olika läranderesurser som finns tillgängliga i praxisgemenskaper, vilka presenteras i tabellen nedan och beskrivs mer utförligt i den efterföljande texten. Den här tabellen kommer utgöra grunden för analysarbetet och hur den tillämpas i analysen beskrivs i kommande metodkapitel.

**Tabell 1 Läranderesurser i praxisgemenskaper (Nielsen & Kvale, 2000)**

Lärande i praxisgemenskaper	Lärande som utveckling av en yrkesidentitet	Lärande utan formell undervisning	Utvärdering genom praxis
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Att lära genom praxis i en gemenskap</li> <li>- Att synliggöra lärandet</li> <li>- Tillträde till lärande</li> <li>- Att lära mellan generationer</li> <li>- Att lära mellan praxisgemenskaper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärande på väg mot en identitet i praxisgemenskapen</li> <li>- Deltagar- och lärandebanor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Att lära genom utövning</li> <li>- Att lära genom övning</li> <li>- Att lära genom imitation och identifiering</li> <li>- Kroppen som lärande subjekt</li> <li>- Att lära om och med redskap</li> <li>- Att lära genom att undervisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konsekvensutvärdering</li> <li>- Bruksutvärdering</li> <li>- Utvärderings-situationen som synliggörandet av yrkets standard</li> </ul>

Grunden för lärandet i praxisgemenskaper är att det sker genom att människor deltar i arbetet så att yrket lärs ut i samma situation som det utövas. Om vi går tillbaka till hantverksskråna deltog lärlingarna i arbetet för att lära sig yrket tillsammans med mästaren (Nielsen & Kvale, 2000). Även inom idrotten sker lärandet mestadels genom deltagande i praktiken. Roman (2010) beskriver dansen som ytterligare ett exempel; momenten är enklare i början och genomförs med handledning av tränaren för att allt eftersom bli mer komplexa. På en danslektion kan det även finnas andra deltagare i olika åldrar som kan observera, dela erfarenheter och lära av varandra. Lärandet synliggörs på så sätt för deltagarna, eftersom de kan se på när andra deltagare utför det moment som ska tränas (Nielsen & Kvale, 2000).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Lärande i praxisgemenskaper sker också genom att människor rör sig mellan och deltar i olika gemenskaper (Nielsen & Kvale, 2000). Praxisgemenskaper finns följaktligen i många olika sammanhang och människor är mer eller mindre inblandade i ett flertal av dem (Wenger, 1998). Nielsen och Kvale (2000) beskriver det som att rörelsen mellan olika praxisgemenskaper kan ge upphov till reflektion och att nya perspektiv öppnas. Ett exempel inom elitfotbollen är när tränare byter lag, vilket kan medföra att den tidigare erfarenheten omvärderas när de möter andra synsätt i den nya praxisgemenskapen. På motsvarande sätt kan spelare utvecklas när de blir en del av en nytt lag och tar del av andra perspektiv.

### **Lärande som utveckling mot en yrkesidentitet**

Lärande i praxisgemenskaper sker genom ständigt förändrade deltagarbanor, vilka betecknar människors användning av olika handlings-sammanhang, utan att nödvändigtvis uttryckliga instruktioner ges. Människor kan följaktligen lära genom olika deltagarbanor, men det finns ofta vissa upplagda sätt att delta på som har skapats under lång tid (Nielsen & Kvale, 2000). Nielsen och Kvale (2000) benämner det som tysta överenskommelser som innebär att lärlingarna i början tar hand om enklare rutinuppgifter, medan de parallellt lär sig hantera mer komplexa uppgifter. Ett exempel som Gerrevall et al. (2006) belyser är att det inom ridsporten är vanligt att de aktiva i början av sin karriär får ta hand om arbetet i stallet, såsom att sköta hästarna och städa. Om nya deltagare inom ridsporten enbart skulle utföra dessa uppgifter skulle det inte kunna betecknas som en lärandebana, eftersom lärandet inte svarar mot praxisgemenskapens verksamhet (Nielsen & Kvale, 2000).

Det kan förstås som att lärlingen stannar vid ett perifert deltagande eftersom hen enbart springer ärenden, utför lättare uppgifter eller agerar hantlangare åt mer erfarne deltagare i praxisgemenskapen. Om lärlingen däremot successivt tilldelas allt mer komplicerade uppgifter och deltagandet blir mer inkluderat skulle det kunna betecknas som en lärandebana. Här har mer erfarna deltagare i praxisgemenskapen betydelsefulla funktioner, eftersom de kan bekräfta nybörjare och ge dem tillgång till praktiken (Lave & Wenger 2005). Enligt Lave och Wenger (2005) är det lärlingens rörelse från ett perifert till ett mer centralt deltagande som betecknar en lärandebana.

## MÄSTARCOACHERNA

Människors deltagande i praxisgemenskaper innebär därtill att de utvecklar en identitet och lär sig värderingar och beteenden som är karakteristiska för den gemenskap som de är en del av (Nielsen & Kvale, 2000). Interaktionen mellan människor är alltid situerad i en kontext med en specifik praktik och normer. Kontexten ger uttryck för dominerande värderingar om korrekta beteenden och kan påverka lärandet explicit eller implicit. Den delade repertoaren kan till exempel skapa uppfattningar om hur lärandet bör gå till i praxisgemenskapen (Wenger, 1998).

Det här skulle kunna exemplifieras av att det inom olika föreningar finns förväntningar för hur tränare ska vara. Tidigare studier inom elitfotbollen har till exempel visat att kontexten har en stor inverkan på tränares handlingar (Jones et al. 2002; Jones et al. 2003; Cushion & Jones 2006). För att undvika att bli betraktade som några som inte gör jobbet på rätt sätt anammade tränarna därför en auktoritär ledarstil. Vidare framkom i ovan nämnda studier att tränarna försökte att upprätthålla en förväntad image för att erhålla spelarnas respekt och samtycke (ibid.) Potrac och Jones (2011) samt Cushion (2011) menar att tränares ledarskap påverkas av hur de upplever att det är nödvändigt att deras beteenden överensstämmer med de dominerande värderingarna inom den sociala kontext som de är en del av. Dessa skulle därmed kunna fungera starkt konserverande och förhindra nya tränare att göra saker och ting på ett annorlunda sätt. Isberg (1991) menar att det därför kan vara betydelsefullt för tränare att studera policydokument och liknande för att få en uppfattning om förväntade beteenden i föreningen.

### **Lärande utan formell undervisning**

Lärande i praxisgemenskaper uppträder i många olika praktiska situationer och föregås sällan av någon direkt undervisning. Istället sker lärandet genom deltagande, d.v.s att människor utför konkreta handlingar i en praktik som ska leda till ett visst mål, vilket kräver övning och repetition. Andra karakteristiska kännetecken är att människor lär tillsammans och av varandra, t.ex. genom imitation och identifikation. Det innebär att olika praxisgemenskaper kan erbjuda många mästare-lärling-relationer och att undervisa i sig kan vara en källa till lärande (Nielsen & Kvale, 2000).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Inom idrotten skulle det kunna innebära att aktiva som är mer kunniga på ett område kan fungera som modeller eller medhjälpare för aktiva som inte har nått lika långt i sin utveckling. Genom denna samverkan kan aktiva som befinner sig på olika kunskapsnivåer dela kunskaper och erfarenheter med varandra. De aktiva som agerar förebilder får dessutom skifta tolkningsposition och formulera sig förståeligt när de fungerar som stöd för andra aktiva i gemenskapen (Løkensgard Hoel, 2003).

Här kan vi se en likhet med begreppet stödstruktur, eftersom de aktiva som har nått längre i sin utveckling går in i en tränarposition och har därmed själva möjlighet att lära genom att de ”undervisar” andra. En aspekt av detta i relation till elitfotbollen är att lagen innehåller en hierarki av spelare i olika åldrar med olika typer av kompetenser. Det skulle kunna innebära att lärandet främjas, eftersom spelarna har olika kunskaper och erfarenheter som de kan dela med varandra. Enligt Ronglan (2011) kan det också underlätta processen att integrera nya spelare i laget, eftersom de kan lära av varandra.

Samtidigt kan det förekomma gemensamma och motstridiga intressen om tradition och förnyelse inom praxisgemenskaper där skillnaderna mellan generationerna antingen kan gynna eller hämma lärandet i verksamheten (Nielsen & Kvale, 2000). Enligt Fox (2000) kan det till exempel uppstå konflikter mellan yngre och äldre mästare om tradition och förnyelse. Vidare menar Fox (2000) att maktkonflikter kan uppkomma när nya deltagare kommer in i praxisgemenskapen med önskan om förändring. De etablerade deltagarna kan då försöka stå emot förändring, eftersom de hellre ser att nya deltagare lär sig den redan etablerade praktiken (ibid.)

Liknande resonemang har Lave och Wenger (2005) som menar att tillträdet till en ny praxisgemenskap kan vara en komplicerad process. Deltagare med mer erfarenhet kan fungera som gränsvakter och förhindra nya deltagare att utveckla kunskaper, vilket får till följd att de får en mer perifer ställning i praxisgemenskapen (ibid). Här kan man till exempel tänka att det inom tränarnas respektive spelarnas praxisgemenskaper finns förväntade sätt att agera och kommunicera som har skapats över tid och mellan generationer, en slags delad repertoar, som nya tränare och spelare behöver lära sig för att bli accepterade i gemenskapen. Det är ett fenomen som dessutom kan medföra att det blir svårare att genomföra förändringar och agera på ett motsatt sätt i förhållande till praxisgemenskapens förväntningar.



## Utvärdering genom praxis

Utvärdering i praxisgemenskaper sker i form av kontinuerlig prövning av kunskaper och genom omedelbara reaktioner från omgivningen på arbetets utförande. Kvaliteten på den enskilde deltagarens arbete är betydelsefull eftersom det ska ingå i den vidare produktionen. Det ligger följaktligen i gemenskapens intresse att deltagarnas lärande befrämjas, eftersom det är avgörande för praxisgemenskapens fortsatta existens (Nielsen & Kvale, 2000). Betydelsefullt är därför att mer erfarna deltagare ger nybörjare tillgång till praktiken och olika typer av lärandesituationer så att praxisgemenskapen utvecklas (Wenger, 1998).

Om man applicerar detta på elitfotbollen kan man tänka att det är betydelsefullt att samtliga spelare och tränare är engagerade i verksamheten och arbetar för att utvecklas och uppnå det gemensamma målet. Det betyder emellertid inte att alla tränare och spelare behöver ha exakt samma mål med sitt deltagande. En del kanske har som mål att utveckla sitt ledarskap, en annan sin taktiska förmåga och en tredje sin teknik. Däremot är det viktigt att samtliga är engagerade i handlingar, vars mening de förhandlar med varandra, men som också definierar deras praxisgemenskap, håller dem samman och hjälper dem att uppnå det gemensamma målet. Engagemang är således en förutsättning för att praxisgemenskapen ska existera, om det delade intresset och engagemanget upphör finns en risk att gemenskapen upplöses (ibid.).

Även utvärderingen av enskilda spelare, tränare och lagens prestation inom elitfotbollen sker genom praktik och omedelbara reaktioner från omgivningen. Dessa reaktioner kan komma från utomstående personer såsom supportrar, journalister och representanter från föreningen, men också från andra deltagare i praxisgemenskapen. Inom elitfotbollen finns numera även en mer formell examination av tränare, vilket kan betraktas som en manifestation utåt av yrkets kompetenskrav och standard. Det kan, enligt Peterson (1989, 1993), betraktas som en del av professionaliseringsprocessen. Skillnaden här i jämförelse med mästarläran där lärlingar inom hantverksyrkena kunde erhålla ett gesällbrev på avlagd examen inom yrket är att tränarnas examination föregås av en formell utbildning i förbundets regi. Inom hantverksyrkena började lärlingarna istället en lärlingstid inom yrket och under gesällprovet visade lärlingarna att de praktiskt kunde utföra yrkets olika delar och inte genom ett skriftligt prov (Nielsen & Kvale, 2000).

## Sammanfattning

I detta kapitel har studiens teoretiska utgångspunkter och nyckelbegrepp behandlats. Dessa utgörs av teorin om situerat lärande med Lave och Wengers (2005) begrepp legitimt, perifert deltagande samt Wengers (1998) begrepp praxisgemenskaper. Dessa ingår i ett sociokulturellt perspektiv och betraktar lärande som någonting som sker mellan människor och genom deras deltagande i social praktik. Genom deltagande i praktiken utvecklar människor gemensamma normer och värderingar och en identitet i relation till den (Lave & Wenger, 2005). Därtill har jag beskrivit begreppen stödstruktur, mer kunnig och det karakteristiska för människors lärande i praxisgemenskaper utifrån Nielsen och Kvale (2000). Begreppet stödstruktur finns inom den sociokulturella traditionen och kan tillämpas som en läranderesurs i praxisgemenskaper (Løkensgard Hoel, 2003).

En annan betydelsefull aspekt för ett situerat perspektiv är att lärande äger rum i ett sammanhang, vilket utgör en viktig utgångspunkt i studien. Det innebär att jag måste se till de kontextuella villkor som omger tränarna för att kunna skapa förståelse för deras arbete och lärande inom svensk elitfotboll. I studien har jag avgränsat de kontextuella villkoren till att studera tränarnas anställningsförhållanden och arbetets innehåll (kapitel 6). Tidigare forskning visar att detta innefattar faktorer som otydliga förväntningar och arbetsbeskrivningar, hög arbetsbelastning, samt stora yttre krav på framgång (Perry 2000, Hjälms, 2014). I den här studien, vars huvudsakliga fokus är att studera tränarnas inträde och lärande av fotbollstränaryrket, är det därför av vikt att se till de anställningsförhållanden som tränarna har, eftersom dessa kan påverka deras arbete och lärande.

I nästa kapitel presenteras studiens metod och tillvägagångssätt. Här redogör jag även för hur jag har tillämpat praxisgemenskapers olika läranderesurser (se tabell Nielsen & Kvale, 2000, s. 48) samt begreppen legitimt, perifert deltagande, delad repertoar, situerad identitet, stödstruktur och mer kunnig i analysen.



## Kapitel 4 / Metod

I detta kapitel presenteras avhandlingens metodologiska utgångspunkter, upplägg och genomförande. Studiens resultat bygger på analyser av intervjuer med tio tränare verksamma inom svensk elitfotboll, d.v.s. i en förening i superettan eller allsvenskan. Samtliga tränare var vid undersökningstillfället anställda som huvudansvariga tränare för representationslaget (föreningens bästa lag på seniornivå) och hade det övergripande ansvaret för lagets verksamhet och resultat. I kapitlet redogörs även för analysarbete, etiska aspekter och frågor om studiens kvalitet diskuteras.

### Metodologi

Inom vetenskapen sker ofta en polarisering mellan kvantitativ respektive kvalitativ metod. Skillnaderna mellan traditionerna brukar beskrivas som att de är förankrade i två skilda vetenskapliga traditioner; ett positivistiskt ”normativt” paradigm och ett anti-positivistiskt ”interpretativt” paradigm (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Fejes och Thornberg (2009) beskriver det som att kvantitativ forskning syftar till att förklara något medan kvalitativ forskning söker efter förståelse och att beskriva verkligheten genom språkliga utsagor. Vidare menar Fejes och Thornberg (2009) att den kvalitativa traditionen tydligare bejakar närheten till materialet och forskarens tolkande arbetssätt och intresse för att gå på djupet (Kvale & Brinkman, 2009).

Uppdelningen av vetenskapen i ett positivistiskt och ett anti-positivistiskt paradigm har kritiserats för att vara alltför förenklad. Ercikan och Roth (2006) menar till exempel att det är uppenbart att kvantitativa undersökningar innehåller kvalitativa aspekter och vice versa. Liknande resonemang för Fejes och Thornberg (2009) som framhåller att de två vetenskapliga traditionerna kan komplettera varandra, t.ex. genom att studier med olika inriktning kan bidra till en bredare och djupare förståelse för ett fenomen eller att man använder sig av både en kvantitativ respektive kvalitativ ansats i samma studie.

## MÄSTARCOACHERNA

Inom idrottsforskningen har den kvalitativa forskningen fått utökad betydelse och allt fler studier inom området tillämpar kvalitativa metoder; en orsak är deras styrka att förstå respondenternas erfarenheter, känslor och beteenden (Gratton & Jones, 2010). I denna tradition har ett fenomenologiskt förhållningssätt varit dominerande. Det innebär ett intresse för att försöka förstå saker och ting utifrån respondenternas perspektiv och beskriva olika fenomen som de upplever dem samtidigt som forskaren försöker att sätta sina egna förutfattade meningar inom parentes. Här finns metoder som observation, intervjuer och textanalys (Kvale & Brinkman, 2009). Den kvalitativa intervjumetodik, som tillämpas i denna studie, är enligt Kvale och Brinkman (2009), särskilt lämplig för att studera människors självuppfattning, upplevelser och perspektiv på livsvärld.

Mot bakgrund av det ovan beskrivna är det relevant att använda intervjun som datainsamlingsmetod för att svara mot studiens kvalitativt inriktade forskningsfrågor. Studiens teoretiska perspektiv, situerat lärande, passar också den kvalitativa intervjun, eftersom det är en lärandeteori som syftar till förståelse för ett fenomen och för respondenternas livsvärld. En invändning är emellertid att observationer tillämpas mer inom detta perspektiv (Lave & Wenger, 2005).

Jag har dock valt att ändå genomföra intervjuer med tränarna, eftersom de tillhör en grupp som det är svårt att få tillgång till och följa under en längre period. En viktig förklaring är att elitklubbarna är noga med sin integritet och därmed inte tillåter att forskare får tillträde till deras tränare (Hjälmsjö, 2004). Andra förklaringar kan vara att tränarna har en stressig arbetssituation med en hög arbetsbelastning och oregelbundna arbetstider, vilket medför att tid inte finns för att delta i större undersökningar.

I studien har jag även tillämpat en kvantitativ metod i form av en enkätundersökning. Avhandlingsprojektet inleddes med att ett frågeformulär distribuerades till samtliga tränare i de två högsta divisionerna verksamma under åren 2011 och 2012. Syftet med denna var att möjliggöra urval av respondenter till intervjuerna samt skapa underlag för utformandet av dessa. Svaren från enkäten ingår således inte i resultatrapporteringen, eftersom enkäten inte svarar mot studiens kvalitativt inriktade forskningsfrågor, utan kan betraktas som en del av förberedelserna av studien. Det är istället tränarnas utsagor från intervjuerna som är föremål för analys.

### **Enkätundersökning**

Enkätundersökningen utgör en betydelsefull grund i avhandlingsprojektet, eftersom den möjliggjorde urval av respondenter till intervjuerna. Andra motiv med enkätundersökningen var att presentera avhandlingsprojektet för undersökningsgruppen samt skapa kontakt och tillträde till dem. Enkäten bidrog också till att intervjuerna direkt kunde fokusera på studiens huvudsakliga frågeställningar, eftersom en del bakgrundsfrågor redan hade besvarats av tränarna. På så sätt kunde tiden för intervjuerna förkortas; en aspekt som visade sig värdefull, eftersom många av tränarna hade ett begränsat tidsschema.

Enkäten utarbetades under våren 2011 i ett webbaserat program och byggde på frågor om tränarnas bakgrund, utbildning, tidigare erfarenheter som tränare inom fotbollen, anställningsförhållanden och arbetsuppgifter. Enkäten behandlade också frågor som tränarnas motiv till tränaryrket, vad som motiverade dem att fortsätta och hur de arbetade med sin egen utveckling samt deras syn på vilken betydelse utbildning och spelarerfarenhet hade i deras tränarskap. Under arbetets gång fördes samtal om enkätens frågor och utformning med Johan Fallby som arbetade med forskning, utbildning, tränar- och spelarutveckling på Svenska Fotbollförbundet. Johan har således genom sina högskolestudier och i förbundets regi erfarenhet av att utforma enkäter till tränare och spelare inom fotbollen, varvid värdefulla tips kunde erhållas. Genom Svenska Fotbollförbundet erhöles även e-mejladresser till samtliga huvudtränare i superettan och allsvenskan.

Innan enkäten skickades till tränarna fick Håkan Ericson och Claes Ericsson, då verksamma vid Svenska Fotbollförbundets landslags- och utbildningsavdelning, besvara den eftersom de hade en liknande tränarerfarenhet som undersökningsgruppen. Håkan och Claes har varit tränare på elitnivå inom svensk fotboll och var, förutom deras tjänster på förbundet, verksamma som tränare på landslagsnivå vid testtillfället. Efter att Håkan och Claes hade besvarat enkäten diskuterades utformningen och frågorna med dem och de gav sina synpunkter på eventuella förbättringar av enkäten. Det gav även värdefull information om frågorna var förståliga eller om de kunde resultera i misstolkningar. Utifrån dessa samtal omformulerades en del frågor i enkäten, vilken slutligen bestod av sammanlagt tjugofem frågor inom tre övergripande områden; bakgrund, fotbollsutbildning och erfarenhet samt nuvarande anställning (se bilaga 3).

## MÄSTARCOACHERNA

Därefter skickades enkäten med e-mejl till samtliga huvudtränare i allsvenskan (16 st.) och superettan (18 st.) höstterminen 2011. I superettan fanns två lag som hade delat ledarskap, varför enkäten sändes till båda tränarna. I det medföljande informationsbrevet fick respondenterna information om avhandlingsprojektet, enkätens syfte och hur de genom en länk kunde besvara enkäten om de ville medverka i undersökningen. De blev även upplysta om att deras svar skulle behandlas konfidentiellt (se bilaga 1). Enkätutskicket kompletterades i slutet av året och skickades till de lag som hade fått nya tränare. Totalt sändes enkäten till 19 tränare i allsvenskan och 20 i superettan. Efter påminnelser via e-mejl, sms och telefonsamtal inkom sammanlagt 31 svar av 39, vilket motsvarar en svarsfrekvens på 79 procent för hela undersökningsgruppen. Vid en uppdelning mellan divisionerna hade superettan en något högre svarsfrekvens än allsvenskan (se tabell 2).

**Tabell 2 Svarsfördelning svenska elitfotbollstränare 2011**

	<b>Utsänt</b>	<b>Bortfall</b>	<b>Svar</b>	<b>Procent</b>
Allsvenskan	19	6	13	68 %
Superettan	20	2	18	90 %
Totalt	39	8	31	79 %

I tabell 2 finns svarsfrekvensen från enkätundersökningen, vilken var relativt hög för hela undersökningsgruppen. En möjlig förklaring kan vara att jag genom deltagande vid Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning på Bosön fick möjlighet att presentera avhandlingsprojektet samt personligen lämna ut enkäten till några av tränarna och på så sätt kunde några svar erhållas direkt. Representanter från Svenska Fotbollförbundet som deltog på utbildningen var också tydliga med att ge undersökningen legitimitet samtidigt som de poängterade projektets självständighet från förbundet. I den påminnelse som gick ut till tränarna fick avhandlingsprojektet även stöd av Lars Lagerbäck, då förbundskapten för det svenska herrfotbollslandslaget (se bilaga 2).

## METOD

Sammantaget kan dessa aspekter ha bidragit till att tränarna blev mer villiga att delta i undersökningen. Möjliga orsaker till bortfallen kan vara att undersökningen inte var anonym (tränarna skrev sitt namn på enkäten för att möjliggöra urval till intervjuerna), att en del tränare slutade som tränare eller fick en ny anställning i en annan förening, vilket medförde att de eventuellt inte fick tillgång till enkäten om e-postadresserna inte var korrekta. Underlaget från enkäterna kommer att belysas i ett senare avsnitt i kapitlet där jag redogör för urval av respondenter till intervjuerna och beskriver några karakteristiska kännetecken för dem.

### Urvalskriterier till intervjustudie

När enkätundersökningen var genomförd sammanställdes resultaten av den och arbetet påbörjades med förberedelserna inför intervjuerna med tränarna. Denna process inleddes med formulerandet av ett antal kriterier för urvalet av respondenter till intervjuerna, vilket genomfördes med hjälp av svar om tränarna från enkätundersökningen, tidigare forskning inom området samt studiens syfte och frågeställningar. Utifrån det valdes fyra övergripande urvalskriterier ut; *ålder*, *spelarefarenhet*, *utbildning* och *förening*. Egentligen bör bekvämlighet tilläggas som ytterligare ett urvalskriterium, eftersom tränare som passade in på urvalskriterierna och var bosatta på ett geografiskt avstånd som underlättade datainsamlingen tidsmässigt, logistiskt och ekonomiskt valdes i första hand. Det var nödvändigt för att kunna genomföra intervjuerna, eftersom tränarna var utspridda över landet och de ekonomiska förutsättningarna och tiden till förfogande för datainsamlingen var begränsad.

När det gäller studiens första urvalskriterium, ålder, pekade resultaten från enkätundersökningen på förekomsten av tränare som är födda på 1950, 1960 och 1970-talet. Utifrån det försökte jag få en variation i urvalet av respondenter till intervjustudien så att den skulle bestå av tränare i olika åldrar. Även när det gäller tränarnas spelarefarenhet försökte jag inkludera tränare som har spelat elitfotboll och tränare som inte har spelat på en lika hög nivå. Resultaten från enkätundersökningen visade emellertid att majoriteten av tränarna är före detta elitfotbollsspelare, vilket innebär att de har varit aktiva som spelare i någon av de två högsta divisionerna i Sverige och/eller utomlands. Resterande tränare har sin spelarefarenhet i lägre divisioner och en av tränarna har inte spelat fotboll överhuvudtaget. Med utgångspunkt i



## MÄSTARCOACHERNA

detta tog jag beslutet att enbart inkludera tränare som har spelat fotboll, eftersom det annars finns en risk för igenkänning av den tränare som saknar spelarerfarenhet, även om det utifrån ett lärandeperspektiv skulle vara intressant att ha med honom i studien.

Studiens tredje urvalskriterium styrdes av tränarnas civila utbildningsbakgrund och inte deras fotbollstränarutbildning. Här valde jag tränare som enbart hade en gymnasieexamen och tränare med en högskoleutbildning inom ämnen med anknytning till ledarskap, t.ex. en lärarexamen. En orsak till valet var återigen risken för igenkänning av de tränare som hade en högre utbildning inom andra ämnesområden, eftersom de var så pass få till antalet. Ytterligare en förklaring kan hämtas i utbildningarnas ämnesområden som har många gemensamma nämnare med tränarskapet, varför det är intressant att inkludera den variabeln i studien.

Urvalets sista kriterium var den förening som tränarna var anställda i vid undersökningstillfället för enkäten. Här var målet att försöka få en variation i urvalet så att intervjustudien skulle bestå av tränare som tillhör både större och mindre föreningar. Det kan emellertid vara svårt att avgöra storlek på föreningar eftersom det beror på vilka faktorer man mäter ifrån. Här har jag försökt att göra en sammanställning av föreningarnas prestationer (historiskt och i nutid), publiksiffror, antalet medlemmar och omsättning. Poängteras bör dock att intresset inte är att jämföra olika typer av föreningar, utan att försöka skapa förståelse för tränarnas lärande och arbete mot bakgrund av bland annat deras kontextuella villkor. De kontextuella villkoren skiljer sig följaktligen mellan olika föreningar, varför det kan vara intressant att välja olika typer.

Totalt valdes tio tränare till intervjustudien, vilka beskrivs mer ingående i kommande ansnitt (se s. 63). Antalet nödvändiga intervjupersoner beror på studiens syfte, men brukar vara mellan tio och femton (Kvale & Brinkman, 2009). Andra faktorer som kan inverka är den tid och de resurser som finns tillgängliga. Utifrån ovanstående bakgrund, studiens syfte och populationen som helhet togs beslutet att inkludera tolv respondenter i studien. Vid en första kontakt med de utvalda respondenterna var det emellertid två av dem som avböjde att delta. Jag bestämde mig då för att påbörja datainsamlingen för att under arbetets gång besluta om det fanns behov av att tillfråga fler respondenter. Efter ett antal intervjuer uppstod emellertid en mättnad i materialet, varför tio respondenter betraktades som tillräckligt för att besvara studiens syfte och frågeställningar.

### **Etiska överväganden**

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning har formulerats med utgångspunkt i individskyddskravet, vilket innefattar att individer som deltar i en undersökning inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning (Vetenskapsrådet, 2001). Det grundläggande individskyddskravet har formulerats i fyra allmänna krav på forskningen; informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Syftet med dessa är att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare och att vägleda den enskilde forskaren vid planering av projekt (ibid.) I följande avsnitt redogör jag för hur jag har tillämpat dessa krav vid planering och genomförande av denna studie. Konfidentialitetskravet behandlas mer än de andra nämnda kraven ovan, eftersom respondenterna är offentligt kända, vilket medför att detta krav därmed blir extra betydelsefullt att beakta i studien.

Informationskravet innebär att forskaren ska informera respondenterna om studiens syfte och vilka villkor som gäller för deras medverkan, t.ex. hur undersökningen kommer att genomföras (ibid.). Vid den första kontakten med respondenterna via mejl informerades de om att de hade blivit utvalda att medverka i studien, utifrån deras svar på enkätundersökningen som de tidigare hade besvarat, och att deras eventuella medverkan denna gång skulle innefatta att bli intervjuade av mig. Det här hänger samman med samtyckeskravet som handlar om att forskaren ska inhämta respondenternas samtycke där de har en aktiv insats, t.ex. vid en intervju (ibid.). I mejlet informerade jag även om studiens övergripande syfte, att deras svar skulle behandlas konfidentiellt och principerna för datainsamlingen. Dessa innefattade bland annat information om att jag kunde ta mig till en plats där respondenterna önskade genomföra intervjun, att intervjuerna skulle genomföras enskilt och ta ungefär en timme. Utifrån dessa principer tillfrågades respondenterna om de kunde tänkas delta i studien och tio av tolv gav sitt samtycke till medverkan.

Ytterligare en aspekt som hör samman med samtyckeskravet är att respondenterna har rätt att avbryta sin medverkan, t.ex. mitt i en intervju, utan att det ska medföra negativa konsekvenser för dem. En annan aspekt är att om en respondent begär att få strykas ur ett forskningsmaterial bör det tillgodoses så långt som möjligt (ibid.). I studien har dessa aspekter inte utgjort någon problematik och ingen av respondenterna har begärt att avsluta sin medverkan eller att utesluta delar av intervjumaterialet.

## MÄSTARCOACHERNA

Konfidentialitetskravet syftar till att respondenter som ingår i en undersökning ska ges största möjliga konfidentialitet. Det är speciellt viktigt när respondenterna i ett eller annat avseende kan anses vara svaga, utsatta och/eller har typiska, lätt igenkännliga särdrag, varför åtgärder måste vidtas för att försvåra för utomstående att identifiera enskilda individer (ibid.). Eftersom studiens respondenter ingår i en liten population och dessutom är offentligt kända och av intresse för allmänheten och medierna har en del försiktighetsåtgärder tillämpats för att skydda identifieringen av dem.

Jag har till exempel valt att enbart presentera mer generell information om respondenterna som individer och en del bakgrundsdata har utelämnats för att beakta konfidentialiteten. Det innebär bland annat att respondenternas exakta födelseår, utbildningsbakgrund och föreningstillhörighet inte finns med i beskrivningen av dem. En annan betydelsefull aspekt är huruvida respondenternas citat ska markeras med nummer eller liknande för att ange vilken av dem som är källa till det specifika uttalandet. Här måste det förväntade kunskapsstillskottet ställas mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda uppgiftslämnare och eventuellt tredje person (ibid.).

I relation till detta har jag valt att inte numrera citaten, eftersom det kan medföra att respondenterna kan bli igenkända. Motargument är emellertid att det kan försvaga studiens trovärdighet och att dess ämnesområde inte kan karakteriseras som speciellt etiskt känsligt. Vad som definieras som etiskt känsligt varierar dock mellan olika personer, samhällen och tidsepoker. Enligt konfidentialitetskravet bör därför utgångspunkten vara vad man kan anta att de berörda (ej forskaren) och deras efterlevande kan uppfatta som obehagligt eller kränkande samt eventuella negativa konsekvenser för dem (ibid.).

När det gäller huruvida respondenternas olika uttalanden skulle kunna uppfattas som obehagliga eller kränkande indikerar studiens ämnesområde på motsatsen. Risken för negativa konsekvenser för respondenterna är förmodligen också liten. Trots det har jag ändå valt att inte numrera citaten i resultatrapporteringen, eftersom respondenterna är offentligt kända och tillhör en liten population. Min uppfattning är därför att deras identitet bör skyddas så långt som det är möjligt, så att inte deras uttalanden riskerar att användas mot dem i olika sammanhang.

Slutligen har nyttjandekravet tillämpats under studiens genomförande. Den information som respondenterna har delgivit mig har inte utlånats för kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga syften, utan enbart använts för denna studies ändamål (ibid.).

## METOD

### Beskrivning av respondenter

Tio tränare ingår i studien, varav samtliga var anställda som huvudansvariga tränare för ett lag i superettan eller allsvenskan när de accepterade att medverka. Elitfotbollen är emellertid en föränderlig värld när det gäller anställningen av tränare. Det innebär att tränare kan tillhöra en förening för att i nästa stund få lämna uppdraget och därefter eventuellt få en ny anställning i en annan förening. Samtliga tränare som medverkar i studien har dock de senaste två åren (läs 2011-2012) haft ett varaktigt tränaruppdrag i superettan eller allsvenskan. Av dessa är sju före detta elitfotbollsspelare, d.v.s. de har spelat fotboll i någon av de två högsta divisionerna i Sverige och/eller utomlands. Resterande tre tränare har som högst spelat i tredje eller fjärde divisionen i Sverige.

När det gäller tränarnas högsta avslutade civila utbildning vid tidpunkten för studien (2012-2013) har fyra tränare gymnasieutbildning och sex tränare en högskoleutbildning. Endast två av dessa tränare hade emellertid en högskoleutbildning när de blev tränare inom fotbollen. En gemensam nämnare för tränarna med högskoleutbildning är att de har examen inom ämnen med anknytning till pedagogik och ledarskap, t.ex. ett idrottslärar- eller sport managementprogram.

Samtliga tränare i studien hade även någon form av tränarutbildning i Svenska Fotbollförbundets regi när studien genomfördes och här framkommer en varierande utbildningsbakgrund. Fyra tränare var certifierade som elitfotbollstränare och hade genomgått den högsta utbildningsnivån, *UEFA Pro Diploma*. En del av dessa tränare hade den tidigare 4-stegs-utbildningen som examen, men har kompletterat den och därmed erhållit en certifiering som är giltig idag. Fyra tränare höll på att genomföra *UEFA Pro Diploma*, vilket innebar att de hade dispens att verka som tränare på den högsta nivån inom fotbollen. Däremot var det tre tränare i studien som endast hade genomgått *UEFA Avancerad kurs* (A-Diploma), motsvarar steg tre i tidigare system.

## Genomförande av intervjuer

Datainsamlingen inleddes med en provintervju med en av tränarna som hade besvarat enkäten för att testa intervjusituationen och frågornas utformning. Intervjun transkriberades och analyserades och jag fick även feedback på materialet från en lärare i forskningsmetodik vid Karlstads universitet. Arbetet bidrog till att jag fick möjlighet att öva på intervjuens samtliga processer. Jag blev till exempel medveten om mitt eget agerande och vilka företeelser som kan tänkas förekomma under en intervju, t.ex. att respondenten inte förstår frågan och svarar på någonting annat istället. Provintervjun gav även upphov till nya infallsvinklar och några frågor tillkom och en del togs bort. Intervjuguiden bestod slutligen av fyra övergripande teman; tränarskapet (1), arbetet i föreningen (2), planering, genomförande och utvärdering av träning (3) samt reflektion kring utbildning, utveckling och tidigare erfarenheter (4) (se bilaga 4). Den första intervjuguiden kompletterades under pågående datainsamling med ytterligare ett tema; att bli tränare (5) (se bilaga 5).

Efter att provintervjun var genomförd skrev jag ett mejl till de utvalda tränarna för att fråga om de ville medverka i studien. En del av tränarna hade jag träffat tidigare genom Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning och de hade redan då visat intresse för att delta. Några av dessa tränare ingick i urvalsgruppen och fick en förfrågan via mejl. Av tolv tränare som fick en förfrågan om deltagande var tio villiga att medverka. Därefter bestämdes datum och tidpunkt för intervjun, vilken ofta förlades till den ort där tränaren var verksam för tillfället.

Den första datainsamlingen genomfördes under våren 2012 och inleddes med enskilda intervjuer med samtliga tränare. Tiden för varje intervju var mellan en och en halv timme och tränarna fick själva välja var den skulle äga rum. Ofta valde de en plats i anslutning till föreningens klubblokal, vilket innebar att jag fick möjlighet att närvara vid några av deras träningar, men också samtala med övriga tränare i teamet och personal i föreningen. Det gällde framför allt de tränare som jag åkte långt för att träffa och träningen inträffade då i anslutning till intervjun. Sammanlagt rör det sig om totalt fem träningspass. Det bör dock poängteras att jag inte har gjort någon strukturerad observation eller dokumentation av träningarna och att de inte ingår i analysen. Däremot var det värdefullt att få en bild av tränarnas arbete i praktiken och för den kontext som de verkar inom, men det är inte möjligt att dra några generella slutsatser utifrån detta, vilket inte heller var syftet.

## METOD

Samtliga intervjuer är inspelade, transkriberade och kan karakteriseras som halvstrukturerade. Intervjuguiden fick styra utformningen av intervjun där ett antal teman med tillhörande frågor behandlades. Däremot fick tränarna tala fritt om andra frågor kom upp under intervjun. Intervjuguiden följdes inte heller ”slaviskt”, utan frågorna ställdes när de betraktades som lämpliga för situationen. Totalt genomfördes sexton intervjuer med tränarna, eftersom jag träffade några av dem två gånger för uppföljande frågor. Orsaken var att jag kompletterade intervjuguiden med temat ”att bli tränare” under pågående datainsamling och behövde därmed ställa dessa frågor till de tränare som inte hade besvarat dem.

Den kompletterande datainsamlingen ägde rum under hösten 2012 och våren 2013 och även här var platsen för intervjun tränarnas hemmamiljö i tillhörande förening. Några av tränarna intervjuade jag emellertid i samband med att de deltog på tränarutbildningen på Bosön. De uppföljande intervjuerna var inte lika långa som den första intervjun utan pågick som högst en timme. En del av tränarna hade jag även kontakt med via telefon och/eller mejl under arbetsprocessen och kunde på så sätt få svar om det tillkom frågor eller om något uttalande behövde förtydligas.

### **Databearbetning och kodning av material**

Kvale och Brinkman (2009) menar att dataanalysen kan vara inbyggd i intervjusituationen och att tolkningen då sker allt eftersom, vilket kan ge en mer lätthanterlig analys som vilar på en säkrare grund. I linje med det var det tydligt hur intervjuerna och analyserna integrerades under processens gång, även om det mer systematiska analysarbetet påbörjades när samtliga intervjuer var genomförda. Intervjuerna gav till exempel upphov till reflektioner som jag skrev ner direkt efter avslutad intervju. Samtidigt blev det en påminnelse om vikten av att inte förlora fokus under intervjun, utan verkligen försöka lyssna och förstå respondenternas perspektiv kring de olika frågor som behandlades. Vidare karakteriserades processen av att jag så snabbt som möjligt transkriberade intervjuerna efter att de var avslutade. Det genomfördes mestadels samma dag eller senast dagen därpå för att ha den aktuella intervjun färskt i minnet.

## MÄSTARCOACHERNA

Vid transkriberingen av intervjuerna arbetade jag efter Kvale och Brinkman (2009) som menar att det inte finns en generell kod för transkribering av intervjuer, utan att det är beroende av syftet med forskningen, t.ex. kan inkludandet av tonläge och pauser vara relevanta i en psykologisk analys. Eftersom den här studiens fokus är på meningen, d.v.s. vad som sägs och inte hur det sägs, har transkriberingen av intervjuerna en mer sammanfattande karaktär. Det innebär att talspråk har gjorts om till skriftspråk och att respondenternas utsagor är komprimerade, utan att betydelsen av innehållet för den skull har förändrats. Pauser, betoningar och emotionella uttryck såsom skratt och suckar framkommer inte heller i intervjuutskriften.

Transkriberingen av intervjuerna kan även betraktas som en del av analysarbetet, eftersom det möjliggjorde att jag lyssnade till intervjuerna ett flertal gånger och dessutom själv skrev ut dem. En positiv innebörd var att jag lärde känna materialet och kunde börja urskilja mönster som jag sedan kunde fördjupa vid nästkommande intervju. När samtliga intervjuer var genomförda hade jag således en första generell bild av undersökningsgruppen.

Analysarbetet inleddes med att jag läste igenom varje intervju ett antal gånger för att få en helhetsbild av dem. Jag skrev även kommentarer utifrån mina första intryck av genomläsningen. Därefter startade själva kodningen av materialet som utgör startpunkten för de flesta former av kvalitativa analyser av data (ibid.). Patton (2002) menar emellertid att det inte finns några absoluta regler för hur en kvalitativ analys bör genomföras, förutom att forskaren bör representera sina data på ett rättvisande sätt och kommunicera dem utifrån syftet med studien. Det är aspekter som jag har haft i åtanke vid analysarbetet.

Kodningen av materialet inleddes med att jag skapade tre stycken analys-scheman utifrån studiens syfte och frågeställningar där respondenternas svar skulle sammanställas. Varje analyschema hade ett övergripande tema; lärande av yrket, anställningsförhållanden och arbetets innehåll samt lärande och arbete i den dagliga praktiken. För varje analyschema skapade jag sedan olika underrubriker som kunde härledas till det övergripande temat och som analysen utgick ifrån. Därefter arbetade jag med ett analyschema i taget och markerade i intervjuutskriften vilka av tränarnas utsagor som skulle kunna placeras under respektive rubrik. Ibland placerades samma utsagor under flera rubriker om de beskrev olika företeelser. När det här arbetet var färdigt analyserades varje analyschema utifrån studiens teoretiska ramverk och analytiska begrepp.

## Analys och begrepp

Analysen av intervjuerna är indelade i tre kapitel utifrån studiens tre övergripande teman; *att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Det inledande resultatkapitlet har tränarnas övergång från spelare till tränare och deras lärande av det nya fotbollstränaryrket i fokus. I nästkommande kapitel försöker jag skapa en förståelse för tränarnas arbete och lärande i relation till de kontextuella villkor som omger dem. Det avslutande resultatkapitlet har återigen tränarnas lärande av yrket i fokus, men nu analyserar jag hur de uppfattar att deras lärande äger rum idag, efter att en viss tid har gått sedan de blev tränare.

Gemensamt för resultatkapitlen är att jag med hjälp av Nielsen och Kvaless (2000) tabell över praxisgemenskapers karakteristiska läranderesurser försöker identifiera den empiriskt. Det innebär att jag försöker urskilja dels huruvida tränarna ger uttryck för att de kan bilda praxisgemenskaper, dels vilka läroprocesser som äger rum. Till hjälp för att analysera detta har jag tillämpat begrepp från Nielsen och Kvaless (2000) tabell samt ytterligare några begrepp som hör hemma inom det sociokulturella- och situerade perspektivet, *legitimt, perifert deltagande, delad repertoar, situerad identitet, stödstruktur* och *mer kunnig*.<sup>1</sup>

Några exempel på begrepp som används i analysen utifrån Nielsen och Kvaless (2000) tabell är, *att lära mellan generationer, att lära mellan praxisgemenskaper* och *lärandebana*. Begreppet att lära mellan generationerna tillämpas för att analysera hur tränarna lär genom äldre och mer erfarna tränare, medan begreppet att lära mellan praxisgemenskaper använts för att analysera hur tränarna lär i andra gemenskaper. Vidare tillämpas begreppet *lärandebana* för att studera vad som karakteriserar tränarnas lärande från deras inträde i tränarpositionen till att de blev tränare inom elitfotbollen.

I det första resultatkapitlet använder jag begreppet *legitimt, perifert deltagande* för att undersöka tränarnas inträde och lärande av det nya fotbollstränaryrket. Det andra resultatkapitlet har de kontextuella villkoren i fokus och här försöker jag skapa en förståelse för dem i relation till tränarnas arbete och lärande inom elitfotbollen. Här använder jag mig av begreppen *delad repertoar, situerad identitet, stödstruktur* och *mer kunnig*. I det avslutande resultatkapitlet tillämpar jag återigen begreppen *stödstruktur* och *mer kunnig* och analyserar tränarnas lärande av fotbollstränaryrket såsom det äger rum idag.

---

<sup>1</sup> Se kapitel 3, s. 48 för en närmare beskrivning av begreppen och deras innebörd.



# MÄSTARCOACHERNA

- *Legitimt, perifert deltagande*: Hur beskriver tränaren sitt inträde i positionen som tränare och lärande av yrket?
- *Delad repertoar*: Hur ger tränaren uttryck för att det finns förväntade sätt att agera och kommunicera i verksamheten?
- *Situerad identitet*: Hur ger tränaren uttryck för att han handlar i olika identiteter i sin tränarposition?
- *Stödstruktur*: Hur framhåller tränaren att hans assisterande tränare eller andra personer i verksamheten utgör betydelsefulla stöttepelare?
- *Mer kunnig*: Hur framhåller tränaren att han lär tillsammans med en person som har en större kompetens än honom själv?

## Metoddiskussion

En kvalitativ undersökning väcker ofta frågor om resultatens tillförlitlighet, d.v.s. om forskaren har lyckats fånga respondenternas uppfattningar och om respondenternas tolkningar överensstämmer med den. Andra frågor är på vilka sätt forskarens förförståelse har haft inverkan på forskningsprocessen och i vilken omfattning resultaten är giltiga i en annan situation med en liknande urvalsgrupp. Frågorna hänger samman med begreppen validitet och reliabilitet som handlar om i vilken utsträckning en metod undersöker vad den är avsedd att studera (validitet) och resultatens tillförlitlighet (reliabilitet) (Kvale & Brinkman, 2009). Begreppen har ursprungligen konstruerats för en kvantitativ tradition och frågan är huruvida de även är applicerbara på kvalitativa undersökningar. Oavsett behöver också den kvalitativa forskaren systematiskt redogöra för forskningsprocessens olika steg och tillvägagångssätt samt reflektera över sin förförståelse för att undersökningen ska erhålla giltighet och tillförlitlighet (Silverman, 2010.).

Under arbetsprocessen har jag försökt att reflektera över hur mina tidigare erfarenheter och värderingar har kunnat inverka på studien. Samtidigt har jag inte betraktat förförståelsen som ett hinder i forskningen. Patel och Davidsson (2011) menar att forskarens känslor, tankar och intryck snarare kan betraktas som en tillgång för att förstå forskningsobjektet. En aspekt är att mina tidigare erfarenheter som aktiv inom idrotten kan medverka till att jag

## METOD

har fått en utökad förståelse för elitidrottens olika villkor. Å andra sidan finns en risk att en tidigare erfarenhet kan medföra att miljön är så välbekant att forskaren upplever att hen förstår skeendet tämligen enkelt (Ely, 1993).

Jag har försökt att reflektera över detta, men inte upplevt min närhet till idrotten som problematisk, eftersom min erfarenhet av fotboll är begränsad till utomstående betraktare; jag har själv aldrig spelat fotboll eller varit tränare inom fotbollen. Istället har jag fått anstränga mig för att förstå respondenternas berättelser, framför allt när det gäller aspekter som behandlar själva fotbollsspelet, även om min tidigare erfarenhet av elitidrott inom andra idrotter kan underlätta förståelsen för olika aspekter i relation till den. Jag har själv hållit på med gymnastik och friidrott på elitnivå och har genom dem upplevt sportens föreningsliv och elitidrottarens vardag. Det kan vara en fördel att jag själv inte har varit aktiv inom fotbollen som spelare eller tränare, eftersom jag därmed inte tog med mig tidigare erfarenheter och värderingar av fotbollen in i studien. Respondenterna hade inte heller några särskilda förväntningar på mig och jag utgjorde inte något ”hot” i deras verksamhet.

Däremot har jag arbetat på Svenska Fotbollförbundet och har genom det mött ledare, tränare och spelare som har delat med sig av sina erfarenheter, vilket skulle kunna påverka min förståelse av sporten. Arbetet på förbundet har även inneburit att jag dagligen har fått vara en del av fotbollens miljö och lära känna den. Under studiens gång har jag också haft en fortsatt relation med en del personer verksamma inom förbundet för meningsutbyte. Jag har även medverkat vid fotbollens olika arrangemang såsom tränarutbildningar, landskamper och fotbollsgalor.

Här väcks frågan om objektivitet och hur mina relationer till fotbollen kan påverka analysen. Det kan självfallet vara svårt att vara objektiv i förhållande till en miljö som forskaren är eller har varit en del av. Jag har dock inte upplevt det som problematiskt, framför allt eftersom det inte är personer som jag har en personlig relation till som är studiens respondenter. Inte heller är det Svenska Fotbollförbundet som är uppdragsgivare eller föremål för studien. Min uppfattning är snarare att min relation till fotbollen har varit en tillgång under processen. Ely (1993) menar till exempel att fördelar med en tidigare erfarenhet av en miljö kan vara att det tar kortare tid att lära känna den och att forskaren kan bli mer avspänd. Det här är fenomen som jag har märkt av under processens gång, framför allt vid kontakten med studiens respondenter.

## MÄSTARCOACHERNA

Det visade sig också att accessen till respondenterna underlättades genom min tidigare arbetsgivare och att den gav mig en viss trovärdighet i min position som forskare. Personer inom förbundet bidrog även till att underlätta arbetet genom hjälp med information och material. Mitt deltagande vid tränarutbildningen bidrog till att jag fick uppleva hur en del av utbildningsmaterialet praktiserades i verkligheten, men var också positivt för datainsamlingen, eftersom jag kunde samla in enkäter vid dessa tillfällen, presentera projektet för respondenterna och skapa kontakt med och tillträde till dem.

Andra betydelsefulla kriterier för en undersöknings kvalitet är att forskaren strävar efter att använda ett lätt och tydligt språk och att hen gör sitt bästa för att vara självkritisk och undviker förhastade slutsatser i relation till materialet (Silverman, 2010). Det är också betydelsefullt att forskningsprocessen karakteriseras av tydlighet, öppenhet och systematik. Källor och övrigt bevismaterial bör redovisas, vilket innebär att det ska finnas underlag för det som har hänt, t.ex. i form av citat (Bryman, 2011). Mot bakgrund av detta har mitt mål varit att tillämpa ett lätthanterligt språk och återge citaten så nära respondenternas uttalanden som möjligt, även om talspråk har gjorts om till skriftspråk, för att inte riskera att förvränga deras uttalanden. En del citat är också komprimerade, utan att respondentens mening har förändrats.

Däremot finns en aspekt som brukar karakteriseras som en allmän svårighet för intervjuans tillförlitlighet, nämligen huruvida forskaren kan veta om respondenternas uttalande enbart gäller för intervjusituationen (Ekström & Larsson, 2010). Det hänger samman med intervjuareffekten, vilket innebär att respondenterna påverkas av forskaren och uppträder som de tror förväntas av dem. Ett sätt att reducera den här effekten är att inte tala om syftet med undersökningen med respondenterna, eftersom det kan påverka deras svar (Silverman, 2010). Det finns emellertid en etisk aspekt av detta, eftersom respondenterna ska veta på vilka premisser som de deltar. Enligt Kvale och Brinkman (2009) ska dock inte de moraliska riktlinjerna tillämpas mekaniskt, eftersom det finns situationella faktorer som påverkar relevansen.

Jag gjorde bedömningen att enbart redogöra för ett övergripande syfte för respondenterna och pratade inte heller med dem om studiens specifika detaljer och frågeställningar. Sammantaget kan dessa aspekter ha medverkat till att reducera intervjuareffekten, men jag tror också att respondenternas erfarenhet av offentlighet och intervjusituationer var en tillgång. Min upplevelse är att de var lätta att intervjua, trots att de är medietränade.

## METOD

Ett exempel är att respondenterna har kunnat prata öppet under intervjuerna, även om de var föremål för en undersökning och dessutom blev inspelade. Vid en del tillfällen fick jag också intrycket av att respondenterna uppskattade att prata om sina erfarenheter och många av dem gav långa och utförliga svar. En kritisk invändning skulle kunna vara att jag har blivit överväldigad av deras storhet, även om jag har försökt att upprätthålla min professionalitet som forskare. Respondenterna har också fått möjlighet att prata fritt samtidigt som jag har försökt hålla studiens övergripande mål i minnet och lyssna aktivt på dem. Det är fenomen som Silverman (2010) menar är betydelsefulla för att erhålla ett fylligt material.

En aspekt skulle dock kunna vara att respondenternas erfarenhet av mediebevakning medför att deras svar har blivit ”inprogrammerade”, d.v.s att de svarar som de brukar göra i intervjuer. Kvale och Brinkman (2009) framhåller att eliter och experter kan vara så vana vid att bli intervjuade att de har förberett vissa ”samtalsspår” som de vill förmedla, vilket kräver en stor skicklighet från intervjuaren att kunna parera. En invändning är emellertid att respondenterna inte är vana vid att besvara den typen av frågor som jag har ställt till dem, varför risken för dem att svara ”inprogrammerat” var liten. Jag har också försökt att reducera den här effekten genom att ställa följdfrågor till respondenterna och/eller låta dem beskriva situationer med exempel för att erhålla mer fördjupade svar.

Ytterligare ett sätt att stärka tillförlitligheten i studien är att jag har använt inspelning av intervjuerna så att registreringar kan göras i efterhand (Patel & Davidsson, 2011). All data har sparats för att vara tillgänglig för granskning och vidare forskning inom området. Däremot har jag tillämpat en del åtgärder för att skydda respondenternas identitet, eftersom de är offentligt kända, t.ex. att privata data som riskerar att identifiera dem inte har avslöjats. Materialet har även hanterats med försiktighet, intervjuutskriften har förvarats i ett låst utrymme och överflödiga kopior förstördes innan de slängdes.

Slutligen finns en aspekt, generalisering, som inom kvantitativ forskning är betydelsefull för att bedöma en undersöknings vetenskaplighet. I studien är emellertid inte denna fråga speciellt relevant, eftersom den bygger på en kvalitativ ansats som inte behandlar generaliserbarhet. Däremot kan frågan ställas huruvida den kunskap som produceras här kan överföras till andra situationer. Det kan också tilläggas att kvalitén hos en intervjustudie ofta bedöms efter den kunskap som produceras (Kvale & Brinkman, 2009).

## MÄSTARCOACHERNA

Min förhoppning med studien är att den kan vara till nytta för tränarna själva, men kanske även för tränare utanför urvalsgruppen genom att de kan känna igen sig och använda materialet för sin egen kompetensutveckling. Genom att öka förståelsen för elitfotbollstränares lärande och arbete kan vi hjälpa dem att utvecklas, men det kan även vara av nytta för dem som utformar tränarutbildningar. Studien fyller också en kunskapslucka och kan fungera som utgångspunkt för vidare forskning inom området eller inom olika typer av utbildningssammanhang. Förhoppningsvis kan studien även ha relevans för personer inom och utanför fotbollen med intresse för den här typen av frågor. Fotboll är en stor idrott, såväl publikt som medialt, vilket kan leda till att studien kan spridas och tillämpas inom andra idrotter och arenor i samhället med intresse för lärande och ledarskap. Hur väl studien kan komma till nytta är emellertid upp till andra att bestämma, eftersom den kommer att läsas, tolkas och bedömas med många olika glasögon.

## Kapitel 5 / Att bli elitfotbollstränare

I följande tre kapitel redovisar jag analyserna av intervjuerna som genomfördes med elitfotbollstränarna under åren 2012-2013. Min beskrivning utgör den bild som har erhållits utifrån tränarnas beskrivningar av att *bli, vara och utvecklas* som tränare inom svensk elitfotboll idag. I föreliggande kapitel analyserar jag det inledande skedet – *att bli fotbollstränare* – i deras tränarkarriär och vad som kännetecknar detta. Det handlar specifikt om att försöka skapa en förståelse för tränarnas inträde i och motiv till fotbollstränaryrket samt hur deras lärande av det nya yrket organiserades. Till hjälp för att utforska läroprocesserna har jag använt mig av praxisgemenskapers karakteristiska läranderesurser samt begreppet legitimt, perifert deltagande.

### Från spelare till tränare

Samtliga tränare i studien har varit verksamma inom fotbollen under en stor del av deras liv. Det är en fotbollskarriär som startade i ung ålder när tränarna började spela fotboll som barn. Tränarna fick följaktligen sina första erfarenheter av fotbollen när de var mycket unga, vilket fick betydelse för deras fortsatta deltagande inom fotbollen som tränare. Vilken betydelse kommer jag att återvända till senare i analysen.

Tränarnas bakgrund som spelare innebar att de till en början var en del av spelarnas praxisgemenskap, men att deras deltagande inom den differentierades efter en tid. För de allra flesta innebar det att de fortsatte spela och så småningom utvecklades till elitfotbollsspelare, medan några istället redan tidigt inledde resan mot en karriär som professionell tränare inom fotbollen. Nästan alla tränare i studien har en bakgrund som elitfotbollsspelare, men det finns även exempel på tränare som inte har spelat på en lika hög nivå.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> I enkätundersökningen ingår en tränare som inte har spelat fotboll. Den här tränaren utgör dock en minoritet och har p.g.a. risken för igenkänning uteslutits i intervjustudien (se s. 59-60).

## MÄSTARCOACHERNA

De senare har som högst spelat i division två i det svenska seriesystemet. Att inkludera dem i analysen motiveras av att det möjliggör jämförelser mellan tränarnas övergång från spelare till tränare samt deras inträde i elitfotbollen som tränare. Det är den här övergången som jag nu ska undersöka och som analysen visar skiljer den sig mellan tränarna beroende på deras ålder och spelarbakgrund inom fotbollen.

Min moderklubb behövde tränare på ungdomssidan. Jag började träna dem innan jag blev seniortränare i division fem. Då var jag spelande tränare de första åren. Sedan blev jag assisterande tränare i allsvenskan och därefter huvudtränare i ett lag i division tre. Efter några år var jag tillbaka i allsvenskan som assisterande tränare och sen huvudtränare.

Utsagan speglar flera av de äldre tränarnas övergång från spelare till tränare, vilken karakteriseras av att de inledde sina tränarkarriärer med att leda barn, ungdomar eller vuxna spelare i lägre divisioner. En del av dem slutade då med sitt aktiva idrottande medan några fortsatte spela på en liknande nivå som de var tränare, t.ex. som spelande tränare för sitt lag. Därefter arbetade de sig successivt uppåt i seriesystemet för att efter ett antal år ta steget till elitfotbollens värld genom att bli assisterande tränare i allsvenskan, den högsta divisionen i Sverige. När tränaren väl har tagit steget dit fortsätter han att arbeta där som assisterande tränare, för att efter ytterligare några år bli huvudansvarig tränare för ett lag i antingen superettan eller allsvenskan, men som tränaren gestaltar i föregående citat finns också variationer mellan tränarna. Efter att den här tränaren hade blivit assisterande tränare i allsvenskan för första gången, började han återigen träna lag i lägre divisioner. Först efter några år återvände han till elitfotbollens värld som huvudansvarig tränare.

Även om små variationer kan urskiljas bland de äldre tränarnas inträde i tränaryrket och vägen till elitfotbollen, bygger deras lärandebana ändå på samma grundläggande principer; en lärandebana som kan förstås utifrån begreppet legitimt, perifert deltagande. Det innebär att tränaren i början av karriären är novis och genom deltagande successivt utvecklar kunskaper. I föregående citat exemplifieras det av att tränaren börjar träna barn, ungdomar eller vuxna spelare i lägre divisioner. Genom att tränaren deltar i praktiken och efter hand tilldelas allt mer avancerade uppgifter (han börjar träna spelare i högre divisioner) blir han en mer kompetent deltagare; tränaren är inte längre nybörjare utan har utvecklats till en experttränare. Den här typen av lärandebana är karakteristisk för de äldre tränarna och min tolkning är att det

## ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE

är ett traditionellt sätt att strukturera lärandet på inom idrotten. Intressant i sammanhanget är emellertid att analysen visar att lärandebanan ser lite annorlunda ut för de yngre tränarna i studien, även om det också finns likheter mellan dem.

Jag spelade fortfarande och fick ett erbjudande om att bli tränare för ett lag i division tre. På söndagen spelade jag i superettan och på måndagen började jag att träna laget. Jag var där i en och en halv halv säsong sedan blev jag assisterande tränare i superettan några år och sedan i allsvenskan. Fast i allsvenskan var jag bara assisterande i några omgångar sedan blev jag själv ansvarig när huvudtränaren fick gå.

I utsagan berättar en av de yngre tränarna om sitt inträde i tränaryrket och sin väg till elitfotbollen som tränare. Den här övergången inträffade i slutet av en lång spelarkarriär, en spelarkarriär som för många inneburit att de varit professionella i utländska klubbar, men i slutet av karriären flyttat hem till ett lag inom den svenska elitfotbollen. Det framkommer att det finns likheter mellan de yngre och de äldre tränarna och det utmärks framför allt av att organiseringen av lärandebanan bygger på samma grundläggande principer. Mer konkret innebär det att den före detta spelaren och nyutträdde tränaren får börja med att leda seniorspelare på mellannivå (t.ex. division tre), för att successivt utveckla kunskaper innan han blir assisterande tränare och slutligen huvudansvarig tränare inom elitfotbollen. Det finns emellertid också exempel bland de yngre tränarna där lärandebanan var ännu kortare. Utmärkande för dem är att de i samband med avslutad spelarkarriär på elitnivå direkt blev verksamma som tränare inom elitfotbollen, antingen som assisterande eller huvudansvarig tränare för ett lag i superettan; ett inträde som tränaren i citatet nedan får illustrera.

Jag tränade föreningens femtonåringar under sista året som jag spelade. Jag var mycket skadad och tränade med dem. Sedan ringde en klubb i superettan och frågade om jag var intresserad av att bli tränare där precis när jag slutade. Jag trodde aldrig att jag skulle få det, men det blev så i alla fall och det flyter på.

Utsagan gestaltar hur tränaren blev handplockad till posten som elitfotbolls-tränare i samband med spelarkarriärens slut. En följd av det blir att tränaren inte har haft möjlighet att successivt utveckla kunskaper genom praktik inom yrket. Istället har han i princip direkt ”hoppat” in i positionen som elittränare, eftersom omgivningen betraktar honom som tillräckligt kompetent, även om han inte har någon tidigare erfarenhet av fotbollstränaryrket. Den här tränaren



## MÄSTARCOACHERNA

hade visserligen hjälpt till att träna föreningens ungdomar under den aktiva spelarkarriären, men någon annan erfarenhet av tränaryrket hade han inte när han fick en förfrågan om att leda ett lag i superettan. Tränarens lärandebana skiljer sig därmed markant från många av de äldre tränarna, som under en lång tid har arbetat sig igenom seriesystemet för att bli elitfotbollstränare.

En annan skillnad är att de yngre tränarna började leda ungdomar eller lag högre upp i seriesystemet (t.ex. division två eller tre) än vad många av de äldre tränarna gjorde, som istället började sina tränarkarriärer i division fyra, fem eller sex. Här kan vi urskilja en första tendens till förändring i rekryteringen av tränare till elitfotbollen, där framför allt tiden har en avgörande betydelse. Det utmärks av att de yngre tränarna inom en kortare tid blev elitfotbollsstränare, vilket får till följd att deras lärandebana komprimeras avsevärt. Ytterligare en aspekt är att de dessutom tilldelas avancerade arbetsuppgifter tidigare i tränarkarriären, t.ex. att de förutom att leda laget också ska ha kontakt med styrelser, medier, journalister och sponsorer.

Att rekrytera tränare inom de egna leden är inget unikt för elitfotbollen, utan förekommer inom de flesta idrotter (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001). Enligt min analys är det emellertid ytterligare en aspekt som verkar ha betydelse i denna rekryteringsprocess, nämligen att tränaren har haft en spelarkarriär på elitnivå, även om det också finns exempel på tränare inom svensk elitfotboll som inte har varit fotbollsspelare. Dessa tränare utgör dock en minoritet. Analysen ger följaktligen en indikation på att det numera är framgångsrika elitspelare som rekryteras till tränarpositioner inom elitfotbollen och att de även befordras snabbare dit. För de som leder rekryteringsprocessen verkar det vara en betydelsefull faktor i valet om vem som kan tänkas bli framgångsrik även i en blivande tränarposition. Det här belyser hur elitfotbollen bidrar till att förstärka föreställningar såsom *he can play; therefore he can teach and coach* och hur tränaren tilldelas legitimitet genom hans tidigare spelarbakgrund på den yttersta elitnivån och inte genom utbildning eller erfarenhet av att leda barn, ungdomar eller spelare i lägre divisioner (Doods et al., 1991). Det är ett resultat som även har varit framträdande i tidigare forskning inom området (Perry, 2000; Carter, 2006; Seamus, 2008).

# ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE

## Motiv till karriärvalet

De flesta av tränarna valde att bli tränare i slutet av en lång, och ofta framgångsrik, spelarkarriär på elitnivå. Det finns emellertid också exempel på tränare som i relativt ung ålder (runt 20) bestämde sig för att bli tränare, även om några också fortsatte att spela vid sidan av tränaruppdrag i lägre divisioner. Gemensamt för tränarna är att de fick en förfrågan om att bli tränare, ofta från moderklubben eller från den förening som de för tillfället tillhörde, och att det i en del fall påskyndade valet att sadla om från spelare till tränare. Här påvisar analysen hur föreningarna har makt i rekryteringen av tränare, eftersom de styr agendan om vem som kan tänkas passa in i en blivande tränarposition och vara sportsligt och ekonomiskt framgångsrika för dem. Utifrån de behov som föreningarna har definierat handplockas spelare och får en förfrågan om att bli tränare, vilket hos många väcker tanken på en fortsatt karriär inom fotbollen som tränare. Det finns emellertid även exempel på tränare i studien som hade tankar på att bli tränare under den aktiva spelarkarriären. Två av tränarna får exemplifiera denna variation:

Jag fick ett erbjudande av min klubb att sluta spela och bli tränare istället. Jag hade två års kontrakt här, men slutade spela tvärt och blev tränare istället.

Många som blir tränare funderar nog på det i slutet av sin spelarkarriär. Det gjorde även jag. Det var inte så att jag slutade och sedan kom på att jag ville bli tränare, utan jag intresserade mig för området, ledarskapet och saker som ingår i tränarrollen. Det blev en ganska naturlig övergång.

I den första utsagan framkommer hur föreningarna har makt i rekryteringen, eftersom de har möjlighet att välja vilka spelare som de vill erbjuda arbete som tränare. Det kan handla om spelare som fortfarande har kontrakt kvar, men som föreningen istället vill knyta till sig som tränare. För den här tränaren blev det avgörande för hans beslut att sluta spela och övergå till tränaryrket istället; en övergång som kan karakteriseras som ganska plötslig till skillnad från tränaren i det andra citatet som mer funderat över att bli tränare och beskrev den som en naturlig fortsättning på karriären. Många av tränarna uttrycker emellertid att ”det bara blev så” och att de sedan var ”fast” i yrket. De här tränarna beskrev även hur omständigheter i vardagen, t.ex. en skada som förhindrade dem att delta i lagets träning, medförde ett tillfälle att prova på tränarskapet i spelarkarriärens slutskede. En av tränarna berättar:

## MÄSTARCOACHERNA

Jag var skadad och kunde inte spela så jag gick in i tränarrollen. Det var inget som jag ville eller planerade utan det bara blev så. Sen var jag fast.

Tränaren säger att han inte planerade att bli tränare utan att det var en skada som gjorde att han provade tränarskapet. Precis som för en av tränarna i föregående citat blev den här övergången ganska plötslig. Det var inget som tränaren hade planerat eller ville och han upplever att ”det bara blev så”. Resonemanget indikerar en hög korrespondens mellan krav och kompetens. Den framgångsrike före detta spelaren tillskrivs rätt kompetenser för att kunna leda ett lag inom elitfotbollen och han handplockas av föreningen som förutsätter att han har den kunskap som krävs. Tränaren, själv, verkar inte medveten om att han har ”något” som omgivningen efterfrågar, i alla fall inte i början av tränarkarriären, varför hans upplevelse av övergången till tränaryrket blir ”något som bara hände”.

Varför väljer då tränaren att stanna kvar inom fotbollstränaryrket när han väl har fått chansen? Här framträder en gemensam bild bland tränarna som utmärks av att valet verkar utgå ifrån ett brinnande intresse för och kärlek till sporten. Att få möjlighet att fortsätta arbeta med sitt stora intresse blev en första betydelsefull faktor i valet att stanna kvar inom fotbollen som tränare. Några av tränarna nämner även tryggheten av att arbeta i en miljö som de har varit verksamma i under en stor del av deras liv; en verksamhet som de dessutom redan har en viss erfarenhet och kunskap om.

Det är att det är fotboll. Det är det som jag kan bäst och har hållit på med hela livet och nu får jag arbeta med det som tränare på högsta nivån.

I utsagan gestaltas hur tränarens val av yrke utgår ifrån hans kunskap och intresse för fotbollen. Om vi ser tillbaka till tränarnas olika bakgrunder har de allra flesta haft en lång spelarkarriär. Tränarna fick följaktligen sina första erfarenheter av fotbollen när de var mycket unga, vilket har inneburit att de förutom idrottsliga kunskaper även har tillägnat sig förväntade sätt att agera. Det som från början var okänt blev till något känt. Att känna igen sig i språket och miljön, men också att tränaren har en viss kunskap om fotboll, ger trygghet och påverkar förmodligen hans val att stanna kvar inom sporten som tränare. Att få en förfrågan från föreningen kan även stärka tron på sin egen förmåga, att man faktiskt har den kompetens som krävs. Eftersom en del av tränarna saknade utbildning och annan erfarenhet av arbetslivet vid den här tidpunkten i karriären framstår möjligen tränaryrket som den mest naturliga

## ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE

fortsättningen, framför allt om andra alternativ saknas; ett yrke som dessutom medför stora möjligheter att återuppleva fotbollens spänning och dramatik på nära håll.

Det som motiverar mig är intresset för sporten och hela fotbollskulturen, men det handlar också mycket om att jag gillar det här med tävlingsnerven, matchsituationer och mycket folk på läktaren. Det är också något som driver mig väldigt mycket.

I tränarens berättelse betonas hur tävlingsmomentet, arrangemanget och intresset kring fotbollen kan vara motiverande för honom; fenomen som han har upplevt som spelare och som han nu kan fortsätta uppleva som tränare. Tränaryrket kan följaktligen innebära en möjlighet att stanna kvar inom en idrott som tränarna har ägnat en stor del av sina liv åt och kan även fungera som en förlängning på idrottskarriären. Där får tränarna stora möjligheter att återuppleva sportens spänning, framgång och misslyckande, men de erhåller också uppmärksamhet och status, och får i linje med en slags konsekvensutvärdering direkt respons om de har lyckats eller inte. Tränarna har varit före detta elitfotbollsspelare, ofta framgångsrika, och är vana vid uppmärksamhet från supportrar, sponsorer, medier och journalister. Genom tränaryrket blir de återigen uppmärksammande, framför allt om de är framgångsrika, vilket kan ge dem bekräftelse. Samtidigt får de möjlighet att bibehålla sin status och sin funktion som varumärke, om än i en annan position. En av tränarna uttrycker det så här;

Man kommer sakna det här den dagen som man inte jobbar för tillfället. Så är det ju. Man utmanar sig själv och söker den spänningen på något sätt. Att gå till jobbet varje dag och veta att det ställs höga krav. Tänk om man skulle gå till ett jobb där det inte är någon som bryr sig, ingen som följer upp eller säger om det är bra eller dåligt. Jag får ju respons direkt om jag har gjort ett bra jobb eller inte. Man blir väl väl på något sätt en slags bekräftelsetorsk.

En annan aspekt som kan inverka på tränarnas val av yrke kan vara att en elitfotbollstränare erhåller en ekonomiskt fördelaktig position. Intressant är att ingen av tränarna nämner de ekonomiska positiva effekter som tränaryrket eventuellt kan bidra med. Kan det också utgöra ett motiv till tränarnas val av yrke? De flesta av tränarna har varit elitfotbollsspelare och de har under sina spelarkarriärer, i alla fall många av de yngre tränarna, tjänat pengar på sitt elitidrottande. Att fortsätta som tränare inom elitfotbollen medför en möjlighet till inkomst inom en idrott som tränarna brinner för och kan

## MÄSTARCOACHERNA

förmodligen utgöra ett motiv för fortsatt deltagande, även om tränarna inte uttrycker det. En förklaring till att tränarna inte pratar om pengar kan vara att det inte är socialt accepterat. Det är inte heller en fråga som jag direkt ställt till dem. Däremot var det ett annat motiv som var desto mer framträdande i tränarnas utsagor.

Det handlar om att i en ledarroll få jobba med att motivera och utveckla människor. Då pratar jag även om ledargruppen, att motivera och utvecklas tillsammans med dem. Någonstans i det känner jag en glädje, att det här är roligt.

Utsagan speglar ytterligare ett motiv som kan urskiljas i många av tränarnas berättelser, ett motiv som utgår ifrån deras intresse för ledarskap och att arbeta med olika individers och lags utveckling. Tränaren beskriver även att det är motiverande att själv utvecklas tillsammans med de andra tränarna i teamet. Här vidrör tränaren två betydelsefulla fenomen i studien som kommer att beskrivas mer ingående i kommande kapitel. Det handlar dels om tränarens nära samarbete med andra tränarna, dels om hur tränarna lär tillsammans genom det här samarbetet. I föregående citat framgår emellertid inte på vilket sätt. Det här är fenomen som jag kommer att återvända till senare i analysen.

### **Att gå-bredvid**

När tränarna fick chansen att prova på yrket på den högsta nivån inom elitfotbollen, organiserades deras lärande av att de flesta var assisterande tränare innan de blev huvudansvariga tränare för ett lag i superettan eller allsvenskan. Det här utgör ett exempel på att gå-bredvid och liknar på så sätt en mästare-lärling-relation. I denna relation lär den yngre och oerfarne tränaren tillsammans med den äldre och mer erfarne tränaren (mästaren) innan han betraktas som tillräckligt kompetent för att själv bli ansvarig för ett lag på den högsta nivån inom fotbollen. Det kan också betraktas utifrån aspekten att den assisterande tränaren har ett mer perifert deltagande, d.v.s. till en början är han en mer passiv deltagare och iakttagare, medan han successivt involveras i praktiken och utvecklas till en mer kompetent deltagare. Exemplet belyser även hur lärandet mellan generationerna är ett betydelsefullt inslag för läroprocesserna inom elitfotbollen där yngre och äldre tränare lär tillsammans.

## ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE

En annan variant av att gå-bredvid är att många av de yngre tränarna tilldelades en mentor av föreningen i form av en äldre och mer erfaren tränare som kunde stödja dem vid behov; ett slags mentorskap som en del av de yngre tränarna fortfarande har till sitt förfogande i sin nuvarande verksamhet.

När jag började som tränare i division tre hade jag ingen uttalad mentor, men jag hade kontakt med två tränare i superettan. Däremot när jag blev huvudtränare i allsvenskan första gången fick jag en mentor. Jag hade en äldre och mer erfaren tränare som stöd och mentor det första året. Han var med på läktaren och även på bänken någon match. Han var också med på några träningar. Innan matcherna var han även med som stöd. Vi pratade också på telefon.

Här berättar en av tränarna om sin mentor som han hade i början av tränarkarriären inom elitfotbollen, vilket fungerar som en slags mästare-lärling-relation, eftersom den mer erfarna tränaren utgör en extra läranderesurs som tränaren kan lära tillsammans med. Utifrån tränarnas berättelser kan vi urskilja att den här typen av mentorskap är ett utbrett fenomen bland de yngre tränarna. En möjlig förklaring kan vara att de yngre tränarna inte har genomgått en lång lärandebana och de har därmed inte många års praktik av yrket samtidigt som många även saknar en tränarutbildning. En konsekvens av det blir att de har ett större behov av vägledning när de inträder i sin nya tränarposition.

Det finns emellertid också exempel bland de yngre tränarna som inte hade tillgång till en mentor i början av tränarkarriären inom elitfotbollen, men de utgör en klar minoritet i studien. Även om de här tränarna saknade en mentor är det ändå tydligt att de hade en äldre och mer erfaren tränare i sin närhet som de hade kontinuerlig kontakt med. Det kunde till exempel innebära att regelbundet samtala med honom om verksamhetens olika dilemman. En annan aspekt som kunde ge dessa tränare trygghet var att ha en nära relation till en annan tränare i teamet och regelbundet resonera med honom.

Jag hade ingen uttalad mentor. Däremot hade jag en trygghet i att jag hade en nära relation till den andra tränaren. Det gjorde att vi kunde prata fritt och hade många diskussioner. Sedan hade jag en hel del samtal med en äldre tränare i allsvenskan. Vi hade kontinuerlig kontakt och pratade en gång i veckan. Ofta fler.

I utsagan gestaltas en variant av att gå-bredvid, men lärandet bygger ändå på samma grundläggande principer, att lära mellan generationerna, i det här fallet genom att tränaren samtalar en gång i veckan med en äldre och mer erfaren

## MÄSTARCOACHERNA

tränare som han kan använda som en extra läranderesurs. Exemplet belyser att det finns ett utbrett system av att gå-bredvid inom elitfotbollen, även om det finns nyanser och olika sätt att strukturera detta på, vilket jag har visat genom ovanstående resonemang. Analysen påvisar även att tränarna fortsätter att använda äldre och mer erfarna tränare som resurser för deras lärande, när de har arbetat som huvudansvariga tränare inom elitfotbollen i några år. En av tränarna berättar:

Jag hade ingen mentor när jag var assisterande tränare i allsvenskan, men när jag blev huvudtränare fick jag en mentor de två första åren. Från och med i år har jag inte det. Nu är han det på ett sätt också, men inte officiellt. Jag använder honom mer som en god vän.

Utsagan belyser hur tränarna fortsätter att lära mellan generationerna; ett slags mentorskap som fortskrider när de utifrån föreningens perspektiv inte är i behov av det. En förklaring till att tränarna fortsätter att lära tillsammans med äldre och mer erfarna tränare kan hämtas i deras tidigare spelarkarriärer. Om vi ser till fotbollsspelets organisation innebär det att spelarna inte bara erbjuds möjligheten att lära tillsammans med tränaren, utan också genom att se på när andra spelare utför momentet och att öva på det specifikt utvalda momentet tillsammans med dem. Det innebär att lärandet synliggörs för spelarna, eftersom de kan observera, imitera och dela erfarenheter med varandra. Lag inom elitfotbollen innehåller spelare i olika åldrar, vilket medför att spelarna har möjlighet att lära mellan generationerna, men också att yngre spelare kan identifiera sig med de äldre spelarna. Det här är ett fenomen som Ronglan (2011) menar kan gynna läroprocesserna inom lag i elitfotbollen.

Utifrån spelarnas lärande av fotbollsspelet kan vi se att det finns likheter med hur tränarna lär sig fotbollstränaryrket, vilket karakteriseras av att tränarna lär tillsammans genom kommunikation, interaktion och observation. Lärandemönstret från tränarnas tidigare spelarkarriärer återvänder och utgör på så sätt ett lärande som tränarna har stor erfarenhet av, först som spelare och senare som tränare. Min tolkning är att tränarna upplever att det är det mest naturliga sättet för dem att lära sig fotbollstränaryrket, vilket medför att deras lärande fortskrider enligt tidigare principer (t.ex. att lära genom praktik och mellan generationer), men det kan även vara så att det är en form av lärande som passar väl in i elitfotbollens struktur och organisation.

## Att lära utifrån spelarerfarenhet

När tränarna tog steget från att vara spelare till att bli tränare var de inte fullständiga noviser, utan hade genom sin bakgrund som spelare olika erfarenheter och kunskaper om fotbollen, vilka blev betydelsefulla för deras fortsatta tränarkarriär. Det är just deras tidigare erfarenheter från spelarkarriären och att ha haft andra tränare inom fotbollen, som många av tränarna menar att de hade mest nytta av i början av tränarkarriären när de skulle börja leda andra individer och lag. Det är ett fenomen som även har framkommit i studier av Perry (2000), Carter (2006) och Seamus (2008).

Jag tror inte att spelarerfarenheten betyder lika mycket idag, men precis i början gjorde den det. Då utgick man ifrån bra och dåliga exempel och kunde mejsla ut sin egen väg som man trodde att man själv hade uppskattat som spelare. Jag tänkte nästan mer på de tränare som jag inte ville vara som.

Utsagan exemplifierar hur många av tränarna upplever att de använde sina tidigare spelarerfarenheter i början av tränarkarriären. Det tog sig till exempel i uttryck att tränarna kunde minnas hur deras egna tränare hade bedrivit träningen och vad de ville eller inte ville ta efter från dem, när de började utforma sin egen ledarstil och praxis. Bra och mindre bra exempel från tidigare upplevda situationer och tränare inom fotbollen, blev en första utgångspunkt i lärandet av det nya yrket. Min tolkning är att det sker ganska naturligt, eftersom det är den utbildningen som många av tränarna hade när de tog steget från spelare till tränare, varför den blir mest betydelsefull i ett inledande skede av tränarkarriären. Det är en utbildning som främst bygger på tidigare upplevda situationer inom fotbollen och som till en början utstakar vägen för oerfarna tränare. Här blir det tydligt hur lärandet är knutet till tidigare erfarenheter, men man kan också se det utifrån en slags modellinlärning, eftersom tränaren försöker att efterlikna en tidigare tränares beteende eller agera på ett annat sätt i förhållande till honom. Analysen visar även att spelarerfarenheten kunde användas som ett sätt att positionera sig och få respekt från omvärlden, framför allt om tränaren hade haft en framgångsrik spelarkarriär på elitnivå inom fotbollen.

Jag kunde leva lite på att jag hade en ganska så hög status som spelare. Det var ingen spelare som hade spelat på en högre nivå än mig, vilket gjorde det lite enklare.



## MÄSTARCOACHERNA

Den här typen av erfarenheter var främst framträdande bland de yngre tränarna, vilket kan förstås utifrån fenomenet att många av dem saknade utbildning och praktisk erfarenhet av tränaryrket när de började arbeta som tränare inom elitfotbollen i kombination med att de varit stjärnor i elitklubbar. Följaktligen blev det deras idrottsliga meriter som kunde ge dem legitimitet som tränare. Genom den tidigare spelarkarriären har de utvecklat idrottsliga kunskaper, men även tillägnat sig förväntade sätt att agera och en identitet som spelare; kanske även en framgångsrik sådan, vilket omgivningen är väl medveten om. Den identitet som de har byggt upp sedan många år ska nu ersättas av en annan, inte bara i deras egna ögon utan också i omvärldens. Att redan då ha en status som framgångsrik spelare hjälper tränaren i sitt nya yrke, innan han har utvecklat andra kunskaper och erfarenheter samt erhållit en status som elitfotbollstränare. Det verkar också som om en före detta spelarkarriär på elitnivå kan underlätta för tränaren i olika situationer senare i karriären. En av tränarna uttrycker det så här:

Det kan vara en fördel om man har spelat själv, eftersom spelarna kan lita på att du vet hur det känns och hur det upplevs. Det kan också ha sin fördel i att spelarna accepterar dig lättare, men förr eller senare kommer du att bli genomskådad om du inte har kunskapen också.

I citatet reflekterar tränaren kring fenomenet att han kan erhålla respekt från spelarna om han själv har spelat på en hög nivå. Resonemanget är intressant i relation till det nya rekryteringsmönstret av tränare till elitfotbollen som den här studien påvisar. Det kan vara ett tecken på att det har blivit allt mer exklusivt och betydelsefullt för tränare att de har spelat på en hög nivå inom fotbollen. Samtidigt kan vi se att tränaren i föregående citat talar om vikten av att vidareutbilda sig. Även om tränarna menar att spelarerfarenheten kan bidra med en hel del positiva aspekter i tränarskapet, betraktas den inte som en tillräcklig kompetens för att vara elitfotbollstränare. Istället poängterar tränarna betydelsen av att hela tiden vidareutveckla sig och söka ny kunskap och inte lita för mycket på sin tidigare spelarerfarenhet.

För mig har spelarerfarenheten betydelse och den kan vara bra till en viss nivå, men om du inte förkovrar dig, vidareutvecklar dig och intresserar dig för ledarskapet kommer du aldrig bli en bra tränare.

Utsagan speglar en utbredd uppfattning hos tränarna, att spelarerfarenheten är bra till en viss nivå och framför allt i början av tränarkarriären, men att tränare hela tiden måste arbeta med sig egen utveckling. En del av tränarna påpekade

## ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE

även att spelar- och tränaryrket kräver olika slags kompetenser. En möjlig förklaring till tränarnas uppfattning kan sökas i deras rörelse från spelare till tränare; ett fenomen som innebär att tränaren hämtar kunskaper och erfarenheter från sitt tidigare deltagande som spelare och utvecklar nya i sin praktik som tränare. Det kan medföra att tidigare erfarenheter och kunskaper omvärderas, men det kan även vara ett resultat av att tränaren får mer erfarenhet, samtidigt som han deltar i formell utbildning.

Ytterligare en generell uppfattning som kan sökas i tränarnas berättelser är att en tidigare spelarefarenhet inte är nödvändig för att lyckas som tränare inom elitfotbollen. Samtidigt poängterade många av dem också betydelsen av den i sitt tränarskap och att de inte skulle vilja vara utan den, vilket indikerar att en tidigare spelarefarenhet kan ge tränare värdefulla kunskaper och erfarenheter som de sedan kan ha nytta av i sitt tränarskap. Konkreta exempel som framkom var att tränarna vet hur man ska utföra olika moment, eftersom de själva har spelat, vilket kan medföra att det blir lättare att visa, instruera och måla upp bilder för spelarna. En annan aspekt är att den tidigare spelarefarenheten kan underlätta att uppfatta situationer på fotbollsplanen som tränaren sedan kan hjälpa spelarna att få förståelse för.

Jag tror att man har nytta av att ha varit på fältet och vet hur man slår en crossboll och tar emot en boll. Man har ett spelsinne. Sen springer tiden iväg, men att man kan visa. Det är lättare när man instruerar för man vet hur spelarna tänker.

Tränarens berättelse kan förstås utifrån fenomenet att tränarna redan har lärt sig olika tekniker och utvecklat en speluppfattning som spelare, vilket har givit dem betydelsefulla kunskaper och erfarenheter. Under spelarkarriären fick de lära sig olika övningar, tekniker, taktiker och utvecklade ett spelsinne som de nu kan använda sig av i sitt nya yrke som tränare. De finns så att säga inlagrade i kroppen och kan medföra att det blir lättare att praktiskt visa och kommunicera om dem, men även ha en förståelse för spelarnas situation. Det gäller både praktiskt när spelarna agerar på fotbollsplanen och emotionellt i olika situationer, t.ex. vid laguttagningar när spelarna har en annan åsikt än tränaren. Omvänt kan det underlätta för spelarna att lita på tränaren, eftersom tränaren själv har upplevt olika situationer inom elitfotbollen och därmed lättare kan relatera till spelarnas upplevelser av dessa.

# MÄSTARCOACHERNA

Sammantaget kan man säga att det handlar om olika situationer och känslor som tränarna har upplevt som spelare och som de nu kan relatera till i kontakten med spelarna. Erfarenheten av att själv ha spelat fotboll kan följaktligen bidra till en förståelse för spelarnas situation, men även ge tränaren acceptans. Har tränarna dessutom spelat på en hög nivå och varit framgångsrika kan det ge dem ytterligare en förhöjd status; en aspekt som eventuellt kan underlätta för dem i relationen med spelarna. Att spelarna ger tränaren legitimitet utifrån hans tidigare framgång som spelare kan förstås utifrån deras, men även tränarens tidigare spelarkarriär. Tränaren har redan genom sitt deltagande som spelare erhållit en viss status, han var framgångsrik, som han kan ta med sig in i den nya positionen som tränare och som medför att föreningen, spelarna och de övriga tränarna i teamet ger honom legitimitet och förtroende.

## **Att lära utifrån utbildning**

De flesta av tränarna saknade tränar- och högskoleutbildning när de tog steget från spelare till tränare. Det finns emellertid även exempel på tränare som hade påbörjat sin tränar- och/eller högskoleutbildning (t.ex. ett idrotts- eller lärarprogram) när de inträdde i tränarpositionen, vilket medförde att den erfarenheten blev betydelsefull på olika sätt. Den här utbildningen påbörjades i slutet av en lång spelarkarriär, medan de tränare som inte har spelat på en lika hög nivå hade börjat utbilda sig under tiden som de spelade eller strax efter att de hade slutat. För en del av tränarna var det ett avsiktligt val att påbörja tränarutbildningen för att utbilda sig till tränare, medan några betraktade det som ett tillfälle att prova på om fotbollstränaryrket eventuellt kunde vara något för dem. Nedan berättar en av tränarna om sina erfarenheter av tränarutbildningen och vad den bidrog med för kunskap i början av hans tränarkarriär inom fotbollen.

Jag hade gjort delar av tränarutbildningen när jag började som tränare. 2001 införde de ”gräddfilen” (en slags komprimerad tränarutbildning av de första grundstegen; min anmärkning) för elitspelare som jag gick. Man får känna av nivån lite och man vet om man är på rätt väg eller inte. I vardagen betyder det att jag vet vilken kvalité som krävs. Ska jag vara bra så måste jag hålla den här nivån. Jag tror att man tar små bitar. Vissa bitar lyckas man göra så ofta att det blir till en vana, men det är inte många. Hittills kanske det är ett par saker. Det där var bra och så börjar man och håller fast vid det, men det är svårt att säga vad.

## ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE

Utsagan belyser ett genomgående fenomen i studien, att tränarna har svårt att specificera vad tränarutbildningen bidrog med för kunskaper såväl i början av tränarkarriären, som i deras nuvarande tränarskap. I linje med tränaren i föregående citat framkom mer generella omdömen såsom att utbildningen har givit en bra bas och att tränaren får veta vilka kunskaper som krävs. Tränarna med högskoleutbildning framförde även att de främst hämtade kunskap från dessa utbildningar och inte från fotbollens tränarutbildning när de tog steget från spelare till tränare. Det tog sig till exempel i uttryck att tränarna redan hade en bas av kunskaper inom olika områden, t.ex. pedagogik, fysiologi och kost, som kunde relateras till tränarskapet och därmed var användbara i det nya fotbollstränaryrket. Konkreta exempel som tränarna berättade om var att högskoleutbildningarna har hjälpt dem att utveckla en förmåga till att samspela med människor, kommunicera inför en grupp samt strukturera och presentera ett innehåll, men också att deras förmåga att vara öppna för ny kunskap och prova teorier hade utvecklats. Två av tränarna berättar om nyttan av sina respektive högskoleutbildningar:

Jag är jättenöjd med min GIH-utbildning. Den fick mig att börja ifrågasätta, prova teorier och inte ta allt för givet, utan att ompröva hela tiden.

Jag har haft ett läraryrke och det är bra i pedagogisk synvinkel, eftersom du får lära dig hur du ska lägga upp det. Jag tycker att man behöver vara en pedagog även som tränare. Att kunna ta människor, presentera och lära ut. Det är ganska naturligt också att det är bra om man kan prata inför en grupp människor. Där ser jag att GIH var en jättebra skola.

I citatet resonerar den andre tränaren kring likheterna mellan tränar- och läraryrket där en pedagogisk förmåga framträder som betydelsefull för en tränare. Att lära sig aspekter såsom att leda en grupp av människor, planera och presentera ett innehåll är högst relevanta i tränarskapet, varför det är naturligt att även dessa uppfattas som betydelsefulla; kunskaper som tränaren upplever sig ha utvecklat genom sina högskolestudier på GIH (Gymnastik- och idrottshögskolan). En annan tränare är inne på ett liknande spår:

När jag började som tränare hade jag hunnit jobba som lärare i tre år och jag tror att jag hade nytta av det. Just det här att stå inför en grupp och kanske också organisationsmässigt, hur man lägger upp det. Jag hade nog mest nytta av ledarskapet från klassrummet, men något rent teoretiskt från utbildningen hade jag inte så mycket att hänga upp det på.

## MÄSTARCOACHERNA

Utifrån tränarens berättelse kan vi se att han upplever att det finns likheter mellan lärar- och tränaryrket som han kan ha nytta av, men han framför även den praktiska nyttan för lärandet, t.ex. genom att han har fått öva på olika aspekter i ledarskapet, såsom att planera ett innehåll och kommunicera inför en grupp människor. Tränarnas utsagor är intressanta i relation till tidigare studier som har framhållit likheter mellan lärar- och tränaryrket där framför allt ovanstående aspekter har framförts som gemensamma nämnare mellan dem, även om yrkena praktiseras under skilda förutsättningar (Jones, 2006; Drewe, 2008).

Att tränarna i studien upplever ett liknande fenomen skulle kunna vara ett tecken på att elitfotbollstränarskapet innehåller pedagogiska dimensioner, där ledarskapet blir en allt mer betydelsefull kompetens för dem att utveckla, eftersom tränarna framhåller värdet av dem. Det är kunskaper som tränarna upplever att de har utvecklat genom deltagande i högskoleutbildning och i praktiken som undervisande lärare (inte genom spelarkarriären), vilket blev betydelsefullt i ett inledande skede. Tränarnas högskoleutbildningar kan betraktas som mer formella till sin karaktär, eftersom dessa sker i organiserad form och därmed skiljer sig från hur tränarna tidigare har lärt sig yrket genom praktik i verksamheten, först som spelare och sedan som tränare.

I analysen har det tidigare framkommit att tränarna även har svårt att specificera vilken betydelse tränarutbildningen har haft för deras lärande av fotbollstränaryrket. Det skulle kunna vara ett tecken på att tränarutbildningar inom fotbollen inte behandlar pedagogik och ledarskap i lika stor utsträckning, utan mer fokuserar på att lära ut idrottsliga kunskaper ”i sig” (d.v.s. den pedagogiska dimensionen saknas), vilket är i linje med tidigare forskning inom området (Jones, 2006). Det är kunskaper som tränarna till stor del har utvecklat genom sina tidigare spelarkarriärer, varför de möjligen inte heller uppfattas som lika betydelsefulla att lära. Tränarna ger emellertid uttryck för att de hade nytta av olika typer av pedagogiska kunskaper, som de har utvecklat genom deltagande i högskoleutbildning eller i praktiken som undervisande lärare och att de har varit användbara i fotbollstränaryrket.

## Sammanfattning

I det här kapitlet har jag beskrivit tränarnas inträde i tränaryrket och deras karriärväg till elitfotbollen. Vidare har jag beskrivit tränarnas motiv och lärande av det nya fotbollstränaryrket. Jag har analyserat tränarnas utsagor genom praxisgemenskapers karakteristiska läranderesurser samt begreppet perifert, legitimt deltagande. I föreliggande avsnitt ska jag sammanfatta fyra framträdande fenomen som har framkommit genom analysen samt belysa några diskussionsområden för kommande kapitel.

Ett första påfallande fenomen är att tränarnas lärandebana skiljer sig åt beroende på deras ålder och spelarbakgrund inom fotbollen, vilket karakteriseras av att de tränare som är yngre och före detta elitfotbollsspelare snabbare fick ett uppdrag inom elitfotbollen. Till följd av detta genomgick inte dessa tränare en lång lärandebana; att successivt klättra uppåt i seriesystemet för att efter ett antal år som praktiserande tränare ta steget till elitfotbollens värld, som präglar de äldre tränarnas lärande. Analysen ger följaktligen en indikation på att det traditionella inträdet till positionen som elitfotbollstränare håller på att förändras. Det är numera framgångsrika före detta elitfotbollsspelare som främst kommer i fråga för att bli tränare. I denna process är det tränarnas idrottsliga meriter som ger dem legitimitet i den sysslan, både i föreningens, spelarnas och i andra tränares ögon. Här har föreningarna en betydelsefull funktion, eftersom de rekryterar tränare. En direkt konsekvens av detta rekryteringsmönster är att tränares lärandebana förkortas avsevärt, eftersom de inte får en lång praktik inom yrket innan de blir elitfotbollstränare. De tilldelas dessutom komplicerade arbetsuppgifter tidigt i tränarkarriären, t.ex. att de förutom tränarskapet även måste ha kontakt med styrelser, medier, journalister och sponsorer.

Ett andra centralt fenomen i analysen är att det finns gemensamma nämnare i tränarnas inträde i fotbollstränaryrket och lärande av yrket. Ett exempel är att tränarna fick en förfrågan om att bli tränare, ofta från moderklubben eller från den förening som de för tillfället tillhörde, och att många då sadlade om till tränaryrket. Även i tränarnas motiv till karriärvalet framkommer en gemensam bild, som utgår ifrån ett stort intresse för fotboll och ledarskap samt hur tävlingsmomentet och engagemanget kring fotbollen kan vara motiverande. De flesta av tränarna var även assisterande tränare i ett lag i superettan eller allsvenskan, innan de själva blev huvudansvariga tränare inom elitfotbollen.

## MÄSTARCOACHERNA

Lärandet av yrket bygger även på samma grundläggande principer, oavsett vilken väg som tränarna har gått. Det är ett lärande som karakteriseras av att tränarna lär sig fotbollstränaryrket genom att praktiskt delta i verksamheten och att under en tid gå-bredvid en äldre och mer erfaren tränare, varför det går att utskilja ett lärande mellan generationerna utgör ett betydelsefullt inslag inom elitfotbollen. Analysen belyser även att det finns variationer i systemet att gå-bredvid, t.ex. att de yngre tränarna fick tillgång till en mentor när de blev huvudansvariga tränare inom elitfotbollen och att lärandet mellan generationerna fortskrider när det officiella mentorskapet har tagit slut.

Tränarna fortsätter således att använda den tidigare mentorn som en resurs för sitt lärande, men det finns även andra äldre och mer erfarna tränare som nyblivna tränare kan lära tillsammans med. Sammanfattningsvis indikerar det att tränarnas lärande inom elitfotbollen har många likheter med praxisgemenskapers läranderesurser. Det karakteriseras av att tränarna lär sig fotbollstränaryrket tillsammans med andra tränare i verksamheten, samt genom en kontinuerlig prövning av kunskaper och omedelbara återkopplingar från omgivningen på arbetets utförande samtidigt som de utvecklar en yrkesidentitet som tränare.

Ett tredje påfallande fenomen i analysen är att tränarna i början av karriären använder sina tidigare spelarerfarenheter som en resurs för sitt lärande, vilket även ger tränaren en förhöjd legitimitet i omgivningens ögon, framför allt om han har varit framgångsrik som spelare. Det finns emellertid även exempel på tränare som hade påbörjat Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning och/eller en högskoleutbildning när de blev tränare, varigenom den erfarenheten blev betydelsefull på olika sätt. Ett exempel är att tränaren redan hade en bas av kunskaper inom olika områden, såsom pedagogik och fysiologi, som var användbara i det nya fotbollstränaryrket.

Ett sista framträdande fenomen i analysen är att tränarna tillskriver sina högskoleutbildningar ett större värde än fotbollens tränarutbildningar. Det tar sig framför allt i uttryck att tränarna menar att de främst hämtade kunskap från dem och från den praktiska erfarenheten som undervisande lärare i tränarkarriärens inledande skede. Tränarna har dessutom svårigheter att specificera vilken betydelse tränarutbildningen hade, såväl i deras lärande av det nya fotbollstränaryrket som i deras nuvarande tränarskap. Det framkommer generella omdömen, t.ex. att tränarutbildningen har givit en bra bas och en fingervisning om tränaren är på rätt väg eller inte i sitt yrke.

## ATT BLI ELITFOTBOLLSTRÄNARE

Däremot hade tränarna lättare att referera till vad deras respektive högskoleutbildningarna har bidragit med för kunskap. Tränarnas upplevelser var att dessa utbildningar har hjälpt dem att utveckla en förmåga att vara öppna för ny kunskap och att samspela med människor, kommunicera inför en grupp, prova teorier samt strukturera och presentera ett innehåll.

Utifrån analysen av tränarnas utsagor har en del frågor väckts, t.ex. om det pedagogiska ledarskapet blir en allt mer betydelsefull kompetens inom dagens elitfotboll som tränare måste utveckla. Analysen har också lyft fram frågan om det är möjligt att bli tränare inom elitfotbollen, utan att ha haft en framgångsrik spelarkarriär. En annan intressant fråga är om rekryteringsmönstret av tränare till elitfotbollen skapar ett slutet system där lärandet likriktas mellan deltagarna i systemet. Analysen har visat att tränares tidigare spelarefarenheter, den praktiska erfarenheten av yrket och lärandet mellan generationerna utgör betydelsefulla inslag i tränares lärande av ett nytt fotbollstränaryrke. Det här är faktorer som väcker frågan vilken funktion tränarutbildningen kan utgöra för att komplettera nyutträdna tränares lärande av yrket, framför allt om de saknar en lång praktik inom yrket. Dessa frågor kommer jag att återvända till i ett avslutande kapitel i avhandlingen.

I nästa kapitel fortsätter resultatredovisningen, men nu rör jag mig delvis bort från frågor om hur tränarna har lärt sig fotbollstränaryrket och fokuserar mer på hur det är att vara tränare inom svensk elitfotboll idag.





## Kapitel 6 / Att vara elitfotbollstränare

Studiens inledande resultatkapitel handlade om tränarnas inträde i elitfotbollen och lärande av det nya yrket, att *bli* elitfotbollstränare. I det här kapitlet tar jag ytterligare ett steg i tränarnas karriär och fokuserar på hur tränarna gestaltar det, att *vara* tränare inom svensk elitfotboll idag. Utifrån tränarnas beskrivningar försöker jag skapa en förståelse för den komplexa värld som nytillträdna tränare hamnar i och vilka svårigheter som de kan möta samt hur tränarna har lärt sig att bemästra dem. Det är utifrån ett situerat perspektiv betydelsefullt att se till de kontextuella villkor som råder inom och omger praxisgemenskapen. För att skapa förståelse för tränares arbete och lärande är det därför av vikt att se till deras omgivning och vilka resurser, krav och utmaningar som finns (Wenger, 1998). I föreliggande kapitel försöker jag att ringa in dem och tar hjälp av följande begrepp; delad repertoar, situerad identitet, stödstruktur och mer kunnig.

### **Tränaryrkets anställningsförhållanden**

Samtliga tränare är heltidsanställda inom elitfotbollen som huvudansvarig tränare för ett lag i allsvenskan eller superettan. En del av tränarna tituleras emellertid som manager istället för tränare och för några av dem innebär det ett utökat ansvarsområde i föreningen, t.ex. arbete med utvecklingsfrågor. Det förekommer dock att tränare som tituleras som tränare också har den här typen av arbetsuppgifter, varför beteckningen egentligen mer är en fråga om vad den enskilda föreningen väljer att kalla den huvudansvariga tränaren för. Tränarnas olika föreningar är både stora och små till storleken och geografiskt utspridda över landet. Samtliga verkar emellertid inom den praxisgemenskap som utgörs av den svenska och internationella elitfotbollen och här finns det olika kontextuella villkor som kan påverka tränarnas arbete och lärande. Ett första kontextuellt villkor är den grundförutsättning som tränarnas yrkessysselsättning vilar på, d.v.s att deras arbete och kompetens kommer att värderas utifrån matchernas resultat och placeringen i seriesystemet.

## MÄSTARCOACHERNA

Det är en resultatbaserad bransch. Vi kan ha bra förberedelse, upplägg, organisation och fotbollsidé. Vi kan ha gjort bra träningar och ha en bra teamkänsla, men i slutändan är det ändå resultaten som avgör om du får jobba som tränare.

Utsagan gestaltar elitfotbollens övergripande tävlinglogik och grundprincipen för tränarnas anställning. Det innebär att tränarna verkar i en fotbollsvärld med en hård konkurrens där framgången blir allt mer betydelsefull i ett sportsligt och ekonomiskt perspektiv. För tränarna, spelarna och laget medför det att de ständigt måste utvecklas för att kunna vinna matcher; matcher som ur ett ekonomiskt perspektiv blir allt mer betydelsefulla, eftersom föreningar och enskilda individers sociala prestige och finansiella situation kan förändras till följd av utgången av en enda match. Att vara ett framgångsrikt lag kan till exempel medföra större biljettintäkter och ett ökat intresse från medier och sponsorer. Följden av det blir att den enskilde tränaren är ansvarig för föreningens sportsliga öde, men också för dess ekonomiska situation. Det är främst resultaten som räknas, även om tränaren har varit framgångsrik inom andra områden. Utifrån resonemanget kan vi se att tränaren på olika sätt kan vara lyckosam i verksamheten, men att det egentligen inte har någon betydelse, för när matchen väl har spelats, är det med utgångspunkt i resultatet som omvärlden kommer att bedöma hans kompetens. En tränare är inne på ett liknande spår:

Det är en oerhört resultatfixerad värld som blir allt mer svart och vit. Just det här att man mäter om man gör ett bra jobb i framgång. Det kan ju inte vara så att de tränare som vinner är de enda som är godkända och alla andra är bedrövlige. Sen har du en uppgift som blir allt viktigare på elitnivå och det är skydda laget. Går det dåligt får du ställa dig längst fram och ta skiten. Det kan vara lite jobbigt när man ständigt måste försvara saker och ting, t.ex. spelare som man vill komma åt. Det är samma med det svarta och vita. Du hamnar i konstiga försvarsställningar. Det är väl det som är negativt.

I citatet gestaltas hur resultaten styr bedömningen av tränarens kompetens. Tränaren ifrågasätter samtidigt den här logiken och talar om en negativ konsekvens av den, d.v.s. att han ständigt måste försvara sig själv och enskilda spelare om deras prestationer inte är i enlighet med vad omvärlden förväntar sig av dem. På ett sätt påminner denna logik om en konsekvensutvärdering, eftersom utvärderingen av praktiken sker i form av kontinuerlig prövning av kunskap och genom omedelbara återkopplingar från omgivningen på arbetets utförande. Det innebär att varje vecka består av ett delprov, en match som

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

tydligt visar om tränaren har lyckats i sitt arbete eller inte. Att ständigt bli granskad och utsatt för krav på framgång är följaktligen aspekter som ingår i tränaryrkets grundläggande principer och ett av elitfotbollens mest framträdande kontextuella villkor. En annan tränare berättar:

Det är resultatorienterat här. Man måste ha framgång. Det handlar om att vinna på kort tid och samtidigt skapa resultat över tid. Det styr mitt upplägg, men jag gör nog det ganska inbyggt för jag vet hur det är. Det kan handla om unga spelare. Nu har vi bestämt oss för att försöka ge dem chansen, men det kan vara så att man undviker det för att det tar några matcher innan de kan komma in och spela bra.

Utifrån den här tränarens berättelse framkommer ytterligare en konsekvens av de kontextuella villkoren och ett dilemma som tränarna ständigt brottas med, långsiktig utveckling gentemot snabba resultat. Det kan till exempel medföra att tränaren inte ger unga spelare chansen i startelvan, eftersom det kan innebära att laget presterar sämre för stunden, även om det kanske skulle vara det bästa för den långsiktiga utvecklingen att låta spelaren spela. Det är en problematik som till stor del kan härledas till elitfotbollens tävlingslogik. All elitidrott kräver mängder av träning för att utveckling ska ske och det är inte säkert att resultaten nås med omedelbar verkan. Det innebär en ständig balansgång för tränaren mellan jakten på snabba resultat och långsiktig utveckling. När tiden och tålmodet från omvärlden inte finns är risken stor att tränaren väljer den ”enkla” vägen för att kunna leverera omedelbara resultat, eftersom det annars finns en risk att han förlorar sitt uppdrag i förtid. Tränarna verkar ibland inte heller veta vad som förväntas av dem när det gäller prestation och resultat, även om det underförstådda alltid är att vinna matcher, vilket är i linje med tidigare forskning inom området (Perry, 2000; Seamus; 2008).

I huvudsak är kraven resultat. Det är rakt av. De (styrelsen; min anmärkning) har inte uttalat att vi ska komma på en viss plats i tabellen, men självklart finns det någonstans. Jag förstår ju hur det fungerar. De har satt upp ett mål inom styrelsen.

Jag bestämmer träningsinnehåll och hur ofta som vi ska träna. Sportchefen bestämmer om vi får ledigt vissa perioder. Han sitter i alla förhandlingar. Hur stor truppen ska vara, hur många spelare vi ska ha. Jag tar ut laget. Det får han inte vara med och bestämma. Det finns inte nedskrivet, men det är ungefär så det funkar. Jag tror att det finns en sådan där arbetsbeskrivning som är dammig, men det är ingenting som jag har läst.

## MÄSTARCOACHERNA

Utsagorna exemplifierar hur tränarnas arbetsuppdrag inte är tydligt definierat. Det innebär att de självklara arbetsuppgifterna, som att leda laget i träning och match är tydligt inringat, medan det egentligen inte finns några kriterier för vad som gäller för ett misslyckande och till följd av det avsked i anställningen. Inte heller verkar det finnas en tydlig arbetsbeskrivning som tränarna tar del av, vilket en av tränarna illustrerar i föregående citat. I studien är det enbart ett fåtal av tränarna som uttryckligen har fått krav på resultat klargjorda från styrelsen eller föreningens sida, d.v.s. att laget ska placera sig på en specifik plats i tabellen. Intressant är att det här sättet att formulera en målsättning strider mot hur tränarna själva arbetar med lagets målformulering. De allra flesta av tränarna arbetar istället med kvalitativa mål, t.ex. vad laget ska sträva efter att förbättra.

Styrelsen har en resultatmålsättning för laget. Jag har sagt till dem att det har jag lite svårt att förstå eftersom jag inte jobbar så. Det är lätt att sitta i ett styrelserum och säga att nu vill vi uppnå de här resultaten, men för mig som tränare spelar det ingen roll vad styrelsen har för målsättning. Jag varken köper det, får motivation av det eller skickar några signaler till spelarna om det. Då kan man ju fråga sig vad det egentligen fyller för funktion?

Utsagan illustrerar hur tränaren och styrelsen arbetar med målformulering på skilda håll, men också på olika sätt, och hur tränaren ifrågasätter den här logiken. Resonemanget belyser även hur verksamheten styrs av resultat, i alla fall inifrån styrelserummets innersta krets som avgör tränarnas framtida öden. Det här exemplifierar ett framträdande fenomen i analysen, att tränarna har en begränsad interaktion med styrelsen och att de formulerar olika typer av målsättningar på skilda håll. Styrelsens målformulering är inte heller tydligt kommunicerad utåt, utan kan vara både explicit och implicit. Istället är det sportchefen i föreningen som för en kommunikation med tränarna och ibland även inträder i positionen som deras närmsta chef. Huruvida den här kommunikationen är kontinuerlig och vilket innehåll som behandlas varierar emellertid mellan tränarna. Det kan verka märkligt att tränarna främst har en kommunikation med sportchefen, eftersom det är styrelsen som avgör tränarnas framtida öde och dessutom formulerar målsättningar som den nästan aldrig kommunicerar till dem. Istället verkar det som om organisationen karakteriseras av att de olika enheterna arbetar självständigt och egentligen inte kommunicerar med varandra, medan sportchefen fungerar som en mellanhand.

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

Utifrån tränarnas berättelser framtonar bilden av att det är föreningarnas styrelser som styr en agenda, som tränaren har liten makt att påverka, eftersom kommunikationen med de beslutsfattande är näst intill obefintlig. Samtidigt kan man se att det finns en ändamålsenlighet i systemet. Styrelsens kvantitativa resultatmål kan på ett sätt skydda tränaren från att framstå som en dålig tränare, eftersom det inte är hans kvalitativa egenskaper som ifrågasätts vid motgång, utan lagets resultat som helhet. Förmodligen har inte heller styrelsen den kompetens som krävs för att kunna bedöma de kvalitativa kvalifikationerna, varigenom den naturliga påföljden blir att verksamheten främst styrs utifrån resultat.

### **Tränaryrkets mest negativa sidor**

Tränarna verkar i en idrottsvärld som kräver ständig framgång av dem, ett fenomen som förmodligen inte är helt enkelt att hantera. Det är också kraven på framgång, som nästan samtliga tränare uppfattar som tränaryrkets mest negativa sidor. Genomgående var att tränarna talade om elitfotbollen som en extremt resultatfixerad värld, som framför allt vid motgång kan vara tuff att vara verksam inom. Här kan utomstående faktorer såsom supportrar, medier och enskilda journalister förstärka stressen genom negativ publicitet om tränarna, spelarna och laget. Det innebär att tränarna får stå längst fram och ”ta skiten” och förklara prestationer, men även försvara enskilda spelare som hängs ut i medierna och av supportrar. Att ständigt leva med krav på resultat kan innebära att arbetsbördan upplevs som tyngre, men också medföra svårigheter att släppa ifrån sig arbetet och tänka på annat.

Det tar så mycket kraft. Du lever med fotbollen dygnet runt. Så är det bara. Det är så extremt resultatfixerat varje vecka. Du bryr dig om resultaten. Man känner mycket för spelarna och föreningen. För allt egentligen. Men ibland känner man att det skulle vara skönt att bara lägga bort det och ha ett vanligt liv. Samtidigt känner man att man ändå vill ha det här. Man gillar att leva med det. Den nerven som finns i fotbollen är det som är grejen. Annars hade man lagt av för länge sen.

I utsagan kan positiva och negativa konsekvenser av elitfotbollens resultatfixering urskiljas. Även om tränarna upplever att de ständiga kraven på resultat kan vara tuffa att leva med utgör ändå denna drivkraft för många av dem ett betydelsefullt motiv till deras val av yrke. En annan tränare uttrycker sig på följande sätt:

## MÄSTARCOACHERNA

Planeringen, spänningen och matcherna. Det hela, det professionella som är runt omkring. Jag gillar att vara inne i smeten. Det negativa är om det går dåligt under en lång tid. Då gör omgivningen att det blir stressigt, även om jag själv kanske inte är stressad. Men spänningen i det är ju att det inte ska gå dåligt. Därför måste man förbereda sig. Alla kan ju inte vinna allt, men det kan vara en stress ändå.

Tränarnas berättelser belyser en intressant paradox i studien, att elitfotbollens resultatfixering är en av tränaryrkets mest negativa sidor samtidigt som den kan utgöra en drivkraft för många av dem. I föregående kapitel konstaterar jag att tränaryrket kan fungera som en förlängning på en idrottskarriär där tränarna får möjlighet att återuppleva liknande känslor som de hade som spelare. Med matcherna ökar uppmärksamheten, vilket kan ge tränarna en extra adrenalinkick, samtidigt som de i linje med en konsekvensutvärdering direkt får återkoppling på om de har lyckats eller inte, vilket kan fungera som en slags bekräftelse. Utifrån resonemanget kan vi konstatera att det finns en bra och en mindre bra sida av resultatfixeringen, men att tränarna i studien har funnit ett sätt att hantera den. Att använda resultatfixeringen som en drivkraft, skulle således kunna betraktas som en strategi för att underlätta för tränarna att hantera omvärldens ständiga krav på framgång.

Det kan tyckas lite motsägelsefullt att tränarna framhåller resultatfixeringen som yrkets nackdel, eftersom de på samma gång relativt okritiskt accepterar den och de arbetsvillkor som karakteriserar branchen. Vid en jämförelse med andra sektorer inom arbetslivet kan dessa arbetsvillkor framstå som orealistiska och kanske omänskliga. Vilken bransch skulle egentligen kunna motivera att den anställde inte har några tydliga kriterier för vad som gäller för arbetet eller ett avsked i anställningen? Troligen inte många, men inom elitfotbollens värld fungerar det då sporten sätter sina egna regler och handlar utanför det övriga samhällets agenda.

Samtidigt kan man urskilja en ändamålsenlighet i systemet. Analysen indikerar att det är före detta elitfotbollsspelare som rekryteras till fotbolls-tränaryrket. De har därmed ingen erfarenhet av arbetslivet utanför fotbollen och de har inte heller möjlighet att jämföra med något annat. Att anställa en ung och oerfaren människa till en tuff bransch passar väl in i systemet, vilket kan fortgå, enligt tidigare principer. I linje med tidigare forskning inom området indikerar även min analys att den här anställningsmentaliteten betraktas som en del av spelet av tränarna och något som de har lärt sig leva med (Perry, 2000). Många av tränarna i studien uttrycker att ”det bara är så”.

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

Jag är inte rädd för att förlora jobbet. Jag vet ju hur små marginaler som det är. Det finns alltid med i elitfotbollen, men det finns ingen rädsla för det. Det är ett konstaterande.

Utsagan speglar en annan generell uppfattning bland tränarna, att de inte upplever någon rädsla för att förlora jobbet, utan betraktar det som en del av tränaryrket som de helt enkelt får lära sig att hantera. Min tolkning av tränarnas uppfattningar är att de genom sina långa spelarkarriärer, ofta på en hög nivå, har lärt sig att leva med resultatfixeringens effekter och att normen för anställningen av tränare inom elitfotbollen är enligt ovan beskrivna synsätt. Genom deras tidigare spelarkarriärer har de successivt lärt sig de förväntade sätten att agera och hantera kraven på resultat; lärdomar som de nu kan överföra till positionen som tränare. Deras tidigare deltagandet inom elitfotbollen som spelare kan följaktligen underlätta för dem att både hantera och acceptera de rådande villkoren samtidigt som många av dem även söker spänningen, vilket fungerar som en förlängning på idrottskarriären.

Ytterligare en förklaring kan hämtas i det faktum att det inte finns så många certifierade tränare inom svensk elitfotboll, varför möjligheten för tränarna att få ett nytt arbete är sannolik, även om de har ”misslyckats” i det senaste uppdraget. En annan aspekt är att ett förlorat uppdrag inte behöver betraktas som synonymt med att vara en dålig tränare. Snarare uttrycker några av tränarna att det kanske mer handlar om att de har misslyckats med just den specifika situationen och det unika spelarmaterialet. Det är ett resonemang som stöds av tidigare forskning där det framkommer att tränarens kompetens kan vara hög även om laget förlorar, t.ex. kan kraven på resultat från styrelsen inte alltid stå i proportion till de spelare som tränaren har tillgång till (Worthington, 1980; Isberg, 1992; Hjälm, 2014). Det personliga misslyckandet kan på så sätt avlastas samtidigt som risken för att bli arbetslös inte betraktas vara särskilt stor. Tilläggas bör också att den enskilde tränaren egentligen kanske inte har så mycket makt att förändra de existerande arbetsvillkoren, även om han skulle vilja, varför den enklaste utvägen är att acceptera de förutsättningar som finns. Det här är förutsättningar som även innefattar en hög arbetsbelastning på tränarna.

Det är väldigt tidskrävande. Jag jobbar i princip sex dagar i veckan. Det är klart att några dagar är korta. Kanske sex, sju timmar, men de flesta ligger nog runt tio, elva timmar. Det är nackdelen med jobbet. Det är svårt att få jobb, familj och egen tid att hänga ihop. Det är nästan omöjligt även om man strävar efter det.



## MÄSTARCOACHERNA

Utsagan belyser ytterligare ett tema som kan urskiljas i många av tränarnas berättelser om fotbollstränaryrkets sämre sidor, att det kräver mycket tid och energi. Många av tränarna pratade om långa och oregelbundna arbetstider med lite ledighet på kvällar, helger och somrar, vilket kan medföra svårigheter att få tiden att räcka till familj och egen tid. En annan negativ konsekvens som framkom är det ständiga ifrågasättandet från omgivningen vid sämre resultat; kritik som från styrelser och sportchefer kan handla om att laget bör byta spelstil och träna på ett annat sätt eller att tränarens ledarstil inte är lämplig. Att bli ifrågasatt verkar emellertid, precis som den ständigt närvarande risken att förlora jobbet, betraktas som en del av spelet av tränarna. För även om det för stunden kan vara tufft att bli ifrågasatt har tränarna lärt sig att leva med elitfotbollens förutsättningar och accepterar dem för att kunna vara verksamma på den högsta nivån inom fotbollen. En av tränarna berättar om hur han har lärt sig att hantera den oavbrutna kritiken:

I början tyckte jag att det var jobbigt att ta kritik. Då menar jag inte kritik inifrån utan mer utifrån. Ifrågasättandet när man förlorar matcher. Media och supportrar, men det har jag lärt mig att hantera. Jag försöker att sätta mig in i den roll som supportrarna och medierna har. De har inte samma information som jag har. Jag kanske hade tyckt och tänkt precis som dem om jag var i deras situation. Tänka lite omvänt. Nej, vad andra tycker, tänker och tror är inte viktigt. Vi har våra egna krav och förväntningar. De tycker jag inte är så svåra att hantera. Jag tycker att jag har lärt mig att prata mer om prestationer än resultat och att man hela tiden kan utvecklas av det som man kan påverka. Då mår jag bättre själv.

Den här tränaren menar att ifrågasättandet från media och supportrar var mest krävande i början av hans tränarkarriär, men att han har lärt sig att hantera det. Ett konkret exempel som tränaren använder sig av är att försöka tänka på hur medierna och supportrarna ser på situationen, men också försöka fokusera inåt på prestation istället för på resultat som omvärlden så ofta gör. Därmed förskjuts fokus till att tränaren och spelarna mer koncentrerar sig på vad de kan påverka, d.v.s. sin egen prestation, vilket som tränaren illustrerar i föregående citat kan underlätta deras situation. I tränarens berättelse kan man även utläsa att erfarenheten av att han har varit länge i branchen, är betydelsefull för hur han lär sig att hantera yrkets mer negativa sidor.

Andra strategier som tränarna använder sig av är att träna, gå promenader, (gärna i skogen) och att läsa böcker, att försöka få tid för sig själv och för en stund släppa tankarna på fotbollen och inhämta kraft och energi genom träning och egen rekreation.

## Att möta en ny förening

En följd av den resultatfixering som präglar elitfotbollen är tränaryrket inte en statisk värld när det gäller anställningen av tränare, utan karakteriseras av en ständig förflyttning för tränarna mellan olika föreningar och uppdrag. En betydelsefull aspekt i tränarskapet är därmed att lära känna nya föreningar och människor samt anpassa sig efter olika förutsättningar och samarbeten. När tränarna beskriver den här processen framkommer en gemensam bild av tillvägagångssätt, som de använder sig av när de möter en ny förening. En av tränarna får exemplifiera det här:

Jag tror att man gör rätt i att vara flexibel, det vill säga lära känna den kultur och den miljö som man kommer till, men också visa vem man själv är. För det finns ju någonting, normer och så vidare. Det är viktigt att vara nyfiken och intresserad av de människor som jobbar där och få så många kontakter som möjligt. Jag tror också att det är viktigt att hitta de bra delarna som man kan förstärka i olika beteenden, men även hitta det som man själv kanske inte står för och försöka förändra dem.

I linje med tränaren i citatet var det många av tränarna som försökte få en känsla för de förväntade sätten att agera när de blir anställda i en ny förening. Andra aspekter som tränarna framförde var att lära känna människorna som är verksamma i föreningen och få så många kontakter som möjligt. Man kan se det som att det finns en delad repertoar som är specifik för den aktuella föreningen, vilket nya tränare måste skapa förståelse för. Det innebär att det redan finns värderingar, rutiner, ett specifikt språk och sätt att göra saker på som har byggts upp under en lång tid och som inte är helt enkla att förändra. Tränarna i studien exemplifierar det genom deras strategi att först försöka få en känsla för den delade repertoaren genom att finna företeelser i verksamheten som tränarna så småningom försöker förstärka eller förändra för att få effekter utifrån sitt eget tränarskap. Inträdet i en ny förening kan följaktligen liknas vid ett försäljningsarbete, att successivt sälja in sina egna idéer och få människor med sig i dem, men även visa vem man själv är och vilka värderingar som man står för.

Några av tränarna pratade också om vikten av att innan anställningstillfället försöka ta reda på vilka skyldigheter och rättigheter tränaren kommer att få i föreningen samt vilka förväntningar och arbetsvillkor som finns. En av tränarna beskrev en strategi, att i ett tidigt skede av anställningen aktivt börja arbeta med att samarbeta med föreningens styrelse för att komma överens om en gemensam målsättning som kan kommuniceras utåt.

## MÄSTARCOACHERNA

Det var det första jag gjorde när jag kom hit. Att jag som har det fotbollsmässiga ansvaret och styrelsen ska synka vår målsättning och prata samma språk utåt. Så att jag inte hamnar i en situation där det kommer krav från olika håll som är helt omöjliga att uppnå och som jag inte har kunnat vara med och påverka. Då blir min vardagssituation en total katastrof om jag och laget känner att vi hela tiden måste överprestera för att bli godkända. Men om man bara har klart vad som gäller och att spelreglerna inte ändras helt plötsligt. Det tror jag är den absoluta nyckeln.

I utsagan framkommer tränarens ambition att försöka komma överens om en gemensam målsättning med sin nya arbetsgivare för att på så sätt motarbeta resultatfixeringens negativa effekter och därmed erhålla en bättre arbets-situation. Det skulle kunna betraktas som ett försök av tränaren att bilda en praxisgemenskap tillsammans med föreningens styrelse där de kan arbeta tillsammans mot gemensamma mål. Den här strategin är emellertid relativt ovanlig i studien. Analysen indikerar snarare att få av tränarna har en kommunikation med styrelsen och att tränaren istället får en på förhand uppgjord målsättning av styrelsen eller att de inte kommunicerar till tränaren vad de har för förväntningar på resultat. Som framkommer har styrelsen en framträdande position när det gäller anställningen av tränare, men den har även möjlighet att definiera hans arbete. Till det finns en delad repertoar inom föreningen som kan inverka på tränarens arbete på olika sätt.

Det kan vara så att du har en demokratisk ledarstil, men att omgivningen kräver mer auktoritära ledare. Då kan du behöva spela en roll utåt och få det att framstå som att du är mer auktoritär än vad du egentligen är, fast du behåller din stil i gruppen. Bara du har en bra dialog med spelarna om det.

Man tar hänsyn till hur klubben fungerar både i sitt ledarskap och sitt sätt att planera för framtiden, men även när man pratar med media. Man vet ju hur föreningen fungerar. Det finns vissa saker som man vill göra och vissa saker som man kanske vill bryta ut för att man vet att det skulle kunna göra skillnad. När man byter klubb kan det vara bra att veta vad klubben har gjort tidigare. Att fånga upp mycket, men det kan också vara bra att bryta det mönstret för att få effekter utifrån sitt eget ledarskap.

Utsagorna gestaltar hur den delade repertoaren inom föreningen kan påverka tränarna, t.ex. att de ska agera på ett visst sätt och stå för vissa ideal. Påverkan tar sig då i uttryck hur tränarna kommunicerar och agerar utåt och inte så mycket i relationen till spelarna; ett fenomen som tränaren illustrerar i ett av citaten. Den här tränaren beskriver att han gentemot föreningen visar upp en mer auktoritär sida av sig själv som tränare, men inte inför spelarna. Det är ett

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

intressant fenomen i relation till tidigare studier där det har framkommit att tränarna anammade en auktoritär ledarstil för att undvika att bli betraktade som några som inte gör jobbet på rätt sätt (Jones et al. 2002; Jones et al. 2003; Cushion & Jones 2006). Man skulle kunna förstå det som att tränarna inträder i situerade identiteter, d.v.s. uppträder med och handlar i olika identiteter för att hantera situationen. Det här utgör även en skillnad mellan många av de yngre och äldre tränarna. Ett genomgående tema bland de äldre tränarna är att den delade repertoaren inte på något anmärkningsvärt sätt påverkar dem, även om ledarskapet givetvis anpassas efter olika situationer och individer. Två av dem berättar:

Jag anpassar inte min ledarstil, men däremot är jag lyhörd. Jag har byggt upp en ledarstil som jag har. Jag började som ledare för många år sedan. Det vet jag, både resultatmässigt och socialt i grupper och klubbar. Det är inte där man faller utan det är för dåliga resultat. Inte för att jag är en människa som inte går hem.

Jag är nog som jag är oavsett om jag är på planen, i styrelserummet eller pratar med sponsorer. Man kanske inte ska prata om att man börjar bli gammal, men jag har varit med så pass länge. Jag orkar inte spela teater och vara någon annan än den som jag är, men sen anpassar man sig givetvis efter olika situationer. Men jag känner inte att jag måste gå in i olika roller, utan jag är som jag är oavsett var jag är. För mig är det ett måste att vara så. Annars skulle jag inte orka med.

Utifrån tränarnas utsagor verkar det som att de yngre tränarna upplever att de blir mer påverkade än de äldre av den delade repertoar som finns i föreningen. Även om man kan urskilja att de äldre tränarna också anpassar sig efter olika situationer. En av tränarna berättar, att det till exempel kan innebära att ledarskapet är situationsanpassat. Det skulle också kunna betraktas som att tränaren inträder i en slags situerad identitet, eftersom han handlar i olika funktioner utifrån vad situationen kräver. Ibland kanske ledarskapet behöver vara mer auktoritärt för att i nästa stund ersättas av en mer demokratisk stil. Däremot verkar det inte som att det är omgivningens förväntningar som styr tränarnas situationsanpassade ledarskap, utan att det mer handlar om vad de uppfattar är passande för den unika situationen och individerna.

## MÄSTARCOACHERNA

Hur kommer det sig att de yngre tränarna upplever att de anpassar sig mer efter den delade repertoaren som finns i föreningen, i alla fall i början av tränarkarriären? Min tolkning är att den delade repertoaren rymmer starka värderingar och att dessa kan vara svåra att hantera för oerfarna tränare. De äldre tränarna har en fördel, eftersom de har stor erfarenhet av att ha varit verksamma som tränare i olika föreningar och de har följaktligen genomgått inträdet i en ny förening vid ett flertal tillfällen under fotbollstränarkarriären. Genom sina långa tränarkarriärer har de även erhållit en viss status som elitfotbollstränare, vilket medför att de inte behöver anpassa sig lika mycket. Erfarenheten av att ha varit länge i branschen ger förmodligen också någon form av trygghet, att jag faktiskt duger som jag är. Till skillnad från många av de yngre tränarna som är på väg att skaffa sig en tränarkarriär inom elitfotbollen och därför måste bevisa att de är tillräckligt kompetenta för yrket, framför allt om de saknar tränarutbildning och en lång praktik inom yrket.

### **Att arbeta i team**

Tränare och övriga medarbetare i organisationen runt laget är indelade i olika team där de samarbetar och delar på ansvar och arbetsuppgifter. I tränarteamet ingår den huvudansvarige tränaren, hans assisterande tränare, målvakts- och fystränare. Därtill finns ofta lagledare, idrottspsykologiska rådgivare, materialförvaltare, en pressansvarig person, läkare, naprapater och sjukgymnaster som på olika sätt kan bilda team. En av tränarna, verksam i en större förening i en storstad, berättar om den organisation som han är en del av:

Tränarteamet är jag och tre assisterande tränare. Två av dem är mer rutinerade och på många områden bättre än mig. Sedan har vi ledarteamet som är ytterligare några personer. Materialförvaltaren, lagledare, läkare, naprapater och så vidare. När de kommer till jobbet på morgonen då är det jag som är chef för dem, men jag säger inte åt materialförvaltaren vad han ska göra. Jag sätter allt det operativa i vardagen. Det blir faktiskt ganska många personer. Vi är femton totalt.

Utsagan gestaltar hur organisationen kring ett lag inom svensk elitfotboll är uppbyggd. Den här organisationen kan innehålla upp emot femton personer, men analysen belyser även att det här skiljer sig mellan olika föreningar, ett fenomen som tränaren illustrerar i följande citat:

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

Det är några bönder som anordnar bussresor till hemmamatcherna och de vill ha en spelare som ska prata i bussen en halvtimme innan matchstart. De ringer och sms:ar mig för det är nästan så att det är upp till tränaren att fixa det, men dagen innan match har man så mycket att göra. Då skulle man egentligen haft en lagledare som de kan ta det med. Det är också mycket ideellt arbete här. Vaktmästaren kan till exempel fråga mig om jag kan sätta på vattnet och sedan dra undan det. Visst kan jag göra det, men är det mitt jobb egentligen?

Tränarens berättelse illustrerar elitfotbollens skilda världar. Även om de ekonomiska resurserna har förstärkts inom elitfotbollen finns det fortfarande föreningar som inte har det lika bra ekonomiskt. I studien exemplifieras det av att tränare som är verksamma i mindre resursstarka föreningar kan erhålla ett utökat ansvarsområde, eftersom de inte har möjlighet att delegera uppgifter till andra medarbetare. Som framkommer i det tidigare citatet kan det handla om allt i från administrativa uppgifter till att bistå vaktmästaren i hans arbete med att vattna gräsmattan. I jämförelse har ofta tränare som är verksamma i större föreningar fler medarbetare anställda på heltid till sitt förfogande i sin stab. En fördel med att tillhöra en större organisation kan vara en minskad arbetsbelastning, eftersom medarbetarna kan dela på arbetsuppgifter och ansvarsområden. Å andra sidan ställer det högre krav på tränarens organisatoriska förmåga och att tränare kan leda och samarbeta med fler personer. En av tränarna berättar:

Ofta tänker man på tränaren som den som leder spelarna och för deras och lagets utveckling framåt, men det är minst lika viktigt att vara en bra ledare mot de andra ledarna. Att få dom att samarbeta, ta eget ansvar och att man visar förtroende så att de känner att de har en viktig roll. Då gör de också ett bättre jobb.

Den här utsagan exemplifierar tränarskapets utvidgade funktion inom elitfotbollen, d.v.s. att tränaren, förutom att leda lagets spelare, även har en chefsposition över medarbetarna i lagets organisation. Man kan säga att ledarskapet är dubbelt, eftersom det handlar om att vara ledare för lagets spelare, men också för organisationen runt laget, ”teamet bakom laget”, och delegera och samordna arbetet inom de olika teamen. En orsak till att ledarskapet har utvidgats är professionaliseringen av elitfotbollen, vilket har medfört att föreningarna drivs som företag med löneanställd personal som har specialiserade ansvarsområden (Sund, 2008). Med ökade ekonomiska resurser får föreningarna möjlighet att anställa fler personer i organisationen runt laget, men det medför också att ledarskapet utvidgas och att det ställs krav på

## MÄSTARCOACHERNA

andra kompetenser hos tränaren, t.ex. att han ska agera i en chefsposition, delegera och samordna arbetet i teamet. Samtidigt säger flera av tränarna att de inte ser sig själva som chefer, utan att det mer handlar om ett delat ansvar mellan medarbetarna i de olika teamen. Så här uttrycker sig en av tränarna:

Jag ser inte NN som en assisterande tränare utan han är fotbollstränare. Sen är det klart att jag har det sportsliga ansvaret eftersom jag är huvudtränare. Han är en fotbollstränare och jag ser oss som ett team. Vi är två stycken. Spelarna ska inte känna att NN är assisterande och jag är huvudtränare utan att vi är deras tränare. Jag tror att spelarna uppfattar oss så också, men de vet också när det bränner till att det ändå är jag som bestämmer.

I den här utsagan beskriver tränaren relationen mellan honom själv och den assisterande tränaren som icke-hierarkisk. Det verkar också som om relationerna i tränarteamet utmärks av en jämlikhet och ett nära samarbete mellan tränarna och att de delar på arbetsuppgifter som ryms inom ett brett ansvarsområde. Mot resonemanget kan emellertid ställas, att ingen av tränarnas medarbetare har fått komma till tals och uttala sin uppfattning av situationen. Att uttrycka sig såsom tränarna gör kan betraktas som relativt vanligt i toppen av en arbetshierarki; alla får vara med och ta ansvar, men den huvudansvarige tränaren bestämmer när det är skarpt läge, vilket tränaren beskriver i föregående citat. I linje med den här tränarens uppfattning var det även många av de andra tränarna som uttryckte, att de inte betraktar sina assisterande tränare som ”andretränare”, utan som fotbollstränare med en precis lika stor, eller större, kompetens än de själva. Det kan betraktas utifrån begreppet stödstruktur där olika funktioner, som tränarna verkar utifrån, skapar en bygnadsställning som hjälper teamet att fungera optimalt.

De assisterande tränarna kan även fungera som mer kunniga, vilket en del av tränarna framhåller. Metaforiskt kan man se det som att de assisterande tränarna bygger en ställning för den huvudansvarige tränaren och fungerar som medhjälpare åt honom. Den oerfarne tränaren kan lära tillsammans med de assisterande tränarna och tillsammans utgör de den kompetens som behövs för att leda laget mot framgång. Samtidigt är ställningsbyggandet ett dynamiskt samspel mellan personerna och deras omgivning (Løkensgard Hoel, 2003). Tränarna kan genom interaktion hjälpa varandra att utvecklas i en process där de fungerar som stöd för varandra. Det utgör även ytterligare ett exempel på hur tränarna lär mellan generationerna inom elitfotbollen när den äldre och mer rutinerade assisterande tränaren inträder i funktionen som mer kunnig.

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

Tränarnas nära samarbete med varandra i tränarteamet innebär också att de har goda möjligheter att bilda primära praxisgemenskaper. Genom ett gemensamt engagemang och gemensamma mål, d.v.s. att få laget att prestera så bra som möjligt, finns det goda möjligheter för dem att lyckas. Därtill utvecklar tränarna en delad repertoar som är specifik för deras gemenskap. I relation till de krav på resultat och den pressade arbetsituation som tränarna har framstår det som betydelsefullt att de kan arbeta produktivt tillsammans. Att bilda primära praxisgemenskaper med de närmsta medarbetarna framstår därmed som en användbar strategi för att klara av att hantera elitfotbollens kontextuella villkor, minska arbetsbördan och optimera kompetensen inom tränarteamet.

### Arbetsuppgifter

Tränarna upplever att de lägger mest tid på förberedelse, planering och genomförande av träning och match. Hit hör aspekter såsom kartläggning av motståndare, videoanalys och laguttagningar. Andra arbetsuppgifter som ingår i tränaruppdraget är samtal med enskilda spelare, administrativa uppgifter, scouting och rekrytering av spelare samt möten med medier och sponsorer. Det är ett arbete som kräver olika slags kompetenser av tränarna och när de beskriver vad som är svårast i uppdraget som tränare framkommer en gemensam bild som utgår ifrån olika aspekter som kan relaterats till ledarskapet, t.ex. laguttagningar och svåra samtal med spelare. En av tränarna berättar om sin erfarenhet av detta:

Det svåraste är nog när man ska sära någon. När man inte ska förlänga ett kontrakt eller säga till dem att de egentligen inte duger. Usch, det är så tråkigt. Det kan du göra hur många gånger som helst, men det är lika tufft varje gång. Det är bara att erkänna det. Jag tror att den gången som jag tycker att det är enkelt kommer jag nog sluta för då har jag tappat mänskligheten.

Utsagan gestaltar en av tränaryrkets svåraste arbetsuppgifter, enligt tränarna som medverkar i studien, laguttagningar. Till det hör även aspekter såsom att behöva avsluta ett kontrakt med en spelare som inte lever upp till den förväntade standarden och att lyckas få petade spelare att känna sig viktiga, delaktiga och fortsatt motiverade. Utifrån tränarens berättelse framkommer även att det svåra med laguttagningar inte är att välja vilka spelare som ska få



## MÄSTARCOACHERNA

spela, utan att meddela beslut till de spelare som inte duger och hamnar utanför. Det är framför allt mänskliga aspekter såsom att spelarna kan bli besvikna och sårade som kan göra laguttagningar och liknande situationer svåra för tränarna att hantera, även om de också understryker att det är en del av arbetet som de klarar av. Ett sätt att göra det lättare är att tänka att deras handling är ett måste för lagets bästa. En av tränarna förklarar:

Känslomässigt ställs du ibland inför beslut som du vet sårar människor, men i och med att jag gör det för att vinna fotbollsmatcher så klarar jag av det. När jag väl har fattat ett beslut går jag på det, men det är aldrig så att man är noll känslomässigt. Det är alltid en brottningsmatch för det är människor som man jobbar med. Det sticker till i hjärtat.

I den här tränarens berättelse framkommer att laguttagningar framför allt är känslomässigt svåra för honom, men att han lär sig att hantera dem genom att tänka att det är ett beslut som han måste ta för att laget ska vinna matchen. Känslan av att såra spelare underlättas därmed, eftersom tränaren kan avsäga sig det personliga ansvaret och mer betrakta beslutet som affärsmässigt, men som tränaren berättar i citatet väcker det ändå känslor hos honom. En orsak till att laguttagningar betraktas som en av de svåraste uppgifterna av tränarna kan vara att det framför allt är i samband med match som pressen från omgivningen ökar. Det handlar dels om krav på bra resultat från föreningen, sponsorer, supportrar och medier, dels förväntningar inom laget och från spelare om att få spela den kommande matchen. Tränaren måste därmed handskas med känslomässiga aspekter samtidigt som han ska förbereda staben och de spelare som ska spela matchen på bästa möjliga sätt för att nå ett framgångsrikt resultat. Förmodligen är att det är många olika faktorer som tillsammans medför en ökad press på tränarna, både emotionellt och arbetsmässigt, vilket kan påverka att laguttagningar uppfattas som en särskilt svår uppgift av tränarna.

En annan aspekt som hör samman med resultatfixeringen inom elitfotbollen, och som tränarna belyste, är svårigheten att få tiden att räcka till att se, utveckla och bekräfta samtliga spelare när omvärlden efterfrågar snabba resultat av dem. Ett sätt att hantera det är att samarbeta mer intensivt med sina assisterande tränare, vilka kan utgöra betydelsefulla resurser i arbetet. De assisterande tränarna kan således både avlasta tränaren med arbetsuppgifter och fungera som en kunskapsbas, som tränaren kan få stöd ifrån och utveckla kunskaper tillsammans med, ett fenomen som en tränare illustrerar i följande citat:

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

Att ha ansvar för en trupp idag och staben runt omkring. Att få den här miljön att fungera så bra som möjligt. Det kräver rätt så mycket. Som tränare är det svårt att hinna med alla spelare och ge återkoppling på allting. Därför tror jag att det är viktigt att man ser det som att vi är ett team idag där alla tar sitt ansvar.

Hittills i analysen har jag enbart behandlat svårigheter som kan relateras till ledarskapet, eftersom det var mest framträdande i tränarnas berättelser om de besvärligheter som de möter i sitt tränaruppdrag. Det finns emellertid också ett fåtal tränare i studien, främst bland de yngre tränarna, som även nämnde svårigheter som mer handlade om den idrottsliga fotbollskunskapen, inte minst när det gäller taktiska delar av spelet. Ett exempel var att ta snabba taktiska beslut under match när spelet inte fungerar. Två andra fenomen som framkom var svårigheten att välja vilket spelsystem som laget ska spela efter och att upptäcka taktiska mönster från sidlinjen. En av tränarna förklarar:

Jag har en ganska begränsad taktisk kännedom. För att coacha på ett bra sätt ska man ha sett fler matcher från sidlinjen än vad jag har gjort. När du spelar har du jättebra koll. Du är van vid att vara i mitten och ser spelet på ett sätt. När jag står mitt på fältet på träning uppfattar jag direkt hur spelet går till och vilka vinklar och ytor som finns, men där får jag inte stå under match. När jag står på sidan ser jag inte samma sak som jag såg som spelare. Jag försöker att lära mig att se spelet från sidan.

Utsagan exemplifierar en svårighet som kan vara en direkt konsekvens av att före detta elitfotbollsspelare rekryteras till tränarpositioner inom elitfotbollen. I föregående kapitel belyser jag att en konsekvens av detta rekryteringsmönster är att tränares lärandebana förkortas. Till följd av det har inte tränare den långa praktiska erfarenheten av tränaryrket innan de blir tränare på elitnivå och många av dem saknar även en utbildning. Det innebär, som tränaren gestaltar i citatet ovan, att tränaren har en viss kunskap om själva fotbollsspelet genom den tidigare praktiken som spelare, men att han behöver träna upp sin taktiska förmåga utifrån en tränarposition (att lära sig se spelet från sidan). Även om tränarna själva har spelat fotboll, och många nämner vikten av sin tidigare spelarerfarenhet för att upptäcka situationer ute på planen, är det inte samma sak som att under match stå vid sidlinjen. Att få av tränarna betonas fotbollskunskapen som en svårighet i tränarskapet kan tolkas som att det är många andra kunskaper som har större betydelse för en tränare inom elitfotbollen, men det kan också vara ett tecken på att en del av tränarna tar idrottskunskapen för given.

## Sammanfattning

I detta kapitel har jag analyserat hur det är att vara tränare inom svensk elitfotboll med utgångspunkt i tränarnas uppfattningar om deras anställningsförhållanden och arbetets innehåll. Jag har även försökt att söka en förståelse för hur tränarna har lärt sig att hantera de olika svårigheter som de möter i tränaruppdraget. Studiens teoretiska ramverk (teorin om situerat lärande) motiverar en analys av de kontextuella villkor som omger tränarna och här har jag tagit hjälp av begrepp som delad repertoar, situerad identitet, stödstruktur och mer kunzig.

För det första visar analysen att det finns kontextuella villkor som påverkar tränarna och deras lärande och arbete inom svensk elitfotboll. Det tar sig bland annat i uttryck i den resultatfixering som omger sporten. En av de mest uppenbara aspekterna är att tränarnas anställning kommer att värderas utifrån matchernas resultat och lagets placering i seriesystemet. Det innebär att tränarna bär ansvaret för den idrottsliga framgången, men även för föreningens ekonomi, och uteblir vinsten är risken stor att tränarna får lämna uppdraget i förtid. Det är ett uppdrag som inte är tydligt preciserat och som ger föreningarnas styrelser ett tolkningsföreträde att definiera om tränaren har lyckats i sitt arbete eller inte. I studien exemplifieras det av att enbart ett fåtal av tränarna har delgivits kvantitativa resultatmål av styrelsen, t.ex. att laget ska placera sig på en specifik plats i tabellen, och att det inte finns en tydlig arbetsbeskrivning som tränarna får ta del av. Det här sättet att formulera en målsättning skiljer sig mot hur tränarna arbetar med lagens målformuleringar. De flesta av tränarna definierar tillsammans med spelarna i laget och de andra tränarna i teamet kvalitativa mål för verksamheten som laget ska sträva efter att förbättra, t.ex. i speltaktiska delar.

En konsekvens av elitfotbollens resultatfixering och den anställnings- och avskedsmentalitet som utmärker sporten, är att tränaryrket karakteriseras av en förflyttning för tränarna mellan olika föreningar och uppdrag som kan vara både lärorikt och komplicerat. Inom varje förening finns en delad repertoar som är specifik för den aktuella gemenskapen, vilket innebär att det finns förväntade sätt att agera och kommunicera. Det innebär att tränarna försöker få en känsla för den delade repertoaren när de inträder i en ny förening genom att finna företeelser i verksamheten som tränarna efter hand försöker förstärka eller förändra för att få effekter utifrån sitt eget tränarskap. Analysen påvisar att de yngre tränarna ger uttryck för att den delade repertoaren har en större

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

inverkan på dem, t.ex. genom att de tar hänsyn i sitt sätt att kommunicera utåt, men inte så mycket i relationen till spelarna. Det är en aspekt som jag har förstått utifrån att tränarna iträder i situerade identiteter, d.v.s. handlar i olika identiteter för att kunna hantera situationen.

För det andra belyser analysen att elitfotbollens resultatfixering påverkar tränarnas arbete med laget. Ett tydligt exempel är att det ofta saknas tid att arbeta med långsiktig utveckling och att unga spelare ibland får stå tillbaka i startelvan för mer etablerade spelare som betraktas vara säkrare kort till framgång. Den här balansgången, mellan långsiktig utveckling och snabba resultat, är enligt tränarna i studien en av arbetets mest komplicerade uppgifter att hantera. Andra svårigheter som tränarna framhöll var de ständiga kraven på framgång, ifrågasättandet från omgivningen vid sämre resultat och att tränaruppdraget kräver mycket tid och energi. En paradox till det är att en del av tränarna även hade uppfattningen att resultatfixeringen kan utgöra en drivkraft för dem och ett betydelsefullt motiv till deras val av yrke.

För det tredje visar analysen att trots de svårigheter som tränarna framhåller med tränaryrket kan uppfattningen urskiljas att det är aspekter som ingår i anställningen och som de helt enkelt får lära sig att hantera. Det är ett resultat som ligger i linje med tidigare forskning inom området (Perry, 2000). Jag har sökt förklaring till tränarnas uppfattningar (om anställning) i deras tidigare erfarenheter i tidig spelarkarriär, vilket har inneburit att de har lärt sig att tränares anställning kommer att bedömas utifrån matchernas resultat. Konkreta strategier som tränarna använder sig av för att hantera tränaryrkets mer negativa sidor är att promenera, träna, läsa böcker eller att inom verksamheten försöka fokusera mer på prestation istället för på resultat.

För det fjärde belyser analysen att tränarskapet har fått en utökad komplexitet. I studien exemplifieras det av att tränarna inträder i en chefsposition och att tränarskapet rymmer en mängd olika arbetsuppgifter, vilka kan vara svåra för tränaren att hinna med att genomföra på egen hand. Den här situationen löser tränarna genom att använda sig av sina assisterande tränarna som betydelsefulla resurser i arbetet, t.ex. genom att de delar på arbetsuppgifterna. Tränarna är också noggranna med att poängtera att de assisterande tränarna har en precis lika stor, eller större, kompetens än vad de själva har.

## MÄSTARCOACHERNA

Jag har analyserat tränarnas utsagor utifrån begreppet stödstruktur som illustrerar hur de assisterande tränarna kan utgöra mer kunniga personer. Genom interaktion kan tränarna utveckla kunskaper tillsammans, samtidigt som de kan stödja varandra och lättare hantera vardagens olika dilemman. Det nära samarbetet mellan tränarna innebär också att de har goda möjligheter att bilda primära praxisgemenskaper genom ett gemensamt engagemang och gemensamma mål.

Slutligen visar analysen att tränarna upplever att en av de svåraste arbetsuppgifterna hör till ledarskapet; nämligen laguttagningar. Det svåra är då inte att välja vilka spelare som ska få spela den kommande matchen, utan att förklara beslut till petade spelare och få dem fortsatt motiverande. Ett annat framträdande resultat var att enbart ett fåtal av tränarna, framför allt de yngre, framförde svårigheter som kan kopplas samman med deras fotbollskunskap, t.ex. att upptäcka taktiska mönster från sidlinjen. Tränarnas utsagor har jag tolkat som en konsekvens av att spelare på den yttersta elitnivån rekryteras till tränarpositioner inom elitfotbollen, utan tidigare erfarenhet av fotbollstränaryrket på lägre nivåer och/eller tränarutbildning.

Tränarna har därmed, utifrån sina tidigare spelarkarriärer, utvecklat betydelsefulla kunskaper om fotboll, men som analysen visar saknar de viktiga komponenter i det avseendet. Dessutom har de begränsad erfarenhet av ledarskapet, vilket kräver en helt annan kompetens av dem. Den snabba rekryteringen till posten som elitfotbollstränare får följaktligen konsekvensen att deras lärandebana förkortas. En utökad kunskap om fotboll och ledarskap framstår därmed som betydelsefulla aspekter som oerfarna tränare behöver utveckla genom tränarutbildning och en lång praktik inom yrket.

Sammantaget påvisar analysen att det finns unika arbetsförhållanden inom elitfotbollen som tränarna behöver lära sig att hantera. Oerfarna tränare ställs följaktligen inför stora utmaningar när de inträder i sitt nya yrke. Analysen har belyst svårigheter som kan kopplas samman med ledarskapet och för många av de yngre tränarna även en begränsad taktisk förmåga. Det framstår därmed som relevant att de utbildningar som fotbollen erbjuder hjälper oerfarna tränare att utveckla kunskaper som de saknar, eftersom de inte har genomgått en lång lärandebana, d.v.s. att successivt klättra uppåt i seriesystemet. Analysen väcker följaktligen en del frågor, t.ex. betydelsen av ledarskap inom dagens fotbollstränarutbildningar och hur tränarnas lärande i praktiken kan involveras i utbildningen. Dessa frågor kommer jag att vända tillbaka till i ett avslutande diskussionskapitel.

## ATT VARA ELITFOTBOLLSTRÄNARE

I nästa kapitel kommer jag mer specifikt fokusera på tränarnas lärande av fotbollstränaryrket. Till skillnad från det första kapitlet som behandlade tränarnas inträde i positionen som tränare och deras lärande av det nya fotbollstränaryrket, kommer följande kapitel att fokusera på vad som karakteriserar tränarnas lärande i den dagliga praktiken, efter att en viss tid har gått sedan de blev tränare. Vidare kommer jag att belysa hur tränarna arbetar med sin egen kompetensutveckling och deras uppfattningar om Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning.



## Kapitel 7 / Att utvecklas som tränare

I föreliggande kapitel är tränarnas lärande av yrket åter i fokus och studiens tredje tema behandlas; *att utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Det handlar specifikt om att försöka skapa en förståelse för hur tränarna lär i den vardagliga praktiken och genom tränarutbildning. Andra teman som behandlas är hur tränarna arbetar med sin egen utveckling och deras uppfattningar av vilken betydelse Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning har för deras lärande av fotbollstränaryrket. För att studera läroprocesserna utgår jag ifrån praxisgemenskapers karakteristiska läranderesurser, t.ex. lärande genom deltagande och rörelse mellan olika gemenskaper och generationer. Begrepp som stödstruktur och mer kunnig tillämpas också i analysen.

### **Att lära i den vardagliga praktiken**

En gemensam uppfattning som kan urskiljas i tränarnas berättelser är att en elitfotbollstränare aldrig kan bli färdigutbildad, utan att det ständigt finns saker att lära. Många av tränarna uttalade en syn på att såväl fobollspelet som ledarskapet är så komplext att det näst intill är omöjligt att behärska allt och att tränaren bör ha en ödmjuk inställning till det. Det verkar också som att de flesta av tränarna har en vilja att utvecklas och att de strävar efter att vara nyfikna och ha ett öppet förhållningssätt till ny kunskap. För att aldrig stanna av i sin utveckling berättar många av tränarna att de försöker lära av alla de erfarenheter som de möter i den dagliga verksamheten. Det handlar om att ständigt reflektera, på egen hand och tillsammans med andra, föra samtal med de närmaste medarbetarna och kollegor inom branchen, regelbundet titta på fotbollsmatcher, live och på TV, samt läsa litteratur om till exempel fotboll, träning, ledarskap, pedagogik och psykologi. Här kan vi se att tränarna strävar efter att vara reflekterande praktiker samtidigt som det går att urskilja en intressant spänning i detta. Om vi ser tillbaka till hur tränarna beskrev att de lärde sig fotbollstränaryrket i början av karriären innefattar det bland annat att följa mästaren, d.v.s. att lära tillsammans med en äldre och mer erfaren tränare, men också att vara reflekterande praktiker. En av tränarna berättar;



## MÄSTARCOACHERNA

Insikten att du aldrig blir klar tycker jag är skön. Det innebär att det alltid finns saker att söka efter och bli bättre på. Man blir aldrig färdig i det här yrket. Nu är jag bra i det här, men kanske behöver förbättra saker i coachningen, ledarskapet eller i samvaron med människor. För mig är det en sådan där klassiker att förändras är lika med utveckling. Jag försöker att vara väldigt öppen och nyfiken på att lära mig.

Utsagan speglar en utbredd uppfattning hos tränarna som utgår ifrån att de alltid försöker sträva efter att utvecklas i sin position som elitfotbollstränare. Min tolkning är att det sker ganska naturligt för dem till följd av deras tidigare spelarerfarenheter. De fick tidigt i karriären lära sig att alltid arbeta för att utvecklas till att bli en bättre fotbollsspelare; en lärdom som har stor betydelse i deras nuvarande tränarskap och som hjälper tränarna att utvecklas. Samtidigt är tränarna troligen medvetna om att det är betydelsefullt att de har ett öppet förhållningssätt till att utvecklas för att optimera verksamheten, vilket innebär att de behöver engagera sig i aspekter såsom självreflektion, utvärdering och förnyelse. Resultatfixeringen och konkurrensen inom elitfotbollen medverkar förmodligen också till att de ständigt är ”på tå”, vilket därmed skulle kunna utgöra en positiv effekt på deras utveckling. Det är en utveckling som tränarna uppfattar främst sker i den dagliga praktiken och genom alla erfarenheter som de erhåller under tiden inom yrket.

Jag tror ändå att erfarenheten från de åren som jag har varit tränare är de viktigaste. Jag tror överhuvudtaget när det gäller tränarskap så mår du bra av att prova dig fram. Det finns ingen given lösning på alla problem som kan dyka upp i träning eller match. Jag tror att när man slutar spela finns en tendens att tänka att jag vet hur jag ska göra, men faktum är att det inte är så enkelt. Det är inte givet i alla lägen. Oavsett hur mycket utbildning som du har eller hur mycket som du har spelat så måste du prova dig fram och bygga upp den här erfarenhetsbanken.

Utsagan belyser en annan generell uppfattning hos tränarna, att deras vidareutveckling inom yrket betraktas som synonymt med att lära av nya erfarenheter och att det egentligen har störst betydelse för hur de utvecklas i sitt tränarskap. Det handlar om ett lärande som äger rum genom en växling mellan ”learning by doing” (lära genom praktik) och reflektion samt ständig prövning av kunskaper och omedelbar återkoppling från omgivningen på arbetets resultat. Det är genom att tränaren är nyfiken, försöker, gör misstag, reflekterar, utvärderar och har ett öppet förhållningssätt till ny kunskap som han kontinuerligt utvecklas i den praktiska verksamheten, samtidigt som han utvecklar en yrkesidentitet som elitfotbollstränare.

## ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE

I verksamheten utgör även de assisterande tränarna betydelsefulla resurser för tränarna. Det handlar dels om att tränarna i tränarteamet hjälper och avlastar varandra i arbetet, dels att de kan lära av varandra likt en stödstruktur där de utgör betydelsefulla byggnadsställningar för varandra; ett fenomen som en tränare berättar om i citatet nedan:

Man utvecklas genom samtal med kollegor. Det är alltid några kollegor som man kommer lite närmare. Vi försöker att vara självkritiska. Jag och min assisterande tränare pratar fotboll hela tiden. Det är inte lätt att umgås med oss. De mest intressanta diskussionerna blir väl ändå detaljer i spel. Man har lite olika idéer. Jag tror att de flesta tränare pratar ledarskap också. Jag tycker nästan att det är det mest intressanta. Vi pratar till exempel om de svåra samtalen som man har med spelarna.

Utsagan exemplifierar hur tränarna inom det egna teamet kan utgöra betydelsefulla läranderesurser för varandra och att kommunikationen mellan dem har särskilt stor betydelse för deras lärande. Det handlar om dagliga samtal och reflektioner om verksamheten och tränarskapets olika dilemman för att utvecklas som tränare, men också för att få spelarna och laget att prestera så framgångsrikt som möjligt. Som tränaren berättar om i föregående citat kan dessa samtal handla om ledarskapsfrågor och detaljer i fotbollsspelet. Här påvisar analysen att det är just den här typen av samtal mellan tränarna som väcker reflektionen hos dem och stimulerar deras utveckling. Det är ett fenomen som även belyser hur tränarnas lärande framför allt är situerat till det egna tränarteamet och att deltagarna inom dem har goda möjligheter att bilda primära praxisgemenskaper tillsammans. I den här verksamheten finns olika situationer som kan stimulera tränarnas utveckling. Ett exempel är själva fotbollsträningen:

Jag är både aktiv och passiv under träningen. Det beror på vilken övning det är och vad min roll är för vi jobbar i team. Vi delar på det. När vi går till matchdag är det något pass som jag tar mycket plats. Då gäller det att jag tar mindre plats på andra pass och att spelarna får höra olika röster, men det är också viktigt att jag får möjlighet att analysera och se vad spelarna presterar. För när du är aktiv och väldigt inne i det är det svårare att se vad spelarna gör. Det är viktigt att få med det också.

I tränarens berättelse kan urskiljas att en del av träningen kan innebära en lärandesituation för honom, eftersom han får möjlighet att iaktta, analysera och reflektera på egen hand. Citatet belyser även hur tränarnas arbete i praxisgemenskapen kan struktureras, vilket kan medföra positiva effekter på

## MÄSTARCOACHERNA

deras lärande. När den assisterande tränaren håller i fotbollsträningen får den huvudansvarige tränaren möjlighet att stå vid sidan av planen och själv analysera olika situationer; ett fenomen som kan stimulera hans utveckling. Andra positiva fördelar är att spelarna får höra olika röster, vilket kan vara motiverande för dem, men de får också möjlighet att använda båda tränarna som resurser för sitt lärande. Teamarbetet kan följaktligen medföra positiva effekter på både tränarnas och spelarnas lärande, men kan också ha betydelse för att tränarna ska lyckas hantera en stor arbetsbelastning och förväntningar från omgivningen när de kan dela på arbetsuppgifterna med sina närmsta medarbetare. Det är ett fenomen som, enligt Jones & Standage (2006), är betydelsefullt för att tränare ska lyckas i sina uppdrag när tränarskapet utvidgas. Ett exempel är planeringen av träningen som ofta är tidskrävande, men som tränarna hjälper varandra med för att underlätta arbetet och för att ta tillvara på varandras olika kompetenser. En av tränarna berättar om hur han planerar träningen tillsammans med sina assisterande tränare:

Vi planerar träningen sex veckor i taget som en grov mall, men då är det inte på detaljnivå utan mer utifrån en belastningsplan. Sedan planerar min assisterande tränare varje vecka utifrån en analys av nästa motståndare och föregående match. En planering med övningsval utifrån den belastningsnivå som vi ska ha och så enas vi om den. Varje dag inför träningen pratar vi också. Det är det här som vi ska göra. Vi har så många spelare, hur delar vi upp träningen?

Planeringsarbetet är ofta uppbyggt enligt principen att varje enskild tränare planerar sina respektive ansvarsområden, t.ex. att fystränarna tar ansvar för den delen, medan de assisterande tränarna tillsammans med den huvudansvarige tränaren planerar fotbollsträningen, men att den alltid finslipas inför varje träningstillfälle efter diskussion i tränarteamet. Det här utgör ytterligare ett exempel på hur verksamheten är uppbyggd på basis av ett teamarbete och att tränarna utgör betydelsefulla resurser för varandra. Här har den praxisgemenskap som tränarna tillhör en väsentlig funktion, eftersom det är inom den som tränarna hjälper varandra samtidigt som de gemensamt utstakar vägen för verksamheten, även om det är den huvudansvariga tränaren som har det övergripande ansvaret för processen. Det är en process där samtal mellan tränarna är särskilt betydelsefulla, vilka kan stimulera till reflektion, diskussion och utveckling.

## ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE

Ytterligare några exempel på situationer i den dagliga praktiken som kan stimulera tränarnas lärande är uppföljning av träning och match samt utvärdering av verksamheten efter genomförd säsong. De här arbetsprocesserna skiljer sig en del från varandra, vilket illustreras av följande citat. Den första och andra utsagan speglar uppföljning av träning respektive match och den tredje utsagan gestaltar utvärdering av verksamheten.

Vi har inte något formellt möte, men vi pratar efter varje träning om vad som har hänt. Vad som var bra och dåligt, vad vi har haft för individuella samtal under träningen i form av feedback, instruktioner och så vidare.

Vi gör alltid en analys av matchen och analyserar vad som fungerade bra och vad som inte fungerade. Vi har diskussioner med spelarna och hör vad de tycker. Det är ändå de som spelar. Sen är det ändå vi som driver på igen. Då kanske vi nöter mer på något som inte fungerade i matchen, men även på det som fungerade.

Vi följer alltid upp efter säsongen. Vi utvärderar försäsongen och hur den har varit. Vi följer upp målen, satte vi för höga eller låga mål? Tog vi ut fel spelare? Hur fungerade kosten? Vi försöker att tänka på alla saker, resor, hotell och förberedelser.

Det framkommer av utsagorna att utvärderingen av match och genomförd säsong är mer strukturell än uppföljningen av träning, vilken karakteriseras av att tränarna reflekterar på egen hand, men också genom samtal mellan dem om vad som har fungerat bra och mindre bra efter avslutat träningspass. Min tolkning av att träningen inte utvärderas mer strukturerat är att det är matcherna som hela verksamheten är uppbyggd utifrån, vilket medför att de får en mer framträdande plats i utvärderingen. Ytterligare en aspekt kan vara att det inte finns tid att göra en strukturell uppföljning och att tränarna då prioriterar andra saker i verksamheten.

Samtliga matcher spelas in på dvd och används för utvärdering av lagets och enskilda spelares prestationer, men också för analys av kommande motståndare. Även utvärderingen av verksamheten efter genomförd säsong kan karakteriseras som mer strukturerad. Fenomen som utvärderas kan vara försäsongen, laguttagningar, speltaktiska delar, detaljer i vardagen som kost och förberedelser inför bortamatcher med resor och hotell. Laget och spelarnas enskilda målsättningar är också aspekter som nästan samtliga tränare följer upp under och/eller efter säsong. Här kan spelarna vara en del av samtalen och på så sätt utgöra ytterligare läranderesurser för tränarna.

## MÄSTARCOACHERNA

Man utvecklas tillsammans med de tränare och spelare som finns i den närmiljön som man är i. Spelarna utvärderar till exempel alla fysiska delar, men också speltaktiska och mentala. Ja, nästan allting. Vad spelarna tycker om sig själva, men också lagets utveckling och vad laget behöver förbättra. Här kan man säga att jag också utvecklar mig själv och lär mig eftersom jag får höra vad spelarna tycker.

Utsagan gestaltar hur tränarna även kan lära tillsammans med spelarna, eftersom de kan delta i diskussioner och reflektera kring sin egen och lagets prestationer. Även när det gäller uppföljning av match involveras vanligen spelarna genom att laget tittar på inspelningar tillsammans och diskuterar olika händelser i matchen. Det illustrerar ett exempel när tränarna bildar praxisgemenskaper tillsammans spelarna, vilket kan medföra att både enskilda personer och hela verksamheten utvecklas när de reflekterar tillsammans. Exemplet belyser även interaktionen och kommunikationens betydelse för tränarnas lärande, men också hur lärandet mellan generationerna är ett betydelsefullt inslag inom elitfotbollen. I det här fallet får tränarna och spelarna utgöra ett exempel på det när de genom samtal har stora möjligheter att utvecklas tillsammans.

En intressant aspekt i relation till utvärderingsarbetet inom lagen är att representanter från föreningen, t.ex. styrelser eller sportchefer, inte är en del av detta. De flesta av tränarna utvärderar istället verksamheten på egen hand eller tillsammans med de andra tränarna (och spelarna) i tränarteamet. I föregående kapitel framkommer att tränarna och styrelserna har begränsad interaktion med varandra. Den här bilden förstärks ytterligare, eftersom det verkar som att tränarna och styrelserna även arbetar med utvärdering på skilda håll. En förklaring till det kan sökas i frånvaron av tydliga arbetsbeskrivningar och mål, vilket kan medföra att det inte finns några ramar att utvärdera verksamheten utifrån. Tränarna och styrelserna arbetar även med olika typer av målformuleringar, kvalitativa respektive kvantitativa; en aspekt som kan försvåra den gemensamma utvärderingen än mer. Ytterligare en förklaring kan vara att resultatfixeringen inom elitfotbollen medför att utvärderingen omvandlas till en överflödig företeelse. Lyckas laget nå en bra placering i serien är styrelsen nöjd med det och tränaren får fullfölja sitt arbete, men om det omvända sker är risken stor att han förlorar sitt uppdrag och att han ersätts av en annan tränare.

## Att lära mellan olika praktiker

Förutom de närmsta medarbetarna inom den primära praxisgemenskapen och spelarna i laget finns även andra personer som kan bli resurser för tränarnas lärande. Det kan till exempel vara personer inom föreningen som kan agera bollplank såsom en äldre och mer erfaren tränare eller en sportchef. Några av de yngre tränarna beskrev att de har en nära relation med sportchefen i föreningen och att de regelbundet samtalar med honom om arbetets olika dilemman, men att de också utvärderar verksamheten tillsammans med honom. En av tränarna berättar om sin relation till sportchefen i föreningen:

Jag har mycket kontakt med sportchefen. Han ringer mig tre, fyra gånger i veckan. Ibland tre, fyra gånger om dagen. Han är mer den som ifrågasätter mina idéer. Han är själv gammal spelare och brukar komma till oss i halvlek och säga vad han har sett från läktaren. Från bänken kanske vi upplever någonting, men så kanske han ser någonting som vi inte har tänkt på. Då kan man ta in det sen. När vi diskuterar spelare är han väldigt ifrågasättande. Då måste jag hela tiden förklara hur jag har tänkt. Det är väldigt mycket bollande och jag tror att det är bra.

I utsagan illustreras hur tränaren använder sin sportchef som en resurs för sitt lärande genom att sportchefen inträder i funktionen som en inofficiell mentor åt honom. Det sker genom regelbundna samtal och att sportchefen hjälper tränaren med analys vid matcher. Tränaren poängterar även betydelsen av att sportchefen är ifrågasättande mot honom, vilket medför att han får reflektera och omvärdera sina idéer. Denna relation kan utgöra ett exempel på en stödstruktur där sportchefen, som ofta är en före detta spelare, inträder i funktionen som mer kunnig. Genom samtal ger sportchefen tränaren återkoppling och visar att det kan finnas andra tolkningsmöjligheter. Tränaren får på så sätt öva på att precisera sina tankar, omformulera sig och ta ställning. Dessutom kan ett klagörande ske för honom själv när han hela tiden konfronteras med sina egna tankar.

Den här typen av relation mellan sportchefen och den huvudansvarige tränaren är en relativt sällsynt företeelse i studien och istället har det framkommit att tränarteamet arbetar tätt tillsammans och att de har liten kontakt med styrelser och sportchefer. Att det ändå finns exempel på det motsatta kan förstås utifrån fenomenet att det finns mindre erfarna tränare i studien som inte har en lång praktik inom yrket, vilket medför att de har ett större behov av vägledning. Sportchefen kan då få funktionen som en mentor som tränaren kan lära tillsammans med och rådfråga vid behov.

## MÄSTARCOACHERNA

Det är emellertid betydligt vanligare att tränare i olika åldrar, och i andra föreningar, kan utgöra läranderesurser för tränarna. Dessa lärprocesser kan till exempel utgöras av samtal mellan tränarna som kan förekomma på telefon eller vid gemensamma träffar, resor och kurser som ofta genomförs i Svenska Fotbollförbundets regi. En annan betydelsefull aspekt för tränarnas lärande är att besöka andra tränare i sin verksamhet för att samtala med dem och observera hur de arbetar för att få inspiration och utbyta kunskaper med varandra. En del av de här besöken sker utomlands för att ge tränaren möjlighet att utveckla kunskaper som kan användas i den egna verksamheten.

När det är lite lugnare perioder på hösten och vintern försöker jag att åka på en inspirationsresa till Spanien och titta på träningar och internationell fotboll eller bara besöka en annan klubb.

Utsagan illustrerar ytterligare en framträdande aspekt i tränarnas arbete med sin egen kompetensutveckling, nämligen att besöka tränare i andra föreningar, såväl hemma som utomlands. Exemplet belyser även hur lärande äger rum genom en rörelse för tränarna mellan den primära praxisgemenskapen (det egna tränarteamet) och andra praxisgemenskaper, inom den större sekundära praxisgemenskapen (svensk och internationell elitfotboll), t.ex. ett annat tränarteam. Mera sällan söker sig tränarna utanför fotbollens praxisgemenskap. Den här rörelsen kan betraktas som ett försök att träda ur sin egen praxis och göra den till föremål för yttre reflektion och därmed förhindra fastlåsnings i ett visst perspektiv (Nielsen & Kvale, 2000). Tränarnas deltagande i andra praxisgemenskaper skulle följaktligen kunna medföra att de får upp ögonen för nya perspektiv som de sedan kan utveckla i den primära praxisgemenskapen. Som tränaren berättar om i föregående citat kan det till exempel handla om att besöka ett annat tränarteam utomlands, men det kan även innefatta att bli tränare för ett nytt lag och bli en del av en ny praxisgemenskap. Att tränare byter lag är ett utbrett fenomen inom elitfotbollen och en konsekvens blir att de får lära känna och arbeta inom olika praxisgemenskaper; ett fenomen som kan vara utvecklade för dem.

Det jag har lärt mig genom åren är att jag i umgänget med människor lär mig ständigt nya saker och det måste man vara öppen för. Öppen för att lära känna människor och förstå att man stöter på individer som inte är som de du har träffat innan och kunna hantera det. Jag tror också att man lär sig mycket på att byta miljö och jobba med nya människor, medarbetare och spelare.

## ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE

Som framkommer av utsagan upplever tränaren att ett nytt tränaruppdrag kan innebära en möjlighet för honom att möta nya människor och situationer som kan ge upphov till utveckling, men det kan även handla om att aktivt försöka förändra något som han inte är nöjd med i sitt eget tränarskap eller i den tidigare praxisgemenskapen. Olika praxisgemenskaper kan följaktligen erbjuda olika typer av lärandesituationer för tränarna. I dessa finns en mängd mästarte-lärling-relationer tillgängliga såsom att vara assisterande tränare till en äldre och mer erfaren tränare, att arbeta tillsammans med mentorer, en sportchef och de övriga tränarna i teamet. Att lära tillsammans med andra personer i den primära praxisgemenskapen, men även genom deltagande i olika sekundära praxisgemenskaper utgör betydelsefulla läranderesurser inom elitfotbollen.

Att tränarna främst arbetar med sin egen utveckling enligt denna princip kan förstås utifrån deras tidigare spelarkarriärer och hur de lärde sig fotbolls-tränaryrket när de blev tränare; ett lärande som främst bygger på praktik och erfarenheter av praktiken. Att observera, modellera och samtala med andra spelare och tränare har varit grundläggande för deras lärande under många år och min tolkning är att det framstår som det mest naturliga sättet för tränarna att fortsätta arbeta med sin egen utveckling.

En konsekvens av att tränarna främst lär genom kontakten med andra tränare, jämnåriga med liknande erfarenhet, men även av äldre och mer erfarna tränare, är att kunskaper, erfarenheter och värderingar reproduceras inom den sekundära praxisgemenskapen, som i det här fallet utgörs av den svenska och internationella elitfotbollen. Därmed finns en risk att ett ensidigt och traditionellt sätt att leda spelare och bedriva träning formas. Mot resonemanget kan emellertid ställas att analysen även indikerar att det finns en god vilja att utvecklas och vara öppen för ny kunskap hos tränarna. Däremot verkar det som om många av tränarna främst hämtar ny kunskap inom fotbollens värld, såväl nationellt som internationellt, vilket kan medföra att den sekundära praxisgemenskapen blir mer sluten, eftersom kunskapen cirkulerar mellan deltagarna inom gemenskapen. Dessutom genomgår tränarna samma typ av tränarutbildning i Svenska Fotbollförbundets regi, vilken också ingår i den sekundära praxisgemenskapen. I kommande avsnitt ska jag titta närmare på hur tränarna uppfattar, och lär genom att delta i, denna typ av utbildning.



## Att lära utifrån tränarutbildning

En del av tränarna är examinerade från den högsta utbildningsnivån i Svenska Fotbollförbundets tränarutbildning, *UEFA Pro Diploma*, och deltar därmed främst i förbundets fortbildningskurser, medan andra tränare arbetar sig igenom utbildningssystemet för att bli certifierade som elitfotbollstränare. Det är en certifiering som tränarna numera måste inneha för att ens kunna verka som tränare på den högsta nivån inom svensk fotboll och som de har olika uppfattningar om. Två av tränarna får illustrera detta:

Jag tror att det är nödvändigt med utbildning för att lyckas som tränare. Jag har full respekt för de som har haft långa spelarkarriärer, men det är en sak att kunna fotboll och träna ett lag, men du ska kunna lite pedagogik, ledarskap, fysiologi, anatomi och så vidare. Jag tycker att vi kanske nedvärderar oss själva om vi säger att vi inte behöver någon utbildning för att bli tränare. Om vi istället säger att vi måste ha utbildning sätter vi status på vår egen kår.

Jag tror inte att det är nödvändigt med utbildning för att lyckas som tränare, men jag tror att du har nytta av den. Jag tror ändå att den huvudsakliga delen av mitt arbete är samspelet med människor och de utbildningar där man arbetar med människor är viktiga. Ja, varje liten del som man kan lära sig. Men jag har nog lärt mig mer genom erfarenhet. Om man nu menar att erfarenhet är att samspela och jobba med en mängd olika människor.

Utsagorna exemplifierar två olika uppfattningar bland tränarna huruvida tränarutbildning är nödvändig att ha för att lyckas som tränare inom elitfotbollen. I linje med tränaren i det andra citatet menar de allra flesta av tränarna att tränarutbildning inte är nödvändig, medan några uttrycker det motsatta. Däremot poängterar samtliga tränare att det finns olika värden med att utbilda sig, men de har samtidigt svårt att återge konkreta exempel på vilken betydelse tränarutbildningen har i deras arbete.

En förklaring till de olika uppfattningarna bland tränarna kan sökas i deras bakgrund. Om vi ser till den första utsagan framkommer hur tränaren poängterar tränarutbildningens betydelse, men vi kan även se att han inte har haft en lång spelarkarriär, varför tränarutbildningen blir mer värdefull för honom. Den här tränaren har genomgått den långa lärandebanan på vägen till elittränarpositionen, d.v.s. han har lärt sig yrket genom en lång praktik och har utöver det genomgått tränarutbildning. Min tolkning är att tränaren till följd av det upplever att tränarutbildningen är betydelsefull, men det kan även vara så att den blir extra värdefull för honom, eftersom en framgångsrik spelarkarriär

## ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE

på elitnivå ofta ger tränaren en förhöjd legitimitet i omgivningens ögon. Därmed får den här tränaren lita till sin tränarutbildning och tidigare erfarenheter och meriter som tränare och kan genom dem erhålla respekt från omvärlden att han har den kompetens som krävs för att leda ett lag inom den svenska elitfotbollen.

Till skillnad från detta framkommer i den andra tränarens berättelse att tränarutbildning inte är nödvändig att ha, utan att det är den praktiska erfarenheten av att vara verksam i yrket som betyder mest för lärandet; ett resonemang som exemplifierar en utbredd uppfattning bland tränarna. För även om tränarna menar att all form av utbildning är värdefull betraktar de ändå den praktiska erfarenheten av yrket som den mest betydelsefulla läranderesursen. Erfarenheter, som tränarna erhåller i den vardagliga praktiken och i samspelet med andra människor.

En förklaring till tränarnas uppfattningar om praktikens nytta för lärandet kan vara att de upplever att det är den strategiska kunskapen, d.v.s. att veta vad man ska göra och när man ska göra det, som de utvecklar. Det är en kunskap som är betydelsefull i ledarskapet och som, Schempp et al. (2006) menar, är svår för tränare att erhålla på annat sätt än genom experimenterade i praktiken. Ytterligare en aspekt kan vara att tränarna redan har påbörjat sin utbildning som tränare genom deras tidigare praktik i verksamheten innan de deltog i tränarutbildningen och därigenom främst handlar utifrån dessa erfarenheter, varför utbildningens innehåll framstår som sekundär i sammanhanget. Det är genom den tidigare spelarerfarenheten, olika erfarenheter som tränare, den nuvarande praktiken, observationen och samtalen med andra tränare som tränarna beskriver att de lär sig fotbollstränaryrket. Under tiden har de även utformat sina egna strategier för lärande. Därmed blir det naturligt att de uppfattar att det främst är tidigare upplevda erfarenheter som formar deras fortsatta lärande inom fotbollstränaryrket.

Trots det finns förmodligen mycket av tränarutbildningens innehåll i tränarnas arbete, även om de själva inte uppfattar det så, eftersom samtliga är fostrade inom fotbollen och av tränare som någon gång under karriären förmodligen också har genomgått tränarutbildning. En risk är ytterligare en likriktning i den sekundära praxisgemenskapen, eftersom kunskapen cirkulerar mellan tränarna inom elitfotbollen och tränarna som genomför tränarutbildningen. Dessutom utvecklar tränarna kunskaper och gemensamma värderingar genom deras deltagande i den primära praxisgemenskap som de tillhör, vilket också bidrar till likriktningen.

## MÄSTARCOACHERNA

Vi har fortbildning två gånger om året och det är förbundet och SEF som håller i dem. För något år sedan hade vi en spansk tränare som gav väldigt mycket, men jag tycker ibland att man gör det lite väl enkelt för sig. Det är mycket människor som redan är i organisationen som leder utbildningen. Jag skulle gärna vilja ha lite mer spännande namn inom olika områden.

I utsagan framkommer att förbundets fortbildningskurser främst genomförs av personer inom svensk fotboll och att tränaren gärna ser att de utvidgas till att även innefatta personer och ämnen inom andra områden. Det här kan utgöra ett exempel på hur den sekundära praxisgemenskapen kan bli mindre sluten, eftersom personer från andra områden kommer in i verksamheten med nya perspektiv som utmanar etablerade värderingar och kunskaper. I tränarens berättelse kan vi också se att han upplever att det var lärorikt när en spansk tränare medverkade i utbildningen. I linje med denna uppfattning var det även många av de andra tränarna som önskade att tränarutbildningen har ett mera internationellt perspektiv. En av dem berättar:

Jag tycker att Pro-utbildningen kunde vara mer spetsig utifrån det internationella perspektivet. Hela anledningen till att man ska bli Pro-diplomerad är ju för att vi ska få möjlighet att få ut svenska lag i Europa. Då tycker jag att det borde vara mer input utifrån med utländska tränare, studiebesök och så vidare.

Även i den här tränarens berättelser kan vi urskilja att det främst är svenska tränare som leder tränarutbildningen och att han gärna ser att denna får ett mer internationellt perspektiv, t.ex. genom studiebesök, men även att utländska tränare blir inbjudna att föreläsa och leda praktiska fotbollslektioner. En annan uppfattning bland tränarna är att fysiologin har ett för stort utrymme i tränarutbildningen och att det är kunskaper som är svåra att tillämpa i den praktiska verksamheten. En förklaring till tränarnas uppfattning kan vara att de flesta har en fystränare till sitt förfogande i verksamheten som tar ansvar för den fysiologiska delen, även om de själva också behöver besitta en viss kunskap inom ämnet. Tränaren kan följaktligen släppa en del av ansvaret för fysiologin, men kan även rådfråga fystränaren vid behov. Det här utgör ytterligare ett exempel på hur tränaryrket inom elitfotbollen kan karakteriseras som ett teamarbete där tränarna delar på arbetsuppgifter, hjälper varandra och tillsammans optimerar kompetensen inom tränarteamet. En annan tränare berättar om sina erfarenheter av tränarutbildningens innehåll:

## ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE

Jag skulle vilja kapa eller komprimera fysiologidelen och få in mer ledarskap, men också vissa modernare delar av fotbollen, till exempel mer analys. Jag tänker bara på en sådan sak som coachning som man inom idrotten tar för givet, men där näringslivet egentligen har gått om idrotten. Det skulle vara jätteenkelt att ha det som en separat del. Fysdelen, som sagt, att den har en sådan stor bekostnad på fotbollen, men framför allt ledarskapet. Jag hade gärna sett en omjustering.

Utsagan exemplifierar en utbredd uppfattning bland tränarna; att tränarutbildningen ska innehålla mer analys av fotbollsspelet och ledarskap. Det kan vara ett tecken på att ledarskapet har blivit allt mer komplicerat inom elitfotbollen (t.ex. genom utökade arbetsuppgifter och att tränarna behöver inträda i en chefsposition), varför tränarna upplever det som en extra värdefull kompetens som de måste utveckla. En annan förklaring kan hämtas i rekryteringen av elitfotbollsspelare till tränarpositioner inom elitfotbollen. Som en konsekvens av det har tränarna en viss kunskap om fotbollsspelet, men saknar erfarenheter och kunskaper om ledarskap, vilket medför att tränarutbildningarna behöver hjälpa dem att utveckla denna kompetens.

En del av de yngre tränarna uppfattar också att de behöver lära sig att analysera spelet från sidlinjen, eftersom de saknar en lång praktik inom yrket, och att tränarutbildningen ger dem tid och möjlighet att utveckla denna förmåga. En annan aspekt som framkom var en önskan om att göra tränarutbildningen mindre ”teoretisk” och mer ”praktisk” genom att sammankoppla den mer med tränarnas verksamhet. Här framkom förslag som fler praktiska fotbollslektioner och gruppdiskussioner om olika fenomen som tränarna möter under tiden inom elitfotbollen som tränare. Två av tränarna berättar:

Jag skulle vilja individanpassa den som de är inne på nu. Att man anpassar den till sin egen verksamhet och inte gör den så teoretisk som den var tidigare. Jag gillar idén med att man kommer ut till sin egen verksamhet och jobbar med de förutsättningar som finns där.

Jag hade gärna haft mer diskussioner, till exempel om olika fotbollsscenarier i matcher eller paneldebatt. Man skulle kunna göra en lektion för de andra deltagarna. Presentera hur jag har jobbat med mitt lag och sedan få feedback på det. Diskussionsfrågor, men att man också får lyssna på de andra tränarna och prata med dem hur de har det. Lite mer utvärdering av sitt eget.

## MÄSTARCOACHERNA

Tränarnas berättelser speglar ett fenomen som har framkommit i tidigare studier; att en del tränarutbildningar saknar koppling till tränares specifika verksamhet (Cushion et al. 2010; Stoszkomski & Collins, 2012). Att tränarna i studien upplever ett liknande fenomen förstärker bilden av detta. I tränarnas utsagor framkommer även konkreta förslag på hur tränarutbildningen kan göras mer praktisknära, t.ex. genom att tränarna får möjlighet att lyssna till och ge feedback på varandras arbeten i hemmamiljön, men att de också genom paneldebatt får möjlighet att reflektera tillsammans. En tränare föreslog att deltagarna skulle få tillgång till en mentor under utbildningsperioden för att utvärdera sin verksamhet tillsammans med honom.

Jag har aldrig blivit erbjuden att gå till en mentor eller coach, men det är just en sådan sak som jag menar skulle kunna var en del på Pro-nivån.

Hitills har framkommit att tränarna önskar mer samtal och diskussion med de andra deltagarna på tränarutbildningen och att de får tillgång till en mentor för att kunna få feedback på sin egen verksamhet. Att diskutera tillsammans med andra tränare, men även kompetent personal som leder tränarutbildningen, är också det som tränarna uppskattar mest med förbundets utbildning. Utifrån tränarnas berättelser framstår det som att menings- och erfarenhetsutbyte tillsammans med andra tränare och personer inom fotbollen kan utgöra en potentiell läranderesurs i tränarutbildningens innehåll.

Enligt tränarna är det emellertid betydelsefullt att de personer som deltar på tränarutbildningen har en liknande erfarenhet som de själva så att innehållet kan anpassas till deras verksamhet. Den här uppfattningen var framför allt tydlig bland de tränare som inte har genomgått *UEFA Pro Diploma* (högsta utbildningsnivån). En del av tränarna berättade att det var för stor bredd på deltagarna på de lägre utbildningsnivåerna och att innehållet var för långt ifrån deras verksamhet för att uppfattas som relevant. Det var emellertid inte någon problematik för tränarna som gick *UEFA Pro*, eftersom det endast är elitfotbollstränare som har tillträde till den.

Det viktigaste med Pro-utbildningen var att jag gick i en bra grupp med elittränare som jag fick träffa mycket, lära känna och fick idéer av.

Jag har gått den näst högsta nivån. Jag fick absolut ut något av den, men det var en sådan enorm bredd. Jag vill ha mer elitänk. Då var det allt från tränare för flick- och pojklag och hela vägen upp. Jag är inte så intresserad av det utan mer av eliten, men det var mest att det var en sådan enorm bredd.

## ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE

Som framkommer av utsagorna upplever tränarna att interaktionen och samtalen mellan tränarna är en betydelsefull resurs i tränarutbildningen och att deltagarna arbetar på samma nivå inom fotbollen. Det här kan betraktas som ett slags kollegialt lärande som äger rum i den sekundära praxisgemenskapen. Samtidigt går det att urskilja en spänning i det här. Tränarna säger att de uppskattar samtalen med andra tränare, men de är också konkurrenter med varandra. Frågan är då hur mycket information och kunskap som tränarna egentligen vill dela med sig för att hjälpa andra tränare att utvecklas?

Att tränarna ändå uppskattar det kollegiala lärandet skulle kunna förstås utifrån aspekten att en betydelsefull källa till lärande för tränarna har varit, och är, reflektion tillsammans med andra tränare. De fick i ett tidigt skede i tränarkarriären lära genom att arbeta med, observera och samtala med kollegor och mentorer och deras nuvarande lärande i praktiken karakteriseras av ett nära samarbete och en daglig reflektion tillsammans med andra tränare i den primära praxisgemenskapen. Analysen påvisar även att tränarna fortsätter att arbeta med sin egen utveckling enligt dessa principer. Min tolkning är att det är ett lärande som tränarna har fostrats in i genom deras långa karriärer inom fotbollen, först som spelare och sedan som tränare, och därmed är det inte speciellt förvånande att de även nämner det som en betydelsefull aspekt för utformningen av tränarutbildningen.

### **Sammanfattning**

I det här kapitlet har jag analyserat vad som karakteriserar tränarnas lärande i den dagliga praktiken och hur de arbetar med sin egen kompetensutveckling. Jag har också beskrivit vilken betydelse tränarna menar att förbundets tränarutbildning har för deras lärande samt deras uppfattningar om den. I analysen har jag utgått ifrån praxisgemenskapens karakteristiska läranderesurser samt begreppen stödstruktur och mer kunnig.

Ett första framträdande fenomen i analysen är att tränarna upplever att deras lärande främst sker i praktiken tillsammans med andra tränare. Det är ett lärande som sker genom interaktion och reflektion tillsammans med andra tränare om alla fenomen som tränarna möter i verksamheten samt en omedelbar återkoppling på arbetets utförande från omgivningen. Genom alla erfarenheter som tränarna erhåller, och reflekterar över, under tiden inom yrket utvecklas de kontinuerligt i sitt tränarskap.

## MÄSTARCOACHERNA

En central aspekt är kommunikationen mellan tränarna, men även med spelarna. Tränarna menar att det dagliga samtalet främjar deras lärande; ett samtal som kan handla om kost, detaljer i fotbollsspelet och ledarskap. Andra konkreta situationer som kan stimulera tränarnas lärande är fotbollsträningen, planering och uppföljning av träning och match samt utvärdering av verksamheten efter genomförd säsong. Det är tillfällen då tränaren, på egen hand, men ofta tillsammans med andra tränare, reflekterar över fotbollsspelet, verksamheten som helhet samt sitt tränarskap. Här kan även spelarna utgöra betydelsefulla läranderesurser genom att de deltar i diskussioner om sin egen och lagets prestationer tillsammans med tränarna.

Ett andra påfallande fenomen i analysen är att det finns personer utanför tränarteamet som kan bli resurser i tränarnas lärande. Det kan till exempel vara personer inom föreningen som kan agera bollplank och inträda i positionen som mentor såsom en äldre och mer erfaren tränare eller en sportchef som ofta är en före detta fotbollsspelare. Tränare i andra föreningar kan även utgöra betydelsefulla läranderesurser för tränarna, t.ex. genom att tränarna besöker dem i deras verksamheter för att observera, samtala och utbyta kunskaper med varandra. En del av de här besöken sker utomlands för att inhämta kunskaper och inspiration som tränarna sedan kan utveckla i den primära praxisgemenskapen. Interaktionen och samtalen mellan tränarna kan även äga rum via telefon eller vid gemensamma träffar, resor och kurser som ofta genomförs i Svenska Fotbollförbundets regi.

För det tredje visar analysen att andra betydelsefulla aspekter för tränarnas lärande är att titta på fotbollsmatcher, live och på TV, läsa litteratur om till exempel fotboll, träning, ledarskap, pedagogik och psykologi samt delta i förbundets tränarutbildning och fortbildningskurser. När det gäller tränarnas uppfattningar om tränarutbildning belyser analysen att de flesta av tränarna menar att den inte är nödvändig för att lyckas som tränare inom elitfotbollen, medan ett fåtal uttrycker det motsatta. Den generella uppfattningen som framkom bland tränarna var att även om utbildning betraktas som värdefull är det ändå lärandet i den praktiska verksamheten som de värdesätter mest. Utifrån tränarnas berättelser verkar det som att tränarutbildningen generellt sett har en större betydelse i början av karriären, eftersom deras erfarenhet av tränaryrket var begränsad vid den tidpunkten. Tränarutbildningen, men även spelarerfarenhetens, betydelse minskar emellertid allt eftersom åren går då andra erfarenheter framträder som mer betydelsefulla.

## ATT UTVECKLAS SOM TRÄNARE

Slutligen påvisar analysen att det finns en del aspekter som tränarna vill förändra i tränarutbildningen, *UEFA Pro Diploma*. Sammanfattningsvis handlar det om att utbildningen bör få ett större internationellt perspektiv, att den behöver anpassas mer till tränarnas egen verksamhet och att ämnen som ledarskap och analys av fotbollsspelet behöver ges en större prioritet framför fysiologi. Vidare belyser analysen att tränarna önskar fler möjligheter till reflektion tillsammans med andra deltagare, men även med kompetent personal som leder tränarutbildningen, kopplat till den egna verksamheten, och att detta utgör en av tränarutbildningens mest betydelsefulla aspekter. Det är ett fenomen som indikerar att kommunikationen mellan tränarna kan utgöra en potentiell läranderesurs i tränarutbildningen.

Tränarnas önskan om mer ledarskap och analys av fotbollsspelet i tränarutbildningen har jag förstått utifrån rekryteringsmönstret av elitfotbollsspelare till tränarpositioner inom elitfotbollen i kombination med ett allt mer komplicerat tränarskap. Det innebär att tränarna inte har genomgått en tränarutbildning och de har inte heller lärt sig fotbollstränaryrket i verksamheten genom att successivt tilldelas allt mer komplicerade arbetsuppgifter. Dessa tränare saknar följaktligen kunskaper om ledarskap och har inte heller hunnit med att träna upp sin förmåga att analysera fotbollsspelet utifrån en tränarposition, varför det blir naturligt att de upplever det som betydelsefullt att tränarutbildningen innehåller dessa komponenter.

Resultatet ligger i linje med tidigare forskning som har visat att en del tränarutbildningar inom idrotten saknar koppling till tränarnas specifika verksamhet (Cassidy et al. 2006; Cushion et al. 2010; Stoszkowski & Collins, 2012). Att tränarna i studien upplever ett liknande fenomen förstärker bilden av detta. Här finns uppenbarligen frågor att diskutera, såsom hur tränarutbildningen kan utformas för att motsvara ett nytt rekryteringsmönster av tränare inom elitfotbollen, vilket ställer andra krav på utbildningens innehåll. Ett annat fenomen som analysen lyfter fram är den reproduktion av kunskaper som sker inom den sekundära praxisgemenskapen, eftersom tränarna sällan går utanför den i sin kompetensutveckling. Det utgör två betydelsefulla fenomen som jag kommer att återvända till i kommande kapitel, som är avhandlingens avslutande kapitel. Här gör jag en sammanfattning och diskussion av de presenterade resultaten samt föreslår några implikationsmöjligheter. I kapitlet presenteras också metodologiska reflektioner och förslag på fortsatt forskning inför framtiden.





## Kapitel 8 / Diskussion

Avhandlingens övergripande syfte har varit att bidra med en djupare förståelse för vad det innebär att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk herrelitfotboll. Med utgångspunkt i avhandlingens syfte och frågeställningar inleds detta avslutande kapitel av en sammanfattning av och diskussion om de övergripande resultaten. Denna diskussion följs av förslag på åtgärder som jag menar kan tillämpas för att stödja tränares lärande, men även användas i fotbollens tränarutbildning för att sammankoppla den mer med tränares verksamhet. Kapitlet avslutas med några metodologiska reflektioner och förslag på fortsatt forskning.

### **Att bli tränare och lära sig fotbollstränaryrket**

I avhandlingens inledande resultatkapitel analyserade jag tränarnas inträde i, och lärande av, det nya fotbollstränaryrket. Här påvisar resultaten att tränarna har spelat fotboll, många av dem på elitnivå, och att de har olika vägar in i tränaryrket och posten som elitfotbollstränare, beroende på deras ålder och spelarbakgrund. Det karakteriseras av att de tränare som är yngre och före detta elitfotbollsspelare snabbare fick ett uppdrag inom elitfotbollen som tränare, medan de tränare som är äldre först efter ett antal år blev elitfotbollstränare. Här framträder ett nytt rekryteringsmönster av tränare inom elitfotbollen och att den kompetens som väger tyngst är en före detta spelarkarriär på elitnivå. Det är ett mönster som har vuxit fram trots att Svenska Fotbollförbundet har som krav att tränare ska vara certifierade för att vara verksamma på den högsta nivån, ett fenomen som i linje med Peterson (1993) och Sund (1997) kan förstås som ännu ett steg i professionaliseringen av svensk elitfotboll, eftersom en viss yrkeskunskap förbinds med den. En konsekvens av rekryteringsmönstret är att tränares lärandebana förkortas, d.v.s. de får inte den långa praktiska erfarenheten av tränaryrket innan de blir elitfotbollstränare, samtidigt som de hamnar i en idrottsvärld med ett allt mer komplicerat tränarskap och arbetsvillkor som kan vara tuffa att hantera.

## MÄSTARCOACHERNA

Det är en svårlöst ekvation, men min tolkning är att systemet idag löser ekvationen genom att nytillträdda tränare får börja med att gå-bredvid, d.v.s. att under en tid vara assisterande tränare till en äldre och mer erfaren tränare. Tränare vinner på så sätt tid att lära sig fotbollstränaryrket genom att observera mästaren och delta i verksamheten tillsammans med honom, innan de rekryteras som huvudansvariga tränare för ett lag inom elitfotbollen. Det finns emellertid även exempel på tränare i studien som direkt blev huvudansvariga tränare inom elitfotbollen i samband med spelarkarriärens slut och här visar resultaten att dessa tränare tilldelas en mentor för att få stöd att hantera den nya funktionen. Mentorn kan liknas vid en mer kunnig person, som Dysthe (2001) uttrycker det, som erbjuder tränaren mer stöd i början av karriären genom regelbundna samtal med honom, ett stöd som avlägsnas allt eftersom han blir mer kompetent i sitt nya yrke.

Samtidigt ingår tränaren i ett tränarteam, vilket den här studien visar kan utgöra en unik läranderesurs. Här har tränaren tillgång till mer erfarna tränare som han kan utvecklas tillsammans med och dessa blir även betydelsefulla stöttespelare för att den oerfarne tränaren ska lyckas hantera den svåra uppgift som han ställs inför. Enligt Cushion et al. (2010) utgör denna interaktion mellan tränare den bästa källan till lärande för tränare inom elitidrotten. Samarbetet mellan tränare har följaktligen betydelse för en ömsesidig kunskapsutveckling samtidigt som de kan träna sin förmåga att ta eget och gemensamt ansvar, kommunicera och lösa uppgifter tillsammans. Därtill kan tränare komplettera varandra och hitta vägar för att orka med arbetet, men samarbetet kan också skapa trygghet för dem, eftersom de får ett sammanhang att ingå i. Det är fenomenet, vilket Döös och Wilhelmsson (2000) framhåller, som utgör positiva effekter av att människor arbetar i team.

Resultaten pekar också på att tränarnas nära samarbete med varandra medför goda möjligheter för dem att bilda primära praxisgemenskaper där en stor del av deras lärande äger rum. En första slutsats i studien är således att primära praxisgemenskaper har stor betydelse för tränares lärande, eftersom de genom att interagera med andra tränare utvecklar kunskaper tillsammans för att uppnå det gemensamma målet. Resultaten pekar också på att den primära praxisgemenskapen har en betydelsefull funktion i rekryteringsmönstret som inte skulle kunna fungera utan dess stödjande funktioner för oerfarna tränares lärande. Här finns äldre och erfarna tränare som fungerar som mer kunniga och som hjälper nyblivna tränare att hantera sin nya funktion och att utveckla betydelsefulla kunskaper för tränarskapet.

### **Att vara tränare inom svensk elitfotboll**

Avhandlingens andra resultatkapitel fokuserar på tränarnas anställningsförhållanden och arbetets innehåll. Resultaten visar att tränarnas upplevelser av dessa villkor innefattar stora yttre krav på framgång, långa och oregelbundna arbetstider, lite ledighet, och för en del av tränarna även oklara riktlinjer och mål för arbetet, och att dessa aspekter hör till tränaryrkets mest negativa sidor. Det indikerar att tränarskapet inom elitfotbollen är ett yrke som ur ett psykologiskt perspektiv har en hög kravnivå; ett fenomen som även Hjålm (2014) fann i sin studie.

Här har föreningarna en betydelsefull funktion att fylla för att understödja tränares arbete, men även tränarutbildningen skulle kunna underlätta introduktionsfasen genom att medvetandegöra och förbereda tränare om de väntade arbetsvillkoren. Föreningarna kan i sin tur förbättra tränares anställningsförhållanden genom att formulera tydliga mål och riktlinjer för arbetet. Föreningarna kan dessutom tillämpa en kontinuerlig utvärdering av tränares arbetssituation och tillsammans hitta vägar för att tränare ska orka med arbetet, men kanske framför allt vara tillgängliga och hålla fast vid dessa riktlinjer, även när vinden blåser snål. Samtidigt aktualiseras frågan om de ansvariga i dagens elitfotbollsöreningar håller sig till de gemensamt uppgjorda villkoren när resultaten lyser med sin frånvaro. Resultaten från den här studien pekar på motsatsen.

I studien är det tydligt att tränarna blir mer ifrågasatta vid motgång och att representanter från föreningen kan lägga sig i deras arbete med krav på olika typer av förändringar, t.ex. att laget bör träna mer eller på ett annat sätt och att tränarens ledarstil inte är lämplig. Egentligen är det motsägelsefullt att ifrågasättandet från den närmsta miljön ökar vid motgång, eftersom det förmodligen är det sista som tränare behöver vid dessa tillfällen. Troligen skulle en mer stöttande approach underlätta tränares arbete och förminska deras stress, men inom elitfotbollen där föreningarnas ekonomi påverkas av lagets resultat finns inte tålamodet och istället blir den kortsiktiga strategin lösningen. Det exemplifieras av att tränare kan få sparken, men också att de inte ges tid att arbeta med långsiktig utveckling av laget; ett fenomen som utgör en komplicerad situation för tränare att hantera. Lösningen blir då många gånger att unga, talangfulla spelare får stå tillbaka i startelvan, eftersom det inte finns tid att ge dem chansen när föreningarna formulerar kortsiktiga och resultinriktade mål.

## MÄSTARCOACHERNA

Här framträder en bild av att den idrottsliga utvecklingen blir instängd genom de kontextuella villkoren och att dessa har en direkt inverkan på tränares arbete och lärande. Ju större resultatkrav och ju högre krav på ekonomisk avkastning som omger elitfotbollen desto mer lika handlar tränare, eftersom deras handlingsutrymme förminskas. Tränare kan därmed bli offer för systemet, men de är samtidigt medskapare av detta. Det tar sig bland annat i uttryck att de inte vågar satsa på långsiktig utveckling, t.ex. genom att låta unga, talangfulla spelare få chansen i startelvan. Samtidigt ger deras position inte dem möjlighet att motverka likriktningen inom systemet, utan den part som framstår som en möjlig motståndare är föreningarna själva. Dessa skulle till exempel kunna ge tränare förtroende att arbeta med långsiktig utveckling och ge dem sitt fulla stöd, även om laget presterar sämre för stunden. Föreningarna har dock också en utsatt position eftersom resultaten värderas i pengar. En förlust kan medföra förlorade inkomster. Det är en svårlöst ekvation och den belyser hur elitfotbollen präglas av ekonomisering och krav på lönsamhet, vilket medför ökade krav på samtliga aktörer inom elitfotbollen.

Kanske kan det ändå finnas en ändamålsenlighet i systemet? Man kan förstå det som att elitfotbollen inte är uppbyggd på det sättet att tränare ska arbeta med att ”utbilda” unga spelare, utan att deras primära uppgift är att koordinera färdiga fullblodsproffs. I Isbergs (1997, 2001) och Jones et al.s (2002) studier framkom till exempel att tränares uppgift på elitnivå inom fotbollen är att få spelarna att förstå det taktiska spelsystem som laget ska spela. Det är ett spelsystem som föreningen många gånger har investerat stora pengar i genom att köpa spelare som ska passa in i systemet. Tränares huvudsakliga uppgift blir därmed att få laget att prestera så framgångsrikt som möjligt med de spelare som de har till sitt förfogande och talangutvecklingen får skötas av föreningar längre ner i seriesystemet. Om så är fallet behöver inte nytillträdde tränare kunskaper som involverar utveckling av enskilda spelares fysik, teknik etc., utan deras viktigaste uppgift blir att få spelare som redan är ”färdigutbildade” att fungera tillsammans på bästa möjliga sätt. På så sätt kan oerfarna tränare tilldelas tränaruppdrag inom elitfotbollen, eftersom de anses vara färdigutbildade som spelare och inte behöver besitta andra kompetenser. Å andra sidan framför Kelley et al. (1999), Sund (2008) och Hjälms (2014) att tränarskapet inom elitfotbollen kräver en stor arbetsinsats och kunskap inom en rad olika områden, fenomen som även har varit framträdande i den här studien.

## DISKUSSION

Resultatet pekar på tuffa arbetsvillkor och ett ledarskap som blir allt mer komplicerat, eftersom tränarna behöver inträda i en chefsposition i tränarlaget. Det innebär att tränare måste ha en förmåga att samordna arbetet, delegera uppgifter, administrera verksamheten och kommunicera den utåt samt vara goda ledare gentemot andra tränarna i laget. Enligt Döös och Wilhelmsson (2000) innefattar det bland annat att tränaren är tillgänglig och öppen för kritik, att han lyssnar, diskuterar och försöker begripa skälen bakom människors agerande samt prövar, omprövar, följer intuitionen och gläds över de framsteg som görs.

Vidare behöver tränare, i sitt möte med spelarna, olika kunskaper för skilda situationer. Ett exempel är laguttagningar som, förutom taktisk kunskap om fotboll, också kräver att tränare har en förmåga att bemöta spelare, förklara beslut och få dem fortsatt motiverade. Det här är fenomen som tränarna framhåller som några av tränarskapets svåraste arbetsuppgifter. Andra svårigheter som tränarna framför är att ha en tillräckligt bra taktisk förmåga och att vara en god ledare för spelarna och medarbetarna. Det är kunskaper, som Côté och Gilbert (2009), definierar som professionella och interpersonella kunskaper, vilka är betydelsefulla för att tränare ska kunna utveckla goda relationer med sina aktiva och de andra tränarna i laget.

Tränarnas uppfattningar om svårigheter i ledarskapet är intressanta i relation till studier av Jones et al. (2004), Jones (2006) och Potrac et al. (2007) där forskarna framhåller likheter mellan lärar- och tränaryrket där pedagogiska aspekter lyfts fram. Även i denna studie har frågan väckts om tränarskapet inom elitfotbollen innefattar pedagogiska dimensioner, eftersom tränarna lyfter fram det pedagogiska ledarskapet som en särskilt betydelsefull kompetens som de behöver utveckla. Utifrån resultaten kan också urskiljas att tränarskapet inom elitfotbollen till viss del är ett pedagogiskt uppdrag och att tränare behöver tillämpa ett helhetsperspektiv på ledarskapet, d.v.s. att tränarskapet rymmer flera olika funktioner som inbegriper en utveckling av hela personen och inte bara hennes fysiska kunskaper (Jones, 2006). I det finns aspekter som att få spelare och övriga tränare att trivas och att planera, genomföra och utvärdera träning och match. Tränare ska kunna komponera lag och skapa gruppsammanhållning, motivation, intresse, engagemang och trygghet ofta under ett hårt tryck från omgivningen som i sin tur kräver snabba resultat. Vidare behöver tränare en förmåga att kommunicera med gruppen och enskilda individer samt hantera olika relationer och konflikter.

Som framgår av resonemanget behöver tränare inom elitfotbollen kunskaper om pedagogik och ledarskap och att dessa faktorer kan vara svåra att utveckla på annat sätt än genom en lång praktik inom yrket. Här framträder ännu en problematik med rekryteringsmönstret av tränare inom elitfotbollen, eftersom tränare inte får möjlighet att utveckla dessa kunskaper successivt genom att stegvis klättra uppåt i seriesystemet, utan tilldelas komplicerade arbetsuppgifter tidigt i tränarkarriären. Här pekar resultaten på den primära praxisgemenskapens betydelse för att oerfarna tränare ska kunna klara av att hantera situationen. Genomgående för resultaten är att tränarna pratar om att de assisterande tränarna har en stor kompetens, att de tillsammans kompletterar varandra och delar på ansvar och arbetsuppgifter.

En andra slutsats i studien är således att den primära praxisgemenskapen också har stor betydelse för att tränare ska kunna hantera tuffa anställningsförhållanden och stora yttre krav på framgång. Bland annat Kelley och Gill (1993) menar att det är betydelsefullt för att minska en stressfylld arbetsituation. Genom tränares samarbete i den primära praxisgemenskapen kan de således, förutom att understöjda varandras lärande, också lättare hantera elitfotbollens anställningsförhållanden. I linje med Döös och Wilhelmsson (2000) kan tränares deltagande i den primära praxisgemenskapen även skapa trygghet för dem, eftersom de kan få stöd av andra tränare i sitt arbete.

### **Att utvecklas som tränare**

Både ur elitfotbollens, föreningarnas och tränarnas perspektiv är det väsentligt att tränare utvecklas. Den här utvecklingen kan ske dels genom formell utbildning, dels genom de erfarenheter som tränare gör i verksamheten. Här visar resultaten att tränarna uppfattar att deras lärande är nära förknippat med att de interagerar och kommunicerar med varandra, men även med spelarna och andra personer inom elitfotbollen, samt genom observation av och reflektion över annan idrottspraktik. Det är ett kunnande som kan beskrivas som praktikbaserad kunskap och är ett vanligt sätt att utveckla kunskap inom idrotten (Reade et al. 2008; Cushion et al. 2010; Cushion 2011). Resultaten pekar också på att tränarna tillmäter den praktiska erfarenheten av tränaryrket större betydelse än fotbollens tränarutbildningar. De tränare som har en högskoleutbildning uttrycker även att dessa utbildningar har haft en större betydelse för deras lärande av tränaryrket än fotbollens tränarutbildningar.

## DISKUSSION

Det är ett intressant resultat och kan kopplas samman med den diskussion som jag har fört tidigare i det här kapitlet om att det pedagogiska ledarskapet blir en allt mer betydelsefull kompetens som tränare behöver besitta. Andra aspekter som tyder på det är att de tränare som har en högskoleutbildning framför, att utbildningen har givit dem pedagogiska kunskaper, t.ex. att leda en grupp av människor, planera och presentera ett innehåll, som de har haft nytta av i sitt tränarskap. En del av tränarna pratar även om den praktiska nyttan av att ha undervisat som lärare, som betydelsefull för deras tränarskap. Ytterligare en aspekt är tränarnas uppfattning att ämnesområden som ledarskap och analys av fotbollspelet behöver ges en större prioritet i tränarutbildningen, men också att innehållet behöver anpassas mer till deras egen verksamhet. Tränarnas uppfattningar om tränarutbildningens innehåll ligger i linje med tidigare forskning (Cassidy et al. 2006; Gilbert et al. 2009; Cushion et al. 2010; Stoszkomski & Collins 2012).

Min tolkning av tränarnas uppfattningar om tränarutbildningen är att det uppstår som en konsekvens av att elitspelare rekryteras till tränarpositioner inom elitfotbollen direkt efter spelarkarriärens slut och tränares lärande i praktiken. Elitfotbollen har unika arbetsförhållanden som kräver en slags specialistkompetens som tidigare spelarerfarenheter och tränarutbildning inte nödvändigtvis kan bidra med. Mycket av det som idrottens olika tränarutbildningar tycks handla om är att ge tränare en grund inom ämnen som fysiologi och psykologi, men när tränare väl har nått elitnivå är det andra kunskaper som efterfrågas, t.ex. ett pedagogiskt ledarskap. Att genomgå tränarutbildningar kan således ge kunskaper, vilket verkar spela olika roll under karriären, men det som ändå betyder mest för lärandet är att tränarna själva upplever olika situationer i elitfotbollens unika värld; erfarenheter som förmodligen kan vara svåra att föreställa sig från skolbänken.

Det finns således ingen tränarutbildning som kan förmedla ett färdigt innehåll, som tränare kan ta över. Tränarutbildningar behöver medvetandegöra tränare om vilka kunskaper en utbildning kan bidra med samt ge grunder för kritisk reflektion och de ställningstaganden som de behöver göra i tränarskapet. Då blir tidigare erfarenheter betydelsefulla och något som eventuellt kan stimulera till kritisk reflektion. Det blir en betydelsefull fråga för framtiden - för de som utformar tränarutbildningar - hur innehållet kan utformas så att det anpassas till elitfotbollens unika förhållanden och tränares verksamhet inom den.



## MÄSTARCOACHERNA

Den här studien visar att tränare behöver - förutom stor kunskap om fotboll och framför allt en taktisk förmåga - även pedagogiska kunskaper som en lärare, rådgivandes visdom som en psykolog och administrativ ledarskapskompetens som en företagsledare. Det är tydligt att tränarskapet inom elitfotbollen rymmer olika funktioner, vilket medför ett behov av att utbilda tränare i en mängd olika kunskapsområden. Här pekar resultaten på att den primära praxisgemenskapen kan stödja tränare i dessa avseenden, men också att tränarna efterfrågar att tränarutbildningen kan bistå deras lärande genom att fokusera mer på ledarskap och analys av fotbollsspelet. En tredje slutsats i studien är således att tränarutbildningen har en betydelsefull funktion att komplettera tränares lärande i den primära praxisgemenskapen, eftersom rekryteringsmönstret av tränare inom elitfotbollen medför att de saknar en lång praktik inom yrket.

Utmaningen är att skapa en tränarutbildning som utgår från situationer som tränare upplever som autentiska i förhållande till sin egen vardagspraktik. Tränarutbildningen har också en betydelsefull funktion för att hjälpa tränare att utveckla en kritisk medvetenhet över vad tränarskapet innebär och vad de behöver för kunskaper för att utvecklas. Samtidigt är det betydelsefullt att tränarna själva är mottagliga för att genomgå dem. Tränarutbildning kan således utgöra ett stöd för tränare och ge dem värdefulla nycklar i arbetet, men inte garantera deras framgång. Här har föreningarna en betydelsefull funktion genom att de kan ge tränare tid och resurser för att arbeta med sin egen kompetensutveckling. Enligt resultaten verkar det emellertid som att föreningarnas styrelser inte är speciellt intresserade av tränares lärande, eftersom kommunikationen mellan dem är ytterst liten och inte behandlar den typen av frågor.

Det finns en intressant spänning mellan tränarnas önskan om att utvecklas och styrelsernas ointresse för tränarnas lärande. Tränarna själva vill utvecklas och förbundet vill att de ska vara certifierade som elitfotbollstränare, medan styrelserna inte visar något intresse för tränarnas kompetensutveckling. Här kan det finnas ett behov av dialog mellan styrelser och förbund, men även föreningen Svensk Elitfotboll kan vara en betydelsefull part, för att lyfta frågor kring tränares lärande. Det är ett lärande, som resultaten visar, främst sker inom fotbollen genom interaktion mellan tränarna, vilket även Perry (2000) fann i sin studie. En förklaring till att tränarnas lärande främst sker inom fotbollen kan vara att tränarnas höga arbetsbelastning och oregelbundna arbetstider (i jämförelse med andra yrken i samhället) medför att de har liten

## DISKUSSION

möjlighet till erfarenhetsutbyte utanför fotbollen (Perry, 2000). En samverkan mellan styrelser, förbund och intresseorganisationer skulle kunna medföra att tränare ska ges tid och möjlighet att arbeta med sin egen kompetensutveckling, även utanför fotbollen.

### **Funktionen med rekryteringsmönstret**

I följande avsnitt diskuterar jag vad som kan vara funktionen med rekryteringsmönstret av elitspelare till tränarpositioner inom elitfotbollen. För det första har dessa spelare ett tydligt marknadsvärde och blir därmed attraktiva för föreningen, framför allt ur ett ekonomiskt perspektiv; en framgångsrik före detta elitspelare kan locka till sig intresse, publik och sponsorer. Det blir påtagligt hur ekonomiska värden kopplas samman med tränarens kompetens och tillsammans bidrar det till att fastställa deras eventuella framgång för föreningen. Tränare blir följaktligen betydelsefulla kuggar på spelbrädet, eftersom det indirekt är genom dem som föreningen kan bli ekonomiskt framgångsrik; en framgång som kan erhållas dels genom att vinna fotbollsmatcher, dels genom att tränare kan utgöra ett varumärke i sig och en attraktionskraft för potentiella finansierare. Därmed kan föreningen stärka sin status och finansiella situation; ett fenomen som blir allt mer betydelsefullt inom elitfotbollen.

Ett slutet rekryteringsmönster ger en trygghet för det existerande systemet, men riskerar samtidigt att de personer som inte har tidigare meriter som elitspelare inte platsar inom systemet. En viktig fråga är därmed om det överhuvudtaget är möjligt att bli tränare inom elitfotbollen, utan att först ha haft en framgångsrik karriär som spelare på elitnivå? Några tränare kanske bedöms på förhand helt sakna de kvalifikationer eller det varumärke som krävs, eftersom deras meriter som spelare inte är tillräckligt bra och kommer därmed aldrig i fråga för uppdraget. Enligt studiens resultat verkar det emellertid finnas en möjlighet att bli elitfotbollstränare även om tränaren inte har varit framgångsrik som spelare, men att det tar betydligt längre tid. Huruvida samma sak gäller för dagens generation av fotbollsspelare och kommande tränare kan studien emellertid inte ge svar på. Däremot ger resultatet en indikation på att utvecklingen har gått mot att det är fler framgångsrika elitspelare som tidsmässigt rekryteras snabbare till tränarskapet inom elitfotbollen.

## MÄSTARCOACHERNA

En andra funktion med rekryteringsmönstret kan vara att dessa tränare redan har varit i "hetluften" och vet vad som krävs för att spela fotboll under de mest krävande omständigheterna. Deras stjärnstatus kan också ge fördelar i tränarskapet, men även vara till nytta för föreningen på olika sätt. Ett exempel är att de redan har kännedom om elitfotbollens specifika villkor, vilket kan medföra att de har lättare att anpassa sig, eftersom de inte heller har möjlighet att jämföra med något annat. Det är en aspekt som kan vara till nytta för föreningarna, framför allt om deras anställningsförhållanden inte är de bästa.

Ett annat exempel är att dessa tränare är vana vid tävlingsmomentet, rampljuset och att bemöta supportrar, medier och journalister, eftersom de redan har varit i hetluften. Tränarnas stjärnstatus, som före detta elitspelare, kan dessutom medföra att de lättare blir accepterade av omgivningen och kan på så sätt erövra den nödvändiga legitimiteten. Det är ett fenomen som tränarna i studien vittnar om, även om många också understryker vikten av att tränare utvecklar kunskaper och inte litar för mycket på sin tidigare spelar-erfarenhet. Utifrån föreningens perspektiv är det ändå den kvalifikationen som tränare i första hand rekryteras för. Kanske kan det vara ett tecken på att det har ökat i betydelse att tränare har spelat på en viss nivå och att den typen av meriter behövs för att erhålla legitimitet? Studien belyser att det finns tendenser till detta, men också att legitimiteten kan erövrats genom att tränare blir certifierade genom att genomgå tränarutbildning, samtidigt som de under tiden inom yrket vinner meriter som tränare.

En tredje och sista funktion med rekryteringsmönstret kan utgöras av att dessa tränare är lättare att avskeda, eftersom de inte har några andra erfarenheter av arbetslivet utanför fotbollen att jämföra med. Det kan också vara lättare för en ung och oerfaren tränare att acceptera tuffa anställningsförhållanden än för en tränare med stor erfarenhet av olika typer av arbetslivssituationer inom och utanför elitfotbollen. Kanske kan det också underlätta för styrelser att använda implicita, kvantitativa resultatmål, och otydliga arbetsbeskrivningar, vilket dessutom ger dem en maktposition gentemot tränare. När kraven på resultat är implicita får styrelserna ett tolkningsföreträde när det gäller att värdera om tränare har lyckats med sitt uppdrag eller inte, vilket kan medföra att det blir lättare för dem att avsluta ett pågående kontrakt. Det är ett fenomen som även Perry (2000) visade i sin studie.

## DISKUSSION

Samtidigt kan styrelsernas kvantitativa resultatmål medföra att tränares kompetens skyddas, eftersom det inte är deras personliga egenskaper och kvalifikationer som ifrågasätts vid motgång, utan lagets resultat som helhet. Å andra sidan kanske inte heller styrelsen har den kompetens som krävs för att bedöma tränares kvalitativa kunskaper, varför verksamheten främst styrs utifrån mätbara resultat. Det kan således finnas en ändamålenlighet i systemet. Tränares rykte och kompetens vidmakthålls, även om de får sparken, och styrelsen kan förklara sina beslut utifrån resultatmålen och behöver inte tala om aspekter som de eventuellt inte har någon kunskap om. Det kan ju också vara så som Worthington (1980), Isberg (1992) och Hjälms (2014) framför i sina studier, att det finns faktorer som tränare har liten möjlighet att påverka, tex. att kraven på resultat inte står i proportion till de spelare som de har tillgång till.

En annan förklaring kan vara att det finns en utbredd uppfattning inom elitfotbollen att ett tränarbyte vid motgång är en snabbare väg mot framgång, men det kan också vara så att ekonomiska faktorer påverkar besluten. En tränare och ett lag som presterar sämre resultat kan ge dålig publicitet i medierna, ett minskat intresse från allmänheten, supportrar och sponsorer, varvid föreningens ekonomiska situation är i fara. Därmed får tränaren lämna posten, även om det kanske skulle vara det bästa för den långsiktiga utvecklingen att han blev kvar på sin position. Det är ett förhållande som är svårhanterligt för samtliga aktörer inom elitfotbollen och belyser hur ekonomiska faktorer påverkar handlingarna. Samtidigt kan de ekonomiska resurserna skilja sig kraftigt inom denna industri. En möjlig följd är att det blir ännu tydligare skillnader mellan föreningarna i fråga om ekonomi och övriga resurser, vilket medför att föreningarna inte konkurrerar med varandra på lika villkor. Sammantaget exemplifieras att det tycks vara svårt att förena idrott och ekonomi inom en växande industri som elitfotbollen.

### **En blick mot framtiden**

Nedan kommer jag att föreslå några utvecklingsområden, som grundas på tidigare forskning inom området och de kunskaper som jag har fått genom den här studien. Dessa områden behandlar frågan hur vi kan hjälpa tränare att utvecklas i praktiken och genom tränarutbildning, och därmed bättre möta alla utmaningar som finns inom elitfotbollen.

## *Att vara reflekterande praktiker*

I forskningsgenomgången framkommer att det finns studier som påvisar betydelsen av att tränare strävar efter att vara reflekterande praktiker, d.v.s. att de ägnar sig åt att reflektera över vad de gör och varför (Gilbert & Trudel 2001; Penney 2006; Schempp 2006). Däremot är effekten av dessa studier på tränarutbildningar mindre påtaglig och det är inte klart vilken funktion reflekterande praktiker kan ha inom utbildningar (Gilbert & Trudel 2006). Enligt Gilbert och Trudel (2006) är emellertid ett första steg att tränare blir medvetna om vad det innebär att vara reflekterande praktiker. Här kan tränarutbildningen få en betydelsefull funktion för att medvetandegöra tränare om reflektionens betydelse i tränarskapet och uppmuntra dem till att reflektera, på egen hand och tillsammans med andra, för att utveckla denna kunskap. Den här kunskapen kan karakteriseras som intrapersonell och innefattar bland annat att tränaren har en förmåga att reflektera över sitt tränarskap och dess olika beståndsdelar (Côté & Gilbert, 2009).

Denna studie har, i linje med tidigare forskning inom området, visat att förhållandet mellan olika tränare har en stor potential att utveckla deras lärande (Culver & Trudel, 2008; Mallet et al., 2008; Cushion et al. 2003, 2010; Occhino et al., 2013). I tränarteamet kan tränare arbeta tillsammans mot att utveckla en miljö där alla strävar efter att ha ett öppet förhållningssätt till ny kunskap och att reflektera kring sitt eget tränarskap och verksamheten i stort. Det innebär att ta in synpunkter från varandra, ändra sig utifrån feedback, utmana egna föreställningar och utsätta dem för granskning samt lära sig av misslyckanden och använda dem som ögonöppnare för framtiden. Tränare kan pröva och ompröva, problematisera sysselsättningen så att arbetet inte blir ensidigt, men också hjälpa varandra att inse när det är dags att överge något som tidigare har (eller inte har) fungerat samt hålla ut i beslut när det är nödvändigt. Därmed har tränare stor potential att hjälpa varandra att utveckla intrapersonell kunskap genom utforskande och problemlösande samtal; ett fenomen som Salmela & Moraes (2003) menar även bidrar till att öka tränares förståelse för komplexiteten i ledarskapet.

## DISKUSSION

### *Tränarteamet som primär praxisgemenskap*

I linje med Cassidy och Ross (2006) samt Culver och Trudel (2006, 2008) visar denna studie att tränarteamen kan utgöra unika lärandemiljöer och att dessa kan betraktas som primära praxisgemenskaper. Elitfotbollen kan följaktligen karakteriseras som ett socialt sammanhang där en väsentlig del av lärandet sker genom erfarenheter i praktiken och genom den reflektion som tränare gör över dem. I studien berättar tränarna att de ofta samtalar med sina assisterande tränare om olika dilemman i verksamheten och att det utgör en betydelsefull läranderesurs. Dessa samtal skulle kunna göras mer systematiska, t.ex. genom att tränare skriver dagbok om olika situationer som de möter och därefter diskuterar dem tillsammans med andra tränare.

En sådan uppgift skulle kunna presenteras i tränarutbildningen, vilket medför att den egna miljön blir ett praktiskt tillämpningsobjekt. Det är ett fenomen som, enligt Cushion et al. (2003), kan minska avståndet mellan tränares verksamhet och utbildningarnas innehåll. Under utbildningsdagarna får tränare sedan läsa varandras anteckningar och därefter ge återkoppling och diskutera sina egna reaktioner på den. På så sätt får tränare öva på att precisera sina tankar för andra, men även för sig själva. Därmed blir tanken mer explicit hos tränarna, eftersom de hela tiden måste konfronteras med sina egna tankar och formuleringar kan ett klargörande ske även för dem själva.

### *Att arbeta i team och delegera arbetet*

Enligt Jones och Standage (2006) är en betydelsefull aspekt för att tränare ska lyckas i sitt uppdrag, när tränarskapet utvidgas att de kan arbeta produktivt tillsammans med andra tränare i ett team. Det är fenomen som även har varit framträdande i den här studien. I studien har det framkommit att tränarskapet inom elitfotbollen rymmer olika funktioner, innefattar tuffa anställningsförhållanden och att den primära praxisgemenskapen har stor betydelse för att tränare ska hantera dessa villkor. Därmed framstår det som betydelsefullt för elitfotbollstränare att de har en förmåga att kommunicera och samverka med andra människor, ställa krav, dela med sig av ansvar, fördela arbetsuppgifter, ange en riktning samt stödja människors beslut istället för att säga stopp när man blir rädd för att förlora kontrollen. Därtill behöver tränare vara synliga och inspirera sina medarbetare, men också vara beredda på att få uppgifter och ansvar tillbaka och behöva delegera dem igen.

## MÄSTARCOACHERNA

Det är, som Döös och Wilhelmsson (2000) menar, betydelsefulla egenskaper att utveckla i sitt ledarskap, vilket kan ske i den praktiska verksamheten, men även tränarutbildningen kan utgöra en viktig funktion för att stödja tränares lärande. Ett exempel är att tränarutbildningen i olika situationer kan använda sig av realistiska och problematiska scenarier för att utmana tränares kritiska tankeförmåga. Man kan även ta hjälp av litteratur för att öka tränares medvetenhet om att teoretisk kunskap kan vara ett hjälpmedel vid problemlösning i praktiken.

Betydelsefullt blir också att tränarutbildningen kopplas samman med tränares hemmamiljö så att de får möjlighet att tillämpa sin kunskap i praktiska situationer. Det skulle till exempel kunna innebära att tränare tilldelas olika uppgifter att öva på i hemmamiljön, t.ex. att fördela arbetet och delegera ut ansvarsområden (administrativt ledarskap). Därmed ges tränare möjlighet att öva på ett innehåll som presenteras under utbildningsdagar och därefter praktiseras i den unika lärandemiljö som tränarteamet utgör. Sammantaget kan dessa aspekter utöka tränares medvetenhet för tränarskapets komplexitet och hjälpa dem att bli bättre förberedda på att hantera olika situationer i sitt arbetsliv.

### *Mentorer*

Studien har visat att en del av tränarna tilldelades en mentor av föreningen när de inledde sina respektive tränarkarriärer inom elitfotbollen. Några av tränarna önskade även att de hade fått tillgång till en mentor under utbildningsperioden. Dessa mentorer skulle kunna sammankopplas mer med tränarutbildningen, t.ex. genom att de följer tränare under utbildningsdagarna, men också i deras hemmamiljö. Mentorn kan även få uppgiften att reflektera tillsammans med tränare, kring olika uppgifter, som de tilldelas genom tränarutbildningen, men också över deras egen hälsostatus och hjälpa dem att finna strategier för att undvika att drabbas av stressymptom. Det är betydelsefullt, som Gilbert och Trudel (2006) framför, att mentorerna strävar efter att utveckla tränares kritiska förmåga istället för att reproducera kunskaper. Här skulle ett samarbete mellan föreningarna och tränarutbildningen kunna minimera den risken, eftersom båda parter i samverkan kan utse mentorer; mentorer som har kunskap att hjälpa tränare att utveckla sin reflekterande förmåga.

## DISKUSSION

Att tränare får tillgång till mentorer skulle kunna ge dem ett extra bollplank att föra diskussioner med, ett fenomen som jag tror är betydelsefullt för dem. Enligt denna studie verkar det finnas ett behov hos tränare att samtala med varandra. Tränarna säger också att de önskar mer samtal med lärare och andra tränare under tränarutbildningen och det är en metod som hjälper dem att utvecklas. Under intervjuerna fick jag även intrycket att tränarna tyckte om att prata om tränarskapet och verksamhetens olika dilemman, utan att de blev citerade i en tidning. Jag tror att det är betydelsefullt att beakta i tränarutbildningen och att tränare ges tid och utrymme att reflektera tillsammans för att optimera deras lärande.

### Metodologiska reflektioner

Studien bygger på intervjuer med tio tränare verksamma inom svensk elitfotboll. En svaghet med det kan vara att jag inte har intervjuat fler tränare för att erhålla ett större underlag till analysen. Tilläggas kan dock att det inte finns så många tränare verksamma inom svensk elitfotboll och att dessa tio tränare därmed utgör en stor andel av populationen som helhet. I ljuset av detta skulle det därför kunna vara möjligt att i viss mån generalisera resultaten, även om det inte har varit syftet med studien. Enligt Kvale och Brinkman (2009) är emellertid det viktigaste för studiens tillförlitlighet att forskaren behandlar resultaten på ett korrekt sätt. Under arbetet med denna studie har jag försökt att förhålla mig till de riktlinjer som rekommenderas för intervjustudier, vilket därmed stärker förutsättningarna för att avhandlingens kvalitet är god (Silverman, 2010; Bryman, 2011; Patel & Davidsson, 2011).

Det innebär bland annat att jag under forskningsprocessen har försökt reflektera över intervjuareffekten och reducera den genom att inte tala om studiens specifika syfte med respondenterna (Silverman, 2010). Jag har även försökt att vara självkritisk och reflektera över hur mina tidigare erfarenheter och värderingar har kunnat inverka på studien. Vid arbetet med materialet har jag strävat efter att inte dra förhastade slutsatser, att använda ett lätt och tydligt språk samt återge citaten så nära respondenternas uttalanden som möjligt (Silverman, 2010). Jag har också använt inspelning av intervjuer, transkriberat dem själv och hanterat datamaterialet med försiktighet. Till exempel har materialet förvarats i ett låst utrymme (Patel & Davidsson, 2011).



En annan potentiell svaghet i studien, som hör samman med studiens teoretiska ramverk, är att observation ofta används som metod vid tillämpning av ett situerat perspektiv på lärande (Lave och Wenger, 2005). Här skulle ett alternativt tillvägagångssätt vara möjligt genom att genomföra en kombination av intervjuer och observationer för att kunna göra jämförelser mellan tränares berättelser och deras praktik. Ett större antal intervjuer hade givit bättre möjligheter till generalisering och en kombination av metoder hade eventuellt kunnat problematisera tränarnas berättelser ytterligare. Det är aspekter som jag har haft i åtanke, men dessa har också fått ställas mot det faktum vad som är praktiskt möjligt att genomföra. Tillgången till respondenterna, tiden och ekonomin för studien var begränsad, varför möjligheten för mig att genomföra fler intervjuer och/eller observation inte var möjligt.

Min uppfattning är ändå att jag genom att använda intervjuer som metod har kunnat få en god bild av tränares lärande och arbete inom svensk elitfotboll. Intervjun som datainsamlingsmetod har fungerat bra på denna grupp av respondenter. De har varit relativt lätta att intervjua, trots att de är medietränade, och de har haft ett intresse av att samtala om sitt tränarskap inom elitfotbollen. Samtliga har också visat god vilja till samarbete under studiens genomförande; ett fenomen som ger förhoppning om att framtida forskningsprojekt inom denna grupp av tränare är möjliga att genomföra.

### **Fortsatt forskning**

Denna avhandling har givit en bild av hur det är att vara tränare inom svensk herrelitfotboll och hur tränare lär sig fotbollstränaryrket. Ett framträdande resultat i studien är att tränarteamet kan betraktas som primära praxisgemenskaper och att dessa har en stor betydelse för tränares lärande och för att de ska klara av att hantera tuffa anställningsförhållanden och stora yttre krav på framgång. I framtiden skulle det vara intressant att genomföra en liknande studie på tränare verksamma inom svensk damelitfotboll för att undersöka huruvida dessa tränare har möjlighet att bilda praxisgemenskaper. Intressant är också att jämföra denna studies resultat med liknande studier som har genomförts på lärare i skolan där det inte finns ett lika framträdande konkurrenskrav som inom elitfotbollen.

## DISKUSSION

Ett annat resultat i studien är en tidsmässigt snabb rekrytering av elitfotbollsspelare till tränarpositioner inom elitfotbollen, vilket får konsekvensen att deras lärandebana förkortas, eftersom de inte får en lång praktik på lägre nivåer inom fotbollen innan de blir elittränare. Det medför att tränarna saknar betydelsefulla kunskaper som de behöver utveckla genom praktik och tränarutbildning. Enligt tränarna i denna studie innefattar det framför allt kunskaper om ledarskap och en taktisk förmåga utifrån en tränarposition.

Här kan det vara intressant att med en större urvalsgrupp undersöka vilka olika typer av kunskaper som en tränare behöver för att genomföra sitt uppdrag utifrån elitfotbollens unika villkor. I framtida forskningsprojekt skulle det även vara intressant att se vilken effekt den beskrivna utvecklingen har på tränare inom elitfotbollen och vilken funktion tränarutbildningen kan ha i denna utveckling. Jag har tidigare i kapitlet försökt lyfta fram förslag på hur tränarutbildningen kan bistå tränares lärande, men mer forskning behövs inom området. I denna studie är det tränarna som kommer till tals, men i framtida studier skulle man istället kunna undersöka tränarutbildningens innehåll för att erhålla en vidare bild. I den typen av studier skulle textanalys kunna användas i kombination med observation för att studera hur tränarutbildningens innehåll praktiseras i praktiken.

En sista reflektion är att elitfotbollstränare är en grupp som det inte har forskats speciellt mycket om, varken nationellt eller internationellt. Orsaken kan vara att de tillhör en grupp som det kan vara svårt att få tillgång till (Seamus, 2008; Hjälm, 2014). Dessa tränare har likväl fotbollen som sitt yrke och precis som alla andra yrkesgrupper, inom och utanför idrotten, behövs forskning som stöd för att kunna genomföra förändringsarbete och utveckla professionen. Betydelsefullt för framtiden blir därför att aktörerna inom elitfotbollen, tränare och representanter för föreningar och förbund, ger forskare tillträde till denna värld. I den här studien har jag inte upplevt tillträdet som problematiskt, men jag har studerat en liten grupp av tränare inom den svenska elitfotbollen och jag har dessutom genom min tidigare arbetsgivare, Svenska Fotbollförbundet, fått hjälp med att erhålla access. Målet inför framtiden bör vara att försöka bedriva en så praktiktäna forskning som möjligt där samtliga parter närmar sig varandra och där forskningen kan bli elitfotbollens kritiska vän.



# English Summary

## Introduction

This thesis is about ten male Swedish elite football coaches and their entry into and learning of the coaching profession. The reason why the focus is on the coaches' learning, and not the players, has its origins in the profession becoming more complicated and requiring more of the coaches' knowledge.

The profession has evolved from being a leisure activity built on volunteer leadership becoming a specialized profession where coaches have football as a profession, and must be certified as professional football coaches in order to be active at the highest level (Sund, 2008; UEFA 2010). More specifically, it means that the coach of a team in the highest league (allsvenskan) should have completed, or at least have begun, the highest educational level, *UEFA Pro Diploma*, of the Swedish Football Association in order to participate with a team in international tournaments. Starting in 2014, this is also a requirement for head coaches in the second highest league (superettan). These requirements have been developed by UEFA to try and achieve quality assurance and coordination of coach education within Europe and to generate more certified professional football coaches (UEFA, 2010).

The ongoing professionalization of football coaching is thus an aspect that is placing greater demands on the coaches' learning of the profession. Another aspect is that of the profession's variety of challenging tasks, which is both complex and demanding in nature (Hjälms, 2014). Hjälms (2014) asserts that the professionalization of the clubs has resulted in the coaches having expertise in different areas, such as video analysis, technological aids in training and sports psychology. Sund (2008) believes that the development of the profession has gradually led to coaches being attributed more tasks, leading to a greater workload. It may for example include administrative duties and to have an ability to coordinate the organization around the team (ibid.).

## MÄSTARCOACHERNA

Hjälms (2014) adds that the performance requirements in elite football probably differ from many other professions in sport, as the coaches risk having to leave the position if the results do not correspond to the employer's expectations. Additionally, it is often in the light of huge media attention that also reinforces the image of the coach as very important for success and adversity in elite football, while other factors are dismissed (Wagg, 2007).

The media attributes coaches with special characteristics such as wisdom and power, but these characteristics may well be taken away from them if their teams fail. Football coaches are consequently experts of the moment, however with less good performance they are questioned and regarded as incompetent and worthy of dismissal (*ibid.*). Bridgewater's (2006) study showed that the average position for a coach in the English Premier League Football was 2.19 years. In comparison with other management positions in the community, this is a relatively short period of employment and is one of elite football's most prominent contextual conditions (*ibid.*). In addition, various stakeholders such as boards, sponsors, supporters and media have high demands and expectations of the coaches. Taken together these factors create a tough working environment for coaches in elite football.

In summary, the above mentioned aspects, demands of a specific shape of education, increased complexity and tough employment condition, means that the coaches need different types of skills to manage the profession's various parts. This makes their learning of the profession extremely important in order to develop the necessary skills. Nevertheless, there is a lack of research that focuses on how professional football coaches' learn and how they deal with the conditions that exist in the sport. These are the questions that this study will try to answer.

### **Aim and research questions**

This thesis aims to contribute to a deeper understanding of what it means to learn to become, be and to develop as a coach in Swedish male professional football. More precisely, the aim is to describe and analyze the coaches' entry into, and learning of the football coaching profession, as well as their perceptions of being active as a coach in Swedish professional elite football.

The research questions guiding the work are:

- What characterizes the coaches' entry into the position and how did they learn the profession in the beginning of their career?
- What characterizes the coaches' employment and work content?
- How do coaches learn and work to develop their own skills today?

### **Previous research**

In the review I have described earlier research about professional football coaches' background, employment conditions and tasks, other coaches' learning and coach education in sport. I have identified a few knowledge gaps. These knowledge gaps are about how professional football coaches enter and learn the profession, and the lack of studies using educational perspectives of coaching. Therefore, I have also described earlier research on coaches' learning and coaching education in sports other than football. In these studies, researchers have focused on learning as a social activity. That is, how coaches learn through practice with other coaches and that those different coaching environments can be considered as communities of practice, where the coaches can interact and develop together (E.g. Cassidy et al. 2006, Potrac & McKenzie, 2006; Culver & Trudel, 2006, 2008; Cushion et al. 2003, 2010, Cushion, 2011). In this study the concept of communities of practice is used to study coaches' learning.

## Theoretical framework

The theoretical framework is inspired by sociocultural perspectives on learning and the theory of situated learning, particularly Lave and Wengers' (2005) concept *legitimate peripheral participation* and parts of Wenger's (1998) concept *communities of practice*. They consider learning as something that happens between people and through their participation in social practice. Through participation in practice people develop common values and an identity in relation to the community (Lave and Wenger, 2005).

Communities of practice can be understood as groups of people who share an interest or a problem. How often people meet, form and content vary between different communities, but at least it should be some form of consistency in the community, although the membership is not expressed in some specific criteria. Common to all communities of practice is that they are characterized by that the participants are involved in a joint enterprise where mutual engagement and a shared repertoire are the most important things. The shared repertoire includes symbols, stories, ideas, documents, books, web pages and a specific language and way of doing things (Wenger, 1998).

Lave and Wenger (2005) describe that learning in communities of practice takes place in various stages from novice (apprentice) to expert (master) by participants gradually performing increasingly complex tasks. This process can be described as the participant is initially peripheral and lack most of the knowledge to becoming an established member of a community, and through participation successively develop skills. Lave and Wenger (2005) denote the process from novice to an established member as a learning trajectory. In this study, the concept of legitimate peripheral participation is used to examine how coaches' enter the coaches' teams and what characterizes their learning trajectory within the team.

In the study, I will also use the concept of scaffolding (Bruner, 1975) and Nielsen and Kvaales' (2000) overview of the various learning resources available in communities of practice for analyzing the coaches' learning. These are based on learning in practice, between generations and different communities, without formal education, evaluation by practice and the development of a professional identity in relation to a community. Scaffolding can be understood as a process where a more capable person provides pupils support and this support is gradually removed when the pupils become more proficient to perform tasks on their own (Säljö, 2014).

### **Methodology**

This study is based on semi-structured interviews with ten head coaches of teams in superettan and allsvenskan, the two highest football leagues in Sweden. The selection of these coaches is based on a questionnaire distributed to all head coaches in superettan and allsvenskan active in the years of 2011 and 2012. All the coaches have played football, many at a high level, they have a coach education and some even have a university education, and they are active in both large and small clubs.

#### *Implementation of interviews*

The first data collection was conducted in the spring of 2012 and began with individual interviews with all of the coaches. The duration of each interview was between one and one and a half hours and the coaches could choose where the interview should take place. All the interviews were recorded and transcribed. I did sixteen interviews with the coaches, because I met some of them twice for follow-up questions. The reason for this was that I completed the interview guide with the theme “to become a coach” during the data collection and therefore had to ask these questions to the coaches who had not responded. The supplementary data collection took place in autumn 2012 and spring 2013, and the places for the interviews were the coaches’ home environment in their clubs.

#### *Analysis*

After the interviews were completed, I transcribed them and started the coding of the material. The analysis of the interviews is divided into three chapters based on the study’s three overall themes; to become a coach, to be a coach and to develop as a coach in the Swedish elite football. Common to the result chapters is that I use Nielsen and Kvaales’ (2000) characteristic learning resources in communities of practice trying to identify them empirically. This means that I try to make out whether the coaches give the impression that they can form communities of practice, and what learning processes are taking place in these communities. For analyzing this I applied Nielsen and Kvaales’ (2000) learning resources and a few concepts that belong in the sociocultural perspective and the theory of situated learning; *legitimate peripheral participation*, *shared repertoire*, *situated identities*, *scaffolding* and *more capable*.



## **To become a professional football coach**

In the first result chapter, I have described the coaches' entry into the coaching profession and their career path to the elite football. Furthermore, I have also described the coaches' motives and learning of the new coaching profession.

A first prominent phenomenon is that the coaches' learning trajectory differs depending on their age and their playing background in football. This is characterized by the coaches who are younger and former professional football players quickly became a coach. Consequently, the younger coaches did not follow the long learning trajectory; to gradually move up in the league system and after a number of years as a coach take the step to the world of elite football, which characterizes the older coaches' learning.

The analysis thus provides an indication that the traditional entrance in the position of elite football coach nowadays has been changed and it is successful former professional football players who primarily are eligible to become a coach. In this process, the coaches' sporting credentials give them legitimacy of the occupation, both in clubs, players and other coaches' point of view. Here, the clubs have an important function, since they recruit the coaches. A direct consequence of this recruitment is that the coaches' learning trajectory are shortened, because they do not get a long practice in the profession before they become an elite football coach. In addition, they are assign complicated tasks early in their coaching career, such as having contact with the boards, the media, journalists and sponsors.

A second prominent phenomenon in the analysis is that there are common denominators in the coaches' entry into the football coaching profession and their learning of this profession. One example is that the coaches were asked to become a coach, often from the parent club or the club that they belonged to at that point in time, and that many of them switched to the coaching profession. In the coaches' motives for career choice emerges a common picture that a great interest in football and leadership and the element of competition and engagement about football can be motivating. Most of the coaches were also assistant coaches of a team in superettan or allsvenskan before they became head coaches in elite football. The learning of the profession is based on the same fundamental principles, regardless of which way the coaches have gone.

## ENGLISH SUMMARY

The coaches learn the new profession through practical participation in activities and to be an apprentice to an older and more experienced coach. This suggests that learning between the generations is an important element in elite football. The analysis also highlights that there are variations in the system to be an apprentice, for example that the younger coaches were given access to a mentor when they became a head coach in the elite football and that the learning between generations progresses even when the official mentorship has run out. The analysis shows that the coaches continue to use their former mentor as a resource for learning, or that there are other older and more experienced coaches that inexperienced coaches can learn from.

A third prominent phenomenon in the analysis is that the coaches use their former play experiences as a resource for their learning in the beginning of their careers, which also gives them an increased legitimacy in the eyes of the surroundings, especially if they have been successful players. However, there are also examples of coaches who had started a coach or a university education when they took the step from being a player to become a coach, whereby these experiences were significant in several ways. One example is that the coach already had a base of knowledge in various fields, such as pedagogy and physiology, which was useful in the new profession.

A final prominent phenomenon in the analysis is that the coaches ascribe their university education a greater value than the coaching education. This applies especially in the way the coaches believe that they mainly recovered knowledge from their university education or their practical experience as a teacher in their early coaching career. The coaches also have difficulties in specifying what significance the coach education has had, both in their learning of the new coaching profession and in their current coaching. However more general viewpoints emerge, such as the coach education has provided a good knowledge base. In contrast, the coaches more easily could refer to what knowledge their university education has contributed to. The coaches' experiences were that these educations have helped them to develop their teaching skills, such as leading a group of people, plan and present content, to be open to new knowledge and test theories.

## **To be an elite football coach**

In the second result chapter, I have analyzed how it is to be a coach in the Swedish elite football based on the coaches' perceptions about their employment conditions and job content. I have also tried to understand how the coaches have learned to deal with the various difficulties that they face in their profession.

First, the analysis shows that there are contextual conditions that affect the coaches' learning and work. One of the most obvious aspects is that the coaches' employment is valued based on the result of the match and the team's position in the league system. This means that the coaches are responsible for the sporting success, but also for the finances, and the lack of results could mean a risk of losing their jobs. This aspect is not clearly specified and only a few of the coaches have received quantitative objectives from the board, for example that the team should place on a specific spot in the league or a clear job description. This way of formulating an objective differs from how the coaches themselves work with the team's goal-setting. Most of the coaches define qualitative objectives such as what the team should strive to improve along with the players and other coaches in the team.

As a consequence of the elite football result fixation and the employment mentality that characterizes the sport, the coaching profession is characterized by a movement for coaches from various clubs assignments that can be both educational and complicated for them. Within each club there is a shared repertoire. This means that the coaches first try to get a sense of the shared repertoire when they enter a new club by finding phenomena that they gradually try to strengthen or change to produce a good effect from their own coaching. The analysis shows that the younger coaches express that the shared repertoire has a great impact on them, such as by taking into account in the way they communicate outwards. In my interpretation this means that the coaches have entered situated identities to be able to handle the situation.

Secondly, the analysis highlights that elite football result fixation affects the coaches' work with the team. A clear example is that often there is no time to work on long-term development and that young player sometimes has to stand back in the starting line-up for the more established players who are considered to be more secure cards to success. This balancing act between long-term development and quick results is according to the coaches' one of the most complex tasks to handle. Other difficulties that the coaches

## ENGLISH SUMMARY

emphasized were the constant demands of success, the questions from the environment when the results are inferior and that the profession requires a lot of time and energy.

Thirdly, the analysis shows that despite the difficulties that the coaches emphasize, the perception can be discerned that these aspects are included in the profession and that the coaches simply have to learn to manage them. In order to handle the profession's negative sides the coaches use specific strategies such as to walk, work out, read books and try to focus more on performance rather than results.

Fourthly, the analysis highlights that the leadership has received an extended complexity. This is exemplified by the coaches entering a management position and that the profession contains a variety of tasks that can be difficult for the coaches to have enough time to carry out on their own. This situation the coaches solve by making use of their assistant coaches as important resources in the work, for example by sharing of tasks and developing knowledge together. The close cooperation between the coaches means that they have good opportunities to form primary communities of practice through a joint enterprise and mutual engagement.

Finally, the analysis shows that one of the hardest duties is to explain the decision to the players who are poked and still keeping them motivated to improve. Another significant finding was that only a few of the coaches, especially the younger ones, expressed difficulties that can be connected with their football knowledge, for example to discover tactical patterns from the sideline. I have interpreted this as a consequence of players at the ultimate elite level being recruited for coaching positions in elite football, without any previous experience of football coaching and / or coaching education. The coaches have thus, based on their former playing careers, developed significant knowledge of football, but the analysis shows they lack important components in this regard. Moreover, they have limited experience of leadership and that requires a completely different skill set. The quick recruitment to the football coaching profession will consequently result in that the coaches' learning trajectories are shortened. Thus an expanded knowledge of football and leadership appear as important aspects that inexperienced coaches need to develop through coaching and a long period of practice within the profession.

## **To develop as a coach**

In the third and final result chapter, I have analyzed what characterizes the coaches' learning into daily practice and how they work with their own skills development. I have also described the coaches' perceptions of the coach education.

A first prominent phenomenon in the analysis is that the coaches mean that primarily their learning takes place in practice, along with other coaches. This is a learning that takes place through interaction and reflection together with other coaches about all the phenomena that the coaches face in the activity and an immediate feedback on their performance from the environment. Through all the experiences the coaches receive, and reflect on, they develop continuously in their coaching. A central aspect of this is the communication between the coaches, but also with the players. The coaches believe that the daily conversation promotes their learning. Other specific situations that can stimulate the coaches' learning are football training, planning and evaluation of training and matches, as well as the evaluation of completed seasons. These are occasions when the coaches, on their own, but often with other coaches, reflect on the football game, the activities overall as well as their coaching. Players can also serve as important learning resources through their participation in discussions about their own and the team's development together with the coaches.

A second striking phenomenon in the analysis is that there are people outside the coach team that can become resources of the coaches' learning. This may include people within the club who can enter the position as a mentor such as an older and more experienced coach or a sports manager who is often a former football player. Coaches in other clubs may also constitute significant learning resources, for example, by coaches visiting them in their activities to observe, discuss and exchange knowledge with each other. Some of these visits take place abroad to acquire knowledge and inspiration that the coaches can develop in their own activity. The interaction and discussions between the coaches can also take place on the phone, or at joint meetings, trips and courses often implemented in the Swedish Football Association's auspices.

## ENGLISH SUMMARY

Third, the analysis shows that other important aspects of the coaches' learning are to watch football matches live and on TV, read books on football, leadership, education and psychology as well as participate in the Swedish Football Association's education and courses. Most of the coaches believe that education is not necessary to have in order to succeed as a coach in elite football. The general views among the coaches were that although education is regarded as valuable, they still value learning in practical activities higher. From the coaches' stories, it seems that education generally has a greater importance in the beginning of their careers, as their experience of the coaching profession was limited at the time. Education, but also the coaches' former playing experience, becomes less important as the years go by and other experiences appear to be more significant.

Finally, the analysis shows that there are some aspects that the coaches would like to change in the Swedish Football Association's education, *UEFA Pro Diploma*. In summary, the coaches hold that the education should have a greater international perspective, adapt more to the coaches' own activities and that topic such as leadership and analysis of football games are given a higher priority in favor of physiology. Furthermore, the analysis highlights that the coaches want more opportunities for reflection together with other participants, but also with qualified staff leading the education, linked to their own operations, and that this constitutes one of education's most important aspects. These statements indicate that the communication between the coaches can be a potential learning resource in the education.

I have interpreted the coaches' desire for more leadership and analysis of the football game in the education in relation to the pattern of recruitment of former elite football players to coach positions in professional football in combination with an increasingly complicated leadership. This means that newly recruited coaches neither have undergone an education nor learned the profession in activity by gradually being assigned increasingly complex tasks. These coaches thus lack knowledge about leadership and have not had time to practice their ability to analyze the football game from a coaching position at the sideline, then it is natural that they experience that the education should include these components.

## Concluding remarks

In the first result chapter, I analyzed the coaches' entry into, and learning of the new football coaching profession. The results show that the coaches who are younger and former professional football players quickly got an assignment in elite football as a coach, while the coaches who are older became an elite football coach after a number of years' practice on lower levels. A consequence of this recruitment pattern is that the coaches' learning trajectory is shortening, namely they may not have the long practical experience of the coaching profession before they become elite football coaches. The results also show that the coaches' teams, including assistant coaches and, e.g., fitness coaches, etc., are important for the coaches' learning and that the coaches' have good opportunities to form primary communities of practice. A first conclusion is thus that primary communities of practice is important for coaches' learning, since the interaction between the coaches means that they develop skills to achieve common goals. According to Cushion et al. (2010) this interaction between the coaches is the best source of learning for elite coaches.

In the second result chapter, I focused on the coaches' employment conditions and job content. The results show that these include large external demands of success, long and irregular working hours, little time off, and for some of the coaches unclear guidelines and targets for the work, and that these elements belong to the profession's most negative sides. The result also show that the leadership is becoming more complicated, because the coaches have to enter a management position and also need to have pedagogical knowledge to handle different tasks, such as selection of the team and to be a good leader for the players and the staff. These are knowledges that can be difficult to develop in other ways than through a long practice in the profession. The results show that primary communities of practice are important for inexperienced coaches to be able to handle the situation. A second conclusion is thus that primary communities of practice also have a great importance for the coaches to handle tough employment conditions and large external requirements for success. This is one aspect that Kelley and Gill (1993) argues is important for reducing a stressful work situation.

In the third result chapter, I analyzed the coaches' learning in everyday practice, and their view of the Swedish Football Association's education. The results show that the coaches experience that their learning is closely linked to

## ENGLISH SUMMARY

their interaction and communication with each other, but also with the players and other members in elite football, and by observation and reflection on other sports practice. The results also indicate that the coaches ascribe the practical experience greater value than education. The coaches who have a university education expressed, though, that these have had a greater impact on their learning than the association's education.

Many of the coaches also had the view that topics such as leadership and analysis of the football game should be given a higher priority in the education, but also that the content should be adapted more to their own activity. The coaches' perception of the education's content is in line with previous research (Cassidy et al. 2006; Gilbert et al. 2009; Cushion et al. 2010; Stoszkomski & Collins 2012). The results indicate that primary communities of practice can support the coaches' learning in these aspects and that the education can assist their learning by focusing more on leadership and analysis of the football game. A third conclusion is thus that the coach education has an important function to complete the coaches' learning in primary communities of practice. Especially, since the recruitment pattern of elite football means that the coaches lack a long practice in the profession; an aspect which may be significant for the development of leadership and an ability to analyze the football matches.

### *A look to the future*

Below, I will suggest some discussion areas, based on previous research and the knowledge I have gained through this study. These areas deal with the question of how we can help coaches to develop in practice and through education, and thereby better meet all the challenges that exist in elite football.

### *Being a reflective practitioner*

One important aspect for coaches' development is that they strive to be reflective practitioners (Gilbert & Trudel 2001; Penney 2006; Schempp 2006). The education has an important function to educate coaches about the importance of reflection and should encourage them to reflect on their own and together with others, to develop this knowledge. The coaches can also work together in teams to develop an environment where everyone strives for an open approach to new knowledge and to reflect on his own coaching. Thereby coaches have a potential to help each other to develop intrapersonal knowledge through exploration and problem solving conversations.



## *The coaches team as primary communities of practice*

In line with Cassidy and Ross (2006) and Culver and Trudel (2006, 2008) this study shows that the coaches' teams provide unique learning environments and that these can be considered as primary communities of practice. The coaches also explain that they often converse with their assistant coaches on various dilemmas and that this constitutes an important learning resource for them. These conversations could be made more systematic, for example by coaches writing a diary about the different situations they face and then discuss them with each other. Such tasks could be distributed through the education, which means that the coaches' environments will serve as a practical application.

## *Working in teams and delegate work*

According to Jones and Standage (2006) it is important that coaches can work productively with other coaches in the team when the mission is extended. This phenomenon has been prominent in this study. The education can have an important function to support the coaches' learning. One example is that the education can make use of realistic and problematic scenarios to challenge the coaches' critical thinking abilities in different situations. The education can also take help of the literature to increase the coaches' awareness that theoretical knowledge can be a tool for solving problems in practice.

## *Mentors*

This study has shown that some of the coaches were assigned a mentor by the clubs when they began their coaching career in elite football, and that some of them wish that they got access to a mentor during the education. The coaches' mentors could be linked to the education, for example by following the coaches during the education days, but also in their home environment. The mentors can reflect together with the coaches about various tasks assigned to them by the education, but also over the coaches' health and help them to find strategies to avoid suffering from stress symptoms. According to Gilbert and Trudel (2006) it is important that the mentors strive to develop the coaches' critical ability instead of reproducing knowledge. A cooperation between the Swedish Football Association and the clubs can minimize this risk, since both parties in an interaction may appoint mentors; mentors who have the knowledge to help coaches to develop their reflective skills.

## Referenser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2., uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, T. (2002). *Kung fotboll: den svenska fotbollens kulturhistoria från 1800-talets slut till 1950*. Diss. Lund: Univ., 2002.
- Annerstedt, C., Peitersen, B., & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Audas, R., Dobson, S., & Goddard, J. (2002). The impact of managerial chance on team performance in professional sports. *Journal of Economics and Business* 54(6): 633-650.
- Bolchover, D., & Brady, C. (2006). *The 90-minute manager: lessons from the sharp end of management*. 3 ed. Harlow: Pearson Education.
- Bridgewater, S. (2006) *An Analysis of Football Management Trends 1992–2005 in all Four Divisions*. Warwick: Warwick University Business School.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*. 2(1): 1-19.
- Carter, N. (2006). *The football manager: a history*. Abingdon, Oxon: New York, NY: Routledge.
- Cassidy, T. & Rossi, T. (2006). Situated learning: (Re) examining the notion of apprenticeship in coach education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3): 235-256.
- Cassidy, T., Potrac, P. & McKenzie, A. (2006). Evaluating and reflecting upon a coach education initiative. The code of rugby. *The Sport Psychologist*, 2(20): 145-161.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. 7. ed. England: Routledge.
- Côté, J. ,& Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3): 307-323.
- Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice in sport. I R. Jones (Red.), *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching* (s. 97-112). London: Routledge.

## MÄSTARCOACHERNA

- Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1): 1-10.
- Cushion, C. (2006). Mentoring. Harnessing the power of experience. I R. Jones (Red.), *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching* (s. 128-144). London: Routledge.
- Cushion, C. (2011). Coaches' learning and development. I I. Stafford (Red.), *Coaching children in sport* (s. 57-68). London: Routledge.
- Cushion, C., Armour K. & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest* 3(55): 215-230.
- Cushion, C., & Jones, R. (2006). Power, Discourse and Symbolic Violence in Professional Youth Soccer: The Case of Albion Football Club. *Sociology of Sports Journal*, (23): 142-161.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford R., & O'Callaghan, C. (2010). *Coach learning and development: a review of literature*. Leeds: Sports coach, UK.
- Christensen, M., Laursen, Sørensen, J. (2011) Situated learning in youth elite football: a Danish case study among talented male under-18 football players. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2):163-178.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Doods P., Placek, J., Doollittle S., Pinkham, K., Ratliffe T., & Portman, P. (1991). Teacher/Coach Recruits. Background Profiles Occupational Decision Factors and Comparison with Recruits into other physical Education Occupations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11: 161-176.
- Ekström, M., & Larsson, L. (Red.) (2010). *Metoder i kommunikationsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ercikan, K., & Roth W.M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Eriksson, S. (1989). *Tränarskap*. Göteborg: Univ., Pedagogiska institutionen.
- Eriksson, S. (2006). Vägen till elittränarskap? *I FoU-rapport 2006:7*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Fahlström, P.G. (2001). *Isbockeycoacher: en studie om rekrytering, arbete och ledarstil*. Diss. Umeå: Univ., 2001.

## REFERENSER

- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Fox, S. (2000). Communities of Practice, Foucault and Actor-Network Theory. *Journal of Management Studies*, 37(6), 853-868.
- Föreningen Svensk Elitfotboll (SEF) (2015). Hämtad 2015-12-22 från <http://www.svenskelitfotboll.se/om-sef>.
- Galipeau, J., & Trudel, P. (2004). The experience of newcomers on a varsity sport team. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 19: 166-188.
- Gerrevall, P., Carlsson, S., & Nilsson, Y. (2006). Lärande och erfarenhetens värde: en studie av ledare inom barn- och ungdomsidrott. *FoU-rapport*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Gilbert, W. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sports coaches. *Journal of Teaching Physical Education* 1(21): 16-34.
- Gilbert W., & Trudel, P. (2006) The coach as a reflective practitioner. I R. Jones (Red.), *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching* (s. 113-127). London: Routledge.
- Gilbert, W., Gallimore, R., & Trudel, P. (2009). A Learning Community Approach To Coach Development. Youth Sport. *Journal of Coaching Education* 2(2): 1-21.
- Gould, D., Greenleaf, C., Guinan, D. & Chung, Y. (2002). A survey of U.S Olympic coaches: variables perceived to have influenced athlete performance and coach effectiveness. *The Sport Psychologist* (16): 229-250.
- Gratton, C., & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies*. 2nd ed. London: Routledge.
- Hjälms, S. (2014). *Utbrändhet och återhämtning bland elitfotbollstränare*. Diss. Örebro: Örebro univ., 2014.
- Holmström, C. (2008). *Framgångsrikt ledarskap inom svensk elitfotboll*. Mag. uppsats. Luleå tekniska universitet.
- Houlihan, B., & Green, M. (2008). *Comparative elite sport development: systems, structures and public policy*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindfelt, M. (2007). Eliten è liten - men växer. Förändrade perspektiv på elitidrott. *FoU-rapport*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.

## MÄSTARCOACHERNA

- Løkensgard Hoel, T. (2003). Ord på vandring: Elever i samtal om tekster. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 273-293). Lund: Studentlitteratur.
- Isberg, L. (1991). *Framgångsrik eller misslyckad: en studie av en elittränares situation*. Uppsala: Univ., Pedagogiska institutionen.
- Isberg, L. (1992). *Varför slutade det så illa?: en analys av elittränares arbetsvillkor*. Uppsala: Univ., Pedagogiska institutionen.
- Isberg L. (1997) *Väsentligheter eller Floskler. Coachningens betydelse i lagspel*. Örebro: Institutionen för idrott och hälsa.
- Isberg, L. (2001). *Supercoach på internationell toppnivå i fotboll: en kunskapsanalys*. Örebro: Institutionen för idrott och hälsa, Univ.
- Jones, R. (Red.). (2006). *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching*. London: Routledge.
- Jones, R., Armour, K., & Potrac, P. (2002). It's All About Getting Respect: The Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach. *Sport, Education and Society*, 7(2): 183-202.
- Jones, R., Armour, K., Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, 8(29): 213-239.
- Jones, R., Armour, K., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: from practice to theory*. London: Routledge.
- Jones, R., & Poppy T. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Jones, R. & Standage, M. (2006). First among equals. Shared leadership in the context. I R. Jones (Red.), *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching* (s. 65-76). London: Routledge.
- Kelley, B.C., & Gill, D.L. (1993). An examination of personal/situational variables, stress, appraisal and burnout in collegiate teacher-coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 1(64): 94-102.
- Kelley, B.C., Eklund, R.C., & Ritter-Taylor, M. (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21(2): 113-130.
- Kimble, C., & Hildreth, P. (2004). Communities of Practice: Going One Step Too Far? Proceedings 9e colloque de l'AIM. Evry, France. <halshs-00489632> Hämtad 2010-10-29 från [https://hal.inria.fr/file/index/docid/489632/filename/Kimble\\_2004.pdf](https://hal.inria.fr/file/index/docid/489632/filename/Kimble_2004.pdf).

## REFERENSER

- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeform av i dag. I S. Kvale (Red.), *Mästarlära: lärande som social praxis* (s. 27-49). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyle, John (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behavior*. London: Routledge.
- Mallett, C., Rossi, T. & Tinning, R. *Knowledge networks and Australian Football League coach development: People of influence*. Paper presented at the AIESEP 2008 World Congress.
- Miller, P., & Kerr, G. (2002). The athletic, academic, and social experience of intercollegiate student-athletes. *Journal of Sport Behavior* 25(4): 346-367.
- Nilsson, P. (1993). *Fotbollen och moralen: en studie av fyra allsvenska fotbollsföreningar*. Diss. Stockholm: Univ., 1993.
- Occhino J., Mallett, C., & Steven, R.(2012) Dynamic social networks in high performance football coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18(1): 90-102.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. ed. London: SAGE.
- Penney, D. (2006). Coaching as teaching. New acknowledgements in practice. I R. Jones (Red.), *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching* (s. 25-36). London: Routledge.
- Perry, B. (2000). The boss? The contemporary role of the football manager. *Singer & Friedlander Review* (40-45). Leicester: Facilitated by the Professional Footballers Association.
- Peterson, T. (1989). *Leken som blev allvar: Halmstads bollklubb mellan folk rörelse, stat och marknad*. Lund: Arkiv.
- Peterson, T. (1993). *Den svengelska modellen: svenske fotboll i omvandling under efterkrigstiden*. Lund: Arkiv.
- Potrac, P., Jones, R., & Cushion, C. (2007). Understanding power and coach's role in professional English Soccer: A preliminary investigation of coach behavior. *Soccer and Society*, 8(1): 33-49.

## MÄSTARCOACHERNA

- Potrac, P., & Jones, R. (2011). Power in coaching. I R. Jones, P., Potrac, C., Cushion L.T, Ronglan. (Red), *The sociology of sports coaching* (s. 135-150). London: Routledge.
- Reade, I., Rogers, W., & Spriggs, K. (2008). New ideas for high performance coaches: a case study of knowledge transfer in sport science. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(3): 335-354.
- Riksidrottsförbundet. (2014). *Idrotten i siffror*. RF:s verksamhetsberättelse.
- Román, G. (2010). *Dans - modern mästarlära*. Stockholm: Danshögskolan.
- Ronglan, L.T. (2011). Social interaction in coaching. I R. Jones, P., Potrac, C., Cushion L.T, Ronglan. (Red), *The sociology of sports coaching* (s. 151-165). London: Routledge.
- Salmela, J.H. & Moraes, L.C. (2003). Developing expertise, the role of coaching, families and cultural context. I J. Starkes & A. Ericsson (Red.), *Expert performance in sports: Advances in research in sport expertise* (s.275-293). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Schempp, P., McCullick, B. & Mason, S. (2006). The development of expert coaching. I R. Jones (Red.), *The sports coach as educator: re- conceptualising sports coaching* (s. 145-161). London: Routledge.
- Seamus, K. (2008). Understanding the Role of the Football Manager in Britain and Ireland: A Weberian Approach. *European Sport Management Quarterly* 8 (4): 399-419.
- Seamus, K., & Waddington, I. (2006). Abuse, Intimidation and Violence As Aspects of Managerial Control in Professional Soccer in Britain and Ireland. *International Review of Sociology of Sport* 41(2): 147-164.
- Silverman, D. (2010). *En mycket kortfattad, ganska intressant och någorlunda billig bok om kvalitativ forskning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Starkes, Janet L. & Ericsson, K. Anders (Red.) (2003). *Expert performance in sports: advances in research on sport expertise*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Stoszkowski, J., & Collins, D. (2012). Communities of practice, social learning and network: exploiting the social side of coach development. *Sport, Education and Society*, 19(6), 773-788.
- Sund, B. (1997). *Fotbollens maktfält: svensk fotbollshistoria i ett internationellt perspektiv*. Solna: Svenska fotbollförlaget.
- Sund, B. (2008). *Fotbollindustrin*. 2. uppl. Visby: Nomen.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

## REFERENSER

- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- UEFA. (2010). *Coaching Convention*. UEFA Directives governing the UEFA Coaching Convention and the UEFA Coach Education Program.
- Vetenskapsrådet. (2001) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wagg, S. (2007) Angels of US All? Football Management, Globalization and the Politics of Celebrity. *Soccer & Society*, 8(4), 440-458.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilders, M. (1976) The Football Club Manager – A Precarious Occupation? *Journal of Management Studies*, 13(2), 152–163.
- Wilhelmson, L., & Döös, M. (2000). *Förändringens resa: om kompetens och organisatoriskt nyskapande på Ericssons Internet Group*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Worthington, E. (1980). *Teaching soccer skill*. 2. ed. London: Lepus book.





# Bilaga 1. Missivbrev enkät

Hej,

Mitt namn är Susanne Meckbach och jag är doktorand vid den nationella forskarskolan i idrottsvetenskap (NFI) med placering vid Linnéuniversitetet i Växjö. I min avhandling kommer jag att studera svenska elitfotbollstränares tränarskap. Under de närmsta två åren kommer jag att genomföra ett antal datainsamlingar med hjälp av metoder som enkät och intervju.

Studien vänder sig till tränare i allsvenskan och superettan, vilket innebär att dina erfarenheter tillför studien ett stort värde. Min förhoppning är att studien kan bidra till en fördjupad förståelse för svenska elitfotbollstränares tränarskap. En annan förhoppning är att du genom en eventuell medverkan kan få en direkt feedback på ditt tränarskap samt ge dig nya infallsvinklar och tankar.

Din adress har jag erhållit via Svenska Fotbollförbundet och studiens frågeområden har diskuterats med personer från utbildningsavdelningen på SvFF. Studien är dock ett fristående projekt som genomförs av mig, Susanne, tillsammans med mina handledare vid Linnéuniversitetet.

Avhandlingens första delstudie är en enkätundersökning som jag hoppas att du vill vara med och fylla i. Enkäten består av frågor om din bakgrund, erfarenhet och anställning och tar ca 10 minuter att fylla i. Om du inte har någon anställning för tillfället har det ingen betydelse vid besvarandet av enkäten. Vid frågor som handlar om din ”nuvarande” anställning kan du svara utifrån den senaste anställningen som du hade.

Enkäten kommer vara anonym i resultatredovisningen. Däremot kommer jag känna till dina svar, eftersom jag vill ha möjlighet att kontakta dig för uppföljande frågor och en eventuell medverkan i en intervjustudie. Ditt namn kommer därför inte synas vid sammanställning av resultaten så att enskilda personer kan urskiljas. Nedan finns en länk till enkätundersökningen. Var vänlig och använd den för att besvara enkäten.

Enkätens resultat kommer att behandlas utifrån vetenskapliga etiska principer och förhållningssätt och din medverkan är givetvis frivillig. Jag hoppas ändå att du vill delta i studien, eftersom dina erfarenheter är betydelsefulla för studiens genomförande. Du är utvald, eftersom du tillhör den unika gruppen elitfotbollstränare, varför dina erfarenheter tillför studien ett stort värde. Har du några frågor om studien, tveka inte att kontakta mig eller någon av mina handledare!

Vänligen Susanne Meckbach

Kontaktuppgifter

Susanne Meckbach

Telefon: 070-674 00 18

Mail: [susanne.meckbach@lnu.se](mailto:susanne.meckbach@lnu.se)

Handledare

Professor Per Gerrevall: [per.gerrevall@lnu.se](mailto:per.gerrevall@lnu.se)

Fil. Dr PG Fahlström: [pergoran.fahlstrom@lnu.se](mailto:pergoran.fahlstrom@lnu.se)

Fil. Dr Susanne Linnér: [susannelinner@lnu.se](mailto:susannelinner@lnu.se)

## Bilaga 2. Missivbrev enkät, påminnelse

Hej Bäste Elittränare i allsvenskan och superettan,

Jag vill hundraprocentigt supporta Susanne Meckbachs enkätundersökning som hon ska ha som en grund i sin kommande avhandling.

Så se till att du stödjer tränarskrået så att vi lär oss mer genom att stötta sådana forskningsprojekt.

**Klicka in dig direkt eller snarast på Susannes bifogade länk och besvara hennes enkät!**

Stort tack på förhand från mig genom Susanne

Önskar

Lars Lagerbäck

**För mer information om avhandlingsprojektet, se nedan:**

Avhandlingen är ett projekt som genomförs av mig, Susanne Meckbach, tillsammans med mina handledare vid Linnéuniversitetet, Växjö. Studiens frågeområden har också diskuterats med personer från utbildningsavdelningen på Svenska Fotbollförbundet.

Avhandlingen kommer att studera svenska elitfotbollstränares tränarskap och inleds med en enkätundersökning som jag önskar att du skulle vilja besvara. Enkäten består av frågor om din bakgrund, erfarenhet och anställning och tar ca 10 minuter att fylla i. Vid frågor som handlar om din ”nuvarande” anställning kan du svara utifrån den senaste anställningen som du hade.

Enkätens resultat kommer att behandlas utifrån vetenskapliga etiska principer och ditt namn kommer inte synas vid sammanställning av resultaten så att enskilda personer kan urskiljas i avhandlingen.

Det skulle betyda oerhört mycket för mig om du vill medverka, eftersom din röst är betydelsefull för studiens genomförande och resultat. Du är utvald, eftersom du tillhör den unika gruppen elitfotbollstränare, varför dina erfarenheter tillför studien ett stort värde. Har du några frågor om studien, tveka inte att kontakta mig eller någon av mina handledare!

Vänligen Susanne Meckbach

Kontaktuppgifter

Susanne Meckbach

Telefon: 070-674 00 18

Mail: [susanne.meckbach@lnu.se](mailto:susanne.meckbach@lnu.se)

Handledare

Professor Per Gerrevall: [per.gerrevall@lnu.se](mailto:per.gerrevall@lnu.se)

Fil. Dr PG Fahlström: [pergoran.fahlstrom@lnu.se](mailto:pergoran.fahlstrom@lnu.se)

Fil. Dr Susanne Linnér: [susannelinner@lnu.se](mailto:susannelinner@lnu.se)

## Bilaga 3. Enkätundersökning

### **Enkätundersökning till svenska elitfotbollstränare**

Namn:

---

# Bakgrund

---

## Fråga 1 Civiltillstånd

- Ensamstående
  - Särbo
  - Gift, sammanboende
- 

## Fråga 2 Har Du hemmavarande barn?

- 0                       2                       4
  - 1                       3                       5 eller fler
- 

## Fråga 3 Vilken är Din högst avslutade utbildning?

- Grundskola
- Gymnasieskola
- Folkhögskola
- Universitet/högskola

Om folk-, universitet/högskola var vänlig och ange vilken/vilka utbildning/ar

.....

.....

.....

## Fotbollsutbildning och erfarenhet

### Fråga 4

**Vilken högsta nivå på fotbollstränarutbildning har Du?**

**Vänligen ange högsta nivå och vilket år Du blev färdig med utbildningen.**

Basnivå 1 (Steg 1) ..... År     Avancerad nivå (Steg 3) ..... År

Basnivå 2 (Steg 2) ..... År     Pro-nivå (Steg 4) ..... År

Annan utbildning, var vänlig och ange vilken/vilka

.....  
.....

---

### Fråga 5

**Har Du annan idrottsledarutbildning utöver ovan angivna fotbollstränarutbildning?**

Ja                                       Nej

Om ja, var vänlig och ange vilken/vilka utbildning/ar

.....  
.....

---

### Fråga 6

**Har Du varit aktiv fotbollsspelare själv?**

**Om nej, var vänlig och gå vidare till fråga 10.**

Ja                                       Nej

Om ja, var vänlig och ange hur många år Du har spelat totalt

.....



**Fråga 7**

**På vilken högsta nivå har Du spelat fotboll?**

- Lägre divisioner i Sverige
  - Tredje eller fjärde serien i Sverige
  - Näst högsta eller högsta serien i Sverige
  - Professionell utomlands
- 

**Fråga 8**

**Har Du spelat landskamper?**

**Vänligen ange hur många landskamper och på vilken nivå/nivåer.**

- Har inte spelat landskamper
  - Pojk ..... Antal landskamper
  - Junior ..... Antal landskamper
  - U21 ..... Antal landskamper
  - Senior ..... Antal landskamper
- 

**Fråga 9**

**Vilken betydelse har Din spelarerfarenhet i ditt uppdrag som tränare?**

.....

.....

.....

.....

.....

**Fråga 10**

Har Du varit tränare på någon/några av följande nivåer inom fotbollen?  
Vänligen ange antal år för respektive.

Nivå	Pojk/Herr	Flick/Dam
Barn (0-12 år)		
Ungdom (13-16 år)		
Junior/U21 (17-21 år)		
Senior (alla övriga serier i Sverige)		
Elit (två högsta serierna i Sverige)		
Internationellt/Senior (alla övriga serier)		
Internationellt/Elit (två högsta serierna)		

---

**Fråga 11**

Försök att beskriva hur det gick till när Du fick ditt första uppdrag som anställd tränare för juniorer, seniorer eller dyl.

.....  
.....  
.....

---

**Fråga 12**

Försök att beskriva varför Du har valt en karriär som fotbollstränare.

.....  
.....  
.....

**Fråga 13****Har Du varit tränare i någon annan idrott än fotboll?****Om nej, var vänlig och gå vidare till fråga 15.**

Ja

Nej

---

**Fråga 14****Vilken annan idrott/er har Du varit tränare inom?****Vänligen ange nivå, division samt idrott.**

Idrott	Klubbnivå	Distriktsnivå	Riksnivå, (SM)	Landslagsnivå

---

**Fråga 15****Har Du varit aktiv i någon annan idrott än fotboll?****Om nej, var vänlig och gå vidare till fråga 17.**

Ja

Nej

---

**Fråga 16****Vilken annan idrott/er har Du varit aktiv inom?****Vänligen ange nivå, division samt idrott.**

Idrott	Klubbnivå	Distriktsnivå	Riksnivå, (SM)	Landslagsnivå

## Nuvarande anställning

---

### Fråga 17

Vilken omfattning har Din anställning i föreningen som tränare?

Heltid

Ej heltid

Om ej heltid, var vänlig och ange omfattning

.....  
.....

---

### Fråga 18

Beskriv kort vilka huvudsakliga arbetsuppgifter som ingår i Ditt uppdrag som tränare.

.....  
.....  
.....  
.....

---

### Fråga 19

Vilka uppgifter ser Du som svårast/mest krävande i Ditt uppdrag som tränare?

.....  
.....  
.....  
.....

**Fråga 20**

**Vilken betydelse har Din utbildning i ditt uppdrag som tränare?**

.....  
.....  
.....  
.....

---

**Fråga 21**

**Har Du några andra uppdrag i föreningen utöver att vara tränare?**

Ja                       Nej

Om ja, var vänlig och ange vad och i vilken omfattning

.....  
.....  
.....

---

**Fråga 22**

**Har Du någon anställning utanför föreningen?**

Ja                       Nej

Om ja, var vänlig och ange som vad och i vilken omfattning

.....  
.....  
.....

**Fråga 23**

**Försök att beskriva vad Du gör för att utvecklas som tränare.**

.....

.....

.....

.....

---

**Fråga 24**

**Försök att beskriva vad som driver Dig att fortsätta som tränare.**

.....

.....

.....

.....

---

**Fråga 25**

**Har Du någon/några förebilder som inspirerar Dig som tränare?**

Ja                       Nej

Om ja, var vänlig och ange vem/vilka och varför

.....

.....

.....

.....

Stort tack för din medverkan!



# Bilaga 4. Intervjuguide

## **Tränarskapet**

---

- 1) Vad är det mest positiva med att vara elitfotbollstränare?
- 2) Finns det några negativa sidor med att vara elitfotbollstränare?
- 3) Vad anser du att en tränarens främsta uppgift är?
- 4) Hur anser du att en bra tränare ska vara?
- 5) Hur är du själv som tränare?
- 6) Vilka är dina starka sidor som tränare och vilka behöver du utveckla?
- 7) Vad är svårast i tränarskapet?
- 8) Hur hanterar du förväntningar från omgivningen?
- 9) Upplever du rädsla för att förlora arbetet?
- 10) Har du någon gång funderat att sluta som elitfotbollstränare?

## **Arbetet i föreningen**

---

- 1) Hur gör du när du kommer till en ny förening för att ”lära känna den”?
- 2) Anpassar du din ”ledarstil” till den förening som du för tillfället tillhör?
- 3) Upplever du att det finns en specifik kultur i din nuvarande förening?  
- I så fall, påverkar den dig i ditt uppdrag som tränare?



- 4) Hur sker ditt samarbete med styrelsen och sportchefen?
  - Har styrelsen och sportchefen några specifika krav på dig?
  - I så fall, påverkar det dig i ditt uppdrag som tränare?
- 5) Hur sker ditt samarbete med övriga tränare i teamet?

## **Planering, genomförande och utvärdering av träningen**

- 1) Hur planerar du träningen långsiktigt och kortsiktigt?
- 2) Anpassar du träningen efter kommande motstånd, senaste matchen?
- 3) Hur ser träningen ut före och efter match?
- 4) Hur följer du upp (utvärderar) träningen och verksamheten?
- 5) Vad tränar ni mest på och varför?
- 6) Hur tycker du att spelarna lär sig bäst nya moment?
- 7) Hur gör du när nya övningar ska läras in?
  - Var presenterar du övningen för spelarna, på planen eller i teorirum?
  - Använder du några hjälpmedel?
  - Talar du om syftet med övningen för spelarna?
  - Föredrar du någon speciell instruktionsmetod?
  - Hur ger du instruktioner till spelarna, via direktiv, frågor etc.?
  - Hur ger du feedback till spelarna under övningen?
  - Hur återkopplar du till spelarna efter övningens avslut?
- 8) Hur arbetar du med målformulering?
  - Vem formulerar målen för laget?
  - Hur går målsättningsprocessen till?
  - Påverkar målformuleringen din planering av träningen?
  - Följer du upp målen?
  - Arbetar du med individuell målsättning för enskilda spelare?

- 9) Vad gör du för att utveckla enskilda spelare?
- 10) Vad gör du för att få laget att utvecklas och fungera som en helhet?
- 11) Vad gör du för att få spelarna att trivas i gruppen?

## **Utveckling, utbildning och tidigare erfarenheter**

---

- 1) Har din utbildning någon betydelse i ditt uppdrag som tränare?  
- I så fall, på vilket sätt har den betydelse? Någon specifik situation?  
- Är utbildning nödvändig för att lyckas som tränare?
- 3) Har din spelarerfarenhet någon betydelse i ditt uppdrag som tränare?  
- I så fall, på vilket sätt har den betydelse? Någon specifik situation?  
- Är spelarerfarenhet nödvändig för att lyckas som tränare?
- 4) Har du några förebilder som tränare?
- 5) Hur gör du för att utvecklas som tränare?  
- Är det viktigt att försöka utveckla sig själv som tränare?  
- Är det lika viktigt att utveckla fotbollskunskapen som ledarskapet?  
- Läser du forskning om fotboll, ledarskap, etc.?
- 6) Utvärderar du ditt tränarskap?
- 7) Har du förändrats som tränare med ökad erfarenhet?
- 8) Är det något beträffande ditt tränarskap som du skulle vilja framföra?



# Bilaga 5. Uppföljande frågor intervju

## **Att bli tränare**

---

- 1) Hur gick det till när du fick ditt första uppdrag som tränare?
  - Spelade du fortfarande fotboll? I så fall, på vilken nivå?
  - Vilken nivå hade laget som du blev tränare för? Ålder på spelarna?
  - Blev du assisterande tränare eller huvudansvarig tränare?
  
- 2) Erbjuds du något stöd (t.ex. en mentor) i början av tränarkarriären?
  
- 3) Upplevde du några svårigheter när du skulle ta steget från spelare till tränare?
  
- 4) Vilken betydelse hade din spelarerfarenhet när du började som tränare?
  
- 4) Hade du någon utbildning när du började som tränare?
  - I så fall, vilken?
  - Hade den här utbildningen någon betydelse i början av tränarkarriären?
  
- 6) Hade du mest nytta av din utbildning eller din spelarerfarenhet när du började som tränare?
  
- 7) När började du tränarutbildningen?
  - Vad var det som gjorde att du började den?
  
- 8) Hur skulle du beskriva att du lärde dig fotbollstränaryrket?
  
- 9) Var det något speciellt som betydde mest för lärandet?
  
- 10) Om du skulle ge något tips till spelare som blir tränare idag, vad skulle det vara.



Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieslevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997



113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfa situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärn hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylla med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäknliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016



