

Ekologin under unga simmares träningstillfällen

Emma Samuelsson

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

| | |
|--|-----------------|
| Författare | Årtal |
| Samuelsson Emma | 2019 |
| Arbetets titel | |
| Ekologin under unga simmares träningstillfällen | |
| Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik | Sidantal (tot.) |
| Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier | 88 |
| Referat | |
| <p>Syftet med avhandlingen är att beskriva och förstå ekologin under unga simmares träningssessioner. I undersökningen ville jag ta reda på följande forskningsfrågor: Hur strukturerar tränarna träningstillfällena? Vilka typer av organisations- och instruktionsbeteenden förekommer under träningssessionerna? Hur aktiva är adepter under träningstillfällena?</p> <p>I avhandlingen har jag använt mig av kvantitativa metoder för att uppnå syftet jag har för undersökningen samt för att få svar på de forskningsfrågor jag formulerat. Videoobservation har använts som datainsamlingsmetod, medan systematisk observation har använts som analysmetod för undersökningen. Innan jag började videoobservera gjordes en pilotfilmning, och innan jag började analysera det videoinspelade materialet testades observationsschemat för att se om den täckte allt i min undersökning. Videoobservation lämpade sig därför bäst som metod, eftersom jag fritt kunde röra mig i miljön och spela upp materialet flera gånger utan att innehållet ändrades. Genom denna datainsamlingsmetod fick jag dessutom ut mer data av det jag observerade, i jämförelse med om anteckningar enbart förts.</p> <p>I min undersökning har jag undersökt två simtränare för unga simmare med sina respektive grupper. Adepter i Johans grupp var mellan 12 och 16 år, och i Nicklas grupp var adepter mellan 12 och 14 år. Johans adepter tränade sex gånger i veckan, medan Nicklas adepter tränade fyra gånger i veckan. Små nivåskillnader kunde ses mellan grupperna där adepter i Johans grupp var på en högre nivå i jämförelse med Nicklas adepter. Detta skulle säkerligen kunna bero på att Johans adepter tränade mer och att deras medelålder var högre. Sammanlagt videofilmades fem simträningar av respektive simtränare under en halvårsperiod mellan hösten 2015 och våren 2016. Träningssinnehållet varierade för de träningar som videoobserverades, beroende på när de ägde rum under träningssäsongen. Träningstiden varierade mellan 90 och 120 minuter.</p> | |

I min undersökning kom jag fram till att båda tränarna använde sig av fyra uppgiftstyper. Mest träningstid ägnade båda tränarna till konditionsuppgifter, där Johan använde 79,2 % av den totala träningstiden till detta och Nicklas 69,9 %. Minst träningstid ägnade båda tränarna till organisationsuppgifter, där Johan använde 2,1 % av den totala träningstiden till detta och Nicklas 3,3 %. Näst mest tid av träningarna ägnade båda tränarna till teknikuppgifter, där Johan använde 11,7 % av den totala träningstiden till detta och Nicklas 16,3 %. Vad gäller instruktionsuppgifter så ägnade Johan 7 % av den totala träningstiden till detta och Nicklas 10,5 %. Vidare kan nämnas att tidsfördelningen mellan de olika simsätten var olika för Johan och Nicklas. Under Johans träningstillfällen förekom övningar där alla simsätt förutom bröstsim simrades enskilt. Under Nicklas tränings-sessioner simrades alla simsätt även enskilt i övningar. Mest simrades medley under båda tränarnas tränings-sessioner, där 70,6 % av Johans träningsinnehåll utgjordes av detta och Nicklas träningsinnehåll 44,2 %. Näst mest simrades frisim under Johans träningar, vilket i medeltal utgjorde 14,4 % av hans tränings-sessioner. Under Nicklas träningar simrades bröstsim näst mest, vilket i medeltal utgjorde 22,8 % av hans tränings-sessioner. Minst simrades fjärilsim under Johans träningar och utgjorde i medeltal 1,6 % av hans tränings-sessioner. Ryggsim utgjorde i medeltal 10,4 % av Nicklas tränings-sessioner och var därigenom det simsätt som simrades minst i hans grupp. Under träningstillfällena använde Johan mest instruktion under, vilket utgjorde 20,8 % av hans tränarbeteenden, därefter förklaring vad, korrigerande feedback, förklaring hur och namn. Nicklas använde mest förklaring vad, vilket utgjorde 20,1 % av hans tränarbeteenden, följt av instruktion under, namn, förklaring hur och korrigerande feedback. Minst använde Johan fysisk assistans och instruktion efter, vilka båda utgjorde 0,1 % var för sig. Nicklas använde minst negativ feedback och beröm, vilka båda utgjorde 1,6 % var för sig. Alla tränarbeteenden förekom för Johan under något eller alla träningstillfällen. Nicklas använde varken fysisk assistans eller instruktion efter under något av hans träningstillfällen. De två mest använda tränarbeteendena var samma för de båda tränarna, men i omvänd rangordning. Utöver det fanns det skillnader mellan vilka tränarbeteenden Johan och Nicklas använde under träningstillfällena, samt hur mycket de olika beteendena användes.

Både Johans och Nicklas adepter var mest korrekt under instruktions- och organisationsuppgifterna. Under dessa uppgifter var Johans adepter korrekt 99,7 % av tiden och Nicklas adepter korrekt 98,3 % av tiden. Off-task-beteende förekom mycket lite under instruktions- och organisationsuppgifterna, där det för Johans adepter förekom 0,3 % av tiden

och för Nicklas adepter 1,7 % av tiden. Under konditions- och teknikuppgifterna var Johans adepter korrekt 65,1 % av tiden och inte aktiva 34,7 %, medan Nicklas adepter var korrekt 66,3 % av tiden och inte aktiva 32,2 %. Inkorrekt och off-task-beteende förekom mycket lite för båda tränarnas adepter under konditions- och teknikuppgifterna.

Mycket av träningstiden gick till aktivitet, men adepterna var ändå inaktiva en stor del av aktivitetstiden. Mycket aktivitetstid betyder inte alltid att adepterna är aktiva hela den tiden. Inaktiviteten under träningstillfällena kunde bero på långa instruktioner av tränaren under serien, lång väntetid för att fortsätta eller starta en serie. För att höja aktiviteten skulle tränarna exempelvis kunna planera innehållet så att tid till väntan minskas och att träningsinnehållet förklaras tydligare till en början så att tid till instruktioner under aktiviteterna minskar.

Förutom det här hade tränarna tydliga uppgifter under träningstillfällena, som både innehöll ansvarighet och strama uppgiftsgränser. Eftersom ansvarigheten var hög medförde det också en högre risk. Förutom det här fick adepterna i en del träningsserier även styra innehållet själva, vilket ledde till att förhandling sällan förekom under träningarna.

Sökord / indexord: Tränarbeteende, coaching behaviour, adept, aktivitet, simning, uinti, swimming, ekologisk modell, ecological model, youth

Innehåll

Abstrakt

| | |
|--|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Bakgrund | 1 |
| 1.2 Syftet för avhandlingen och forskningsfrågorna..... | 3 |
| 1.3 Avhandlingens disposition | 4 |
| 2 Tränarbeteende | 5 |
| 2.1 Tidigare forskning kring tränarbeteende | 5 |
| 2.2 Tränarbeteenden..... | 10 |
| 2.2.1 Instruktion | 10 |
| 2.2.2 Organisation..... | 13 |
| 2.2.3 Feedback | 15 |
| 2.2.4 Beröm och skäll..... | 18 |
| 2.3 Träningssessioners och gymnastiklektioners uppbyggnad..... | 19 |
| 2.4 Aktivitet under träning och gymnastiklektionen..... | 22 |
| 2.5 Sammanfattning | 24 |
| 3. Den ekologiska modellen | 25 |
| 3.1 Den ekologiska modellen | 25 |
| 3.2 Det organisatoriska uppgiftssystemet..... | 27 |
| 3.3 Undervisningsuppgiftssystemet | 28 |
| 3.4 Det elevsociala uppgiftssystemet | 30 |
| 3.5 Centrala begrepp inom den ekologiska modellen | 32 |
| 3.5.1 Ansvarighet | 32 |
| 3.5.2 Risk..... | 33 |
| 3.5.3 Förhandling | 34 |

| | |
|--|-----------|
| 3.5.4 Tydlighet och tvetydighet | 36 |
| 3.5.5 Uppgiftsgränser | 36 |
| 3.6 Sammanfattning | 37 |
| 4 Metodkapitel | 39 |
| 4.1 Syfte och forskningsfrågor | 39 |
| 4.2 Kvalitativ och kvantitativ forskningsansats | 39 |
| 4.3 Datainsamlingsmetod | 40 |
| 4.3.1 Observation som datainsamlingsmetod | 41 |
| 4.3.2 Systematisk och osystematisk observation | 43 |
| 4.3.3 Videoobservation | 44 |
| 4.3.4 Metodval | 45 |
| 4.4 Beskrivning av tränarna och deras respektive grupper | 46 |
| 4.4.1 Johan och hans simgrupp samt träningsprogrammen | 46 |
| 4.4.2 Nicklas och hans simgrupp samt träningsprogrammen | 49 |
| 4.5 Undersökningens genomförande | 52 |
| 4.6 Bearbetning av det insamlade materialet | 53 |
| 4.6.1 Beskrivning av kategorierna i observationsschemat | 54 |
| 4.7 Validitet och reliabilitet | 58 |
| 4.8 Etik | 60 |
| 5 Resultatredovisning | 62 |
| 5.1 Johans träningar | 62 |
| 5.1.1 Uppgiftstyper under Johans träningar | 62 |
| 5.1.2 Johans tränarbeteenden | 64 |
| 5.1.3 Johans adepters beteenden och aktivitet | 65 |
| 5.2 Nicklas träningar | 67 |
| 5.2.1 Uppgiftstyper under Nicklas träningar | 67 |
| 5.2.2 Nicklas tränarbeteenden | 70 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.3 Nicklas adepters beteenden och aktivitet..... | 70 |
| 6 Diskussion | 73 |
| 6.1 Metoddiskussion | 73 |
| 6.2 Resultatdiskussion..... | 77 |
| 6.2.1 Tränarnas uppläggning av träningstillfällena..... | 77 |
| 6.2.2 Organisations- och instruktionsbeteende som förekom under träningssessionerna | 80 |
| 6.2.3 Adepternas beteende och aktivitet under träningstillfällena..... | 83 |
| 6.2.4 Ekologin under unga simmares träningstillfällen..... | 85 |
| 6.3 Slutsatser..... | 87 |
| 6.4 Förslag på fortsatt forskning | 87 |
| Litteraturförteckning..... | 89 |
| Bilagor | |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1. Träningsprogram för Johans första träning..... | 46 |
| Tabell 2. Träningsprogram för Johans andra träning..... | 47 |
| Tabell 3. Träningsprogram för Johans tredje träning..... | 47 |
| Tabell 4. Träningsprogram för Johans fjärde träning..... | 48 |
| Tabell 5. Träningsprogram för Johans femte träning..... | 48 |
| Tabell 6. Träningsprogram för Nicklas första träning..... | 50 |
| Tabell 7. Träningsprogram för Nicklas andra träning..... | 50 |
| Tabell 8. Träningsprogram för Nicklas tredje träning..... | 51 |
| Tabell 9. Träningsprogram för Nicklas fjärde träning..... | 51 |
| Tabell 10. Träningsprogram för Nicklas femte träning..... | 52 |
| Tabell 11. Beskrivning av träningsuppgifter..... | 54 |
| Tabell 12. Beskrivning av olika simsätt..... | 55 |
| Tabell 13. Beskrivning av olika tränarbeteenden..... | 56 |
| Tabell 14. Beskrivning av olika adeptbeteenden..... | 57 |
| Tabell 15. Johans fördelning av tid mellan olika uppgiftstyper under simträningarna..... | 63 |
| Tabell 16. Johans tidsfördelning mellan olika simsätt under träningarna..... | 64 |
| Tabell 17. Johans tränarbeteenden som förekommit under träningarna..... | 65 |
| Tabell 18. Johans adepters beteende under instruktions- och organisationsuppgifter..... | 65 |
| Tabell 19. Johans adepters aktivitet under konditions- och teknikuppgifter..... | 66 |
| Tabell 20. Nicklas fördelning av tid mellan olika uppgiftstyper under träningarna..... | 69 |
| Tabell 21. Nicklas tidsfördelning mellan olika simsätt under träningarna..... | 69 |
| Tabell 22. Nicklas tränarbeteenden som förekommit under träningarna..... | 70 |

| | |
|---|----|
| Tabell 23. Nicklas tränarbeteenden som förekommit under träningarna..... | 71 |
| Tabell 24. Nicklas adepters aktivitet under konditions- och teknikuppgifter..... | 72 |

1 Inledning

Lärare och elever växelverkar med varandra i ett klassrum och det här gör även tränare och adepter i en träningsmiljö, som till exempel simtränare och simmare i en simhall. De ovan nämnda är två exempel på olika ekologier. Hur lärare och elever eller tränare och adepter, betar sig och påverkar vad som utförs i ett klassrum eller en träningsmiljö. Förutom det här påverkar även träningens upplägg på olika sätt hur adepterna betar sig, samt hur mycket av det planerade innehållet som blir utfört. Det kan till exempel handla om adepters aktivitet under träning och hur mycket de följer givna uppgiftsanvisningar. Träningsmiljön visar många kännetecken och likheter med undervisningsmiljön (Hastie & Saunders, 1992). I träningsmiljön finns en formell ledare med makten att fatta beslut beträffande de aktiviteter elever eller spelare kommer att utföra (Hastie & Saunders, 1992). Det finns verksamma system genom vilka elever och spelare hålls ansvariga till den utsträckning de utför dessa aktiviteter (Hastie & Saunders, 1992). Det är därför inte överraskande att forskning angående tränarskap och tränarprocesser bör vända sig till klassrumsstudier för att ge en utgångspunkt, menar Hastie och Saunders (1992).

1.1 Bakgrund

En ekologi består av flera olika system som växelverkar med varandra (Siedentop & Tannehill, 1999). Ekologier strävar efter att leva i balans och ogillar om det sker förändringar i andra system (Siedentop & Tannehill, 1999), eftersom förändringar i ett system påverkar det som händer i de andra systemen (Tannehill, van der Mars & Macphail, 2015). Liksom människans närmiljö kan även lärande och undervisning uppfattas som ett ekologiskt system (Siedentop & Tannehill, 1999). Om elevs beteende till exempel förändras i ett system, påverkar det även vad de gör i de andra systemen (Tannehill et.al., 2015). Elevbeteendet påverkar även hur mycket arbete som blir utfört i de olika systemen (Hastie & Siedentop, 2006).

Den ekologiska modellen har tre system: det organisatoriska uppgiftssystemet, undervisningsuppgiftssystemet och det elevsociala uppgiftssystemet (Tannehill et al., 2015). De här systemen är uppbyggda kring flera olika uppgifter som ska utföras (Siedentop & Tannehill, 1999). Mängden information i uppgifterna varierar, vilket

leder till att de kan vara tydliga eller allmänna och därigenom påverkar elevens roll (Hastie & Siedentop, 2006; Hastie & Layne, 2015).

Den ekologiska modellen strävar efter att ge en uppfattning om hur undervisningsprocessen sker och bland annat ser ut i gymnastikundervisningen (Tannehill et al., 2015). Modellen beskriver dessutom klassrumsdynamiken och hur läraren bland annat kan tolka eller besvara den i klassrumsmiljön (Siedentop, 1988). Modellen fokuserar även på elever och lärares växelverkan samt hur elever jobbar i klassrummet (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006).

Förutom den ekologiska modellen påverkar även tränarens eller lärarens struktur för träningstillfället, respektive gymnastikundervisningen, hur aktiva adepter eller eleverna är. I studierna (Harvey, Cushion, Cope & Muir, 2013; Low, Williams, McRobert & Fords, 2013; Partington & Cushion, 2013; Partington, Cushion & Harvey, 2013) strukturerade tränarna träningstillfällena i träningsaktiviteter som till exempel uppvärmning och konditionsträning, samt spelaktiviteter som bland annat småspel och matchspel. Harvey et al. (2013) hade i sin studie även kategorin annat, vilken exempelvis beskrev när tränaren organiserade förflyttningar mellan aktiviteter och när spelarna tog drickspaus. Största delen av träningstiden gick till träningsaktiviteter och mindre tid av träningen gick till spelaktiviteter (Harvey et al., 2013; Low et al., 2013; Partington & Cushion, 2013; Partington et al., 2013). Utöver det här lade tränarna i Harvey et al.'s (2013) studie minst tid på andra aktiviteter. I Roberts och Faircloughs (2012) studie disponerades gymnastiklektionen så att den bland annat bestod av uppvärmning, teknikträning och olika spelformer. Eleverna spenderade olika mycket tid i de olika spelkategorierna (Roberts & Fairclough, 2011). De yngre eleverna var mer engagerade i teknik- och färdighetsträning och de äldre eleverna spelade mer.

I Smiths, Wards, Rodrigues-Netos, Zhangs (2009) studie kunde träningstiden gå till organisation, väntan, förflyttningar, aktivitet och "off-task". Största delen av träningstiden var spelarna aktiva. I Siedentops, Doutis, Tsangaridou, Wards och Rauschenbachs (1994) studie, delades lektionstiden in i bland annat förflyttning, uppvärmning, väntan och träningstid. Även här var eleverna den största delen av lektionstiden aktiva. Roberts och Faircloughs (2012) delade in gymnastiklektionen i exempelvis inaktivitet, motorik, förflyttning, motorik och förflyttning off-task. Eleverna var här största delen av lektionstiden inaktiva.

För mig var det till en början svårt att bestämma mig för vad jag skulle skriva om i min avhandling. I mitt kandidatarbete undersökte jag en simtränares feedback under simträningarna och jag var inte säker på om jag ville fortsätta med något liknande tema. Min handledare föreslog att jag skulle undersöka simtränares tränarbeteenden och ekologin under simträningar, eftersom det inte gjorts mycket forskning på det här området. Största delen av forskningen på tränarbeteenden har gjorts inom lagsporter som till exempel i fotboll (Lacy & Darst, 1985; Smith & Cushion, 2006), basket (Tharp & Gallimore, 1976) och rugby (Granger & Rhind 2014). Den ekologiska modellen har tillämpats inom forskning nämner Siedentop och Tannehill (1999) i klassrumsmiljöer av Doyle (1979) samt i gymnastikundervisningen av Tousignant och Sidentop (1983). Den här kombinationen skulle vara något nytt inom forskning.

Eftersom jag själv fungerat som simtränare fyra år och dessutom har en lång bakgrund inom tävlingssimning tyckte jag att temat ändå lät intressant och spännande. Dessutom är kombinationen av tränarbeteende och den ekologiska modellen nytt inom forskningsområdet, vilket leder till att min studie kan bidra med något nytt. Förhoppningsvis kommer jag att ha nytta av resultaten från min undersökning i framtiden både i min tränarroll och gymnastiklärarroll beträffande att vara mer medveten om hur jag beter mig i dessa olika roller, samt blir medveten om hur adepts eller elevers agerande både påverkar mig och miljön. Förutom det här hoppas jag att få mer kunskap om hur jag ska agera för att samarbetet med eleverna ska fungera och balansen inom de olika systemen bibehålls.

1.2 Syftet för avhandlingen och forskningsfrågorna

Syftet med min avhandling är att beskriva och förstå ekologin under unga simmares träningsessioner. Forskningsfrågorna är följande:

1. Hur strukturerar tränarna träningstillfällena?
2. Vilka typer av organisations- och instruktionsbeteenden förekommer under träningsessionerna?
3. Hur aktiva är adepterna under träningstillfällena?

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är disponerad på så vis att det första kapitlet består av inledningen och en sammanfattning av avhandlingens struktur. Det andra kapitlet beskriver tränarbeteenden. I kapitlet beskrivs två mätinstrument för att observera tränarbeteenden och dessutom innehåller kapitlet bakgrund gällande tidigare forskning inom området. Förutom det här beskrivs några centrala tränarbeteenden och även en beskrivning av struktur och aktivitet under tränings-sessioner och gymnastiklektioner. I det tredje kapitlet beskrivs den ekologiska modellen som omfattar det organisatoriska uppgiftssystemet, undervisningsuppgiftssystemet och det elevsociala uppgiftssystemet. Vidare redovisas centrala begrepp som ansvarighet, risk, förhandling, uppgiftsgränser, tydlighet och tvetydighet. Kapitel fyra är metodkapitlet som innehåller syftet och forskningsfrågorna, val av datainsamlingsmetod, beskrivning av tränare och grupp, undersökningens genomförande, bearbetning av det insamlade data, validitet och reliabilitet samt etik. I kapitel fem redovisas resultaten jag fått i min undersökning, och i kapitel sex diskuterar jag resultaten jag fått i förhållande till tidigare forskning samt metoden. I slutet av det sjätte kapitlet ger jag förslag på fortsatt forskning inom området och slutsatser kring min egen undersökning.

2 Tränarbeteende

I det här kapitlet kommer jag att beskriva tränarbeteendet, eftersom jag i min undersökning sett på simtränares tränarbeteenden under simträningar. Först kommer jag att beskriva tidigare forskning som gjorts på tränarbeteende. Vidare beskriver jag i samma underkapitel två mätinstrument som använts för att undersöka tränarbeteende, eftersom jag själv använt en modifierad version i min undersökning. Jag kommer därefter att beskriva några centrala tränarbeteenden i ett separat underkapitel. I de två sista underkapitlen kommer jag att beskriva strukturer av träningssessioner eller lektioner samt aktivitet hos adepter och elever som observerats i tidigare forskning.

2.1 Tidigare forskning kring tränarbeteende

I den här delen av kapitlet kommer jag först att beskriva två välkända och mycket använda mätinstrument för systematisk observation på tränarbeteenden under träning och tävling. Efter det här presenterar jag tidigare forskning på tränarbeteende inom olika idrotter.

I en stor del av de studierna som beskrivs senare i detta kapitel, så har den systematiska observationen gjorts med hjälp av ASOUI (Arizona State University Observation Instrument) och modifierade versioner av samma observationssystem, som i till exempel Smiths och Cushions (2006) och Mesquitas, Sobrinhos, Rosados, Pereiras, och Milstedts (2008) studier, eller med hjälp av CAIS (Coach Analysis and Intervention System) som till exempel använts i Harvey et al.:s (2013) och Partington et al.:s (2014) studier. Cope, Partington och Harvey (2016) analyserade olika typer av systematiska observationer som använts för att undersöka tränarbeteenden mellan 1997 och 2016. Mest använda observationssystem var ASOUI och CAIS (Cope et al., 2016). ASOUI hade använts i nio studier och i fyra studier hade en modifierad version använts, medan CAIS hade använts i åtta studier och i sex av dessa hade modifierade versioner använts (Cope et al., 2016).

För att objektivt kunna redovisa sina resultat som forskare lämpar sig systematisk observation bäst som metod för att undersöka tränarbeteende (Lacy & Darst, 1985). I många fall kan det även vara bra att videofilma träningarna så att undersökningsmaterialet går att spela upp igen, för att kunna åtskilja olika beteenden

(Lacy & Darst, 1984). Speciellt icke-verbalt beröm och skäll är svåra att urskilja från verbalt beröm och skäll genom att enbart lyssna, vilket gör att de är i samma kategori (Lacy & Darst, 1984). ASUOI (Arizona State University Observation Instrument) är ett observationsinstrument som använts i undersökningar för att samla in beteendedata från tränare (Lacy & Darst, 1984). Kategorierna i ASOUI är modifierade utgående från Tharps och Gallimores (1976) studie, vilken hade 10 kategorier för att analysera baskettränarens beteenden (Mesquita et al., 2008). Dessa kategorier är: instruktioner, skynda på, visa positivt, visa negativt, beröm, skäll, icke-verbalt beröm, skäll/vidare instruktion, annat och okodat beteende (Tharp & Gallimore, 1976).

ASUOI har 14 definierade kategorier och 13 av dem är beteendekategorier (Lacy & Darst, 1984; Smith & Cushion, 2006). Sju av kategorierna är direkt relaterade till instruktioner (Mesquita et al., 2008; Lacy & Darst, 1984; Smith & Cushion, 2006). De här kategorierna är: instruktion före, under och efter, fråga, fysisk assistans samt positiv och negativ visning (Smith & Cushion, 2006). Kategorier som är relaterade till tränarbeteenden som observeras med ASOUI är: instruktioner före, vilka innefattar den första information som tränare ger åt adepter gällande hur de ska utföra en övning eller spela i ett spel (Mesquita et al., 2008; Lacy & Darst, 1984; Smith & Cushion, 2006), fortlöpande instruktioner, vilka är ledtrådar eller påminnelser som tränare ger åt adepter under själva utförandet av en färdighet eller ett spel, samt instruktioner efter, vilka ges när utförandet av en färdighet eller ett spel avslutats och i sin tur kan bestå av feedback, korrigeringar eller påminnelser. Andra beteenden som observeras är frågor gällande strategier, teknik eller uppgifter som tränare ställer åt spelare och fysisk assistans, vilket innebär att en tränare fysiskt korrigerar eller förflyttar en adepts kropp i rätt position eller genom en korrekt rörelseserie.

Vidare analyseras dessutom om tränaren visar positivt, vilket betyder att tränaren korrekt demonstrerar en färdighet eller spelteknik, eller om tränaren visar negativt, vilket betyder att tränaren åskådliggör en färdighet eller spelteknik som utförs på ett inkorrekt sätt. Hur mycket tränaren använder namn, alltså förnamn eller smeknamn när hen tilltalar en spelare samt hur mycket tränaren verbalt försöker skynda på för att effektivera adeptens utförande, är även sådant som observeras. Andra beteenden som observeras är hur mycket beröm tränaren ger genom verbala eller icke-verbala uttalanden, komplimanger eller tecken för acceptans eller skäll, som är ett verbalt eller icke-verbalt beteende av missnöje. Övriga kategorier är organisation som innefattar

verbala uttalanden med detaljer gällande organisation under träningspasset och då inte syftar på strategier eller grundprinciper, tystnad som gäller tidsperioder då tränaren inte talar, samt annat som gäller beteenden vilka inte kunde noteras genom att se eller höra, eller inte passar in i någon av ovanstående kategorier. (Mesquita et al., 2008; Lacy & Darst, 1984; Smith & Cushion, 2006.)

CAIS är ett systematiskt observationssystem som analyserar tränarbeteenden på flera nivåer. Detta observationssystem möjliggör att observatören kan observera tränarbeteenden på fem olika nivåer samtidigt i tränings- eller tävlings-/matchmiljö, medan existerande observationsinstrument observerar tränarbeteenden på en eller två olika nivåer. Därmed ger CAIS en mer komplett bild och beskrivande data gällande tränares beteenden än andra nuvarande observationssystem. (Cushion et al., 2012.)

Till de primära beteendena hör till exempel allmän, specifik och korrigerande feedback, instruktioner och ställa frågor (Cushion et al., 2012; Harvey et al., 2013) samt tystnad, beröm, skäll och humor (Cushion et al., 2012). Sekundära beteenden säger mer om i vilket sammanhang tränarbeteendet förekommit under exempelvis en tränings- eller tävlingssituation, vem mottagaren varit, när tränarbeteendet ägt rum, vilket innehåll den haft och om tränaren ställt frågor eller varit tyst (Cushion et al., 2012). Färdighetsträning är ett exempel på en träningssituation, där individen eller gruppen tränar på tekniska färdigheter under press från motståndare. Ytterligare ett exempel på när tränarbeteende kan förekomma i en spel- eller matchsituation är under timeout, då tränaren ger beröm, instruktioner eller skäll. Mottagare av tränarbeteendet kan vara en individ, grupp, laget eller annan som till exempel när tränaren pratar eller svarar en assisterande tränare, åskådare eller domare. Ett tränarbeteendes ”timing” beskriver om det skett före, under eller efter att information getts för utförande. Innehållet av tränarbeteendet kan beröra teknik gällande till exempel individuell teknik som passning och dribbling, taktik som till exempel spelmönster, formationer, sätta press och rörelser av spelare eller annat som inte går att placera in i dessa kategorier. Slutligen beskriver frågande tränarbeteende om tränaren frågat konvergenta frågor vars svarsalternativ är begränsade eller mer slutna, till exempel ja eller nej eller om frågorna varit divergenta, vilket betyder att svarsalternativen är mer öppna och flera till antalet (Cushion et al., 2012; Partington et al., 2013). Tystnad som sekundärt tränarbeteende kan ske då tränaren följer med träningen utan att reagera verbalt eller icke-verbalt eller genom att inte alls synligt engagera sig i träningen.

Tharp och Gallimore (1976) var två av de allra första med att beskriva tränarbeteende med sin undersökning av en meriterad baskettränare (Cushion, Harvey, Muir, Nelson, 2012). I undersökningen analyserade de baskettränarens beteende under 15 träningar (Lacy & Darst, 1984; Tharp & Gallimore, 1976). Ungefär hälften av tiden gick till instruktioner, medan en mindre del av träningen gick till kategorierna skälla och vidare instruktioner. Baskettränaren gav dessutom nästan lika mycket skäll som beröm under träningen. Efter Tharps och Gallimores (1976) banbrytande undersökning på tränarbeteende, har ett flertal undersökningar beskrivit tränarbeteende under spel och träning inom olika sporter (Cushion et al., 2012). Dock har tränarbeteende observerats mer ofta under träning än spel, eftersom spel förekommer mer sällan (Smith & Cushion, 2006). Därmed ger träningstillfällena ett bredare omfång att analysera tränarens beteende på än matcher.

En analys av tränarbeteende i vanlig fotboll har genomförts i många studier. Lacy och Darst (1985) undersökte vinnande gymnasiefotbollstränarens undervisnings- och tränarbeteende under träningssäsongen. I undersökningen användes modifierade kategorier från Tharps och Gallimores undersökning. Tio fotbollstränare som hade minst fyra års tränarerfarenhet som huvudtränare inom fotboll deltog i undersökningen. Tränarbeteenden som förekom mycket under hela säsongen var instruktioner, skynda på och organisation. I en annan studie inom vanlig fotboll gjord av Potrac, Jones, Armour (2002) undersöktes en engelsk fotbollstränarens tränarbeteenden. Tränaren hade jobbat länge som fotbollstränare på olika nivåer. Resultaten visade att tränaren använde sig mycket av olika typer av instruktioner och beröm samt tystnad under träningstillfället. Vidare har Smith och Cushion (2006) analyserat tränarbeteenden under matcher hos sex professionella ungdomsfotbollstränare i England. Varje tränare skulle ha minst fem års erfarenhet av att ha jobbat som professionell fotbollstränare. Speciellt tystnad förekom mycket under match. Andra tränarbeteenden som förekom mer under matcherna var beröm och fortlöpande instruktioner. Till skillnad från Lacys och Darsts (1985) samt Potrac et al.:s (2002) undersökning, gjordes observationen under matcher och inte under en träning. I Partingtons och Cushions (2013) studie deltog elva professionella ungdomsfotbollstränare på hög nivå från England och under träningstillfällena analyserades aktiviteter under träning och tränarbeteenden. Träningsstunden var indelad i två olika aktiviteter. Träningsaktiviteter (training form) och spelaktiviteter (playing

form). Tränarna använde mest träningsaktiviteter. Förutom det här använde tränarna sig av normativa instruktioner på olika nivåer, oberoende vilken träningsaktivitet som utfördes, när det önskvärda var att utveckla den individuella idrottaren och skapa beslutstagare. Tränarna hade dessutom en låg självmedvetenhet om sina egna tränarbeteenden. Vidare har även Partington et al. (2013) undersökt tolv professionella ungdomsfotbollstränare som tränar olika åldersgrupper i England. Systematiska observationsdata samlades in med hjälp av CAIS. Resultaten visade att tränarna för de yngre åldersgrupperna gav mer instruktioner, medan tränarna för de äldre åldersgrupperna använde sig mer av divergenta frågor, gav signifikant mer total feedback och straffade oönskade beteenden. Utöver det använde tränarna för de yngre åldersgrupperna mer träningsaktiviteter, medan tränarna för de äldre åldersgrupperna använde mer spelaktiviteter.

Förutom inom fotboll har även tränarbeteenden analyserats i andra grenar. I volleyboll har Zetou, Amprasi, Michalopoulou, Aggelousis (2011) undersökt tränarbeteenden hos tolv grekiska volleybollstränare på nationell nivå. Tränarna använde sig mest av instruktioner. Specifika instruktioner gällande taktik användes mest, medan bland annat humor, kritik och icke-verbalt straff förekom väldigt lite. Mesquita et al. (2008) har också gjort en studie på tränarbeteenden hos elva amatörvolleybollstränare som tränade ungdomar. Tränarna hade i medeltal nio och ett halvt år av tränarerfarenhet. Mest förekom tystnad under träningarna. Förutom det här förekom även mycket instruktioner. Efter avslutade övningar så använde tränarna mest kategorin instruktion efter av de tre instruktionskategorierna. Båda studierna visade att volleybollstränarna använde mycket instruktioner under träningarna.

Det har dessutom gjorts studier på tränarbeteenden där tränare jämförts inom olika idrotter. Hughes, Archer, James, Hughes och Vuckovic (2010) har i en studie analyserat tre manliga samt en kvinnlig tränares tränarbeteenden. En av dem var tränare i basket, en annan i stavhopp, en tredje i fotboll och den fjärde i squash. Beteenden som förekom mest för alla fyra tränare var instruktioner, tystnad och organisation. Instruktioner, organisation, positiv visning och beröm användes konsekvent av samtliga tränare under alla träningstillfällen och det förekom inte några signifikanta skillnader mellan tränarna. Stavtränaren använde sig av beröm, vilket inte baskettränaren gjorde. Det fanns små skillnader mellan de tränare som tränade individuella grenar i jämförelse med de som tränade lagsporter.

Harvey et al. (2013) gjorde en studie på tre studerande universitetstränares tränarbeteenden. En av dem var tränare i landhockey, den andra i volleyboll och den tredje i basket. Tränarna hade mellan fyra och femton års tränarerfarenhet och forskarna följde dem under träningarna hela säsongen. Tränarbeteenden som förekom mest hos landhockeytränaren var instruktion, allmän positiv feedback och ställa frågor. Volleybollstränaren använde mest tränarbeteendena tystnad, instruktioner, och specifik positiv feedback. Baskettränaren gav mycket instruktioner, var tyst och ställde många frågor. Största skillnaderna mellan tränarna var när de hade andra aktiviteter som till exempel organisation, övergångar mellan övningarna och när spelarna tog paus under träningstillfällena.

Guzmán och Calpe-Gómez (2012) har studerat handbollstränares tränarbeteenden. I undersökningen deltog en tränare som observerades under ett speltillfälle. Tränarbeteenden som förekom mest var noggranna instruktioner, information och uppmuntran. Vidare har Turnidge, Côté, Hollenstein och Deakin (2014) gjort en studie i simning på en simtränare som tränade en grupp simmare med funktionsnedsättningar. Mest använde sig tränaren av observation och organisation. Tränaren gav dessutom mycket positiv uppmuntran, tekniska instruktioner med modellutförande och allmän kommunikation till individuella adepter. I Grangers och Rhinds (2014) studie undersöktes fyra engelska rugbytränares tränarbeteenden. Alla fyra tränare hade minst tio års tränarerfarenhet i rugby. De tre mest förekommande tränarbeteendena var beröm, fortlöpande instruktioner och instruktioner före.

2.2 Tränarbeteenden

I den här delen av kapitlet beskriver jag kort några centrala tränarbeteenden. Instruktion, organisation, feedback, samt beröm och skäll, eftersom de här beteendena ofta har förekommit i tidigare forskning. Jag har dessutom i min egen undersökning sett på bland annat dessa beteenden och anser dem vara de mest väsentliga. Till de olika underkapitlen kopplar jag även tidigare resultat som insamlats i olika studier på tränarbeteenden.

2.2.1 Instruktion

Instruktioner finns i olika inlärningssituationer (Schmidt & Wrisberg, 2004). För det mesta ges instruktioner muntligt (Schmidt & Wrisberg, 2004; Varstala, 2007) eller genom att visa det som ska tränas på (Varstala, 2007). Instruktioner innehåller de

viktigaste aspekterna gällande färdigheten som utövas, till exempel hur färdigheten ska användas i spel eller praktiken (Schmidt & Wrisberg, 2004). Instruktioner kan ges före ett utförande som beskriver hur övningen ska utföras, under själva övningen med hjälp av tips och påminnelser, eller efter en utförd övning för att korrigera, förklara igen eller ge feedback (Lacy & Darst, 1984).

Allt går inte att instruera verbalt och att enbart ge instruktioner muntligt kan leda till att de är ineffektiva (Schmidt & Wrisberg, 2004). Speciellt om färdigheten är ny är det bra att läraren själv visar eller att läraren har någon att visa samtidigt som hen förklarar för att tydliggöra vad det är eleverna ska göra (Varstala, 2007). När färdigheten är visuell och lätt att gestalta är det bra att visa ett modellutförande (Varstala, 2007). Visningen av färdigheten kan vara positiv, vilket betyder att utförandet visas korrekt, eller negativt, vilket betyder att utförandet visas inkorrekt när man ger instruktioner (Lacy & Darst, 1984). Tränaren kan dessutom fysiskt assistera genom att korrigera adepten i rätt position eller genom rätt rörelsemönster i själva färdigheten (Lacy & Darst, 1984; Smith & Cushion, 2006), som exempelvis att guida adeptens arm genom rörelsemönstret i en tennisservice (Lacy & Darst, 1984). Instruktioner kompletteras bra med olika typer av visuell information som till exempel video, bilder eller modellutföranden (Schmidt & Wrisberg, 2004). Det är lättare att lära sig en färdighet genom att få en visuell modell för vad det är som ska utföras än om instruktionerna enbart ges verbalt. Att enbart förklara färdigheten verbalt är tidskrävande och kan vara svårt (Varstala, 2007).

Instruktionerna ska vara tydliga och fokusera på det mest centrala i utförandet, för att den som ska lära sig något också ska kunna ta till sig informationen (Annerstedt, 2007; Varstala, 2007). Långa och detaljerade instruktioner är svåra att följa med och lyssna på (Schmidt & Wrisberg, 2004; Varstala, 2007). Därför är det viktigt att ge korta och klara instruktioner och att de bygger vidare på något eleverna tränat på tidigare (Schmidt & Wrisberg, 2004). När färdigheter tränas är det viktigt att i instruktionerna som mest ge två till tre saker att tänka på (Annerstedt, 2007; Schmidt & Wrisberg, 2004), samt att använda sig av ett sådant språk att eleverna förstår vad läraren menar (Annerstedt, 2007). I olika grenar där färdigheterna liknar varandra är det bra att använda sig av liknande instruktioner (Schmidt & Wrisberg, 2004). Förutom det här kan instruktören uppmärksamma utföraren om vad hen borde känna när hen utför övningen.

I Tharps och Gallimores (1976) undersökning var 50 % av baskettränarens beteende inom instruktionsrelaterade kategorier. I Lacys och Darsts (1985) undersökning gav tränarna ofta instruktioner under de olika momenten på träningarna under hela säsongens olika faser. I studien gjord av Mesquita et al. (2008) använde volleybollstränarna sig mycket av instruktioner och 36 % av träningstiden gick till instruktionsrelaterade tränarbeteenden. Speciellt instruktioner efter olika aktiviteter användes mest. Även i Partingtons, Cushions och Harveys (2013) undersökning förekom instruktioner mycket under träningarna i alla tre åldersgrupper. Tränare för under 10- och 11-åringar gav instruktioner 50 % av träningstiden, tränare för under 12- och 13-åringar gav instruktioner 48 % av träningstiden och tränarna för under 14- och 15/16-åringar gav instruktioner 34 % av träningstiden. Mest förekom fortlöpande instruktioner i alla åldersgrupper. Det här resultatet skiljer sig från det Mesquita et al. (2008) fick i sin studie, eftersom volleybollstränarna gav mest instruktioner efter. I Partington et al.:s (2013) studie var mängden instruktioner högst bland åldersgruppen under tio och elva år, eftersom de behöver mer information och inte förstår alla aspekter av fotboll än. Tränarna nämnde att de äldre adepterna redan har en förståelse för sporten och därför inte behöver lika mycket instruktioner som de yngre, utan får lära sig genom att göra och reflektera över det som gjorts.

Liknande resultat gällande en stor mängd av fortlöpande instruktioner förekom även i Smiths och Cushions (2007) studie, annars gav tränarna ganska lite instruktioner i jämförelse med Lacys och Darsts (1985), Mesquita et al.:s (2008) och Partington et al.:s (2013) studier. Även i Grangers och Rhinds (2014) undersökning gav alla rugbytränare både mycket fortlöpande instruktioner, vilket utgjorde 12 % och instruktioner före, vilket utgjorde 10 %. I hela undersökningen utgjorde instruktionsrelaterade beteenden 59 % av allt kodat tränarbeteende. Tränaren ansåg att med hjälp av instruktionsrelaterade tränarbeteenden kunde framgång nås effektivt. Även i Zetou et al.:s (2011) undersökning gav volleybollstränarna mest instruktioner av alla tolv tränarbeteendena. Tränarna gav mest taktiska instruktioner som utgjorde 17 %, näst mest allmänna instruktioner vilka utgjorde 16 %, och därefter tekniska instruktioner som utgjorde 12 %. I Potrac et al.:s (2002) studie var även mängden instruktioner som tränaren gav under träningstillfällena hög. Mest gav tränaren instruktioner efter en utförd uppgift, vilka då utgjorde 26 % och näst mest fortlöpande instruktioner omfattande 20 %. Instruktioner före användes flitigt 11 % (Potrac m.fl.,

2002), men den sammanlagda mängden instruktionsrelaterade tränarbeteenden var lite mindre än i Grangers och Rhinds (2014) studie. Fotbollstränaren tyckte att instruktioner spelar en viktig roll under träning, vilket inte var särskilt överraskande eftersom det var ett vanligt förekommande tränarbeteende (Potrac m.fl., 2002).

I Partingtons och Cushions (2013) studie gav tränaren mest instruktioner under träning, vilket omfattade 26 % och därigenom stöder tidigare forskning gällande systematisk observation i fotboll. Det här gav även tränarna mest av i Partington et al.:s (2013) studie av de tre instruktionsformerna (Partington & Cushion, 2013). Trots att de fyra tränarna i Hughes et al.:s (2010) studie fungerade som tränare i olika grenar, så använde de alla näst mest instruktioner under sina träningstillfällen, vilka i medeltal utgjorde 12 %. Av de fyra tränarna använde fotbollstränaren instruktioner i störst utsträckning, vilka utgjorde 18 % av hans tränarbeteenden. I jämförelse med Hughes et al.:s (2010) undersökning gav alla tre tränare i Harvey et al.:s (2013) studie mest instruktioner i de olika grenarna.

I Riskas (2017) undersökning gav endast den ena ishockeytränaren i medeltal 10 % instruktioner av träningstiden, medan den andra tränaren inte gav några instruktioner eftersom adepterna endast spelade under varje träning. I Ranta-Ahos (2017) studie gav tränaren instruktioner en fjärdedel av träningstiden, vilket är mer än i Riskas (2017) undersökning. Mest instruktioner gav tränaren under teknikträning (Ranta-Aho, 2017). Tid som gått till instruktion under gymnastiklektioner var för läraren i Henriksson och Stenmarks (2008) i medeltal 7 % för båda klasserna och i Anderséns och Hudds (2011) studie var instruktionstiden hög för alla tre lärare, där den utgjorde mellan 15 och 31 %. Riska (2017) samt Henriksson och Stenmark (2008) har fått liknande resultat gällande att tiden för instruktion var låg. Detta kan jämföras med Ranta-Ahos (2017) samt Anderséns och Hudds (2011) studier, vilka visade på en hög tidsanvändning gällande instruktionsbeteenden.

2.2.2 Organisation

Organisation sker hela tiden under lektionens gång (Annerstedt, 2007). Under en hel lektion är det viktigt att läraren funderar på organisation före, under och efter lektionen gällande utrymmet, elever, material som används, samt hur läraren förflyttar sig från ett moment till ett annat. Vidare är det viktigt att fundera på vad läraren kräver av sina elever och hur läraren agerar, eftersom elever härmar lärarens beteende. Det är viktigt

att allt gällande övergångar från ett moment till ett annat sker smidigt, samt hur läraren organiserar framtagning av redskap. Det är viktigt att minimera organisationstiden. Organisation har att göra med hur läraren agerar och vilka strategier hen använder för att strukturera arbetet i klassen (Doyle, 1986). Organisation sker med hjälp av verbala uttalanden som relaterar till organisatoriska detaljer under en träningsituation som till exempel "bilda tre köer som är vända mot mig på mållinjen" (Lacy & Darst, 1984).

I Smith et al.'s (2009) studie var tid som gick åt till organisation liten under hela tränings-sessionen. Det var mindre än 2 %, vilket betyder att aktivitetstiden var mycket hög. Uppgifter som räknades till organisation var bland annat att ta närvaro och informera gruppen om organisatoriska saker. Även i Mesquita et al.'s (2008) studie gick endast nästan 5 % av antalet tränarbeteenden till organisation. Vidare fick Partington och Cushion (2013) liknande resultat i sin studie där lite över 5 % användes till organisation, vilket är ganska lite i jämförelse med andra beteenden, där bland annat instruktion förekommer. Även i Grangers och Rhinds (2014) studie förekom organisation mycket lite och utgjorde 2 % av tränarbeteendena. Liknande resultat gällande föga tid som använts till organisation fanns i Riskas (2017) studie, där den ena tränaren inte använde någon tid alls till organisation på grund av att adepterna bara spelade under träningstillfällena. Den andra tränaren använde i medeltal 6 % av träningstiden till organisation, vilket även är lågt och i likhet med Partingtons och Cushions (2013) och Mesquita et al.'s (2008) studier. I Henrikssons och Stenmarks (2008) studie använde läraren endast 5 % av lektionstiden till organisation. Det här är ytterligare ett exempel på liknande resultat, där organisationstiden var låg.

Siedentop et al. (1994) konstaterade att det fanns variationer mellan de olika skolorna beträffande hur mycket av lektionstiden som gick till organisation. Mest tid på organisation användes i en av skolorna nästan 36 % av den totala träningstiden och i en annan 17 %. Minst tid till organisation ägnades i två andra skolor, där tränarbeteendet i båda skolorna utgjorde cirka 2 % av den totala träningstiden. Skillnaderna gällande tid som ägnats åt organisation kan bero på att en del lärare antecknade elevernas närvaro under lektionens början, vilket ökade tiden för organisation. Andra lärare antecknade elevernas närvaro under en pågående övning, vilket ledde till att mindre tid användes till organisation och träningstiden därför också blev längre. I en av skolorna var organisationstiden hög, eftersom redskap skulle sättas upp och tas ner i början och slutet av lektionerna.

I Lacys och Darsts (1984) studie förekom tränarbeteendet organisation mycket under hela tränings säsongen och i Hughes et al.:s (2010) studie förekom också organisation i medeltal mycket hos alla tränarna och beteendet var ett av de som användes mest frekvent. I Turnnidge et al.:s (2014) undersökning använde även simtränaren sig mycket av organisation under träningarna. Organisation beträffande adepten förekom 15 % och organisation gällande hela gruppen förekom ungefär 10 %. Även Roberts och Fairclough (2011) hade sett på allmän organisation under gymnastiklektioner. Allmän organisation kunde vara exempelvis lärarens instruktioner, byte av aktivitet och uppsättning av redskap. Största delen av lektionstiden gick till allmän organisation 47 %. Lacy och Darst (1984), Hughes et al. (2010), Turnnidge et al. (2014) och därtill även Roberts och Fairclough (2011) hade i sina studier mycket tid som gick åt till organisation under träningarna eller lektionen.

I Ranta-Ahos (2017) studie använde även den brasilianska jujutsutränaren 10–16 % av träningstiden till organisation, vilket är liknande resultat som Turnnidge et al. (2014) fått i sin studie. Mest tid till organisation använde den brasilianska jujutsutränaren under sparring 23 % av träningstiden och mindre under teknikträning och uppvärmning. I Anderséns och Hudds (2011) studie att gymnastiklärarna använde mellan 26 och 34 % av lektionstiden till organisation, vilket är ganska mycket i jämförelse med resultaten från Ranta-Ahos (2017) undersökning.

2.2.3 Feedback

Feedback behövs för att elever ska kunna utvecklas och bli bättre på det de utför (Annerstedt, 2007) samt nå det uppsatta mål läraren har för dem (Schmidt & Wrisberg, 2004). Feedback kan komma i många olika former som till exempel poäng efter ett utförande eller som ett resultat av ett utförande (Schmidt & Wrisberg, 2004). Med hjälp av feedback kan eleven utvärdera sitt eget utförande (Graham, 2008). När läraren iakttar och analyserar utförandet och ger eleven respons med feedback, får eleven genast information om vad det är som exempelvis ska korrigeras (Annerstedt, 2007). Feedback är respons på resultatet, alltså det som eleven utfört. För att kunna ge bra feedback är det viktigt att ha god kunskap om färdigheten och grenen för att veta vad det är hen ska fokusera på i utförandet (Annerstedt, 2007; Varstala, 2007). Feedbacken ges ofta verbalt, men ibland även icke-verbalt med hjälp av gester och miner (Varstala, 2007). Det är viktigt att när feedback ges att tränaren sänder samma signal både verbalt och icke-verbalt åt adepten så att den inte är tvetydig (Schmidt & Wrisberg, 2004).

Förutom att ge feedback verbalt och icke-verbalt kan den ges ibland med hjälp av video. Det är viktigt att inte korrigeras för mycket eftersom det kan få en negativ effekt eller att utövaren inte kan ta till sig allt som hen behöver ändra på (Annerstedt, 2007). Om feedback dessutom ges för ofta, kan utövaren bli beroende av det. Mycket kan utövaren ändå uppfatta och bli varse om själv (Schmidt & Wrisberg, 2004).

Feedback kan ges till en individ, mindre grupp eller till hela gruppen (Varstala, 2007). Tränaren eller läraren kan ge både beskrivande och föreskrivande feedback. Beskrivande feedback ger information till adepten eller eleven om vad hen gjort (Annerstedt, 2007). Föreskrivande feedback ger information till adepten eller eleven om hur hen kan förbättra sitt utförande. Prestationsfeedback och specifik feedback fokuserar på samma sak som föreskrivande feedback. Prestationsfeedback och specifik feedback ges för att förbättra och korrigeras själva utförandet. För att kunna ge bra prestationsfeedback måste iakttagaren ha god kunskap om grenspecifika färdigheter för att kunna urskilja bra och dåliga utföranden. Elever har svårigheter att själva veta vad det är som de gör fel då exempelvis bollen i en passning alltid far snett istället för rakt som de tänkt sig (Graham, 2008). Då är en lärares specifika feedback viktig eftersom det ger eleven kunskap om vad hen behöver fokusera på.

Allmän feedback ger lite information åt eleven och säger inte vad det är som eleven borde ändra på så att utförandet skulle bli bättre (Graham, 2008). Lärare använder sig av allmän feedback för att uppmuntra och sporra elever till att fortsätta röra på sig, eftersom det skapar en mer positiv inlärningsmiljö. Exempel på allmän feedback är ”bra”, ”fint” och ”wow”. Omedelbar feedback är en typ av feedback som adepten får när hen utför någon typ av fysisk aktivitet där själva resultatet är tydligt, till exempel när hen skjuter mål i fotboll eller får veta tiden på en viss sträcka (Annerstedt, 2007).

Beteendefeedback omfattar gott uppförande och hur man uppför sig emot varandra. Beteendefeedback ges av läraren genom att tillrättavisa och berömma elevbeteenden. Beteendefeedback skapar möjligheter för elever att lära sig olika motoriska färdigheter och att social inlärning kan ske. (Annerstedt, 2007)

Att ge mycket feedback som motiverar gör att utövaren orkar utföra övningarna längre, prövar mer, samt är mer positiv (Schmidt & Wrisberg, 2004). Positiv feedback uppmuntrar (Schmidt & Wrisberg, 2004) samt skapar en god och positiv miljö för inlärning (Graham, 2008). Negativ feedback är däremot motsatsen och kan leda till att

elever upplever att de inte gör tillräckligt eller att de bara gör fel (Graham, 2008). Negativ feedback säger sällan något åt utövaren vad det är som ska förbättras (Schmidt & Wrisberg, 2004). Det är viktigt som tränare att tänka på hurdan feedback hen ger och med vilken ton det ges, eftersom feedback påverkar hur väl adepter känner att de kan utföra olika färdigheter (Graham, 2008). Det rekommenderas att negativ feedback ska ges mycket sällan och att den används i samband med annan typ av feedback för att exempelvis påpeka för barn att de ännu inte utför färdigheten korrekt. Negativ feedback kan dock vara bra att använda i de fall för att uppmärksamma barn som inte lyssnar när läraren instruerar. Istället för att ge negativ feedback så att den förstör kan det även ges så att den hjälper.

I Partington et al.:s (2013) undersökning gav tränarna mycket feedback till sina adepter under träningarna. Tränarna för under tio- och elvaåringar gav ungefär 6 % feedback av träningstiden, vilket var minst i jämförelse med alla åldersgrupper. Tränarna för under tolv- och trettonåringar gav nästan 11 % feedback under träningarna. Mest feedback gav tränarna för under 14- och 15/16-åringar, vilket i medeltal utgjorde 15 % av deras tränarbeteenden. Tränarna för de äldre grupperna ansåg feedback vara en viktig del av lärandet för att spelarna skulle kunna bli professionell fotbollsspelare på fulltid. Tränarna ansåg dessutom att det är mycket spelarna i de äldre åldersgrupperna ska lära sig, vilket också var anledningen till att de gav adepterna mycket feedback, så att de skulle lära sig av sina misstag och fortsätta med det som de kunde bra. De yngre åldersgruppernas tränare ansåg att feedback var viktigt, men de tyckte att adepterna ännu hade mycket tid att lära sig och ville inte överbelasta dem med detta. I Partingtons och Cushions (2013) studie var den sammanlagda mängden feedback näst största kategorin under både tränings- och spelaktiviteter. Under träningsaktiviteter var mängden 6 % och under spelaktiviteter ungefär 8 %. Tränarna gav positiv feedback nästan 5 % och negativ feedback ungefär 3 % sammanlagt under träningarna.

I Harvey m.fl.:s (2013) studie förekom tränarbeteendet feedback mycket för de tre tränarna under träningstillfällena. Minst feedback använde baskettränaren, medan volleybollstränaren och landhockeytränaren använde ungefär lika mycket feedback. Gemensamt för de tre tränarna var att speciellt allmän och specifik positiv feedback förekom mycket, medan specifik och allmän negativ feedback förekom mindre. Positiv feedback skapar en god inlärningsmiljö (Graham, 2008) och uppmuntrar (Schmidt & Wrisberg, 2004). Att ge för mycket positiv feedback kan leda till att

mottagaren inte ser något värde i det, vilket var fallet för landhockeytränaren i Harvey m.fl.:s (2013) studie när tränaren ville skapa en god träningsmiljö. I Guzmán och Calpe-Gómez (2012) studie förekom däremot positiv och negativ feedback nästan lika mycket och utgjorde var för sig lite mer än 6 %. Negativ feedback som utgjorde 6,5% av tränarbeteendena, förekom lite mer än positiv feedback som omfattade 6,3 %. Detta är intressant, eftersom negativ feedback kan leda till att adepten eller eleven känner att det de utför inte räcker till och att allt de gör bara blir fel (Graham, 2008). Negativ feedback säger dessutom inte mycket till utövaren beträffande vad som borde korrigeras (Graham, 2008).

2.2.4 Beröm och skäll

Beröm är verbala eller icke-verbala uttalanden, komplimanger eller tecken på acceptans, som till exempel ”bra jobbat gänget” eller leenden och klapp på axeln (Lacy & Darst, 1984). Skäll är verbala eller icke-verbala beteenden av missnöje, som till exempel ”det där var en dålig insats”, att se bister ut eller sparka i marken (Lacy & Darst, 1984). I Tharps och Gallimores (1976) undersökning använde baskettränaren inom kategorin skäll/vidare instruktioner 8 % av träningstiden. Tränaren gav dessutom nästan lika mycket skäll som beröm under träningstiden, där de utgjorde 6,6 % respektive 6,9 %. Baskettränaren gav dubbelt så mycket skäll som beröm när kategorierna skäll och skäll/vidare instruktioner adderas ihop. Det här resultatet betyder inte att tränaren var elak eller straffade adepterna, då han exempelvis alltid avslutade träningen med en vits eller klapp på axeln.

I Lacys och Darsts (1985) undersökning gav tränarna under hela säsongen dubbelt så mycket beröm som skäll åt sina adepter, vilket var motsatsen till Tharps och Gallimores (1976) undersökning. Även i Portrac et al.:s (2002) undersökning använde tränaren mycket beröm omfattande 11 %, eftersom han ville skapa en positiv lärmiljö för spelarna, för att få ut de bästa av sina spelare. Genom att ge beröm nämnde tränaren att han i vissa fall kunde övertyga spelarna att tro på sin förmåga som individ och lag. Fotbollstränaren betraktade dessutom beröm som ett användbart och viktigt verktyg, för att kunna höja självförtroendet och själveffektiviteten hos spelarna. Tränaren gav mycket lite skäll under träningarna, vilket bara utgjorde 1 % av hans träningsbeteenden och ansåg även att det var långt ifrån önskvärt att ge skäll åt adepterna. Smith och Cushion (2006) fick i sin studie liknande resultat som Portrac et al. (2002) fick i sin undersökning. Tränarna gav mycket beröm under träningarna som i medeltal utgjorde

ungefär 11 % och skäll förekom i medeltal mindre än 1 %, vilket är lite (Smith & Cushion, 2006). Beröm gav tränarna för att stärka adepternas självförtroende och ofta i samband med instruktioner. Dock nämndes det att ge för mycket beröm kan leda till att dess ursprungliga syfte kan tappa sitt värde och att berömmet då blir mindre betydelsefullt eller meningslöst för spelarna.

Hughes et al. (2010) konstaterade även i sin studie att beröm var ett av de tränarbeteenden som alla tränarna använde mycket och dessutom förekom det frekvent under träningarna. Även i Partingtons och Cushions (2013) studie förekom beröm mycket under träningsessionerna. Speciellt under spelaktiviteter var beröm det tredje mest förekommande tränarbeteendet. Tränarna märkte i den här studien vikten av att ge beröm direkt efter till spelarna, om de fått negativ feedback. I Partington et al.:s (2013) undersökning gav tränarna i de olika åldersgrupperna mycket beröm åt sina spelare. Fotbollstränarna för under tio- och elvaåringar, samt för under tolv- och trettonåringar, gav under 10 % beröm. Mest beröm gav tränarna för under 14- och 15/16-åringar, vilket utgjorde 13 %. Gällande skäll gav tränarna för under tio- och elvaåringar, samt för under tolv- och trettonåringar omkring 1 %, vilket är mycket lite. Tränarna för under 14 och 15/16 åringar gav mest skäll 4 %. Tränarna för de äldsta åldersgrupperna använde beteendet skäll medvetet som en strategi, eftersom det ansågs vara effektivt för att avlägsna återkommande misstag som spelarna gjorde. Tränarna för under 13-åringarna använde helst inte skäll, eftersom de ansåg att det förstörde spelarnas självförtroende och negativt påverkade deras utföranden.

2.3 Träningssessioners och gymnastiklektioners uppbyggnad

I det här underkapitlet beskrivs hur träningar eller lektioner är uppbyggda utifrån olika studier, vilka typer av aktiviteter som förekommit under träningen eller lektionen, samt hur mycket tid som ägnats till de olika momenten. Jag beskriver det här i ett eget underkapitel, eftersom olika uppgiftstyper även förekommit under träningstillfällena i min egen undersökning.

Low et al. (2013) analyserade olika träningsaktiviteter för cricketspelare på olika nivåer. Träningsinnehållet kunde delas in i olika träningsaktiviteter och spelaktiviteter. Till träningsaktiviteterna hörde konditionsaktiviteter som förbättrar konditionen för

spel, som till exempel uppvärmning, nedjogging eller konditionsträning, vilka inte fokuserar på tekniska eller taktiska färdigheter. Andra aktiviteter som hör hit är tekniska aktiviteter som enbart innehåller träning av en teknisk färdighet, vilken adepterna utför individuellt eller i liten grupp, samt färdighetsaktiviteter som är en kombination av spelsituationer med eller utan fokus på tekniska eller taktiska färdigheter. Till spelaktiviteter hör små spel med reducerat antal spelare på plan och matchspel där nästan alla eller fulltaligt spelarantal spelar. Hit räknas också matchspel med villkor som är likartade med tidigare nämnda matchspel, men variationer gällande regler, mål och spelområden förekommer. Förutom de här aktiviteterna nämns annat som innefattar övergångar när spelarna byter aktivitet, eller utför en aktivitet utan fokus på cricket eller kondition.

I medeltal spenderade alla fyra grupper 69 % av träningstiden på träningsaktiviteter, 19 % på spelaktiviteter samt 12 % på övergångar. Barnen som höll på med cricket på fritidsnivå använde 96 % av träningstiden till träningsaktiviteter som exempelvis teknikträning. De hade ingen färdighetsträning och gällande spelaktiviteter engagerade de sig i alla tre aktiviteter. De andra tre lagen hade mycket lite eller inte alls spelaktiviteter. Barnen som spelade cricket på elitnivå höll på med spelaktiviteter under tre träningar, ungdomar på fritidsnivå hade spelaktiviteter endast under en träning och ungdomar på elitnivå engagerade sig inte alls i några spelaktiviteter. Barnen som spelade på elitnivå och ungdomarna som spelade på fritidsnivå hade däremot färdighetsträning under två tredjedelar av träningstiden, samt teknikträning under en tredjedel av träningstiden. (Low et al., 2013.)

Harvey et al. (2013), Partington et al. (2013) och Partington och Cushion (2013) delar också in träningssessionerna i tränings- och spelaktiviteter, samt definierar dessa två på samma sätt som Low et al. (2013). Utöver tränings- och spelaktiviteter har Harvey m.fl. (2013) i sin studie även lagt till kategorin annat, vilken beskriver tid när tränaren organiserar eller tilltalar lagets spelare, övergångar eller förflyttningar av spelare från en aktivitet till en annan och tid som går åt när spelarna tog pauser från träningen till exempel för att dricka vatten.

I Partingtons och Cushions (2013) studie spenderade tränarna 53 % på träningsaktiviteter och 47 % på spelaktiviteter. I Partington et al.:s (2013) studie spenderade tränarna för under 10- åringar till under 15/16- åringar i medeltal även mer

tid på träningsaktiviteter i jämförelse med spelaktiviteter, där de utgjorde 56 % respektive 44 %. När åldersgrupperna under tio- och elvaåringar, samt under tolv- och trettonåringar kombinerades, visade det sig att mer träningstid spenderades på träningsaktiviteter istället för spelaktiviteter. Sex av åtta tränare för dessa fyra åldersgrupper hade mer träningsaktiviteter än spelaktiviteter, medan i under 14- och 15/16-åringar förekom mer spel- än träningsaktiviteter. Tre av fyra tränare för de äldre åldersgrupperna använde mer spel- än träningsaktiviteter (Partington et al., 2013).

Harvey et al. (2013) konstaterade att landhockeytränaren i medeltal använde 41 % av träningstiden på träningsaktiviteter, 35 % på spelaktiviteter och nästan en fjärdedel av tiden på andra aktiviteter. Vidare spenderade volleybollstränarens i medeltal 45 % på träningsaktiviteter, 39 % på spelaktiviteter och cirka 16 % på andra aktiviteter. Baskettränarens spenderade i genomsnitt 40 % av tiden på träningsaktiviteter, 36 % på spelaktiviteter och 24 % på andra aktiviteter. Av alla tränare spenderade volleybollstränaren mest träningstid på tränings- och spelaktiviteter och minst tid på träningsaktiviteter använde baskettränaren. Landhockeytränaren och baskettränaren använde nästan lika mycket tid på både spelaktiviteter och andra aktiviteter. Minst tid på andra aktiviteter använde volleybollstränaren. I jämförelse med Partingtons och Cushions (2013) studie och Partington m.fl.:s (2013) studie har Harvey m.fl. (2013) fått ganska liknande resultat i sin undersökning, eftersom mest av träningstiden för alla de tre tränarna gick till träningsaktiviteter och lite mindre av träningstiden gick till spelaktiviteter. Dock fanns det en avvikelse i Partington m.fl.:s (2013) studie, eftersom tränarna i de äldsta åldersgrupperna ägnade största delen av träningstiden till spelaktiviteter och inte träningsaktiviteter.

I Riskas (2017) undersökning delades träningen in i organisation, instruktion och olika träningsformer som spel, anpassat spel, drill (teknikövning) och kondition. Den ena juniorishockeytränaren använde lite tid till organisation och instruktion, medan den andra tränaren inte använde någon av de här två under sina träningar, samtidigt som hans adepter enbart spelade under alla träningstillfällen. Beträffande träningsformer användes spel mest och minst anpassat spel samt kondition. I Ranta-Ahos (2017) studie av en brasiliansk jujutsutränare, strukturerade tränaren träningen i uppvärmning, teknikträning och sparring, vilket skiljer sig från resultaten i Harvey et al.:s (2013) och Partingtons och Cushions (2013) studier. I medeltal använde tränaren 41 % av träningstiden till teknikträning och 33 % av tiden till uppvärmning. Minst tid använde

tränaren i medeltal till sparring, som då utgjorde 26 % av den totala träningstiden. Tid som användes till uppvärmning och teknikträning varierade under en del träningar, vilket betyder att det ibland gick mer träningstid till uppvärmning och ibland mindre till teknikträning.

Roberts och Fairclough (2011) undersökte bland annat gymnastiklektionens innehåll på mellan- och högstadium, där eleverna var mellan 11 och 16 år. Lektionsinnehållet innehöll kategorierna uppvärmning, teknikträning, tillämpad färdighetsträning samt modifierade spel gällande exempelvis regler och redskap, småspel och fullständigt spel (Roberts & Fairclough, 2012). I träningskategorierna var teknikträning och tillämpad träning som högst av den inspelade tiden kring 11 % (Roberts & Fairclough, 2011). Speciellt i de yngre åldrarna 11–14 år var eleverna mer engagerade i tillämpad teknik- och färdighetsträning. Det var en signifikant högre procent av lektionstiden som gick till teknikträning och tillämpad färdighetsträning i nät- och väggspel omkring 11 % än i de andra spelformerna. För spelkategorierna var tiden som högst 74 % för fullständigt spel och som lägst 0 % för modifierat spel. Speciellt lärare i de äldre åldersgrupperna 15- och 16-åringar, använde sig mycket av fullständigt spel. Först hade hela klassen uppvärmning och sedan spelade eleverna ett fullständigt spel resten av lektionen. Modifierat spel användes mycket lite även om lärare i studien poängterade vikten av beslutstagande i spel, samt ha såväl kunskap som förståelse för att tillämpa principer för att lära ut spelförståelse med hjälp av spel.

2.4 Aktivitet under träning och gymnastiklektionen

I det här underkapitlet beskrivs hur aktivitetstiden har fördelats inom olika uppgifter för adepterna under träningstillfällena eller för eleverna under gymnastiklektionerna. Om adepterna eller eleverna varit bland annat aktiva, inaktiva eller ”off-task”.

Smith et al. (2009) studerade träningsbeteenden hos tre nioåriga unga fotbollsspelare. Data samlades från 12 tränings-sessioner och fem matcher. Kategorierna i studien var övergångar mellan aktiviteter, aktivitet, väntan, kunskap som gällde lektionsinnehållet och ”off-task”, när till exempel en elev inte engagerar sig i något av lektionsmålen. Lite mer än 7 % gick till att få kunskap från tränaren och 10 % av träningstiden gick till förflyttningar mellan olika aktiviteter. Under träningen gick ungefär 6 % av tiden åt till att vänta. Spelarna var engagerade och aktiva i fotbollsaktiviteter nästan 76 % av träningstiden. Inga tillfällen av ”off-task” kunde kodas under träningarna. I

Turnnidge et al.:s (2014) undersökning spenderade simmarna största delen av sin tränings tid på träningsaktiviteter. Under den här tiden växelverkade inte simmarna direkt med varken tränaren eller andra jämnåriga.

Riska (2017) konstaterade att under juniorishockeytränarnas träningsstillfällen var den ena tränarens adepter aktiva 36 % av speltiden och inaktiva 64 % av speltiden. Den andra tränarens adepter var aktiva 30,6 % under hela tränings tiden och inaktiva 50% under själva spelaktiviteten. Det här betyder att den första tränarens adepter var mer inaktiva än den andre tränarens under spel. I Ranta-Ahos (2017) studie hade adepterna mellan 60 och 68 % aktiv tränings tid.

Roberts och Fairclough (2011) undersökte elevaktivitet under gymnastiklektioner. Kategorierna var inaktivitet när eleven exempelvis köade, motoriskt aktiv när eleven utförde motoriska färdigheter, förflyttning i en aktivitet, motorik och förflyttning när eleven exempelvis förflyttade sig samtidigt som hen utförde en spelrelaterad motorisk handling, motorik och förflyttning off-task när eleven till exempel var engagerad i en uppgift, som varken lärde ut en motorisk färdighet eller förflyttning (Roberts & Faircloughs, 2012). Största delen av lektionstiden var eleverna inaktiva och den högsta noterade tiden för inaktivitet var cirka 53 % i slagspel (Roberts & Faircloughs, 2011). Den höga inaktiviteten kopplades till allmän organisation då läraren förklarade eller gav instruktioner. Det här resultatet är motsatsen till vad Smith et al. (2009) fick i sin studie där fotbollsspelarna var mest aktiva under tränings tiden. Den högsta noterade tiden för förflyttningar var under invasionsspel 33 % av lektionstiden (Roberts & Faircloughs, 2011). I medeltal utgjorde kategorierna motoriskt aktiv samt motorik och förflyttning off-task 9 % av tidsanvändningen i nät- och väggspel. Minst tid spenderades i kategorin motorik och förflyttning.

I Siedentop et al.:s (1994) undersökning hade skolorna under lektionen uppgifter som förflyttning, uppvärmning, väntan och tränings tid. Under gymnastiklektionerna var största delen av de skolornas elever aktiva. Mest tid som användes till träning i en skola var över 60 %. Minst tid som användes var till träning cirka 39 %. Lite tid eller ingen tid alls gick till att vänta. I en skola var väntetiden under 1 % av lektionstiden. Tid till förflyttning varierade mellan de olika skolorna. Nästan 34 % av tiden användes till förflyttning i en skola. En förklaring till den skolans höga förflyttningstid skulle kunna vara att gruppen fick förflytta sig en bra bit från gymnastiksalen till tennisplanen

för tennissekvensen. Tid till uppvärmning var obefintlig eller låg. Cirka 14 % av lektionstiden användes i en skola till uppvärmning.

Henriksson och Stenmark (2008) analyserade elevernas aktivitetstid under gymnastiklektioner i simning. I båda klasserna användes 88 % av lektionstiden till träning. Det här betyder att eleverna hade mycket aktivitetstid under simlektionerna. Även i Anderséns och Hudds (2011) studie använde alla tre lärare mer tid på aktivitet under gymnastiklektionerna, mellan 40 och 58 %. I båda studierna har de fått liknande resultat gällande elevaktivitet som i Siedentop et al.:s (1994) undersökning, där aktivitetstiden som högst var över 60 % av lektionen.

2.5 Sammanfattning

Systematiska observationsmetoder som använts för att undersöka tränarbeteenden är många, men de två mest använda för tillfället är ASUOI och CAIS i Cope et al.:s (2016) analys. De här två mätinstrumenten är uppbyggda på olika sätt eftersom ASOUI undersöker tränarbeteende på en eller två nivåer, medan CAIS gör detta på flera olika nivåer samtidigt. Även om tränarbeteendena är liknande i båda mätinstrumenten finns det ändå skillnader. Det finns också många olika typer av forskningar på tränarbeteenden inom olika sporter. Mest studier finns det på tränarbeteenden i lagidrott såsom fotboll, men även några i volleyboll, basket och rugby. Gällande individuella idrotter har endast en studie på tränarbeteenden gjorts i simning och stavhopp. I individuella grenar förekommer således brist på studier inom detta område, medan det i lagidrotter finns flera studier att välja mellan och speciellt i fotboll.

Tränarbeteenden som ofta förekommer i olika studier är instruktionsrelaterade beteenden, organisation, feedback samt beröm och skäll. De här beteendena används mer eller mindre av tränare under träningar eller matcher för att vägleda och informera adepter. Speciellt instruktioner, beröm och feedback är särskilt förekommande av de här fem tränarbeteenden, medan organisation och skäll ofta förekommer mindre. Vad gäller upplägget för en träning eller lektion, så är de olika. Undersökningar gjorda under träningssessioner har delat in den i spelaktiviteter, träningsaktiviteter eller andra aktiviteter, medan strukturen för en gymnastiklektion är helt annorlunda och innehåller fler moment som till exempel organisation, övervakning, olika spelkategorier, samt teknik och färdighetsträning. Aktivitetsnivån skiljer sig dessutom mellan skol- och idrottsvärlden, beroende på vilka studier som jämförs med varandra.

3. Den ekologiska modellen

I det här kapitlet kommer jag att beskriva den ekologiska modellen eftersom jag i min undersökning försöker beskriva och förstå ekologin under unga simmares träningstillfällen. Den ekologiska modellen i gymnastikundervisningen delas in i tre olika uppgiftssystem som samverkar med varandra. De är det organisatoriska uppgiftssystemet, undervisningsuppgiftssystemet och det elevsociala uppgiftssystemet. Dessutom finns det viktiga begrepp inom modellen som är ansvarighet, risk, förhandling, uppgiftsgränser samt tydlighet och otydlighet. De här begreppen beskriver jag i den andra delen av kapitlet.

3.1 Den ekologiska modellen

Från början har den ekologiska modellen utgått från forskning baserad på klassrumsmiljöer (Doyle, 1986; Hastie & Siedentop, 1999). Utifrån det här har modellen tillämpats för undervisningen i gymnastik av Tousignant och Siedentop (1983), nämner Siedentop och Tannehill (1999). Modellen strävar efter att ge en uppfattning om hur själva undervisningsprocessen sker och ser ut i gymnastikundervisningen (Tannehill et al., 2015). Den ekologiska modellen består av tre system som jag kommer att beskriva var för sig, genom att dela in kapitlet i det organisatoriska uppgiftssystemet, undervisningsuppgiftssystemet och det elevsociala uppgiftssystemet. Först kommer jag kort att beskriva den ekologiska modellen som en helhet och därefter beskriva centrala begrepp i den ekologiska modellen, såsom ansvarighet, risk, förhandling, uppgiftsgränser, tydlighet och tvetydighet.

En ekologi består ofta av flera system som växelverkar med varandra (Siedentop & Tannehill 1999). Om det sker förändringar i ett system påverkar detta vad som kommer att hända i de övriga systemen (Tannehill et al., 2015). Ekologier strävar efter att leva i balans och ogillar när något förstörs eller förändras i ett eller flera av systemen (Siedentop & Tannehill 1999). Precis som människan kan uppfatta den närmiljö hon lever i som ett ekologiskt system, kan även lärande och undervisande i gymnastik uppfattas på samma sätt.

Inom den ekologiska modellen finns tre system (Tannehill et al., 2015). Systemen är uppbyggda kring olika uppgifter som ska genomföras (Siedentop & Tannehill 1999). Uppgifterna varierar med mängden information eftersom de kan vara detaljerade,

vilket gör att de är tydliga för eleverna eller mer allmänna, som i sin tur innebär att det är något som eleverna nyligen tränat på och känner till rollen som deltagare (Hastie & Layne, 2015; Hastie & Siedentop, 2006). Tousignant och Siedentop (1983) var de första som beskrev tre uppgiftssystem inom gymnastikundervisningen. Det organisatoriska uppgiftssystemet (managerial tasksystem), övergångsuppgiftssystemet (transitional tasksystem) och undervisningsuppgiftssystemet (instructional tasksystem). Senare uppkom ett nytt uppgiftssystem till den ekologiska modellen för att beskriva elevsocial interaktion, det elevsociala uppgiftssystemet (Dyson, Linehan, Hastie, 2010; Hastie, Rudisill & Boyd, 2015). Tillsammans med det organisatoriska uppgiftssystemet och undervisningsuppgiftssystemet formar de här tre gymnastikundervisningens ekologi (Doyle 1986; Hastie & Siedentop, 2006; Siedentop & Tannehill, 1999). Vid förändringar i ett av systemen påverkas de andra två systemen (Siedentop & Tannehill, 1999). Till exempel om det sker förändringar i elevers beteende i ett av systemen påverkar det här hur mycket eleven gör i de andra systemen (Tannehill et.al., 2015).

Den ekologiska modellen har utvecklats ur ett processprodukt-paradigm, vilket strävar efter att länka samman lärarens beteende i klassrummet med elevers lärande och utveckling (Hastie & Siedentop, 2006). Till en början har den ekologiska modellen använts för att beskriva klassrumsmiljöer och utifrån det utarbetats för att även beskriva gymnastikundervisningen (Tannehill et al., 2015). Siedentop och Tannehill (1999) nämner att den första som beskrev den ekologiska modellen i klassrumsmiljön var Doyle (1979), och vidare att Tousignant och Siedentop (1983) var de två första med att använda modellen i gymnastikundervisningen.

Den ekologiska modellen beskriver dynamiken i ett klassrum (Siedentop, 1988). Med hjälp av det här kan en lärare tolka, förutse och besvara den dynamik som förekommer i klassrumsmiljön. Den ekologiska modellen fokuserar på hur lärare och elever interagerar med varandra, samt hur elever jobbar i ett klassrum (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006). Modellen ser på hur organisation påverkar bland annat elevers arbete i klassrummet (Hastie & Siedentop, 1999). Om det sker förändringar i elevers beteende till det bättre eller sämre kan det påverka hur mycket av arbetet eleverna utför (Hastie & Siedentop, 2006). Den ekologiska modellen föjer dessutom med hur beteendet hos lärare och elever påverkar de olika systemen som finns i klassrumsmiljön (Hastie & Siedentop, 1999). Förutom det här fokuserar

modellen på hur livet i ett klassrum utspelar sig i den naturliga miljön (Hastie & Layne, 2015; Hastie & Siedentop, 2006).

Det organisatoriska uppgiftssystemet handlar om olika aspekter gällande organisation och beteende, samt hur elever och lärare interagerar med varandra (Tannehill et al., 2015). Undervisningsuppgiftssystemet omfattar de moment där lärare instruerar elever det de ska utföra under lektionen. Det elevsociala systemet handlar om de ändamål som elever har för att leta efter social interaktion i gymnastikundervisningen (Tousignant & Siedentop, 1983; Siedentop & Tannehill, 1999). Uppgifter i det organisatoriska uppgiftssystemet och undervisningsuppgiftssystemet instrueras till gruppen för att eleverna sedan ska kunna utföra det som sagts (Tannehill et al., 2015). Det elevsociala undervisningssystemet uppstår i stunden mellan elever (Siedentop & Tannehill, 1999). Är lärare skickliga hittar de luckor i planeringen, i vilka tid kan ägnas åt att skapa möjligheter för det elevsociala undervisningsuppgiftssystemet att samverka med undervisningsuppgiftssystemet. Ett exempel på detta är när elever får jobba i par eller grupp under en övning (Tannehill et al., 2015).

3.2 Det organisatoriska uppgiftssystemet

Det organisatoriska uppgiftssystemet förser elever med regler, rutiner och förväntningar att följa för att inläring ska ske (Hastie, Rudisill & Boyd, 2015). Organisatoriska uppgiftssystemet består av de organisatoriska uppgifter som förekommer under en lektion (Tannehill et al., 2015). Organisatoriska uppgifter berör beteende och organisation, samt all icke-innehållsverksamhet som är nödvändig för att elever och lärare ska kunna växelverka med varandra över en längre tid (Siedentop & Tannehill, 1999). Uppgiftssystemet fokuserar mer på samarbete än samtycke (Tousignant & Siedentop, 1983). Till organisatoriska uppgifter hör beteende och närvaro, samt i viss mån korrekt klädsel (Tousignant & Siedentop, 1983; Hastie & Siedentop, 2006). Exempel på andra organisatoriska uppgifter är att starta eller avsluta en lektion, byta och ta fram nya redskap, samla gruppen för att instruera, följa regler, utföra uppgiften enligt instruktioner och rutiner (Tannehill et al., 2015).

Speciellt regler och rutiner spelar en viktig roll inom det organisatoriska uppgiftssystemet för att undervisningen ska fungera bra och smidigt. Det här gör att läraren bär ansvaret för att lära eleverna de regler och rutiner de har i

gymnastikundervisningen, istället för att förvänta sig att de kan dem sedan tidigare. (McCaughtry, Tischler & Flory, 2008.)

Organisatoriska uppgifter som framkom i Hasties (1995) undersökning var till exempel att eleverna skulle klä sig korrekt till varje aktivitet och att de hade uppgifter relaterade till att exempelvis hålla det område och utrymmen de nyttjade i gott skick. I undersökningen framkom att alla de organisatoriska uppgifterna sköttes snabbt och effektivt, eftersom eleverna då fick mer tid över för fri social samvaro. I en annan undersökning där Hastie och Saunders (1992) analyserat uppgiftssystem och ansvarighet under träning, förekom organisatoriska uppgifter såsom att spelare skulle komma i tid och vara korrekt klädda. Tränaren märkte sällan av att spelarna skulle ha betett sig opassande, eftersom ingen spelare någonsin var försenad till träningarna och att de alltid var korrekt klädda.

Hastie, Rudisill och Boyd (2015) fann att en del barn till en början hade svårt med de rutiner som inledde lektionen, men att det gick lättare ju längre tiden gick. Sjunde veckan klarade alla av de inledande rutinerna. Ibland hade någon enstaka elev svårt att till exempel sitta still. Vidare nämns att många elever till en början hade svårt med friheten och instruktionerna kopplade till övningarna, men ju längre undervisningen fortskred, desto mindre problem utgjorde dessa svårigheter, eftersom de märkte att det fanns något att lära sig. Eleverna lyssnade och försökte bli bättre. Siedentop et al. (1994) noterade att lärarna övervakade och frekvent gav feedback till eleverna. Med denna ansvarighet försökte lärarna hålla eleverna inom gränserna för det organisatoriska uppgiftssystemet. Det här skapade dock inte tillräckligt hög intensitet bland eleverna när de var involverade i träningsuppgifter.

3.3 Undervisningsuppgiftssystemet

Undervisningsuppgiftssystemet utgörs av alla de aktiviteter, vilka läraren ber eleverna att engagera sig i under lektionen, som till exempel att delta i teknikträning, spela i olika spel, aktiviteter för att höja lagandan i gruppen och utföra olika konditionsaktiviteter (Tannehill et al., 2015). En undervisningsuppgift är innehållsmässigt specifik och aktivitetens syfte är att utveckla inläring genom aktivt deltagande bland elever. Undervisningsuppgifter som presenteras är ofta mindre detaljerade i jämförelse med organisatoriska uppgifter och medför därför en lägre risk för ansvarighet hos eleverna (Hastie & Siedentop, 2006). En undervisningsuppgift

uppstår när läraren säger att eleverna ska jobba i par med två meters mellanrum och med hjälp av baggerslag ska hålla bollen i luften (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015).

I undervisningsuppgiftssystemet utför eleverna uppgiften som instruerats, eller gör något helt annat som stör, alltså att eleven är ”off-task” (Siedentop, 1988). Dessutom kan de ha modifierat uppgiften eller undvika att utföra den helt. För att minimera off-task-beteende hos eleverna kan det vara bra att lärare ställer sig utanför området där eleverna exempelvis spelar, eftersom läraren då har bättre uppsikt över vad eleverna gör (Graham, 2008). Det är dessutom viktigt att direkt korrigera om ”off-task” beteende uppstår, för att det inte ska eskalera till att fler elever i gruppen dras med i det. Annat som också är bra att komma ihåg är att visa eleverna att man i egenskap av lärare ser vad de gör, kan namnen på dem för att kunna ge respons eller beröm på långt håll, samt att röra sig omkring i rummet, istället för att stå på en plats hela tiden. Ibland kan det vara bra att bara ignorera en del elevbeteenden, eftersom de inte stör andra elever.

När en lärare planerar undervisningsuppgifter måste hen beakta större helheter av färdigheter och gensvar från eleverna, medan tränare kan förvänta sig ett snävare gensvar från spelarna. Det här beror på skillnader gällande förväntningarna på rollerna, där tränare förväntas ha en djupare förståelse för det grenspecifika innehållet, medan lärare förväntas ha en större bredd av kunskap inom flera områden och en mer individcentrerad expertis. (Hastie & Saunders, 1992.)

I Hasties undersökning (1995) var undervisningsuppgifterna utformade på ett sådant sätt att eleverna själva kunde välja på vilken nivå de deltog och med vilken svårighetsgrad övningarna utfördes. I Hasties och Saunders (1992) undersökning var uppgifter som instruerades i undervisningsuppgiftssystemet ofta styrda av tränaren och utfördes av spelarna enskilt eller i mindre grupper. Tränaren förklarade ofta övningarna spelarna skulle utföra och demonstrerade själv de svårare övningarna. Hastie, Rudisill och Boyd (2015) rapporterade att eleverna utförde största delen av lektionen korrekt enligt det som läraren instruerat och mer sällan utförde aktiviteterna inkorrekt, så att målen inte uppfylldes. Eleverna var dessutom sällan ”off-task” eller inte engagerade i övningarna. Riska (2017) konstaterade att adepterna för den ena juniorishockeytränaren var ”on-stated-task”, alltså korrekt största delen av

instruktions- och organisationstiden och off-task-beteende förekom mycket lite. Det här är liknande resultat som Hastie et al. (2015) fick.

I Hasties och Pikwells (1996) studie märktes att speciellt pojkar inte tyckte om dans och att de därmed hade som mål att minska sitt deltagande i undervisningsuppgifter. I Siedentop et al.'s (1994) undersökning varierade antalet undervisningsuppgifter mellan de olika skolorna. Uppgifterna förklarades delvis tydligt, vilket betyder att villkoren förklarades för träningen och för övningen av den specifika färdigheten. Dock saknade uppgifterna specifika kriterier gällande bedömningen av hur väl de utfördes och slutfördes. Studerandena modifierade sällan uppgifterna, eftersom uppgiftsgränserna för utförandet var vida av vilken anledning mindre variationer accepterades. Det var dessutom låg ansvarighet, vilket ledde till att eleverna stötte på låg risk i undervisningsuppgiftssystemet.

3.4 Det elevsociala uppgiftssystemet

Det är svårt att definiera vad det elevsociala undervisningssystemet är, eftersom det är mindre förutsägbart och svårt att se när det är aktivt (Siedentop & Tannehill, 1999). Det här systemet består av alla de sociala syften som individen och gruppen har i klassen (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). I klassrumsmiljön har eleverna två mål, vilka är att socialisera och att klara av kursen (Allen, 1986). Det elevsociala systemet anordnas ofta av eleverna själva och mycket sällan av en lärare (Tannehill et al., 2015). När eleverna kommer till gymnastiklektionen har det ofta en social agenda, vilket gör att agendan kan tolkas som ett uppgiftssystem (Siedentop & Tannehill, 1999). Det elevsociala systemet påverkar vad som kommer att ske i de andra två systemen (Tannehill et al., 2015). Ett exempel på hur det elevsociala undervisningssystemet kan variera är att en elev inledningsvis har roligt med en kamrat under tiden de utför en övning enligt de givna instruktionerna, och att de därefter övergår till något helt annat och engagerar sig socialt med andra elever, där beteendet som uppstår kan uppfattas som störande (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). När elever får jobba tillsammans med andra är de mycket motiverade och trivs bra i en sådan inlärningsmiljö (Allen, 1986).

I jämförelse med undervisningssystemet och det organisatoriska uppgiftssystemet, meddelas inte de elevsociala uppgifterna högt varefter de fullföljs av elever (Tannehill et al., 2015). Den här typen av uppgifterna meddelas bland elever mycket skickligt och

diskret. Det här leder till att det elevsociala uppgiftssystemet kan strida mot de andra två uppgiftssystemen, vilket orsakar problem för läraren. Ett förslag på hur det elevsociala uppgiftssystemet kan delas in enligt McCaughtry, Tischler och Flory (2008) är: förhållandet mellan elever, förhållandet mellan lärare och elev, samt socialt klimat i skolor. De här tre dimensionerna påverkar på olika sätt ekologin under gymnastiklektionen. Elevers förhållande till varandra kan påverka ekologin mycket under gymnastiklektionen, liksom även förhållandet mellan lärare och elev. Om det sociala klimatet är gott i skolan påverkar det här elevers och lärares agerande positivt.

Det elevsociala uppgiftssystemet i gymnastikundervisningen har fått betydligt mindre uppmärksamhet än till exempel det organisatoriska uppgiftssystemet och undervisningsuppgiftssystemet (Hastie, 1995; Hastie & Siedentop, 2006) även om ämnet ger möjlighet till social interaktion på olika sätt (Hastie, 1995). Det här beror på att det elevsociala uppgiftssystemet uppkom senare, när forskare behövde beskriva elevers sociala interaktion (Hastie, Rudisill & Boyd, 2015). Tidigare forskning har visat att det elevsociala systemet påverkar hur mycket som blir utfört av de aktiviteter som eleverna har och hur ekologin påverkas (Hastie & Pikwell, 1996).

I Hasties (1995) undersökning, vilken gjordes under ett äventyrläger utomhus, framträdde tre huvudsakliga drag beträffande den sociala agendan efter deltagande, observationer, och diskussioner med eleverna. Dessa var att eleverna fick vara tillsammans med kompisar, utveckla social jämförelse och ha roligt. Det här ledde till att upplevelserna från lägret blev roliga, njutbara och att eleverna lärde sig mer om sina vänner. Hastie och Pikwell (1996) har även koncentrerat sig på det här uppgiftssystemet i sin undersökning, vars syfte var att ta reda på hur det elevsociala uppgiftssystemet är verksamt under danslektioner i gymnastikundervisningen. Speciellt pojkar försökte minska sitt deltagande under danslektionerna med hjälp av olika ursäkter som till exempel att de hade skadat sig och inte kunde delta, medan flickorna inte gjorde det här och alltid deltog om de bara kunde.

Patrick, Ward och Crouch (1998) undersökte effekten av att hålla studerande på lågstadiet ansvariga för socialt beteende under volleybollspel på gymnastiklektioner. I studien såg de bland annat på lämpliga beteenden som gester och muntliga uttalanden gjorda av elever, samt fysisk kontakt mellan elever som stödjer och är ett gensvar på ett gott spel. De såg även på olämpliga beteenden som gester, verbala uttalanden och

falska utspel gjorda av elever, samt fysisk kontakt mellan elever som till exempel är nedslående, aggressiv eller motbjudande. I studiens resultat såg de att den modifierade versionen av gott beteende spelet var effektiv, eftersom den reducerade olämpligt beteende och ökade lämpligt socialt beteende. För alla årskurserna förekom vid standardvärdet mer olämpligt beteende än lämpligt beteende. Spelet ”gott beteende” kan vara en strategi för läraren att lära ut sociala färdigheter i gymnastikundervisningen.

3.5 Centrala begrepp inom den ekologiska modellen

Inom den ekologiska modellen finns några centrala begrepp. De här begreppen är ansvarighet, risk, förhandling, uppgiftsgränser samt tydlighet och tvetydighet. De här begreppen kommer jag att beskriva skilt för sig i kapitlet nedanför.

3.5.1 Ansvarighet

Ansvarighet driver såväl det organisatoriska uppgiftssystemet som undervisningsuppgiftssystemet (Hastie & Siedentop, 2006; Tannehill et al., 2015). Om ingen ansvarighet existerar finns det ingen uppgift, och då blir uppgiftssystemen direkt lösryckta och ibland även uteslutna (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006; Siedentop & Tannehill, 1999). Eleverna utför endast det de är motiverade att göra om ingen ansvarighet krävs av dem (Hastie & Siedentop, 2006). Nivån av ansvarighet styr hur uppgiften utvecklas från beskrivning till utförande (Hastie & Siedentop, 1999). Elever lär sig bättre om hur läraren reagerar på deras utförande av uppgiften än av lärarens instruktioner gällande uppgiften (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006). Acceptans eller förstärkning från läraren kan vara maskerade som en kommentar eller att hen ignorerar elevbeteenden (Hastie & Pickwell, 1996). Ansvarighet finns i flera olika former (Siedentop & Tannehill, 1999) och kan vara både formell eller informell (Hastie, 1995; Tousignant & Siedentop, 1983). Olika exempel på ansvarighet är prov som elever utför, feedback från lärare, lärares beröm och tillrättavisningar, lärarens övervakning, tävlingar och utmaningar, erkännande av omgivningen när hen utfört något, samt att föra protokoll över prestationer (Tannehill et al., 2015). Formell ansvarighet är något som direkt påverkar vitsordet i gymnastik genom exempelvis ett test, medan informell ansvarighet inte påverkar vitsordet direkt, som till exempel feedback från läraren (Tousignant & Siedentop, 1983).

När lärare jobbar direkt med elever är chansen större att de håller sig till uppgifterna (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006). När elever inte är inom lärares synhåll är det mera sannolikt att de är ”off-task” (Hastie & Siedentop, 1999). Med ”off-task” menas till exempel att elever inte lyssnar eller inte aktivt deltar i undervisningen (Hastie & Siedentop, 2006). Om undervisningen har ett tydligt mål som eleverna ska jobba mot, leder detta oftast till att den givna uppgiften också är densamma som eleverna utför.

Hastie (1995) konstaterade att när lärarens instruktioner var tydliga och gränserna för kraven som eleverna hade för att uppfylla uppgifterna var stränga, resulterade det i att uppgifterna i det organisatoriska uppgiftssystemet uppfylldes och att ansvarigheten var hög. Elevernas ansvar var att ta hand om det övernattningsstället de bodde på, så att det såg likadant ut när de åkte därifrån som när de kom dit, eftersom stället var ”deras”. Hastie och Pickwell (1996) upptäckte i sin studie att pojkarna kunde utföra de olika övningar under danslektionerna när de dansade med läraren, vilket också är ett exempel på informell ansvarighet som förekom i deras undersökning. Meroño, Calderón och Hastie (2016) använde i sin studie ”Sport Education”- modellen i simning. Eleverna nämnde att när de hade olika formella uppgifter, gjorde detta att de kände sig viktiga och att de hade uppgifter som de behövde klara av bra.

En typ av informell ansvarighet som läraren använde i Hasties och Pickwells (1996) undersökning var att dansa med de manliga studerandena i gruppen. När detta pågick kunde de se att de flesta av pojkarna kunde dansa i jämförelse med tidigare när pojkarna i gruppen på alla sätt försökt undvika att behöva dansa. Förutom det här använde även läraren formell ansvarighet, genom att ge antydningar på om vitsordet skulle påverkas på något sätt, om eleven inte deltog.

3.5.2 Risk

Uppgiftens risk definieras av hur tvetydig den är, hurdan svårighetsgraden är och hurdan grad av ansvarighet som är kopplad till uppgiften (Tannehill & Siedentop, 1999; Tannehill et al., 2015). Risk och tvetydighet är nära sammanknutna när ansvarigheten är hög (Tannehill & Siedentop, 1999). Hög risk kommer från uppgifter som är svåra och har stor ansvarighet (Tannehill et al., 2015). Enkla uppgifter med låg ansvarighet medför mindre risk för eleverna (Tannehill & Siedentop, 1999). Tvetydiga uppgifter blir riskfyllda, eftersom elever inte vet vad som förväntas av dem (Tannehill

et al., 2015). Tvetydiga uppgifter medför ofta risk till dess att eleverna kommer på att uppgiften är lättare än de antagit, eller att de inte har ansvaret för att slutföra uppgiften (Tannehill & Siedentop, 1999). Uppgifter vars uppgiftsbeskrivningar exempelvis är allmänna, leder till att uppgifterna blir tvetydiga och har lägre risk (Hastie & Siedentop, 1999). Det här gör att elever fritt kan ändra på sådana uppgiften, utan att förvänta sig lärarens korrigerande av utförande (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006). Undervisningsuppgifter är ofta mindre tydliga än organisatoriska uppgifter (Hastie & Siedentop, 1999). Det här gör att undervisningsuppgifter har mindre risk gällande ansvarighet (Hastie & Siedentop, 2006). En kunnig lärare organiserar och presenterar lektionsinnehållet på ett spännande sätt och har enkla moment som nästan är fria från risk (Tannehill & Siedentop, 1999; Tannehill et al., 2015).

I Hasties och Saunders (1992) undersökning visade resultaten att en del uppgifter under tränings säsongen var tydligt definierade, men innehöll en högre risk eftersom tränaren alltid gav kriterier för ett perfekt utförande. Ibland förekom det även övningar med mindre risk vars funktion var mer träningsmässiga än perfekta utföranden.

3.5.3 Förhandling

Det är inte alltid bara läraren som har inflytande på elever, utan elever försöker också inverka på lärarens planer av lektionsinnehållet (Tannehill et al., 2015). När elever kommer till en gymnastiklektion har de alltid sina egna sociala agendor (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Elever lär sig vilka gränser som finns i de olika uppgiftssystemen, samt vilken typ av social interaktion som är acceptabel (Tannehill et al., 2015). En del lärare har tydliga regler för vilka ramar eleverna ska hålla sig innanför, medan en del andra lärare nämner vilka reglerna är, men där eleverna senare kommer på att reglerna är andra än de förstnämnda (Siedentop & Tannehill, 1999). När en del lärare aldrig informerar om vilka regler som finns, leder detta till att eleverna dagligen måste ta reda på vilka reglerna är. (Tannehill et al., 2015).

Att förhandla inom uppgiftssystem handlar om att elever försöker ändra uppgifter, ändra kriterier angående hur uppgifter utförs, eller ändra på hur avslutade uppgifter bedöms (Hastie & Siedentop, 1999; Siedentop & Tannehill, 1999). Hur lärare besvarar elevers försök att förhandla inom en uppgift, påverkar hur den ekologiska balansen

upprätthålls i de tre uppgiftssystemen, vilka är: det organisatoriska uppgiftssystemet, undervisningsuppgiftssystemet och elevsociala uppgiftssystemet (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Elever försöker alltid att förhandla på olika sätt (Hastie & Siedentop, 2006). I ett klassrum brukar förhandlingen vara verbal (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006; Tannehill et al., 2015) och speciellt i undervisningsuppgiftssystemet, där eleverna förhandlar genom att ställa frågor eller ge förslag på hur uppgiften skulle kunna utföras (Siedentop & Tannehill, 1999). Två exempel på frågor är ”hur lång uppsatsen ska vara?” eller ”kan uppsatsen lämnas in på tisdag istället för på måndag?” (Tannehill et al., 2015). I gymnastikämnet förhandlar elever genom att ändra på den givna uppgiften när de utför den (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006; Tannehill et al., 2015) i stället för att ställa frågor till läraren (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015).

Efter att läraren instruerat en uppgift och eleverna sätter igång med att utföra den, ändrar eleverna på den så att uppgiften är annorlunda i jämförelse med det som instruerades till en början (Siedentop & Tannehill, 1999). Elever kan bland annat ändra uppgifter så att de blir mer utmanande eller enklare för att lyckas bättre (Hastie & Siedentop, 1999; Siedentop, 1988; Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Elever kan dessutom ändra på uppgifter i gymnastikundervisningen för att gömma social interaktion, undvika att delta i aktiviteter, eller att dölja för lärare att de inte deltar i aktiviteter (Hastie & Siedentop, 1999; Hastie & Siedentop, 2006). Det som en lärare accepterar under tiden hen övervakar sina elever, leder till hur uppgifter utformas (Siedentop & Tannehill, 1999). Med tiden lär sig även elever hur mycket de kan ändra på uppgifter samtidigt som de håller sig innanför gränserna (Tannehill et al., 2015). Om en uppgift har ett tydligt mål, utförs den ofta av elever som den beskrivits (Hastie & Siedentop, 1999). Att försöka bilda ett par med sin vän eller få specifika personer i sitt lag, är även ett exempel på förhandling som sker inom det elevsociala uppgiftssystemet (Tannehill et al., 2015).

Förhandling sker även mellan de tre uppgiftssystemen, vilket gör att lärare måste anpassa undervisningen så att ekologin hålls i balans (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Till exempel kan lärare behöva sänka kraven inom undervisningssystemet för att eleverna bättre ska kunna samarbeta inom det organisatoriska systemet (Hastie & Siedentop, 2006; Tannehill et al., 2015). Olika typer av förhandlingar inom de tre systemen skapar en ny ekologi (Siedentop &

Tannehill, 1999). Eftersom lärare dagligen har ansvar för fler klasser är det viktigt att hen kan hålla ordning i klassen och se till att eleverna samarbetar med gott uppförande, istället för att de konstant avbryter undervisningen (Tannehill et al., 2015). För att undvika att det blir obalans mellan de tre uppgiftssystemen kan lärare till exempel planera in eller tillåta någon typ av social verksamhet, för att eleverna ska samarbeta bättre (Hastie & Siedentop, 2006; Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015).

3.5.4 Tydlighet och tvetydighet

Begreppen tydlighet och tvetydighet har att göra med hur den ursprungliga uppgiften beskrivs och hur den senare sedan utvecklas, det vill säga hur den angivna uppgiften utvecklas till den verkliga uppgiften (Siedentop & Tannehill, 1999). En tydlig uppgiftsbeskrivning med detaljer berättar exakt vad läraren förväntar sig av eleverna, samt hur och var uppgiften ska utföras (Alexander, 1982). Ett exempel på en tydlig uppgiftsbeskrivning är att läraren säger ”lag 2 och lag 3 spelar mot varandra på plan A och lag 1 och lag 4 spelar på plan B och de udda lagen börjar med att serva vid vissling” (Tannehill et al., 2015). Om uppgiften blir otydlig för att viktig information gällande uppgiftens utförande uteblir, vet inte eleverna vad det är som läraren förväntar sig av dem (Siedentop & Tannehill, 1999). Förutom det här blir de osäkra gällande hur de ska utföra den givna uppgiften, vilka krav som finns för utförandena och vilka. Ett exempel på en otydlig uppgiftsbeskrivning är att säga åt eleverna ”sök ett par och börja därefter värma upp”. Det här leder till att eleverna inte vet vad det är som de ska göra eller förväntas göra.

Tydlighet och tvetydighet i uppgiftens beskrivning påverkar mycket hur uppgiften utvecklas. På den här punkten är det viktigt att lärarens respons på elevers insatser är konsekvent. Att acceptera en typ av respons vid ett tillfälle, men inte vid ett annat tillfälle, gör att uppgiften blir oklar där gensvaret från eleverna troligen kommer att variera. (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015.)

3.5.5 Uppgiftsgränser

Uppgiftens gränser beror på vilken nivå ansvarigheten är anknuten till uppgiften och hur klara och entydiga förväntningarna är på att slutföra och klara av uppgiften (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Om uppgiften är tydlig och har en hög ansvarighet är gränserna strama och konsekventa (Siedentop & Tannehill, 1999). Ett exempel på det här ur det organisatoriska uppgiftssystemet är då lärare

förväntar sig att eleverna ska komma i tid och ha rätt klädsel när de har gymnastik (Tannehill et al., 2015). Det här innebär att eleverna inte får något utrymme att tänja på gränserna. Förutom att uppgiftssystemen kan ha fasta gränser kan de även ha mer svävande gränser (Siedentop & Tannehill, 1999). Det här är aktuellt när uppgifterna är tvetydig och ansvarigheten är låg (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Även om uppgiften är tvetydig och ansvarigheten är låg, drivs uppgiftssystemet ändå av ansvarighet (Tannehill et al., 2015). Hur otydlig uppgiften än är minskar ansvarigheten risken, vilket i sin tur leder till att tvetydigheten i uppgiften blir oväsentlig (Siedentop & Tannehill, 1999). Ett exempel på det här är när uppgiftsgränserna är odefinierade och eleverna vet att ansvaret för att utföra uppgiften inte ligger hos dem, vilket gör att hanteringen av en otydlig uppgift är ett mindre problem och har låg risk (Tannehill et al., 2015). Inom till exempel undervisningsuppgiftssystemet är det mer troligt att duktiga elever modifierar uppgiftsgränserna för att utmana sig själva eller göra uppgiften mer intressant. Om läraren i dessa fall inte insisterar att eleverna håller sig inom de givna uppgiftsgränserna så lär sig eleverna att uppgiftens gränser är vida och det finns lite eller ingen ansvarighet.

Det elevsociala uppgiftssystemet är ofta mer otydligt och medför mer risk i jämförelse med undervisningsuppgiftssystemet och det organisatoriska uppgiftssystemet. Elever försöker alltid ta reda på vilka gränserna är för varje given uppgift i det elevsociala uppgiftssystemet, för att få vetskap om vad som är och inte är tillåtet. (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015.)

3.6 Sammanfattning

Den ekologiska modellen har från början utgått från forskning som baserat sig på klassrumsmiljöer, och utifrån det här har modellen sedan tillämpats i gymnastikundervisningen. Den ekologiska modellen har tre olika system: det organisatoriska uppgiftssystemet, undervisningsuppgiftssystemet och det elevsociala undervisningssystemet, vilka alla påverkar varandra. Blir det förändringar i ett av systemen påverkas de andra två. Det organisatoriska uppgiftssystemet består av olika aspekter gällande beteende och organisation, samt växelverkan mellan lärare och elev. Undervisningsuppgifter består av de moment som lärare instruerar angående det elever ska utföra under lektionen. Det elevsociala systemet omfattar de ändamål elever har

för att leta efter social interaktion under lektionen. Uppgifterna i det organisatoriska uppgiftssystemet och undervisningsuppgiftssystemet instrueras till gruppen, medan det elevsociala undervisningssystemet uppstår i stunden och sköts av eleverna.

Inom den ekologiska modellen finns även sex centrala begrepp: ansvarighet, risk, förhandling, uppgiftsgränser, tydlighet och tvetydighet. Ansvarighet driver uppgiftssystemen och kan vara både formell eller informell. Utan ansvarighet finns ingen uppgift att utföra. Risk däremot definieras utifrån hur tvetydig uppgiften är, hurdan svårighetsgraden är, samt vilken typ av ansvarighet som är kopplat till den. Hög risk medför ofta svåra uppgifter med högt ansvar. Uppgifter med en allmän beskrivning är mer tvetydiga, men har lägre risk. Förhandling inom uppgiftssystem sker till exempel när elever på olika sätt försöker ändra på uppgifter som ska utföras, ändra på kriterier gällande uppgifters utföranden, eller ändra på hur avslutade uppgifter ska bedömas. Hur läraren sedan besvarar elevers förhandlingsförsök påverkar hur balansen bevaras inom de olika systemen i ekologin.

Uppgiftsgränserna varierar beroende på nivå av ansvarighet och hur klara och entydiga förväntningarna är på att exempel klara av en uppgift. Om uppgiften är tydlig och har en hög ansvarighet är gränserna fast konsekventa och strama. Om uppgiften och andra sidan är tvetydig och har låg ansvarighet, leder det till att gränserna är svävande. Begreppen tydlighet och tvetydighet påverkar hur mycket en uppgift utvecklas och förändras. Om en uppgift har en tydlig uppgiftsbeskrivning med exakta detaljer, så berättar den för eleverna vad läraren förväntar sig av dem, hur uppgiften ska utföras och var den ska utföras. En otydlig uppgiftsbeskrivning ger ingen information om hur uppgiften ska utföras och vad det är som förväntas av eleverna, vilket leder till att eleverna blir osäkra och inte vet vad det är de ska göra.

4 Metodkapitel

I detta kapitel kommer jag att beskriva syftet för undersökningen och vilka forskningsfrågor jag har som grund för den. Jag redogör för metoden jag använt mig av i min undersökning, samt metodvalet. Jag beskriver dessutom kort de tränare och grupper jag observerat, hur undersökningen genomförts, samt vilken analysmetod som använts för att bearbeta det insamlade materialet. Utöver det här redogör jag för validitet, reliabilitet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att beskriva och förstå ekologin under unga simmares träningssessioner. Jag har använt mig av videoobservation för att samla in mina data. Utgående från det videofilmade materialet har jag fått svar på mina forskningsfrågor, vilka är följande:

1. Hur strukturerar tränarna träningstillfällena?
2. Vilka typer av organisations- och instruktionsbeteenden förekommer under träningssessionerna?
3. Hur aktiva är adepterna under träningstillfällena?

4.2 Kvalitativ och kvantitativ forskningsansats

För att undersöka företeelser som är svåra att kvantifiera, alltså försöka bestämma mängden av något, lämpar det sig bäst att använda en kvalitativ forskningsansats (Eliasson, 2013). När tanken är att komma åt olika sammanhang eller kontexter som kräver förståelse och som inte ger sig till känna direkt utan blir bara klarare med tiden, lämpar sig också en kvalitativ forskningsansats bäst. Forskaren möter situationer med ett öppet sinne och utan förutfattade meningar (Olsson & Sörensen, 2011). Med en kvalitativ forskningsansats går forskaren mer in på djupet, vilket betyder att tyngdpunkten är på en eller några miljöer som studeras helhetsmässigt, för att få en mer komplett bild av dem (Olsson & Sörensen, 2011; Repstad, 2007). Förutom det här har forskaren i den kvalitativa forskningen en öppen växelverkan med informanten, där förhållandet utmärks av känslighet och närhet (Olsson & Sörensen, 2011). Fördelarna med kvalitativa metoder är att de är flexibla (Eliasson, 2013; Repstad, 2007) och går att anpassa efter situationen eller beroende på hur undersökningen

utvecklar sig efter hand (Eliasson, 2013). Det finns dessutom möjlighet att samla in material så länge det behövs och tills det inte längre finns något kvar att erhålla (Eliasson, 2013). Förutom att kvalitativa metoder är anpassningsbara under själva undersökningen, är de även flexibla på så sätt att de går bra att kombinera med andra kvalitativa eller kvantitativa metoder. Den som utför undersökningen kan även välja på vilken nivå hen vill göra undersökningen oberoende av vad som gäller för den valda kvalitativa metoden. Observation är en av de vanligaste kvalitativa metoderna. Under observationen kan observatören välja mellan att delta mycket eller lite när hen observerar.

Om forskaren i undersökningen vill mäta något med siffror eller dra allmänna slutsatser i större kontext är det bättre att använda sig av en kvantitativ metod (Eliasson, 2013). En kvantitativ metod innefattar ofta ett antal som analyseras med hjälp av siffror eller andra data som kan beskrivas med siffror. Även om det finns många krävande analysmetoder för kvantitativa undersökningar, går det på ett enkelt sätt att åskådliggöra hur variabler fördelar sig inom en grupp som till exempel i en förening eller ett land. De vanligaste kvantitativa metoderna som används för att samla in kvantitativa data är enkäter eller intervjuundersökningar. Den här typen av undersökningar omfattar frågeformulär. För att genomföra en kvantitativ undersökning krävs det mycket förberedelser (Eliasson, 2013; Patel & Davidson, 2011) på grund av att undersökaren sällan kan komplettera om något gått snett (Eliasson, 2013). Om goda förberedelser gjorts på förhand går efterarbetet även snabbt undan (Eliasson, 2013).

4.3 Datainsamlingsmetod

I följande avsnitt beskriver jag allmänt observation som metod, samt vilken roll man kan ha som observatör. Vidare beskrivs analysmetoden systematisk observation i ett eget avsnitt, vilket även är den metod jag använt mig av i min undersökning för att kunna analysera mina insamlade data. Förutom det här beskriver jag även i samma avsnitt motsatsen till systematisk observation. Datainsamlingsmetoden videoobservation beskrivs dessutom i ett särskilt avsnitt, vilket även är den metod jag använt mig av för att samla in mina data. I slutet av underkapitlet redogör jag för metodvalet.

4.3.1 Observation som datainsamlingsmetod

För att få kunskap om omvärlden kan vi använda oss av observation (Patel & Davidson, 2011). Observationer kan vara kvantitativa eller kvalitativa och hjälper oss att samla information (Olsson & Sörensen, 2011). Observation som metod är mycket praktisk för att samla in data rörande exempelvis olika typer av beteenden och händelseförlopp i en naturlig omgivning (Patel & Davidson, 2011). Observatören gör iakttagelser under observationen i eller av en miljö, nämner Eliasson (2013). Iakttagelserna som observatören gör dokumenteras med hjälp av exempelvis ett protokoll eller egna anteckningar, för att komma ihåg det som observerats. Observation kan både användas som den enda datainsamlingsmetoden vid en undersökning och som en grund för att sedan med andra tekniker samla mer information (Patel & Davidson, 2011). Innan observatören sätter igång med att observera kan det vara bra att tala om skriftligt och muntligt vad hen kommer att göra och varför hen är på plats för att observera (Repstad, 2007).

Vid en observation kan observatören välja mellan att vara mer eller mindre deltagande i den omgivning hen iakttar (Eliasson, 2013). Observatören kan dessutom välja mellan att vara känd eller okänd (Patel & Davidson, 2011). Om observatören är känd för gruppen är det viktigt att hen är tydlig med att hen inte tillhör någon typ av grupp och att hen är opartisk. En okänd observatör kan stöta på problem som till exempel att hen inte kan observera allt eller att hen inte får all information hen skulle behöva.

Det finns fyra olika roller som en observatör kan ha: den renodlade deltagaren, den deltagande observatören, den observerande deltagaren och den renodlade observatören. Oberoende av vilken observatörsroll observatören väljer att inneha är det bra att veta hur de olika rollerna ser på sina respektive förhållningssätt till den omgivande miljön. Gränsen mellan dessa fyra är flytande, vilket leder till att observatörsrollen kan sväva mellan att vara alla dessa fyra. (Eliasson, 2013.)

Den första observatörsrollen är den renodlade deltagaren, vilket betyder att observatören engagerar sig fullt ut i det som sker i observationsmiljön. Hen dokumenterar heller inget av det som observeras. Det här betyder att den renodlade deltagaren inte är en observatör. En annan typ av observatör är den observerande deltagaren som också engagerar sig i det som sker i den miljö hen observerar. Till

skillnad från den renodlade deltagaren dokumenterar den observerande deltagaren det hen iakttar så att det senare finns material att tillgå för att analysera. (Eliasson, 2013.)

Den deltagande observatören är mer passiv i den miljö hen observerar i jämförelse med den observerande deltagaren (Eliasson, 2013). Även om hen som deltagande observatör är på plats i omgivningen som observeras, lägger hen all koncentration på själva observationerna och dokumenterar dessa på något sätt. Dock nämner Patel och Davidson (2011) att om observatören är en i gruppen, känd sedan tidigare, kan det här störa gruppens beteende så att det blir onaturligt, jämfört med om observatören är okänd för gruppen. Som deltagande observatör har observatören också en naturlig plats i den omgivning observationen sker (Eliasson, 2013). Likväl kan observatören agera på olika sätt i den miljö hen är för att få fram mer information för att kunna förklara de iakttagelser som gjorts. Kullberg (2014) nämner att observatören varierar mellan att vara en i gruppen som ser på händelserna med gruppens ögon och att vara en obekant och se på gruppen utifrån. Eliasson (2013) beskriver att deltagande observation är det vanligaste sättet att observera på.

Den renodlade observatören är passiv i den omgivning hen observerar och påverkar den inte. Det här betyder att ingen ser observatören som iakttar. Material som behövs för att göra undersökningen kan samlas in från sekundära källor. Det här leder till att observatören inte kan påverka omgivningen hen studerar. Det positiva med den här observationen är att materialet ofta är tillförlitligt, vilket gör undersökningen mer reliabel och valid. Dock blir källkritiken viktig då det material observatören läser kan ha influerats av forskarens egna synsätt och syfte. Därför är det viktigt att granska kritiskt det material hen använder. (Eliasson, 2013.)

När observatören ska välja plats för observation är det bra att fundera på att den är lättåtkomlig. Förutom det här är det viktigt att förhålla sig opartisk till de eller den som observeras. Om de personer observatören observerar är kända för hen eller har en nära relation till hen, kan det leda till att observatören börjar välja sida, vilket kan påverka slutresultatet negativt. Om observatören dessutom har flera års erfarenhet av det som observeras kan detta leda till att hen som forskare kritiserar mer än förklarar det som sker, vilket också påverkar forskningsresultatet. Det är bra att vara lite insatt inom de område observatören undersöker för att ha en förståelse för det som sker och för att

undvika felaktiga slutsatser, vara objektiv då hen observerar, samt att analysera det som iakttagits ur ett vetenskapligt perspektiv. (Repstad, 2007.)

En nackdel som setts med observationer är att metoden är tidskrävande och dyr (Patel & Davidson, 2011), samt att observatören endast kan vara på en plats i taget (Repstad, 2007). Andra nackdelar med observation som metod är att det kan hända oförutsägbara händelser, vilka kan påverka undersökningens resultat (Patel & Davidson, 2011). Det här kan även leda till att observationen måste avbrytas för en stund och sedan fortsätta när allt lugnat ner sig igen. Förutom det här kan det även vara svårt att veta och förutspå hur mycket av beteendet under observationen som kommer att vara spontant.

4.3.2 Systematisk och osystematisk observation

Observationer går att utföra på olika sätt (Patel & Davidson, 2011). I vissa fall då observatören observerar kan hen på förhand besluta vad det är som hen ska iaktta, och utifrån det bearbeta fram ett observationsschema (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). I andra fall kan undersökaren välja att vara öppen inför observationssituationen för att få ut så mycket kunskap som möjligt utifrån den och inte använda sig av ett färdigställt observationsschema (Patel & Davidson, 2011). Den förstnämnda typen av observation kallas för strukturerad observation, medan den sistnämnda kallas ostrukturerad. I en del litteratur används begreppen systematisk och osystematisk observation istället för ”strukturerad” och ”ostrukturerad”. Båda varianterna av observation kräver mycket förarbete av observatören även om det innebär olika tillvägagångssätt. Oberoende av hurdan observation som görs ska hen besvara tre frågor innan undersökningen inleds, vilka är: ”vad”, ”hur” och ”hur” (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). ”Vad” står för vad det är som ska observeras, ”hur” står för hur observationer ska noteras och ”hur” står för hurdan observatörsroll undersökaren ska inneha under observationstillfället.

Problem som undersöks ska vara noggrant definierade om observatören använder sig av systematisk observation, för att hen ska veta vad det är som ska ingå i observationen (Patel & Davidson, 2011). Innan observatören sätter igång med observationen, bearbetas kategorier fram för att kunna konstruera ett observationsschema som ska täcka det forskaren undersöker (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Under observationen noterar observatören de beteenden som äger rum med hjälp av att anteckna i observationsschemat (Patel & Davidson, 2011). De kategorier som finns

i observationsschemat ska vara tydliga så att observatören inte behöver tveka om exempelvis beteendena hör till kategorin eller inte (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Det här leder till att subjektiva tolkningar hos observatören minskar. Dessutom ska observatören bara kunna registrera ett beteende i en kategori. Innan observatören använder sig av observationsschemat kan det vara bra att pröva det först för att se om den fungerar (Patel & Davidson, 2011). Systematisk observation ger forskaren en möjlighet till att beskriva sina resultat objektivt gällande exempelvis tränarbeteende (Lacy & Darst, 1985).

Använder observatören ostrukturerad observation som metod ska hen erhålla så mycket information som möjligt av de problemområden hen undersöker (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Det här betyder att inget observationsschema behövs utan observatören noterar allt som sker under observationen (Patel & Davidson, 2011). Det här leder till att observatören måste vara väl förberedd och ha en god kunskap om det som undersöks (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Den här typen av observation är dessutom mer flexibel och anpassningsbar enligt hur situationen ser ut (Patel & Davidson, 2011). Observatörens iakttagelser noteras med hjälp av nyckelord och anteckningarna skrivs mer fullständiga efter observationen.

4.3.3 Videoobservation

Som observatör vill hen påverka de miljöer hen iakttar så lite som möjligt (Lindahl, 1998; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999) och fånga den observerade individens erfarenheter så naturligt och oredigerat som möjligt (Lindahl, 1998). Dock är det här inte möjligt eftersom observatören påverkar med sin närvaro oberoende om hen har eller inte har en kamera (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, s. 34). Att observatören står en längre bit bort från själva händelsen som iakttas, innebär även att den störs mindre. Observation i en miljö leder alltid till att observatören påverkar det som sker i omgivningen.

Det finns skillnader mellan att observera med en kamera och att anteckna det som iakttas (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Videokameran noterar mer än vad observatören hinner göra med ögonen (Lindahl, 1998; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Att bara anteckna det som iakttagits leder till att observatören inte kan se på nytt det hen sett under själva observationen (Pramling Samuelsson & Lindahl,

1999). Anteckningarna är enbart observatörens egna funderingar och noteringar. En videoobservation kan ses flera gånger om av både den som observerat och de som är medbedömare, eftersom materialet inte ändras med tiden utan är densamma (Lindahl, 1993; Olsson & Sörensen, 2011). Eftersom materialet kan spelas upp flera gånger blir undersökningen noggrant gjord (Olsson & Sörensen, 2011). Att spela in data direkt i en miljö är många gånger nödvändigt (Lacy & Darst, 1984). Förutom det här ger videoobservation bredare och mer data än om observatören enbart antecknar det som sker (Lindahl, 1998; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Andra fördelar med att videoobservera är att observatören kan röra sig mer fritt i de miljöer hen befinner sig i, utan att behöva se ner i pappret hen antecknar på (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Utöver det här kan observatören även fokusera på vissa ansiktsuttryck, händelser eller personer genom att zooma in eller ut med videokameran (Lindahl, 1998; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

Även om videoobservation är ett bra alternativ till att observera, skildrar den inte allt (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Videon fungerar som ett bra verktyg men ställer samtidigt krav på användaren. Det är viktigt att inte glömma den stora arbetsmängd som följer efter att undersökningen videoobserverats, eftersom videomaterialet då ska tolkas och analyseras. Innan observatören ska videoobservera kan det vara bra att flera gånger testa kameran och eventuell övrig teknik, för att till exempel hitta rätt grepp och de kamerafunktioner som hen kommer att behöva, så att hen inte behöver tänka på det senare under själva observationen. Förutom det här kan det även vara bra att tänka på vad det är observatören ska fokusera på (Lindahl, 1998; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999), hur hen flyttar kameran och var hen ska stå med den, så att ljudupptagning och ljuset är bra (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Innan observatören gör själva videoobservationen för att samla in de data som behövs för undersökningen, kan det vara bra att göra en pilotfilmning, för att veta hur hen som observatör sedan ska göra i praktiken (Olsson & Sörensen, 2011).

4.3.4 Metodval

Som datainsamlingsmetod har jag valt videoobservation, för att kunna samla in mitt material. Den här metoden passade mitt syfte bäst, eftersom jag ville kunna se på materialet flera gånger om, utan att innehållet i det skulle kunna ändras även om det till exempel genomförts för en tid sedan. Förutom det här kunde jag bättre följa med det som hände runtomkring i miljön och förflytta fokus till olika händelser som ägde

rum, samt anteckna någon viktig iakttagelse som videokameran inte han snappa upp. Även om jag observerade med en videokamera fungerade jag som en deltagande observatör. Jag var passiv och iakttog det som hände. Tränarnas röster bandades med hjälp av en trådlös mikrofon, för att bättre kunna urskilja det de sa till sina adepter. Som analysmetod för mina videoinsamlade data, använde jag mig av systematisk observation och prickade då av alla beteenden som förekom i det inspelade materialet på ett observationsschema. Den här metoden lämpade sig även bäst för min undersökning, eftersom jag kunde ta reda på hur mycket och länge olika beteenden förekom för både tränarna och adepterna under träningsessionerna.

4.4 Beskrivning av tränarna och deras respektive grupper

Under undersökningens gång skickades ett frågeformulär (bilaga 1) till tränarna, där de fick svara på frågor som gällde grupperna och tränarna själva, för att få lite bakgrundsinformation. Namnen som tränarna fått är påhittade för att skydda deras identitet. Utöver det här beskrivs vilken typ av träningsinnehåll som förekommit under varje träning.

4.4.1 Johan och hans simgrupp samt träningsprogrammen

Johan har själv simmat som yngre och varit med i både de ungas och vuxnas landslag under 1990-talet. Förutom simning har Johan även hållit på med redskapsgymnastik och boboll. Efter att han slutade simma fungerade han som tränare ett till två år för juniorer och parasimmare. Johan har fungerat som simtränare i fem till sex år. Han har gått olika kurser för simtränare och de här är både nivå ett och två som finska simförbundet anordnar och därtill även tidigare simtränarutbildning nivå A, B och C. På vardagen arbetar Johan som fotograf och systemspecialist. I Johans grupp simmar tio simmare och av de här är fyra pojkar och sex flickor. Simmarnas åldrar varierar från tolv till sexton år och de har hållit på med tävlingssimning mellan tre och fyra år. Gruppen tränar sex gånger i veckan.

Tabell 1. Träningsprogram för Johans första träning

| Träningsprogram | Träning 1 |
|-----------------------|---|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 2 x 300 m | 1. 75 meter simning + 25 meter skullning 2. 75 meter simning + 25 meter teknik |

| | |
|-----------|--|
| 2 x 200 m | 75 meter sparkar lugnt + 25 meter sparkar så att farten ökar från lugnt till snabbt. |
| 2 x 100 m | Medley |
| 8 x 25 m | Fjärilsim |
| 100 m | lugnt |
| 4 x 50 m | Frisim olika tider |
| 30 x 50 m | Frisim snabbare start |
| 200 m | lugnt |
| 300 m | Sparkar 25 meter snabbt och 75 meter lugnt |
| 300 m | Armtag 25 meter snabbt och 75 meter lugnt |
| Stafett | |

Tabell 2. Träningsprogram för Johans andra träning

| Träningsprogram | Träning 2 |
|----------------------------------|---|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 3 x 400 m | 1. Simning, 2. Sparkar, 3. Armtag |
| 4 x 25 m | Ryggsim 10 meter snabbt + 15 meter lugnt |
| 8 x 50 m | Ryggsim teknik |
| 2 x 200 m | 2 x 2 x 50 ryggsim + 50 frisim |
| 4 x 50 m | Ryggsim (15 meter undervatten sim) |
| 100 m | lugnt |
| N x 10 m (+10 m +10 m+10 m+10 m) | Glid, simning (spurter), 20 meter eller 30 meter med dykning och simning... |
| Stafett | |

Tabell 3. Träningsprogram för Johans tredje träning

| Träningsprogram | Träning 3 |
|-----------------------|-------------------|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 400 m | Eget, uppvärmning |

| | |
|--------------|---|
| 4 x 100 m | Sparkar (medley) |
| 4 x 100 m | 75 armtag+ 25 scull |
| 12 x 25 m | Ryggsimsteknik |
| 8 x 25 m | Sidosparkar med boll och simfötter (kraftträning) |
| 3 x 4 x 50 m | Start 1min (1. ryggsim, 2. frisim, 3. eget val) |
| 100 m | lugnt |
| 3 x 4 x 50 m | Start 1min (1. ryggsim, 2. frisim, 3. eget val) |
| Stafett | |

Tabell 4. Träningsprogram för Johans fjärde träning

| Träningsprogram | Träning 4 |
|-----------------------|--|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 400 m | Uppvärmning (4 x 75 meter simning + 25 meter skullning) |
| 8 x 50 m sparkar | Alla grenar |
| 4 x 25 m | |
| 14 x 50 m + 150 m | 50 meter av alla grenar och vändningen görs på tid. Efter det här simmar adepterna 150 meter lugnt |
| Stafett | |

Tabell 5. Träningsprogram för Johans femte träning

| Träningsprogram | Träning 5 |
|-----------------------|---|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 4 x 100 m | 4 x 75 meter simning+ 25 meter skullning |
| 4 x 125 m | 50 meter fjärl+ 25 meter rygg+ 25 bröst+ 25 fritt, 25 fjärl+ 50 rygg+ 25 bröst... |
| 2 x 2 x 100 m sparkar | 75 meter lugnt+ 25 meter ökande fart (100m samma gren) |
| 200 m | Frisims armtag |

| | |
|----------------------------|---|
| 4 x 25 m | Från flytande 10 meter max + 15 meter lugnt, parvis (frisim) |
| A) 2 x 25 m teknikfilmning | Samma gren båda 25 metrarna simmas med maxfart och filmas. Efter videofilmning analyseras videon med tränaren |
| B) 2–3 x serien nedanför | Resten av simmarna simmar en serie under tiden de väntar på sin tur på att bli filmade |
| 6 x 100 m | Medley start 1,45 |
| 3 x 50 m | Frisim, 1. Lugnt, 2. Snabbt, 3. Maxfart |
| 2 x 100 m sparkar | Start 2,30 |
| Stafett | |

4.4.2 Nicklas och hans simgrupp samt träningsprogrammen

Nicklas började som tioåring med tävlingssimning. Senare i ungdomsåren var Nicklas bland de fyra till åtta bästa i Finland beroende på gren. Huvudgrenarna var bröstsim eller fjärilsim och sträckan 200 meter. Innan Nicklas började med tävlingssimning höll han på med fotboll och skidåkning. När han började med simningen hade Nicklas fensimning som sidogren. Innan Nicklas blev simtränare i tävlingssimning fungerade han som dykinstruktör. Simtränare blev han när de egna barnen började med simning.

Nicklas har fungerat som simtränare i tio år och har under denna tid gått flera tränarkurser. I tiderna gick han simförbundets kurser ända upp till nivå B. Nu har han gått nivå ett och två av simförbundets tränarkurser. Utöver det har han också gått triathlonförbundets kurs nivå ett och inom dykningen nivå två kurs. På vardagen arbetar Nicklas som ledare för en grupp som jobbar med produktutveckling av motorer. I Nicklas grupp simmar tolv simmare. Av de här är fem pojkar och sju flickor. Simmarna är i åldern 12–14 år. Simmarna i gruppen har hållit på med tävlingssimning cirka två till fem år men gruppens sammansättning har varierat, eftersom Nicklas alltid valt att skicka vidare de simmare som behövt mer utmaningar. Gruppen tränar fyra gånger i veckan.

Tabell 6. Träningsprogram för Nicklas första träning

| Träningsprogram | Träning 1 |
|-----------------------|---|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 400 m | Frisim |
| 4 x 100 m | Medley |
| 200 m sparkar | Medley |
| 50 m + 4 x 25 m | Fjärilsim |
| 100 m | Frisim lugnt |
| 10 x 50 m + 50 m | Bröstsим 50 meter teknik + 50 meter simning |
| 6 x 50 m | Bröstsим tävlingsfart, start 1,10 |
| 200 m | Bröstsим med bra teknik |
| 50 m sparkar | Frisim |
| Stafett | |

Tabell 7. Träningsprogram för Nicklas andra träning

| Träningsprogram | Träning 2 |
|-----------------------|--------------------------------------|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 400 m | Frisim |
| 2 x 200 m | Medley |
| 200 m sparkar | Medley |
| 12 x 50 m teknik | Fjärilsimssparkar |
| 2 x 6 x 25 m + 100 m | 6 x 25 meter fjäril + 100 meter eget |
| 100 m sparkar | Frisim |
| 300 m | Frisimsarmtag |
| 100 m sparkar | Frisim |
| 200 m | Ryggsim med simfötter |
| Stafett | |

Tabell 8. Träningsprogram för Nicklas tredje träning

| Träningsprogram | Träning 3 |
|-----------------------|---|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 400 m | Frisim |
| 2 x 200 m | Medley |
| 200 m sparkar | Medley |
| 4 x 25 m | Fjärilsim |
| 5 x 3 x 50 m bröstsim | 1. 50 meter sparkar 2. 50 meter teknik 3. 50 meter simning snabbt |
| 150 m | Löst |
| 6 x 50 m | Bröstsim snabbt med start uppifrån |
| 200 m | Ryggsim med simfötter |
| 2 x 25 m | Ryggsim snabbt med simfötter |
| 300 m | Frisim med simfötter |
| 2 x 25 m | Frisim snabbt med simfötter |
| 200 m sparkar | Bröstsim |
| 4 x 25 m | Fjärilsim snabbt |
| 200 m | Nedjogging |
| Stafett | |

Tabell 9. Träningsprogram för Nicklas fjärde träning

| Träningsprogram | Träning 4 |
|-----------------------|--|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 400 m | Frisim |
| 4 x 100 m | Medley |
| 200 m sparkar | Medley |
| 50 m + 4 x 25 m | Fjärilsim |
| 100 m | Lugnt |
| 200 m | Ryggsim (4 x 25 meter snabbt + 25 meter lugnt) |
| 7 x 50 m | Ryggsimsteknik |
| 100 m | Ryggsimsteknik |

| | |
|---------|--|
| 200 m | Ryggsim |
| Pyramid | 25 meter fjärilsim - 75 meter ryggsim + 100 meter frisim + 25 fjärilsim + 50 bröstsim + 75 frisim + 50 lugnt (eget) + 25 fjärilsim + 75 ryggsim + 100 frisim |

Stafett

Tabell 10. Träningsprogram för Nicklas femte träning

| Träningsprogram | Träning 5 |
|---|---|
| <i>Typ av uppgift</i> | <i>Definition</i> |
| 200 m sparkar | Frisim med sparkbräde |
| 200 m | Medley |
| 200 m | Frisim med snorkel |
| 2 x 50 m sparkar | Fjärilsim och 25 meter liten spark – 25 meter stor spark |
| 2 x 50 m sparkar | 1. Fjärilsim och 25 meter liten spark – 25 meter stor spark 2. Fjärilsim med liten spark |
| 4 x 25 m | Fjärilsim, för fullt |
| 100 m | Lugnt |
| 4 x (2 x 50 m hårt + 100 m armtag + 50 m sparkar) | Alla grenar turvist |
| 100 m | Skullning på olika sätt |
| Stafett | |

4.5 Undersökningens genomförande

Innan undersökningen kunde sättas igång började jag med att kontakta några tränare hösten 2015. Syftet med min undersökning var att beskriva och förstå ekologin under unga simmares träningssessioner. Till min undersökning behövde jag två simtränare som skulle ställa upp på att bli videoobserverade med sina respektive simgrupper. Jag hittade två frivilliga tränare som ville ställa upp i min undersökning och videoobserverade därefter fem stycken träningar av båda tränarna och deras tillhörande

simgrupper under hösten 2015 och våren 2016, för att få tillräckligt med material till min undersökning. Totalt videoobserverades alltså tio träningar, där deras längder varierade från 90 minuter till 120 minuter. Träningsinnehållet varierade beroende på när under säsongen jag filmade och hurdan träningsupplägg de hade planerat till träningarna. Innan jag kunde sätta igång med att filma skickade jag ett e-postmeddelande med information till gruppens föräldrar (bilaga 2), i vilket jag förklarade varför jag skulle filma träningarna och frågade om tillstånd av föräldrarna för att få filma simmarna. Efter att föräldrarna hade läst igenom e-posten kunde de höra av sig om de inte ville att deras barn skulle filmas. Ingen förälder hörde av sig, vilket betydde att alla simmare i båda grupperna fick filmas.

Innan jag filmade själva materialet för undersökningen, gjorde jag först en pilotfilmning. Olsson och Sörensen (2011, s. 42) nämner att med en pilotstudie prövar undersökaren i en mindre skala hur hen exempelvis i praktiken ska genomföra sin undersökning. Första gången jag filmade gick flera saker snett. En av dessa var att den trådlösa mikrofonen inte var kopplad till kameran och inget ljud togs upp. Jag var dessutom tveksam att filma när tränaren var i andra änden av bassängen, eftersom flera personer som inte tillhörde de två simgrupperna, då skulle synas på videon. Förutom det här var jag för nära tränaren när jag filmade. Jag borde ha filmat längre bort. Därför bestämde jag mig för att just den här tränings-sessionen skulle bli min pilotfilmning. Av pilotfilmningen lärde jag mig mycket gällande vad jag inte skulle göra under de följande tillfällena jag videoobserverade.

4.6 Bearbetning av det insamlade datamaterialet

Innan jag satte igång för att systematiskt observera de insamlade data testade jag observationsschemat på pilotfilmningen, för att träna på hur jag skulle gå tillväga och hur den skulle fyllas i. Observationsschemat hade min handledare skapat utifrån de variabler som jag skulle se på i min undersökning. Tillfället för testandet av observationsschemat fungerade även som en förberedelse för mig och min medbedömare. Det här för att vi skulle få pröva på och jämföra vad vi sett i pilotfilmningen, samt reda ut om något var oklart. Patel och Davidson (2011, s. 97) nämner också att det är bra att pröva ut observationsschemat först innan undersökaren sätter igång med att använda det på riktigt för att se om de fungerar och om forskare förstått vad det är hen ska tänka på. Förutom det här träffades jag och min

medbedömare ännu en gång. Under detta tillfälle tränade vi återigen på att observera med observationsschemat, jämförde med varandras resultat och ställde sedan frågor som uppkommit till min handledare. Först efter detta tillfälle började jag på egen hand observera mitt insamlade material. I ett senare skede träffades jag och min medbedömare för att återigen se igenom samma träning och jämföra resultaten med varandra. Jag har dessutom ytterligare en gång sett igenom en slumpmässig träning som motsvarar 10 % av videomaterialet, för att se om resultaten stämmer överens med de jag tidigare fått.

Observationsschemat (bilaga 3) som använts i den här undersökningen är utarbetad utifrån flera olika tidigare gjorda observationsscheman, så att den passade den här undersökningen. Uppgifternas starttider märktes i rutan för start och sluttider i rutan för slut. Hur länge en uppgift höll på märktes i rutan tid. När en ny uppgiftstyp började blev det en ny ruta och den nya uppgiftstypen kryssades för. Tränarbeteenden noterades genom att dra streck för hur många gånger beteendena förekom under en uppgift. Adeptens aktivitet noterades genom att följa med en adpet under en minut och sedan byta adpet och följa med beroende på hur länge uppgiften varade. Vid byte av uppgift byttes också adpet, även om hen i tidigare uppgift inte följts under en hel minut.

4.6.1 Beskrivning av kategorierna i observationsschemat

I de fyra tabellerna nedan beskrivs kategorierna i observationsschemat som använts i undersökningen med exempel och definitioner tagna ur min egen undersökning. En del av kategorierna och definitionerna i tabell 11 är tagna ur Lacys och Darsts (1984) och Laynes och Hasties (2015) undersökning, som till exempel organisation. Definitionen för kategorin instruktion är delvis tagen från Lacys och Darsts (1984), Smiths och Cushions (2006), samt Laynes och Hasties (2015) undersökning. Kategorierna teknik och kondition är egna kategorier från min undersökning, vilka jag själv definierat och gett exempel på i min studie.

Tabell 11. Beskrivning av träningsuppgifter

| Typ av uppgift | <i>Definition</i> | <i>Exempel</i> |
|-----------------------|---|---|
| Organisation | Uppgifter som relaterar till organisation. | Byte av bana, byte av ordning eller framtagning av redskap. |
| Instruktion | Förklaring av hurdan serie eller övning som adepten ska utföra. | ”simma 2x100 meter medley lugnt” |

| | | |
|-----------|---|---|
| Teknik | Övningar som tränar tekniska färdigheter. | ”simma bröstsim med ett armtag och två sparkar” |
| Kondition | Serier som tränar kondition. | 4x100 meter sparkar |

Kategorierna i tabell 12 har jag förklarat med egna definitioner och gett exempel på från min egen undersökning, eftersom de här inte funnits med i något av de tidigare studierna jag sett på. Definitionerna för de olika simsätten är definierade utgående från om tränaren haft serier under träningen med enbart ett simsätt. Om simsättet bytts under seriens gång eller innehållit två eller alla fyra simsätten, så har jag definierat det som medley.

Tabell 12. Beskrivning av olika simsätt

| Typ av uppgift | <i>Definition</i> | <i>Exempel</i> |
|-----------------------|---|---|
| Bröstsim | Teknikövningar eller konditionsserier som enbart är bröstsim | 200 meter bröstsimssparkar. |
| Frisim | Teknikövningar eller konditionsserier som enbart är frisisim | 400 meter frisisim. |
| Ryggsim | Teknikövningar eller konditionsserier som enbart är ryggsim | 7 x 50 meter ryggsimsteknik. |
| Fjärilsim | Teknikövningar eller konditionsserier som enbart är fjärilsim | 4 x 25 meter fjäril för fullt. |
| Medley | Konditionsserier som enbart är medley eller när gren byts under serien. | 200 meter medley eller 4 x 75 meter simning + 25 meter skullning. |

En del av kategorierna och definitionerna i tabell 13 är tagna ur Lacys och Darsts (1984), Smiths och Cushions (2006) och Cushion et al.:s (2012) studier. De här tränarbeteendena är namn, instruktion under, instruktion efter, fråga (Lacy & Darst, 1984; Smith & Cushion, 2006), visa positivt, visa negativt, fysisk assistans, beröm, skäll, skynda på (Lacy & Darst, 1984; Smith & Cushion, 2006; Cushion et al., 2012), samt positiv feedback, negativ feedback, korrigerande feedback (Cushion et al., 2012). Alla exempel till de här kategorierna är däremot tagna ur min egen undersökning. Förklaring vad och hur är egna kategorier som lagts till och som jag själv förklarat med egna definitioner och exempel ur min undersökning.

Tabell 13. Beskrivning av olika tränarbeteenden

| Tränarbeteende | <i>Definition</i> | <i>Exempel</i> |
|-----------------------|--|--|
| Namn | Användning av förnamn eller smeknamn när tränaren tilltalar adepten. | ”Henrik” eller ”Henkka”. |
| Förklaring vad | Beskrivning av vad adepterna ska göra. | ”Samma 100 meter bröstsim”. |
| Förklaring hur | Beskrivning av ett tekniskt element som adepterna ska tänka på. | ”Tänk på rotationen i övre kroppen”. |
| Instruktion under | Instruktioner som ges under utförandet av en färdighet för att påminna eller ge tips åt adepten. | ”Kom ihåg att simma på mitten av banan”. |
| Instruktion efter | Instruktioner som ges efter en övning eller serie för att sammanfatta allmänt hur det gick för adepterna. | ”Vi får se vart orken räcker och kanske ni snart får upp värmen”. |
| Visa positivt | Förevisning av ett korrekt utförande av en färdighet eller teknik med eller utan verbala instruktioner. | Tränaren visar hur ett ryggsimsarmtag utförs tekniskt korrekt. |
| Visa negativt | Förevisning av ett inkorrekt utförande av en färdighet eller teknik med eller utan verbala instruktioner. | Tränaren visar ryggsimsarmtaget fel till exempel med en böjd arm istället för sträckt. |
| Fråga | Frågor som tränaren ställer åt adepterna, vilka till exempel kan gälla teknik eller uppgiften de ska utföra. | ”Är ni klara?” och ”vet alla vad vi ska simma?” |
| Fysisk assistans | När tränaren flyttar adeptens kropp till rätt position eller genom en korrekt rörelseserie. | Tränaren sätter simmarens huvud i korrekt position mellan armarna. |
| Positiv feedback | Feedback som är positiv och uppmuntrande. | ”Bra jobbat” eller ”Bra” |
| Negativ feedback | Feedback som är negativ. | ”Lyssna!”, ”Tyst!” Eller ”inte så där!”. |
| Korrigerande feedback | Korrigerande uttalande som informerar hur adepten ska korrigera och förbättra utförandet till nästa gång. | ”Kom ihåg att sparka också uppåt”. |
| Berömma | Verbala eller icke-verbala uttalanden, komplimanger eller tecken på acceptans. | ”Ni var alla jätteduktiga”. |
| Skälla | Verbala eller icke-verbala beteende som är missnöjande. | ”Samma ordentligt nu”. |

Skynda på Verbala uttalanden för att skynda på ”Far iväg nu”.
 adepterna eller höja adepternas
 ansträngningar under träningen.

Kategorierna och definitionerna i tabell 14 är tagna ur Hastie et al.:s (2015) och Laynes och Hasties (2015) studier. Exempelen på kategorierna är tagna ur min undersökning och en del definitioner är modifierade för att passa min undersökning. Definitionerna för kategorierna korrekt och inkorrekt är tagna ur Hastie et al.:s (2015) undersökning och kompletterade av mig från min undersökning. Definitionen för inte aktiv är tagen ur Smith et al.:s (2009) undersökning och off-task ur Hastie et al.:s (2015) och Laynes och Hasties (2015) studier.

Tabell 14. Beskrivning av olika adeptbeteenden

| Adeptens beteende | <i>Definition</i> | <i>Exempel</i> |
|--------------------------|---|---|
| Korrekt | När adepten beter sig korrekt genom att lyssna aktivt eller utförandet av uppgiften är konsekvent och utförs korrekt enligt uppgiftsramarna. | Adepten lyssnar aktivt på det tränaren förklarar eller simmar tekniskt korrekt enligt det som tränaren förklarat till exempel 200 meter bröstsim med rätt teknik, vändningar och målgång. |
| Inkorrekt | När adepten inte simmar enligt de regler för varje simsätt som finns i tävlingssimning eller enligt de instruktioner tränaren gett. Adepten är involverad på sådant sätt som inte är konsekvent med de mål uppgiften har. | Adepten dyker under hela 200 meter hen simmar även om tränaren instruerat att de skulle simma så att de fick 25 meter dyka och 175 meter skulle de simma. |
| Inte aktiv | En period när adepten inte är aktiv eller väntar på sin tur för att få exempelvis delta i en aktivitet eller väntar på att få höra instruktioner. | Väntetiden när adepten väntar på att få fara iväg eller väntar på att de andra simmarna ska komma i mål, samt lyssnar på instruktioner. |
| Off-task | När adepten engagerar sig i annat än vad uppgiften säger att hen ska göra. | Adepten håller på att dyka när tränaren instruerar en serie eller pratar med andra gruppmedlemmar. |

4.7 Validitet och reliabilitet

Validitet har sitt ursprung från det latinska begreppet *validitas* som innebär styrka (Kullberg, 2014). När det talas om validitet menas att det är ett mått för om forskaren undersöker det han eller hon avser att undersöka (Bell, 2006; Kullberg, 2014; Patel & Davidson, 2011). Att undersökaren mäter det som ämnas att mäta (Kullberg, 2014; Olsson & Sörensen, 2011). Undersöker forskaren det hen ämnat göra har undersökningen en god validitet (Kullberg, 2014). Inom kvantitativa studier betyder termen validitet att undersökaren studerar det hen ämnar att studera och stödjer det med god teori, mätinstrument och noggrannhet då själva undersökningen genomförs (Patel & Davidson, 2011). Innan ett observationsschema används är det bra att pröva den för att se om den fungerar. Termen validitet inom kvalitativa studier berör hela forskningsprocessen från början till slut. Undersökaren försöker tolka och förstå omvärlden som hen studerar. I min undersökning har jag strävat efter att den håller en god validitet genom att stöda studien med god teori ur tidigare forskning och att undersökningen gjorts noggrant, vilket det för det mesta blir när man videofilmade eftersom det går att spela upp materialet flera gånger om utan att innehållet ändrats. Dessutom prövades mitt observationsschema för att se hur och om den fungerar innan jag observerade videomaterialet, vilket även är ett tecken på att höja undersökningens validitet.

Reliabilitet kommer från engelskans *reliability* som motsvara begreppen pålitlighet och tillförlitlighet (Kullberg, 2014). Reliabiliteten mäter om resultatet som fås är slumpmässiga eller inte, där resultat som inte är slumpmässiga innebär att metoden som använts är tillförlitlig och grundlig (Kullberg, 2014; Olsson & Sörensen, 2011). Om en undersökning kan utföras flera gånger om vid senare tidpunkter i liknande omständigheter och resultaten varje gång blir samma med likadana mätinstrument, så är reliabiliteten hög (Bell, 2006). En god reliabilitet i undersökningen betyder att undersökaren både använt forskningsansatsen och mätredskapen på ett omsorgsfullt sätt, vilket gör att resultaten är trovärdiga (Kullberg, 2014). Om respondenten som intervjuas ger olika svar vid varje intervjutillfälle även om undersökaren ställer samma frågor, så är detta utgående från den kvantitativa forskningsansatsen ett tecken på låg reliabilitet (Patel & Davidson, 2011). Inom kvalitativ forskning anses reliabiliteten inte vara sämre även om svaren ändrats eftersom den intervjuade kan ha fått nya insikter och uppfattningar. Miljön i vilken en undersökning genomförs är annorlunda varje

gång och därför är undersökningssituationerna alltid unika. För att undvika bedömarfel när andra metoder som observation och intervju används är det viktigt att observatören och intervjuaren är kunnig. Till exempel en systematisk observation håller för det mesta en god reliabilitet.

För att höja reliabiliteten vid en observation kan observatören ha med sig medobservatörer under samma tidpunkt som den genomförs, samtidigt som undersökaren kan höja reliabiliteten vid ett intervjutillfälle genom att ha med sig en person som närvarar och noterar intervjuans svar som intervjuaren får (Patel & Davidson, 2011). Den här typen av reliabilitet kallas interbedömarreliabilitet. Lacy och Darst (1984) refererar till Siedentop att med systematisk observation som observationsinstrument ska interbedömarreliabiliteten mellan observatörerna uppnå en överensstämmelse på 85 % gällande vad observatörerna noterat och observerat. Självständiga observatörer får inte påverka varandra på något sätt (Lacy & Darst, 1984). Att interbedömarreliabiliteten kontrolleras leder till att undersökningen är mer reliabel. Förutom det här kan undersökaren spela in med bild eller ljud beroende på vilken metod som använts (Patel & Davidson, 2011). Eftersom undersökningen är lagrad kan vi spela upp den flera gånger utan att innehållet ändras och verkligen försäkra oss om att det vi tolkat är riktigt.

I min undersökning har jag använt mig av både videoobservation och systematisk observation som metod och båda brukar hålla en god reliabilitet. Bland annat inspelat material kan spelas upp flera gånger utan att det förändras vilket betyder att undersökaren kan granska om det som observerats är korrekt. Patel och Davidson (2011) poängterar även vikten av att pröva observationsschemat innan användning för att se hur bra den fungerar. Kategorierna i observationsschemat var tydligt definierade och beteendena kunde sättas in på ett ställe. Det är viktigt med tydliga kategorier, så att observatören inte behöver tveka gällande till vilken kategori det iakttagna beteendet hör (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Med det här minskar observatörens egna personliga tolkningar (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Genom att jag och min medbedömare fick pröva observationsschemat innan vi skulle analysera de data jag videofilmade höjs reliabiliteten. Förutom det här höjs reliabiliteten i min studie, eftersom jag har en medbedömare som observerat en träning, samt har jag även själv observerat en träning två gånger. Interbedömarreliabiliteten var under 85 % gällande tränarbeteendet och

över 85 % i de andra delarna i min undersökning när jag jämförde resultaten med min medbedömare. När jag jämförde mina två observationer av en träning var överensstämmelsen över 85 %.

4.8 Etik

När undersökaren bedriver forskning och genomför en undersökning är det viktigt att fundera på de etiska aspekterna (Patel & Davidson, 2011). Även om hen strävar efter att få fram tillförlitlig kunskap som är betydelsefull för människor och samhället, måste det finnas en god balans mellan vilken nytta forskningen har för såväl människor som samhället och samtidigt skyddar individens privatliv. Förutom det här får individer som deltar i en undersökning heller inte drabbas av fysiska eller psykiska skador, eller bli förolämpade på något sätt oberoende hur stort eller litet forskningsarbetet är (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Innan undersökaren sätter igång med undersökningen kan det vara bra att meddela skriftligt vad hen kommer att göra för att undvika missförstånd eller att informationen som getts glömts bort (Repstad, 2007).

I flera undersökningar lämnar ofta individer information till forskaren genom att till exempel svara på frågor eller fylla i olika typer av formulär (Patel & Davidson, 2011). Det är därför viktigt att i samband med detta informera dessa individer om vilket syftet är för undersökningen och vad deras deltagande kommer att medföra (Kullberg, 2014; Patel & Davidson, 2011). Annat undersökaren ska informera om är att individernas medverkan är frivillig och att informationen som det ger endast används till undersökningen och inte till något annat ändamål (Kullberg, 2014; Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Uppgifterna hanteras konfidentiellt och får under inga omständigheter ges åt någon utomstående (Kullberg, 2014; Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011) eller urskilja någon enskild individ eller grupp när resultaten redovisas (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Som forskare ska man skydda individers integritet och hålla det överenskomna och inte föra vidare något man hört (Repstad, 2007). Innan forskaren sätter igång undersökningen ska hen också se till att hen fått tillstånd av de instanser som undersökningen berör, så att undersökaren kan genomföra den (Patel & Davidson, 2011; Repstad, 2007). I egenskap av forskare kan man inte utan vidare gå till en skola och genomföra en undersökning utan att först ha frågat de personer som undersökningen berör om lov (Patel & Davidson, 2011).

Innan min undersökning påbörjades frågade jag om lov först om lov av föräldrarna till adepterna om det var okej att jag filmade dem. Jag meddelade dessutom de två tränarna såväl muntligt som skriftligt, samt simmarnas föräldrar skriftligt vad syftet med min undersökning var. Vidare informerade jag om att de videofilmade materialet skulle förstöras efter att materialet analyserats klart. Förutom det här hittade jag på namn till mina tränare och beskrev deras respektive personliga bakgrunder med så få detaljer som möjligt, för att skydda deras identiteter. Jag anser att de etiska aspekterna uppfyllts bra i undersökningen.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel redogör jag för resultaten jag fått i min undersökning utifrån det videoinspelade materialet. Jag redogör för resultaten genom att dela in kapitlet i separata avsnitt för de två tränarna. Först presenterar jag hur mycket tid som gått till de olika uppgiftstyperna under alla träningar samt hur mycket av träningstiden som ägnats till de olika simsätten. Därefter redogör jag för de olika tränarbeteenden som förekommit under alla träningar. Avslutningsvis beskriver jag adeptens beteende och aktivitet under de olika uppgiftstyperna under träningssessionerna.

5.1 Johans träningar

I följande avsnitt kommer jag att presentera de resultat jag fått från Johans träningar. Först kommer jag att redogöra för de olika uppgiftstyper som förekommit under Johans träningar samt vilka simsätt som förekommit under träningssessionerna. Jag presenterar därefter vilka tränarbeteenden som Johan använt sig av under träningarna. Slutligen redogör jag för vilka typer av adeptbeteenden som förekommit under instruktions- och organisationsuppgifter samt hur aktiva Johans adepter varit under konditions- och teknikuppgifterna. Fem träningssessioner har videofilmats för att samla in data till undersökningen.

5.1.1 Uppgiftstyper under Johans träningar

Under träningarna förekom fyra olika uppgiftstyper. De här uppgiftstyperna var instruktion, organisation, kondition och teknik. Hur träningstiden fördelades mellan de olika uppgiftstyperna redovisas i tabell 15. Johan använde flest antal uppgifter (32) under träning fem. 79,2 % av träningstiden användes till kondition, 11,7 % till teknik, 7 % till instruktion och 2,1% till organisation.

Organisationsuppgifter förekom som minst i en minut under träning fyra och som mest 3,25 minuter under träning ett. Konditionsuppgifter förekom som minst 55,58 minuter under träning två och som mest 90,78 minuter under träning fyra. Teknikuppgifter förekom endast på två träningar, där de som minst förekom 26,11 minuter under träning två och som mest 29,55 minuter under träning tre. Instruktionsuppgifter förekom som minst 5,25 minuter under träning tre och som mest 8,13 minuter under träning fem.

Tabell 15. Johans fördelning av tid mellan olika uppgiftstyper under simträningarna

| Träning | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | Totalt | % |
|--------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------|------|
| <i>Uppgiftstyp</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | | |
| Organisation | 2 | 3,25 | 2 | 2,9 | 2 | 1,91 | 1 | 1,0 | 2 | 1,08 | 10,14 | 2,1 |
| Instruktion | 9 | 6,61 | 9 | 7,6 | 7 | 5,25 | 4 | 5,68 | 12 | 8,13 | 33,27 | 7,0 |
| Teknik | | | 3 | 26,11 | 4 | 29,55 | | | | | 55,66 | 11,7 |
| Kondition | 15 | 85,32 | 9 | 55,88 | 9 | 55,58 | 8 | 90,78 | 18 | 89,36 | 376,92 | 79,2 |
| Totalt | 26 | 95,18 | 23 | 92,49 | 22 | 92,29 | 13 | 97,46 | 32 | 98,57 | 475,99 | |

I tabell 16 redogör jag för tidfördelningen mellan de olika simsätt som förekommit under träningarna. Största delen av träningstiden använde Johan till medley och simsättet förekom under alla träningstillfällen i medeltal 61 minuter per träning. Totalt användes 70,6 % av träningstiden till medley. Näst mest träningstid användes till frisim, vilket utgjorde 14,4 % av den totala träningstiden. Frisim utövades i medeltal 20 minuter per träning under tre träningstillfällen. Ryggsim utövades i medeltal 29 minuter per träning under två träningstillfällen. 13,4 % av den totala träningstiden användes till ryggsim. Endast under den första träningen simmades fjärilsim cirka 7 minuter av träningstiden. Av den totala träningstiden simmades fjärilsim 1,6 %. Bröstsimm utövades inte enskilt en enda gång under träningarna.

Tabell 16. Johans tidfördelning mellan olika simsätt under träningarna

| Träning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Totalt | % |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------|------|
| <i>Simsätt</i> | <i>tid</i> | <i>tid</i> | <i>tid</i> | <i>tid</i> | <i>tid</i> | | |
| Fjärilsim | 6,72 | | | | | 6,72 | 1,6 |
| Ryggsim | | 28,61 | 29,55 | | | 58,16 | 13,4 |
| Bröstsimm | | | | | | | |
| Frisim | 33,75 | 21,56 | | | 7,00 | 62,31 | 14,4 |
| Medley | 44,85 | 31,82 | 55,58 | 90,78 | 82,36 | 305,39 | 70,6 |

5.1.2 Johans tränarbeteenden

I tabell 17 redovisas alla de tränarbeteenden som Johan använt sig av under träningstillfällena. Det tränarbeteende som förekom mest var instruktioner och utgjorde 20,8 % av Johans tränarbeteenden. Vidare utgjorde förklaring vad 17,5 %, korrigerande feedback 14 %, förklaring hur 12,7 %, namn 9,3 %, visa positivt 6,8 % och ställa frågor 6,5 % av hans tränarbeteenden. Fysisk assistans och instruktion efter har endast använts en gång var under en träning, vilket betyder att dessa beteenden var för sig förekommit minst 0,1 % av den totala träningstiden.

Tabell 17. Johans tränarbeteenden som förekommit under träningarna

| Träning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Totalt | % | Antal/min |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------|-----------|
| <i>Tränarbeteende</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | | |
| Namn | 34 | 32 | 17 | 25 | 12 | 120 | 9,3 | 0,25 |
| Förklaring vad | 58 | 34 | 75 | 33 | 26 | 226 | 17,5 | 0,47 |
| Förklaring hur | 27 | 42 | 36 | 20 | 38 | 163 | 12,7 | 0,34 |
| Instruktion under | 56 | 60 | 87 | 33 | 32 | 268 | 20,8 | 0,56 |
| Instruktion efter | 1 | | | | | 1 | 0,1 | 0,002 |
| Visa positivt | 5 | 21 | 29 | 7 | 26 | 88 | 6,8 | 0,18 |
| Visa negativt | 3 | 8 | 11 | 4 | 18 | 44 | 3,4 | 0,09 |
| Fråga | 16 | 22 | 19 | 8 | 19 | 84 | 6,5 | 0,18 |
| Fysisk assistans | | | | | 1 | 1 | 0,1 | 0,002 |
| Positiv feedback | 12 | 9 | 20 | 2 | 14 | 57 | 4,4 | 0,12 |
| Negativ feedback | 1 | 2 | 1 | 1 | | 5 | 0,4 | 0,01 |
| Korrigerande feedback | 40 | 29 | 30 | 29 | 52 | 180 | 14,0 | 0,38 |
| Berömma | 5 | 2 | 6 | | 1 | 14 | 1,1 | 0,03 |
| Skälla | 3 | 4 | 4 | 5 | 1 | 17 | 1,3 | 0,04 |
| Skynda på | 8 | 8 | 3 | | 2 | 21 | 1,6 | 0,04 |

5.1.3 Johans adepters beteenden och aktivitet

I tabell 18 redovisas adeptens beteende under instruktions- och organisationsuppgifter. Johan använde totalt 50 instruktions- och organisationsuppgifter under träningstillfällena. Adepten var korrekt, alltså lyssnade aktivt på det tränaren instruerade eller gjorde 99,7 % av instruktions- och organisationstiden. Under 0,3 % av instruktions- och organisationstiden var adepten involverade i något som inte hade med uppgiftstypen att göra, som till exempel att dyka eller prata med en gruppmedlem.

Tabell 18. Johans adepters beteenden under instruktions- och organisationsuppgifter

| Träning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Totalt | % | | | | | |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|------|------|------|
| <i>Uppgiftstyp</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | | | | |
| Antal | 9 | 2 | 9 | 2 | 7 | 2 | 4 | 1 | 12 | 2 | 50 | |
| Korrekt | 6,61 | 3,25 | 7,54 | 2,9 | 5,25 | 1,91 | 5,63 | 1,0 | 8,13 | 1,08 | 43,3 | 99,7 |
| Off-task | | | 0,06 | | | | 0,05 | | | | 0,11 | 0,3 |

Tabell 19. Johans adepters aktivitet under konditions- och teknikuppgifter

| Träning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Totalt | % | | |
|--------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------|--------|------|
| <i>Uppgiftstyp</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>tid</i> | | |
| Korrekt | 62,25 | 33,13 | 11,03 | 41,98 | 11,49 | 62,21 | 59,38 | 281,47 | 65,1 |
| Inkorrekt | | 0,5 | | | 0,08 | | | 0,58 | 0,1 |
| Inte aktiv | 23 | 22,25 | 15,08 | 13,6 | 17,8 | 28,57 | 29,98 | 150,28 | 34,7 |
| Off-task | 0,07 | | | | 0,18 | | | 0,25 | 0,1 |

I tabell 19 redovisas hur mycket av konditions- och teknikuppgiftstiden adepten var aktiv. Adepten var korrekt 65,1 % av tiden, alltså hen var aktiv och utförde korrekt det som tränaren instruerat. Näst mest av den aktiva tiden var adepten inte aktiv, vilket omfattade 34,7 % och till exempel ägde rum när hen lyssnade på instruktioner från tränaren, hade paus eller väntade på att få starta. Endast 0,1 % av den totala tiden utförde adepten den instruerade uppgiften inkorrekt och 0,1 % av tiden var adepten också off-task, alltså involverad i något som inte hade med den utförda uppgiften att göra. Adepten var mest korrekt under konditions- och teknikuppgifter och i medeltal var adepten korrekt 40 minuter per träning. Mest korrekt var adepten under träning fyra. Näst mest var adepten inte aktiv, vilket i medeltal utgjorde 21 minuter per träning. Mest inaktiv var adepten under träning fem.

5.2 Nicklas träningar

I kommande avsnitt kommer jag att presentera de resultat jag fått från Nicklas träningar. Först kommer jag att redogöra för de olika uppgiftstyper och simsätt som förekommit under Nicklas träningar. Jag presenterar därefter vilka tränarbeteenden Nicklas använt sig av under träningarna. Slutligen redogör jag för vilka typer av adeptbeteenden som förekommit under instruktions- och organisationsuppgifterna och presenterar även hur aktiva Nicklas adepter varit under konditions- och teknikuppgifterna. Sammanlagt har fem tränings-sessioner videofilmats för undersökningen.

5.2.1 Uppgiftstyper under Nicklas träningar

I tabell 20 redovisas de uppgiftstyper som förekommit under träningarna och tidfördelningen mellan dessa fyra, vilka är: organisation, instruktion, teknik och kondition. Nicklas använde flest antal uppgifter (37) under träning tre. Mest tid användes till konditionsuppgifter, vilket utgjorde 69,9 % av den totala träningstiden. Konditionsuppgifter förekom under samtliga träningstillfällen, där de som minst förekom 47,6 minuter under träning ett och som mest 102,97 minuter under träning tre. Näst mest tid användes till teknikuppgifter, vilka utgjorde 16,3 % av den totala träningstiden. Teknikuppgifter förekom under fyra träningar och som minst 2,08 minuter och som mest 35,53 minuter. Instruktionsuppgifter förekom under varje träning och av träningstiden användes till det här 10,5 %. Till instruktioner användes som minst 8,12 minuter under träning två och som mest 13,8 minuter under träning

tre. Organisationsuppgifter förekom under alla träningstillfällen och totalt användes i medeltal 3,3 % av den totala träningstiden till det här. Minst tid till organisation användes under första träningen 0,25 minuter och mest tid användes till organisation under den andra träningen 6,52 minuter.

I tabell 21 redovisas tidfördelningen mellan de olika simsätten under träningsessionerna. Nicklas använde mest tid till medley, vilket utgjorde 44,2 % av den totala träningstiden och simmades under alla träningstillfällen. I medeltal simmades medley 38 minuter per träning. Näst mest tid användes till bröstsim, vilket av den totala träningstiden vilket utgjorde 22,8 %. Bröstsim simmades under två träningar i medeltal 48 minuter per träning. Till frisim användes 11,4 % av den totala träningstiden. Frisim simmades under fyra träningar i medeltal 12 minuter per träning. Av den totala träningstiden användes till fjärilsim 11,2 %. Fjärilsim förekom i likhet med medley under alla träningar. I medeltal simmades fjärilsim 10 minuter per träning. Minst simmades ryggsim av alla fem simsätt och utgjorde 10,4 % av all träningstid. Ryggsim simmades i medeltal 11 minuter per träning och förekom i likhet med frisim under fyra träningar.

Tabell 20. Nicklas fördelning av tid mellan olika uppgiftstyper under träningarna

| Träning | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | Totalt | % |
|--------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|------|
| <i>Uppgiftstyp</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>Antal</i> | <i>tid</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>antal</i> | <i>tid</i> | <i>tid</i> | |
| Organisation | 1 | 0,25 | 5 | 6,52 | 4 | 3,88 | 2 | 2,48 | 4 | 3,45 | 16,58 | 3,3 |
| Instruktion | 8 | 8,67 | 7 | 8,12 | 14 | 13,8 | 8 | 9,13 | 14 | 12,11 | 51,83 | 10,5 |
| Teknik | 3 | 35,53 | 2 | 25,93 | | | 4 | 17,1 | 1 | 2,08 | 80,64 | 16,3 |
| Kondition | 10 | 47,6 | 8 | 53,7 | 19 | 102,97 | 9 | 64,52 | 15 | 77,53 | 346,32 | 69,9 |
| Totalt | 22 | 92,05 | 22 | 94,27 | 37 | 120,65 | 23 | 93,23 | 34 | 95,17 | 495,37 | |

Tabell 21. Nicklas tidfördelning mellan olika simsätt under träningarna

| Träning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Totalt | % |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|------|
| <i>Simsätt</i> | | | | | | | |
| Fjärilsim | 4,31 | 25,93 | 6,87 | 4,3 | 6,37 | 47,78 | 11,2 |
| Ryggsim | | 4,47 | 6,32 | 28,99 | 4,48 | 44,26 | 10,4 |
| Bröstsims | 48,97 | | 48,18 | | | 97,15 | 22,8 |
| Frisim | 4,97 | 18,88 | 9,25 | | 15,75 | 48,85 | 11,4 |
| Medley | 24,88 | 30,35 | 32,35 | 48,33 | 53,01 | 188,92 | 44,2 |

5.2.2 Nicklas tränarbeteenden

I tabell 22 redovisas tränarbeteenden som Nicklas använt sig av under alla tränings-sessioner. Det tränarbeteende som förekom mest under alla träningar var förklaring vad, vilket utgjorde 20,1 % av hans tränarbeteenden. Vidare utgjorde instruktion under 19,6 %, namn 15,6 %, förklaring hur 8,8 %, korrigerande feedback 8,1 % och fråga 6,9 % av tränarbeteendena. Tränarbeteendena instruktion efter och fysisk assistans förekom inte en enda gång under de fem tränings-sessionerna. De tränarbeteenden som förekom minst under träningarna var beröm och negativ feedback, vilka utgjorde 1,6 % var för sig.

Tabell 22. Nicklas tränarbeteenden som förekommit under träningarna

| Träning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Totalt | % | Antal/min |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------|-----------|
| <i>Tränarbeteende</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | <i>antal</i> | | |
| Namn | 101 | 49 | 52 | 40 | 59 | 301 | 15,6 | 0,61 |
| Förklaring vad | 43 | 92 | 92 | 90 | 69 | 386 | 20,1 | 0,78 |
| Förklaring hur | 34 | 35 | 36 | 35 | 29 | 169 | 8,8 | 0,34 |
| Instruktion under | 53 | 87 | 93 | 83 | 60 | 376 | 19,6 | 0,76 |
| Instruktion efter | | | | | | | | |
| Visa positivt | 12 | 23 | 33 | 18 | 17 | 103 | 5,3 | 0,21 |
| Visa negativt | 12 | 5 | 18 | 5 | 6 | 46 | 2,4 | 0,09 |
| Fråga | 33 | 22 | 35 | 23 | 20 | 133 | 6,9 | 0,27 |
| Fysisk assistans | | | | | | | | |
| Positiv feedback | 10 | 22 | 14 | 30 | 7 | 83 | 4,3 | 0,17 |
| Negativ feedback | 1 | 2 | 10 | 4 | 13 | 30 | 1,6 | 0,06 |
| Korrigerande feedback | 29 | 27 | 43 | 20 | 37 | 156 | 8,1 | 0,31 |
| Berömma | 8 | 5 | 7 | 2 | 9 | 31 | 1,6 | 0,06 |
| Skälla | 22 | 4 | 11 | 5 | 21 | 63 | 3,3 | 0,13 |
| Skynda på | 9 | 12 | 8 | 10 | 7 | 46 | 2,4 | 0,09 |

5.2.3 Nicklas adepters beteenden och aktivitet

I tabell 23 redovisas adeptens beteende under instruktions- och organisationsuppgifter. Nicklas använde sammanlagt 66 organisations- och instruktionsuppgifter under träningstillfällena. 98,3 % av den här tiden var adepten korrekt, vilket betyder att adepten lyssnade aktivt och följde de instruktioner tränaren gav. Endast 1,7 % av den här tiden var adepten off-task, alltså involverad i en aktivitet som inte hade något att göra med de instruktioner tränaren gav.

Tabell 23. Nicklas adepters beteenden under instruktions- och organisationsuppgifter

| Träning | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | Totalt | % |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|------|
| <i>Uppgiftstyp</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | <i>Ins.</i> | <i>Org.</i> | | |
| Antal | 8 | 1 | 7 | 5 | 14 | 4 | 8 | 2 | 14 | 4 | 66 | |
| Korrekt | 8,12 | 0,25 | 8,12 | 6,52 | 13,8 | 3,88 | 9,13 | 2,48 | 11,5 | 3,45 | 67,25 | 98,3 |
| Off-task | 0,55 | | | | | | | | 0,61 | | 1,16 | 1,7 |

I tabell 24 redovisas adeptens aktivitet under konditions- och teknikuppgifter. Adepten var korrekt 66,3 % av den här tiden, vilket betyder att adepten var aktiv och simmade enligt tränarens instruktioner. I medeltal var adepten korrekt 31 minuter under konditions- och teknikuppgifter. 32,2 % av konditions- och teknikuppgiftstiden var adepten inte aktiv, alltså att adepten till exempel väntade på sin tur att starta eller att andra skulle komma i mål. I medeltal var adepten inte aktiv 15 minuter. 1,1 % av den här tiden utförde adepten övningar inkorrekt, alltså inte enligt uppgiftsbeskrivningen. 0,2 % av konditions- och teknikuppgiftstiden var adepten off-task, vilket betyder att adepten var engagerad i något helt annat än vad hen skulle utföra, som till exempel att hen dök eller pratade med en annan gruppmedlem.

Tabell 24. Nicklas adepters aktivitet under konditions- och teknikuppgifter

| Träning | 1 | 2 | | 3 | | 4 | 5 | | Totalt | % | | |
|--------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------|------|
| <i>Uppgiftstyp</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>Kondition</i> | <i>Teknik</i> | <i>tid</i> | |
| Korrekt | 35,2 | 18,71 | 42,2 | 13,52 | 67,1 | | 45,17 | 10,17 | 49,46 | 1,95 | 283,48 | 66,3 |
| Inkorrekt | 1,3 | 0,07 | 0,1 | | 1,52 | | 0,1 | | 1,77 | | 4,86 | 1,1 |
| Inte aktiv | 11,1 | 15,98 | 11,4 | 12,41 | 34,27 | | 19,08 | 6,93 | 26,3 | 0,13 | 137,6 | 32,2 |
| Off-task | | 0,77 | | | 0,08 | | 0,17 | | | | 1,02 | 0,2 |

6 Diskussion

Syftet med undersökningen var att beskriva och förstå ekologin under unga simmares träningstillfällen. I det här kapitlet kommer jag att diskutera metoden jag använt mig av i undersökningen. Vidare diskuterar jag resultaten jag fått i studien utifrån syfte, forskningsfrågorna och kopplar det till tidigare forskning. Slutligen kommer jag att beskriva slutsatser och ge förslag på fortsatt forskning inom området.

6.1 Metoddiskussion

I det här underkapitlet diskuterar och reflekterar jag kring metodvalet. Utöver det här diskuterar jag urvalet, eventuella begränsningar samt validitet, reliabilitet och etiska aspekter i min undersökning.

Videoobservation var den bäst lämpade metoden för att samla in data till undersökningen. Jag kunde röra mig fritt vid bassängkanten och utan problem stå i andra änden av bassängen, för att observera tränaren och adepterna med videokameran. Det medvetet valda längre avståndet gjorde att jag fick med mycket av tränarens och adepternas samspel, då jag genom att stå i den andra änden inte befann mig särskilt nära. Miljön påverkades dessutom mindre tack vare detta. Att tränaren bar en trådlös mikrofon underlättade ljudupptagningen till videokameran och begränsade inte videokamerans placering i simhallen. Med videoobservation som datainsamlingsmetod kunde jag också enkelt återkomma till materialet efter en längre tid utan att innehållet i videofilmen ändrats. Förutom det här kunde jag se på videoinspelningen flera gånger om och granska att allt stämde gällande det jag observerade.

Som Lindahl (1998) och Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) beskriver, vill observatören påverka miljön hen iakttar mycket lite och såsom Lindahl (1998) fortsätter, fånga individernas reaktioner och erfarenheter så naturligt som det bara är möjligt. Dock påverkar observatören alltid med sin närvaro oberoende om hen har en videokamera eller inte, men genom att stå en bit längre bort från själva händelsen som observeras, påverkas och störs den mindre (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Min upplevelse är att jag naturligt kunde fånga samspelet mellan tränarna och adepterna, även om jag till viss del påverkade när jag observerade. Genom att videofilma från andra änden av simbassängen, påverkades miljön mindre.

En videokamera noterar mer än vad en observatör hinner göra enbart med ögonen (Lindahl, 1998; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Att bara anteckna det observatören iakttagit går inte att se på nytt, då anteckningarna är observatörens egna funderingar eller noteringar (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Fördelen med att kunna spela upp materialet flera gånger leder till att undersökningen även blir gjord grundligt (Olsson & Sörensen, 2011). Att röra sig fritt i miljön är även en fördel med videoobservation som metod, vilket inte är möjligt om observationen antecknas med papper och penna, eftersom observatören då måste se ner i pappret (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

Andra fördelar jag tyckte att videoobservation som metod hade var att de insamlade data var bredare än om jag bara antecknat, vilket också Lindahl (1998) och Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) poängterar. Genom att använda kamerans grundläggande funktion gällande att zooma in eller ut med videokameran, kunde jag som observatör dessutom välja vilka händelser eller personer jag ville få med under observationen. Tack vare att kameran hela tiden var på ett stativ, kunde jag emellanåt bara följa med vad som hände och därefter vinkla kameran mot någon specifik händelse. Att fokusera på vissa saker genom att zooma in eller ut med videokameran är en fördel med videoobservation (Lindahl, 1999; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

Även om videoobservation som metod har många fördelar, finns det även nackdelar. Observatören kan inte få med allt som sker i miljön, vilket också Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) poängterar. Även om det är ett bra verktyg ställer den även krav på den som använder metoden (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Jag upptäckte själv att det var bra att på förhand bekanta sig med videokamerans funktioner, för att jag senare istället skulle kunna koncentrera mig på själva videoobservationen och på förhand fundera ut sådant jag skulle fokusera på, som till exempel tränarens eller adepternas verksamhet och var i miljön jag skulle placera mig. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) understryker att det är bra att till exempel bekanta sig med videokamerans funktioner före själva observationen, för att sedan kunna fokusera enbart på att observera. Förutom det här är det bra att som observatör på förhand fundera ut vad som ska iakttas (Lindahl, 1998; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999) och hur hen ska förflytta sig med videokameran i rummet, samt var hen ska stå för att få en så bra iakttagelse som möjligt (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

En nackdel med videoobservation i simhallsmiljö är att det är förbjudet att filma eller fotografera där och att inga övriga personer från allmänheten får synas på videofilmen. Jag gjorde mina videoobservationer när simföreningen hade hela simhallen för sig själv, vilket betydde att inga övriga personer kunde bli filmade eller befann sig i simhallen. Det var dessutom bra att grupperna alltid tränade på de yttersta banorna, eftersom det underlättade när jag skulle videofilma träningarna och även resulterade i att övriga personer från föreningen inte kom med på film. Jag märkte även att jag blev bättre på att videofilma träningarna ju fler jag hade filmat. Om jag i dagens läge skulle använda metoden igen, skulle jag vara ännu mer bekväm med den.

Den systematiska observationen som analysmetod fungerade bra för att bearbeta det videofilmade materialet. Observationsschemat bestod av egna kategorier och kategorier från tidigare studier, vilka min handledare bearbetat fram. De här kategorierna skulle täcka det jag undersökte. I en systematisk observation beslutar observatören på förhand vad hen ska observera och bearbetar därefter fram ett observationsschema som täcker det hen undersöker (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Detta är något som också gjordes, eftersom jag före påbörjandet av mina videoobservationer, diskuterade med min handledare vad jag skulle fokusera på under själva observationerna för att få bra insamlade data till studien. För att höja validiteten testades dessutom observationsschemat vid två inskolningstillfällen med en medbedömare. Det här är bra för att se om schemat fungerar som det är ämnat att göra (Patel & Davidson, 2011). Systematisk observation håller för det mesta en god reliabilitet (Patel och Davidson, 2011).

Det var bra att provfilma en träning först för att pröva metoden, eftersom det under detta tillfälle inträffade många felaktigheter, där exempelvis mikrofonen inte var inkopplad och att jag filmade för nära tränaren. Den här träningen blev en pilotfilmning. Det är bra att göra en pilotfilmning innan undersökningen inleds, så att observatören sedan vet vad hen ska göra i praktiken (Olsson & Sörensen, 2011). Pilotfilmning höjer validiteten.

Jag anser att jag mätt det jag ämnat att mäta i min undersökning och att studien hållit en god validitet, vilket även Kullberg (2014) samt Olsson och Sörensen (2011) tar fasta på. För att upprätthålla god validitet inom kvantitativa studier är det även viktigt att stödja undersökningen med god teori, mätinstrument och noggrannhet under

undersökningens genomförande (Patel & Davidson, 2011). Då jag använt mig av både videoobservation för att samla in data och systematisk observation för att analysera data, har undersökningen kunnat eftergranskas och göras noggrant. Att undersökningen med dess innehållande data kan ses flera gånger om utan att själva innehållet förändras, är bland annat styrkan med videoobservation, vilket också leder till att undersökaren kan intyga att det som tolkats stämmer eftersom undersökningen finns lagrad i bild och ljud (Patel & Davidson, 2011). Att jag testade mätinstrumenten innan själva studiens genomförande, höjde även det validiteten.

För att undersökningen skulle ha en god reliabilitet hade jag en medobservatör som såg på en av mina videofilmade träningar, vars resultat jag senare jämförde med mina egna för att se hur väl de stämde överens. Gällande tränarbeteendet var interbedömarreliabiliteten under 85 %, medan övriga resultat stämde överens till mer än 85 %. Det här innebär att reliabiliteten både är låg och hög i min undersökning. Patel och Davidson (2011) poängterar även att närvaro av en medobservatör under observationen höjer undersökningens reliabilitet, vilket kallas interbedömarreliabilitet. Förutom det här såg jag ytterligare en gång 10 % av mitt datamaterial. Jag såg på en slumpmässigt vald träning och jämförde resultaten med de jag fått tidigare och det överensstämde till mer än 85 %, vilket betyder att interbedömarreliabiliteten är hög.

Val av grupper och tränare tyckte jag lyckades bra, eftersom det fanns nivåskillnader mellan dessa två. I den ena gruppen var adepterna lite äldre än i den andra, och träningsmässigt tränade den ena gruppen mer än den andra som också befann sig på en högre nivå. Det skulle dock ha varit intressant att observera både en manlig och kvinnlig tränare och jämföra dem med varandra, eftersom det i de flesta studier på tränarbeteenden är manliga tränare som observerats, som i till exempel Grangers och Rhinds (2014), Harvey et al.:s (2013), Mesquita et al.:s (2008), Partingtons och Cushions (2013) och Potrac et al.:s (2002) studier. Själv hade jag två manliga tränare i min undersökning, men är ändå nöjd med det urvalet.

Vad gäller att skydda individernas privatliv så anser jag att jag lyckats bra med detta, eftersom jag hittat på namn åt mina tränare och försökt beskriva dem och grupperna så att de inte kan igenkännas, vilket också är ett tecken på god etik. Även om forskningen har nytta för oss är det viktigt att även skydda individens privatliv och att balansen mellan de här två är god (Patel & Davidson, 2011), samt att ingen som

deltagit i undersökningen ska kunna igenkännas när resultat redovisas (Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011). Innan jag satte igång med undersökningen meddelade jag föräldrarna skriftligt genom att skicka ett e-postmeddelande (bilaga 2) till dem, i vilket jag förklarade syftet med min undersökning, så att de kunde meddela om de inte ville att deras barn skulle delta. Repstad (2007) nämnde bland annat att det är bra att meddela innan undersökningen startar för att inga missförstånd ska uppkomma. Jag anser även att jag uppnått bra etik i min undersökning, eftersom det data jag samlat in inte delgivits någon utomstående och raderats när undersökningen blivit analyserad och klar. Det är viktigt att alla uppgifter som samlas in hanteras konfidentiellt (Kullberg, 2014; Olsson & Sörensen, 2011; Patel & Davidson, 2011).

6.2 Resultatdiskussion

I det här underkapitlet kommer jag att diskutera resultaten jag fått kopplat till teorin, syftet och forskningsfrågorna som jag haft för studien samt till tidigare forskning inom de här området. Resultatdiskussionen är indelad enligt de forskningsfrågor och det syfte jag haft för undersökningen.

6.2.1 Tränarnas struktur av träningstillfällena

Johan och Nicklas strukturerade träningstillfällena så att de innehöll organisations-, instruktions-, teknik- och konditionsuppgifter. Johan använde 2,1 % av träningstiden till organisation, medan Nicklas använde 3,3 % av träningstiden till organisation. Johan hade 9 organisationsuppgifter och Nicklas 16 stycken. Liknande resultat gällande tid som använts till organisationsuppgifter hade Smith et al. (2009) i sin studie där uppgiftstypen utgjorde mindre än 2 %, Granger och Rhind (2014) där uppgiftstypen utgjorde 2 %, samt Henriksson och Stenmark (2008) där uppgiftstypen utgjorde 5 %. Jämför jag resultaten från min undersökning med Turnnidge et al.:s (2013) studie, där organisationsuppgifter utgjorde 16 % och Ranta-Ahos (2017) undersökning, där uppgiftstypen utgjorde 12 %, har mina tränare använt mycket lite tid till organisation under träningstillfällena. Organisation under simträningar sker till exempel när adepter byter eller tar fram redskap, när tränare byter ordning på adepter eller ber dem byta bana.

Både Johan och Nicklas använde lite tid till organisation under träningstillfällena, vilket beror på att det i simning blandas in i konditions- och teknikuppgifter. Till exempel när simmarna simmar: 3 x 400 meter simning, sparkar och armtag, så byter

adepterna redskap under seriens gång, där ingen extra tid går till organisation. Alla de redskap simmarna behöver är dessutom redan vid bassängkanten och eftersom simmarna befinner sig i vattnet hela tiden, är tiden som fordras för att ta fram och sätta på sig redskap liten i jämförelse med om de skulle vara i ett förråd längre bort från simbassängen. Annerstedt (2007) nämner att det är viktigt att minimera tiden som går till organisation och att smidigt planera övergångar mellan moment, samt framtagning av redskap. Tränarna i min undersökning har smidigt planerat sitt träningsinnehåll, där lite tid gått till organisation och mer tid använts till träning.

Till instruktioner använde Johan 7 % av träningstiden och Nicklas 10,5 % av träningstiden. Liknande resultat från andra studier där instruktionstiden nästan varit densamma som i min undersökning är i Riskas (2017) samt Henrikssons och Stenmarks (2008) studie där 10 % respektive 7 % av träningstiden gått till instruktioner. Granger och Rhind (2014) nämner att tränaren i deras studie ansåg att framgång kunde nås med instruktioner. Instruktioner innehåller de viktigaste aspekterna gällande den färdighet som ska utövas (Schmidt & Wrisberg, 2004). Jag tror ändå inte att det är en dålig sak att mina tränare gett lite instruktioner under träningstillfällena, då mer tid istället har använts till träning där uppgifterna varit långa och tagit mer tid. Simtränarnas instruktioner har dessutom varit tydliga och ibland byggt vidare på det adepterna tränat på tidigare (Schmidt & Wrisberg, 2004), vilket betyder att mindre tid nyttjats till att instruera.

Skillnader i användningen av tid till instruktion mellan Johan och Nicklas kan bero på att Nicklas adepter var lite yngre än Johans. Detta krävde att Nicklas behövde förklara fler gånger och mer vad adepterna vidare skulle göra, i jämförelse med Johan. Det här kan ses på att Nicklas använt sig av mer instruktioner än Johan. I Partington et al.:s (2013) studie förklarades den höga instruktionstiden i den yngsta åldersgruppen med att de behövde mer information och inte förstod allt kring idrotten, medan de äldre inte behövde lika mycket instruktioner, eftersom de redan hade en förståelse för sporten. Det här kan också vara en orsak till att Nicklas adepter behövde mer tid för instruktion. Förklaringen till varför så lite tid använts till instruktioner är densamma som med organisation. Instruktionerna blandas även in i konditions- och teknikuppgifter, vilket betyder att tid som går till instruktioner minskar. Till exempel under en serie 10 x 50 meter bröstsimsteknik kan tränaren förklara efter varje 50 meter vad det är adepterna ska simma senare eller tänka på.

Till teknikuppgifter använde Johan 11,7 % av den totala träningstiden och Nicklas 16,3 % av träningstiden. Skillnaderna i tidsanvändningen beror på att Johan hade teknikträning under två träningstillfällen, medan Nicklas hade teknikuppgifter under fyra träningstillfällen. Skillnaderna kan bero på att Johan hade planerat in teknikträning under ett annat träningstillfälle i veckan än den jag videofilmade. Nicklas som och andra sidan hade planerat in teknik till de träningstillfällen jag videofilmade, hade kanske mer konditionsbetonade träningar under de övriga träningarna i veckan. Båda tränarna ägnade dock mindre tid till teknik än kondition, vilket eventuellt berodde på när under säsongen träningarna inföll, samt att mindre tid ofta går till teknikträning och att konditionsträning ofta betonas mer.

Johan använde 79,2 % av den totala träningstiden till konditionsuppgifter. Nicklas använde 69,9 % av den totala träningstiden till konditionsuppgifter. Johans grupp tränade mer kondition än Nicklas grupp, vilket beror på att Johans träningsupplägg under träningstillfällena var mer konditionsbetonade än Nicklas. Vidare kan nämnas att Nicklas adepter tränade mer teknik än Johans under de träningstillfällen som observerades, vilket innebar att det fanns mindre tid att ägna åt kondition för Nicklas simmare.

Johan fördelade träningstiden mellan de olika simsätten enligt följande: 1,6 % på fjärilsim, 13,4 % på ryggsim, 14,4 % på frisim och 70,6 % på medley. Under Johans träningar simmade aldrig adepterna endast bröstsim. Simsättet förekom i kategorin medley. Det kan hända att Johans grupp tidigare i veckan simmat enskilda bröstsimsserier på en annan simträning, varför träningsinnehållet på de träningar jag videoobserverade fokuserade på de ovan beskrivna simsätten. Nicklas delade upp träningstiden mellan de olika simsätten på följande vis: 11,2 % på fjärilsim, 10,4 % ryggsim, 22,8 % på bröstsim, 11,4 % på frisim och 44,2 % på medley. Under Nicklas träningar var det en större variation och jämnare fördelning mellan de olika simsätten. Skillnaderna kan bero på träningsinnehållet under träningarna samt att Nicklas grupp tränade mer teknik än Johans grupp. Åldern kan även ha en betydelse, då Johans adepter är äldre och vet vilka simsätt de inriktar sig på och därmed simmar mer av dem, medan Nicklas adepter är lite yngre och söker sin gren, varför innehållet blir mer utsprikt. Mest simmade båda grupperna medley och minst simmade Johans grupp enbart bröstsim och Nicklas grupp enbart ryggsim.

6.2.2 Organisations- och instruktionsbeteende som förekom under träningsessionerna

Tränarbeteenden

Under Johans träningsstillfällen förekom alla tränarbeteenden, medan Nicklas använde alla tränarbeteendena förutom fysisk assistans och instruktion efter. Mest använde både Johan och Nicklas sig av instruktionsrelaterade tränarbeteenden som instruktion under och efter, förklaring vad och hur, visa positivt och negativt samt fysisk assistans. Totalt under alla träningsstillfällen var tränarnas beteenden inom instruktionsrelaterade kategorier: 61,3 % för Johan och 56,2 % för Nicklas. Liknande resultat gällande den mängd instruktionsrelaterade beteenden tränare använt sig av, var i Tharps och Gallimores (1976) studie ungefär 50 %, Potrac et al.:s (2002) undersökning över 50 % samt Grangers och Rhinds (2014) studie 59 %.

Johan använde mest instruktioner under. Totalt under alla träningsstillfällen 20,8 %. Andra studier i vilka tränaren gett mycket instruktioner under var i Partington et al.:s (2013) studie där den här typen av instruktioner dominerade hos alla lärare, Potrac et al. (2002) 20 %, Partington och Cushion 26 %. Det tränarbeteende som Nicklas använde mest var förklaring vad, vilket utgjorde 20,1 %. Näst mest använde samma tränare instruktioner under, vilket utgjorde 19,6 % av hans tränarbeteenden. Lite liknande som för Johan, eftersom han näst mest använde beteendet förklaring vad, som för honom utgjorde 17,5 % av hans tränarbeteenden. De här två tränarbeteendena använde båda tränarna mest under träningsstillfällena. Instruktioner under användes ofta under de olika serierna, eftersom tränarna gav ytterligare instruktioner åt adepterna om simsättet eller redskapet byttes och om det var något adepterna borde tänka på. Förklaring vad användes även mycket, eftersom träningsinnehållet och serierna för det mesta var bekanta för simmarna och det därför inte behövdes någon längre förklaring på vad simmarna skulle göra.

Både Johan och Nicklas använde sig mer av beteendet visa positivt än negativt. Johan visade 6,8 % positivt och 3,4 % negativt. Nicklas 4,3 % positivt och 1,6 % negativt. I jämförelse med andra studier har Johan och Nicklas använt sig mer av de här beteendena än tränarna i Mesquita et al.:s (2008) och Smiths och Cushions (2006) studier. Simtränare verkar använda det här mer när de instruerar för att visuellt ge en korrekt och inkorrekt modell för vad det är simmarna ska tänka på när de utför

övningen och vad det är tränarna vill att de ska korrigera i tekniken. Det är bra att både visa och förklara en färdighet för att tydliggöra det som ska utföras, eftersom informationen blir lättare att gestalta när något visas visuellt (Varstala, 2007). Fysisk assistans användes inte alls eller endast en gång av Johan och Nicklas, vilket är liknande resultat som Mesquita et al. (2008) fått där fysisk assistans använts 0 % samt Smith och Cushion (2006) under 1 %. I en kampsportsstudie av Ranta-Aho (2017) förekom däremot fysisk assistans ännu mera under träningstillfällena än i min studie.

Feedback förekom näst mest efter instruktionsrelaterade beteenden för både Johan och Nicklas. För Johan var det sammanlagt 18,8 % och Nicklas 14 % av alla beteendena. Båda tränarna har gett mycket feedback, vilket går att jämföra med Partington et al. (2013) där tränare för den äldsta åldersgruppen gav 15 % feedback och i Partington och Cushion (2013) totalt 14 %. Även i Harvey et al.:s (2013) studie gav tränarna mycket feedback till sina adepter. Mängden feedback var mer än i min undersökning. Mest gav både Johan och Nicklas korrigerande feedback 14 % respektive 8,1 %. Johan korrigerade mer sina adepter under träningstillfällena än Nicklas, vilket kan bero på att Nicklas istället använde mer tid till instruktionsrelaterade beteenden. I Harvey et al.:s (2013) studie gav två tränare var för sig närmare 7 % korrigerande feedback av träningstiden. Det här är mindre än vad mina tränare gett. Tävlingssimning är en mycket teknisk gren och kräver mycket av utövaren eftersom det finns regler inom varje simsätt vilka måste följas. Det här kan vara orsaken till att korrigerande feedback använts mycket av både Johan och Nicklas.

Både Johan och Nicklas använde även tränarbeteendet positiv feedback mer än negativ feedback. Det här är ju bra, eftersom positiv feedback uppmuntrar (Schmidt & Wrisberg, 2004, s. 283) och skapar en positiv inlärningsmiljö (Graham, 2008), medan negativ feedback sällan säger något åt utövaren gällande vad det är som ska korrigeras (Schmidt & Wrisberg, 2004, s. 284), samt i stora mängder kan leda till att utövaren känner att hen inte gör tillräckligt eller bara gör fel (Graham, 2008, s. 155). Johan gav 4,4 % positiv feedback och 0,4 % negativ feedback. Nicklas gav 4,3 % positiv feedback och 1,6 % negativ feedback. Nicklas gav lite mer negativ feedback till sina adepter än Johan, medan mängden positiv feedback nästan var densamma. Partington och Cushion (2013) har i sin studie fått liknande resultat som mig, där tränarna gav positiv feedback 5 % och negativ feedback 3 %. I Guzmáns och Calpe Gómez (2012) studie gav tränarna över 6 % positiv som negativ feedback. Mängden negativ feedback

var mer än i min undersökning, vilket kan bero på att adepterna i min studie bara behövde lite negativ feedback för att oönskat beteende skulle korrigeras när det förekom.

Nicklas använde tränarbeteendet namn mer än Johan: 15,6 % respektive 9,3 %. Det här berodde på att Nicklas ofta använde namnen på adepterna för att exempelvis berömma, ge feedback eller sätta simmarna i ordning innan de skulle starta en serie. Johan använde namn för att exempelvis ge feedback, instruktioner eller beröm. Att ställa frågor gjorde Nicklas och Johan nästan lika mycket: 6,9 % respektive 6,5 %. Liknande resultat har Partington et al. (2013), Partington och Cushion (2013) fått där tränarna ställde frågor mellan sex och åtta procent. I Hughes et al.:s (2010), Smiths och Cushions (2006), Grangers och Rhinds (2014) studier, utgjorde frågor som tränarna ställde mindre än 3 %. Att ställa frågor utvecklar bland annat adepterna på ett kognitivt plan, såsom exempelvis det egna tänkandet, vilket leder till att de blir mer medvetna om och i större utsträckning reflekterar kring vad de utför i bassängen. När tränaren ställer frågor kan hen dessutom kolla att alla vet vad som ska utföras näst och se att alla hängit med instruktionerna.

Även beröm och skäll förekom lite under båda tränarnas träningar. Johan gav 1,1 % beröm och 1,3 % skäll, medan Nicklas gav 1,6 % beröm och 3,3 % skäll. I Tharps och Gallimores (1976) studie gav baskettränaren mer skäll än beröm, men det här betydde inte att tränaren var elak och ville straffa adepterna, då han alltid avslutade träningen med bland annat uppmuntran eller en vits. Jag tror att Johan och Nicklas gav mer skäll, eftersom adepterna stundtals inte riktigt lyssnade eller medvetet inte simmade ordentligt under något moment. I Potrac et al.:s (2011) och Smiths och Cushions (2006) studier gav tränarna 11 % beröm och mycket lite skäll under 1 %, där mängden skäll är liknande som i min undersökning. I Hughes et al.:s (2010) studie gav tränarna beröm 2 % av träningstiden, vilket är närmare de resultat jag fått för de tränare jag observerat. Det är viktigt att ha en balansgång mellan beröm och skäll, eftersom för mycket skäll bland annat kan förstöra självförtroendet hos den enskilda adepten och negativt påverka hans utförande, vilket tränare nämnde i Partington et al.:s (2013) studie, även om en del av tränarna i samma studie ansåg att det var effektivt att använda skäll för att få bort konstanta misstag som spelarna gjorde.

6.2.3 Adepternas beteende och aktivitet under träningstillfällena

Adeptbeteende

Under instruktion och organisation var Johans adepter korrekt 99,7 % av tiden och off-task 0,3 % totalt under alla träningstillfällen, medan Nicklas adepter var korrekt 98,3 % av organisations- och instruktionstiden och off-task 1,7 %. Liknande resultat fick Riska (2017) där den ena ishockeytränarens adepter var korrekt (on-stated task) i medeltal 95 % och off-task i medeltal 5 % av organisations- och instruktionstiden. Det här betyder att Johans och Nicklas adepter ofta lyssnade och följde med när tränarna instruerade och organiserade under träningstillfällena samt att beteendet var korrekt. Däremot var Johans och Nicklas adepter lite mindre off-task än ishockeyspelarna i Riskas (2017) undersökning. Det här kan bero på att adepterna i simhallen är nära tränaren och mer tätt samlade vid bassängkanten, vilket leder till att tränaren har bra uppsyn över dem och att simmarna därför inte får samma möjligheter till ”off-task”-beteende. Ishockeyrinken är större och när spelarna är samlade finns det utrymme att vara off-task utan att tränaren märker något. Nicklas adepter var mer off-task än Johans, vilket kan bero på att de flesta av Nicklas adepter är yngre än Johans. De kunde till exempel dyka eller leka när Nicklas instruerade något. Off-task-beteende förekom både hos Johans och Nicklas adepter under instruktionsuppgifter.

Adeptaktivitet

Under Johans träningstillfällen var hans adepter totalt korrekta, alltså simmade enligt uppgiftsbeskrivningen med korrekt teknik och var aktiva, 65,1 % av konditions- och tekniktiden. Under 0,1 % av den aktiva tiden var adepterna inkorrekta, det vill säga modifierade uppgiften eller simmade med fel teknik. Vidare var de off-task 0,1 % samt inte aktiva 34,7 %. Nicklas adepter var av den aktiva träningstiden korrekta 66,3 %, inkorrekta 1,1 %, inte aktiva 32,2 % och off-task 0,2 %. Liknande resultat gällande hög aktivitetstid har Smith et al. (2009) fått i sin studie där den utgjorde 76 %, Ranta-Aho (2017) där adepterna hade 60–68 % aktiv träningstid, samt i Anderséns och Hudds (2011) studie där elevaktiviteten varierade mellan 40 och 58 %.

Johans och Nicklas adepter var ungefär lika mycket inaktiva under träningstillfällena. Johans adepter var inte aktiva 20–30 minuter under varje träning, medan Nicklas adepter inte var aktiva 20–35 minuter. För det mesta var adepterna inaktiva när de väntade på att få simma iväg eller att alla i gruppen skulle avklara simningen i olika

övningar. Speciellt i Nicklas grupp fick adepterna vänta länge på att fortsätta eller påbörja en ny serie eftersom adepterna var olika snabba, där de snabbaste vilade längre än de som var långsammare. Väntetiden var mindre för Johans adept, eftersom nivåskillnaden mellan adepterna var mindre.

Den lilla skillnaden som fanns i den totala tiden kan bero på att Johan under det sista träningstillfället videofilmade simmarnas teknik var för sig, för att sedan tillsammans med respektive adept diskutera och utvärdera hur hen simmat. Under den här delen av träningen följde jag med två simmare, vilket gjorde att tiden för inaktivitet var hög när de satt på kanten och såg på det som videofilmats. Annars följde jag med de övriga adepterna, vilka under tiden simmade en annan serie på den andra banan som den andra tränaren ledde, innan de videofilmades turvist. Även om de här två simmarna inte var aktiva hela tiden i bassängen under teknikfilmningen, var de ändå aktiva på ett sådant sätt att de mentalt fick se och bryta ner tekniken i ett simsätt samt diskutera och reflektera med tränaren uppe på land. I Smith et al.:s (2009) studie väntade adepterna endast 6 % av träningstiden, vilket var mycket lågt i jämförelse med tränarna i min undersökning. I Riskas (2017) studie var adepterna inaktiva nästan eller mer än hälften av den aktiva tiden.

Johans adept simmade den största delen av träningstiden enligt uppgiftsbeskrivningen, medan Nicklas simmare hade en andel inkorrekt simning, men dock inte mycket av den aktiva tiden. Nicklas adept var inkorrekt då de inte simmade enligt instruktionerna för uppgiften utan modifierade övningen till något annat, som exempelvis att dyka med jämna mellanrum när de skulle simma bröstsim. Tiden för off-task var mycket låg för både Johan och Nicklas adept. Riska (2017) har fått liknande resultat, där tiden för off-task bland ishockeyjuniorerna var låg under alla uppgifter och som mest var den 2 % i medeltal av tiden under anpassat spel. Slutligen kan konstateras att Johan och Nicklas adept höll sig till uppgiften och sällan avvek från det som instruerats, eftersom tränaren är närvarande vid bassängkanten och snabbt kan korrigera om adepten gör något annat. Dessutom tror jag att adepterna som kommit till träningarna är där för att de vill bli bättre och simmar därför som tränarna instruerat för att utvecklas.

6.2.4 Ekologin under unga simmares träningstillfällen

Syftet med undersökningen var att beskriva och förstå ekologin under unga simmares träningssessioner. Det kommer jag att redovisa i detta underkapitel genom att förklara hur väl tränarna klarat av ansvarighet, risk, förhandling, uppgiftsgränser samt tydlighet och tvetydighet.

Ansvarighet driver det organisatoriska uppgiftssystemet, och undervisningsuppgiftssystemet (Hastie & Siedentop, 2006; Tannehill et al., 2015). Tränarna gav tydliga instruktioner med stränga gränser gällande hur uppgiften skulle utföras, vilket innebar att ansvarigheten var hög, som även Hastie (1995) nämner. Eftersom målet för uppgiften alltid var tydlig, som exempelvis när adepterna skulle simma 6 x 50 meter bröstsim med start uppifrån, utförde adepterna uppgiften precis som den var given, vilket även Hastie och Siedentop (2006) nämner är fallet om det är så här. För båda grupperna förekom dessutom off-task-beteende och inkorrekt simmade mycket lite, vilket betyder att adepterna hade ansvarighet under träningarna och därför ofta höll sig till uppgiftsbeskrivningarna. Uppgifterna modifierades sällan men det förekom ett fåtal tillfällen, som till exempel när Nicklas adepter dök när de skulle simma bröstsim.

Hur stor risk en uppgift har påverkas av hur tvetydig den är, vilken svårighetsgraden är och vilken typ av ansvarighet som är kopplad till den (Tannehill & Siedentop, 1999; Tannehill et al., 2015). Hög risk medför uppgifter som är svåra med hög ansvarighet (Tannehill et al., 2015), medan en allmän uppgiftsbeskrivning leder till att uppgiften blir tvetydig och medför mindre risk (Hastie & Siedentop, 1999). Båda tränarna hade både uppgifter med strama uppgiftsgränser som kunde medföra en högre risk samt uppgifter med mindre risk, vilka gav adepterna mer frihet att modifiera dem själva. Exempel på uppgifter när risken var låg var när adepterna simmade 200 meter lugnt eller själva fick välja vad de simmade under 400 meter uppvärmning. Exempel på uppgifter som kunde medföra högre risk var teknikserierna eller en serie med ett bestämt simsätt eftersom ansvarigheten då var högre och hur uppgiften skulle utföras var givet.

Att förhandla inom de olika uppgiftssystemen handlar om att elever försöker ändra på uppgifter, ändra på villkoren gällande hur uppgifter utförs eller ändra på hur avslutade uppgifter bedöms (Hastie & Siedentop, 1999; Siedentop & Tannehill, 1999).

Uppgiften kan ändras till att den blir mer utmanande eller enklare för att adepterna ska lyckas bättre (Hastie & Siedentop, 1999; Siedentop, 1988; Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Både Johans och Nicklas adepter förhandlade sällan utan utförde uppgifterna som tränarna beskrev. Den enda möjligheten där de själva kunde påverka var när innehållet var eget och de själva skulle välja simsättet för serien eller sträckan. Ofta hade uppgifterna tydliga mål, vilket gjorde att simmarna utförde dem som de beskrivits, vilket även Hastie och Siedentop (1999) poängterar är fallet om det är så här.

Om uppgiften är tydlig och har en hög ansvarighet är gränserna strama och konsekventa (Siedentop & Tannehill, 1999). De flesta uppgifter som Johan och Nicklas hade under träningarna var tydliga med strama gränser och hög ansvarighet. Ett exempel på detta är 8 x 75 meter ryggsimsteknik, där varken elever eller adepter ges något spelrum att tänja på gränserna (Tannehill et al., 2015). Sällan eller nästan aldrig hade uppgiftssystemen svävande gränser under träningstillfällena, vilket även kan vara fallet om uppgifterna är tvetydiga och ansvarigheten låg (Siedentop & Tannehill, 1999; Tannehill et al., 2015). Det var under träningarna tydligt och klart för adepterna vad de skulle simma och på vilket sätt det skulle utföras. Uppgiftsgränserna var strama och tydliga.

Tydlighet och tvetydighet är båda begrepp som har att göra med hur den ursprungliga uppgiften beskrivs och hur uppgiften senare utvecklas (Siedentop & Tannehill, 1999). En tydlig och detaljerad uppgiftsbeskrivning beskriver vad som förväntas av eleverna samt hur och var uppgiften ska utföras (Alexander, 1982). Om uppgiften blir otydlig på grund av att viktig information angående utförandet inte framkommer, leder detta till att elever inte vet vad det är som förväntas av dem (Siedentop & Tannehill, 1999). Uppgifterna som både Johan och Nicklas hade under träningstillfällena var tydliga och adepterna visste vad och hur de skulle utföra uppgifterna, eftersom de sällan simmade inkorrekt under träningstillfällena. Adepterna frågade dessutom på nytt vad det var som skulle göras och om de först inte uppfattat vad tränaren förklarar, vilket resulterade i att uppgiftsbeskrivningen då blev tydlig. Förutom det här påverkade det även att tränarna ofta observerade det simmarna gjorde i bassängen och snabbt korrigerade om adepten gjorde något fel, vilket ledde till att inkorrekt simmade samt off-task-beteende sällan förekom. Tränarnas observation kan bidra till en god ekologi.

6.3 Slutsatser

Det jag kan understryka i min undersökning som kan vara nyttigt för andra tränare är att även om mycket av träningstiden gick till aktiv träningstid, betyder det inte att adepterna varit aktiva under hela aktivitetstiden. Adepterna var inaktiva nästan en tredjedel eller hälften av konditions- och tekniktiden då de väntade på att få starta, lyssnade på vidare instruktioner eller väntade på att alla skulle komma i mål. Här skulle tränaren kunna effektivisera träningen genom att planera träningsinnehållet på ett sådant sätt att väntetiden blir mindre för de snabbare adepterna eller så bör adepterna i grupperna vara mer jämna fartmässigt. Dock kan det också behövas tid för att vila mellan serierna ur ett fysiologiskt perspektiv, vilket är viktigt att komma ihåg även om man försöker förkorta väntetiden. Tränarna skulle dessutom kunna ha bättre och tydligare instruktioner innan serien påbörjas, istället för att ägna tid åt att förklara senare under seriens gång. Ibland kan detta vara svårt, eftersom till exempel en övning under en teknikserie ändras efter hand.

Annat som jag kom fram till i min undersökning var att ekologin var bra under båda tränarnas träningssessioner, eftersom uppgifterna de hade under träningstillfällena innehöll ansvarighet, var tydliga och uppgiftsgränserna för det mesta var strama och tydliga. I och med att ansvarigheten var hög under träningarna, kunde detta även medföra en högre risk, men tränarna blandade även in uppgifter som innehöll mindre risk. När uppgifterna dessutom var tydliga och adepterna ibland själv fick styra uppgiftsinnehållet genom att välja gren, ledde detta till att de inte förhandlade med tränarna. Slutligen planerade även tränarna ibland in social verksamhet för att adepterna skulle samarbeta bättre under träningarna.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

Förslag på fortsatt forskning inom området skulle kunna vara att observera fler tränare och därefter jämföra de olika resultaten med varandra. Detta för att få en större bredd på studien, eftersom denna endast omfattar observation av två tränare. Det skulle dessutom kunna vara bra att observera både manliga och kvinnliga tränare, för att sedan jämföra och se om det finns likheter och skillnader i tränarbeteenden och ekologin under träningstillfällena. Tränarna i min undersökning var endast manliga tränare. Tränarna och adepterna skulle även kunna intervjuas angående hur det varit när jag observerat dem under träningstillfällena, för att få in ytterligare en aspekt i

undersökningen. Utöver det här skulle man till exempel kunna jämföra och se om det finns likheter och skillnader mellan de ekologier som finns i olika åldersgrupper. Förutom det här skulle kategorierna kunna utökas och undersökningen breddas för att få med fler tränarbeteenden eller adeptbeteenden. Pulsmätningar skulle även kunna utföras på adepter, för att synliggöra den belastning de utsätts för och behovet av paus.

Litteraturförteckning

Alexander, K. R. (1982). *Behavior analysis of tasks and accountability in physical education*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University, Columbus.

Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American educational research journal*, 23(3), 437–459.

Andersén, L. & Hudd, Å. (2011). *Analys av gymnastikundervisningen utgående från den ekologiska modellen*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Cope, E., Partington, M., & Harvey, S. (2017). A review of the use of a systematic observation method in coaching research between 1997 and 2016. *Journal of sports sciences*, 35(20), 2042–2050.

Cushion, C., Harvey, S., Muir, B., & Nelson, L. (2012). Developing the Coach Analysis and Intervention System (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. *Journal of sports sciences*, 30(2), 201–216.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Ingår i Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., s. 392–431). New York: MacMillan.

Dyson, B., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29(2), 113–130.

- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur
- Graham, G. (2008). *Teaching children Physical Education: becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics (3rd ed.)
- Granger, A., & Rhind, D. J. (2014). A preliminary investigation of coach behaviour in professional rugby union. *Graduate journal of sport, exercise & physical education research*, 2, 54–66.
- Guzmán, J. F., & Calpe Gómez, V. (2012). Preliminary study of coach verbal behaviour according to game actions. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(2), 376–382.
- Harvey, S., Cushion, C. J., Cope, E., & Muir, B. (2013). A season long investigation into coaching behaviours as a function of practice state: the case of three collegiate coaches. *Sports coaching review*, 2(1), 13–32.
- Hastie, P. (1995). An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 79–97.
- Hastie, P., Saunders, J. (1992). A study of task systems and accountability in an elite junior sports setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 376–388.
- Hastie, P., Siedentop, D. (1999) An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9–27.
- Hastie, P. A., & Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 171–187.
- Hastie, P., Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. Ingår i Kirk, D. Macdonald, D., O’Sullivan, M. (red.), *The handbook of physical education* (214–225). London: Sage.

Hastie, P. A., Rudisill, M. E., & Boyd, K. (2016). An ecological analysis of a preschool mastery climate physical education programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 217–232.

Henriksson, J & Stenmark, H. (2008). *Analys av en simlärarens undervisning : en systematisk observation av simundervisningen i en klass i årskurs 3 och en klass i årskurs 5*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Hughes, M., Archer, B., James, N., Hughes, M., & Vuckovic, G. (2010). Behaviour patterns of elite coaches working with elite student athletes. *Research Methods and Performance Analysis*, 162–171.

Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1984). Evolution of a systematic observation system: The ASU coaching observation instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3), 59–66.

Lacy, A., Darst, P. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 256–270.

Layne, T., Hastie, P. (2015). A task analysis of sport education physical education season for fourth grade students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 314–328.

Lindahl, M. (1993). *Video som observationsteknik*. Paper presenterat vid NFPP-kongressen, Linköping, 11–13 mars.

Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.

Low, J., Williams, A. M., McRobert, A. P., & Ford, P. R. (2013). The microstructure of practice activities engaged in by elite and recreational youth cricket players. *Journal of Sports Sciences*, 31(11), 1242–1250.

McCaughtry, N., Tischler, A., Flory, S. B. (2008). The ecology of the gym: Reconceptualized and extended. *Quest*, 60(2), 268–289.

Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. A. (2016). Effect of a Sport Education season on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi, 12(44), 182–198.

Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Pereira, F., & Milistedt, M. (2008). A systematic observation of youth amateur volleyball coaches behaviours. *International journal of applied sports sciences*, 20(2), 37-58.

Olsson, H., Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen*. Stockholm: Liber

Partington, M., & Cushion, C. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 23(3), 374–382.

Partington, M., Cushion, C., & Harvey, S. (2013). An investigation of the effect of athletes' age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 32(5), 403–414.

Patel, R., Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Patrick, C. A., Ward, P., & Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 143–156.

Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). 'It's All About Getting Respect': The Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183–202.

Pramling Samuelsson, I., Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber

Ranta-Aho, M. (2017). *Coachning och adeptaktivitet i brasiliansk jujutsuträning*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Riska, E. (2017). *Analys av tränarbeteenden och adeptbeteenden inom juniorishockeyträningar*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Roberts, S., & Fairclough, S. (2011). Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school (11—16 years) physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 255–268.

Roberts, S., & Fairclough, S. (2012). A five-stage process for the development and validation of a systematic observation instrument: The system for observing the teaching of games in physical education (SOTG-PE). *European Physical Education Review*, 18(1), 97–113.

Schmidt, R. A., Wrisberg, C. A. (2004). *Motor learning and performance*. (3rd edition). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1988, September). An ecological model for understanding teaching/learning in physical education. In *Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress* (s. 111–124).

Siedentop, D., Doutsis, P., Tsangaridou, N., Ward, P., Rauschenbach, J. (1994). Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*. 13(1), 375–394.

Siedentop, D., Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, Mayfield.

Smith, M., & Cushion, C. J. (2006). An investigation of the in-game behaviors of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of sports sciences*, 24(4), 355–366.

Smith, R. C., Ward, P., Rodrigues-Neto, M., & Zhang, P. (2009). Practice Behaviors of Youth Soccer Players. *Physical Educator*, 66(1), 2–10.

Tannehill, D., Van der Mars, H., MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9(8), 75–78.

Tousignant, M., Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47–57.

Turnnidge, J., Côté, J., Hollenstein, T., & Deakin, J. (2014). A direct observation of the dynamic content and structure of coach-athlete interactions in a model sport program. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(2), 225–240.

Varstala, V. (2007). *Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa*. Ingår i Heikinaro-Johansson, P. Huovinen, T. (2007) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s.125–139). Helsingfors: WSOY

Zetou, E., Amprasi, E., Michalopoulou, M., & Aggelousis, N. (2011). Volleyball coaches behavior assessment through systematic observation. *Journal of Human Sport and Exercise*, 6(4), 585–593.

Bilaga 1: Frågeformulär till tränaren

1. Hur många simmare simmar i din grupp?
2. Hur många av simmarna är:
 - a. Pojkar?
 - b. Flickor?
3. Hur gamla är simmarna i gruppen? (t.ex.12–15 år)
4. Hur många gånger i veckan tränar gruppen?
5. Hur länge har simmarna i gruppen hållit på med tävlingssimning? (t.ex. cirka 4–5 år)
6. Hurudan bakgrund inom simning har du?
7. Har du hållit på med andra idrotter förutom simning?
8. Har du fungerat som simtränare tidigare? I så fall hur länge och när?
9. Hur länge har du fungerat som simtränare?
10. Hurudana tränarskolningar har du gått på?
11. Vad jobbar du med?

Bilaga 2: Föräldrabrev

Vasa 1.11.2015

Bästa föräldrar!

Jag studerar till klasslärare och skriver mitt pro graduarbete i gymnastik. För min forskning kring tränarens roll under träningen skall jag filma in 4–5 simträningar där ditt barn deltar. Fokus ligger på tränarens tränarroll och inte på de enskilda barnens prestationer.

Filmen som spelas in är bara för mig själv så att jag kan analysera filmens innehåll och få material till det jag undersöker. Materialet kommer inte att synas någonstans! Inga namn kommer att nämnas eller utlämnas och undersökningen är fullt anonym! När materialet är färdigt analyserat så kommer filmen att förstöras!

Om ni som förälder inte vill att ert barn ska bli filmat så ber jag er att kontakta mig via e-post så snabbt som möjligt eller vid andra frågor som uppstår **före den 7.11.2015.**

mvh. Emma Yli-Yrjänäinen

Bilaga 3: Observationsschema

| Tid | | Start | | | | Slut | | | |
|----------|----------|-------|---------------|----|------------|--------------|----|-------|---------|
| U typ | Org | Inst | Br | Fr | Ry | Fj | Md | I tek | I kondi |
| Trän bet | Namn | | Inst under | | | Inst efter | | | |
| | Visa pos | | Visa neg | | | FB pos | | | |
| | F vad | | F hur (CE) | | | FB neg | | | |
| | Fråga | | Fysik as | | | FB korri | | | |
| | Berömma | | Skälla | | | Skynda på | | | |
| Adept | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 2 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 3 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 4 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |

| Tid | | Start | | | | Slut | | | |
|----------|----------|-------|---------------|----|------------|--------------|----|-------|---------|
| U typ | Org | Inst | Br | Fr | Ry | Fj | Md | I tek | I kondi |
| Trän bet | Namn | | Inst under | | | Inst efter | | | |
| | Visa pos | | Visa neg | | | FB pos | | | |
| | F vad | | F hur (CE) | | | FB neg | | | |
| | Fråga | | Fysik as | | | FB korri | | | |
| | Berömma | | Skälla | | | Skynda på | | | |
| Adept | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 2 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 3 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 4 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |

| Tid | | Start | | | | Slut | | | |
|----------|----------|-------|---------------|----|------------|--------------|----|-------|---------|
| U typ | Org | Inst | Br | Fr | Ry | Fj | Md | I tek | I kondi |
| Trän bet | Namn | | Inst under | | | Inst efter | | | |
| | Visa pos | | Visa neg | | | FB pos | | | |
| | F vad | | F hur (CE) | | | FB neg | | | |
| | Fråga | | Fysik as | | | FB korri | | | |
| | Berömma | | Skälla | | | Skynda på | | | |
| Adept | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 2 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 3 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |
| 4 | Korrekt | | Inkorrekt | | Inte aktiv | | | Off T | |