



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

# Coaching och motivation

Coachingstilars påverkan på upplevd autonomi

Thomas Nielsen & Erika Saxevall

Rapportnummer: VT14-02  
Uppsats/Examensarbete: 15hp  
Program/kurs: Sports Coaching  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Vt 2014  
Handledare: Claes Bergman  
Examinator: Peter Korp



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Rapportnummer: VT14-02  
Titel: Coaching och motivation:  
Coachingstilars påverkan på upplevd autonomi  
Författare: Thomas Nielsen & Erika Saxevall  
Uppsats/Examensarbete: 15hp  
Program/kurs: Sports Coaching  
Nivå: Grundnivå  
Handledare: Claes Bergman  
Examinator: Peter Korp  
Antal sidor: 30  
Termin/år: Vt 2014  
Nyckelord: Coaching, Autonomi, Self-determination theory, motivation

### Sammanfattning

Det finns knappast någon idrottstränare, oavsett om denne befinner sig på bredd- eller elitnivå, som aldrig stött på problem med omotiverade spelare. Vilken ledarstil en tränare använder sig av kan vara avgörande för idrottarens motivation. Ett autonomistödjande ledarskap har visat sig leda till avsevärt fler positiva effekter gällande motivation hos idrottare än det traditionellt kontrollerande ledarskapet, där instruktion är det mest använda beteendet. Autonomistödjande coaching går i linje med det autonomistödjande ledarskapet genom att hjälpa människor att lära, istället för att ge dem instruktioner, och därmed öka den egna medvetenheten och det egna ansvaret. Syftet med denna studie är att, ur ett autonomiperspektiv, undersöka upplevelsen av en coach's övergång från ett instruerande till ett autonomistödjande förhållningssätt under coachingsamtal. Studien utgår från en kvasiexperimentell design. En deltagare coachades vid två olika tillfällen. Vid första tillfället använde sig coachen av ett instruerande förhållningssätt och vid andra tillfället av ett autonomistödjande. Varje coachingtillfälle avslutades med en semi-strukturerad intervju. Resultaten visade att deltagaren föredrog ett instruerande förhållningssätt eftersom detta stämde bäst överens med dennes egna förväntningar på samtalet. För att tränare ska kunna gå mot ett mer autonomistödjande ledarskap, och därmed kunna ta del av alla fördelar detta medför, är det viktigt att de förbereder sina idrottare på att både kunna och vilja ta emot autonomistöd. Lyckas tränare med detta kan det leda till mer motiverade idrottare, som i sin tur leder till nöjdare och medvetnare idrottare som både vill och klarar av att ta ansvar för sin egen träning.

# FÖRORD

Vi vill tacka deltagaren i studien för dennes medverkan och samarbetsvilja. Dessutom vill vi tacka vår handledare Claes Bergman. Ett extra stort tack till Peo Hillman som hjälpt oss med de coachingrelaterade delarna och till Lena Gripeteg som har gett oss god vägledning och feedback under arbetets gång.

---

Arbetsuppgift	Procent utfört av Thomas/Erika
Planering av studien	50/50
Litteratursökning	60/40
Datainsamling	50/50
Analys	50/50
Skrivande	40/60
Layout	60/40

---

Thomas Nielsen & Erika Saxevall  
Göteborg,  
2014-06-09

# Innehållsförteckning

1. Introduktion	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
2. Bakgrund	7
2.1 Definitioner	7
2.1.1 Coaching	7
2.1.2 Livscoaching	7
2.1.3 Humanistiskt perspektiv	7
2.1.4 Person-centrerad teori	7
2.1.5 Coaching i denna studie	7
2.1.6 GROW-modelle	8
2.2 Teoretisk referensram	8
2.3 Forskningsöversikt	9
2.3.1 SDT och motivation inom fysisk aktivitet	9
2.3.2 Coaching och motivation	9
2.3.3 Coaching och SDT	11
3. Metod	12
3.1 Design	12
3.2 Datainsamling	12
3.2.1 Urval	12
3.2.2 Deltagaren	12
3.2.3 Coachen	12
3.2.4 Genomförande	13
3.2.5 Intervju	13
3.3 Analys	14
3.4 Forskningsetiska principer	14
4. Resultat	15
4.1 Upplevelse autonomistödjande faktorer	15
4.1.1 Överensstämmer med det tänkta förhållningssättet	15
4.1.2 Överensstämmer inte med det tänkta förhållningssättet	16
4.2 Upplevelse samtal	16
4.2.1 Vill ha en expert	17
4.2.2 Vågar inte lita på sig själv	17
4.2.3 Vet vad hon behöver	18
4.2.4 Sammanfattning deltagarens upplevelse	18
4.2.5 Coachens upplevelse	19
5. Diskussion	19
5.1 Metoddiskussion	19
5.2 Resultatdiskussion	20
5.3 Slutsatser och implikationer	23
6. Referenser	25
7. Bilagor	29
7.1 Bilaga 1: Informationsblad	29
7.2 Bilaga 2: Intervjuguide	30

# 1. Introduktion

Att vara motiverad innebär att känna sig inspirerad att utföra ett beteende (Ryan & Deci, 2000). Inom idrottens värld är en av de största utmaningarna tränare står inför att lyckas frambringe motivation hos sina adepter. Det finns knappast någon tränare, oavsett om denne befinner sig på bredd- eller elit nivå, som aldrig stött på problem med omotiverade idrottare. Forskning har visat att tränare representerar en av de viktigaste influenserna i idrottares liv (Horn, 2002). Vilken stil eller vilket förhållningssätt en tränare använder sig av i sitt tränarskap har därför potential att forma idrottarnas idrottsupplevelser (Vallerand & Losier, 1999).

Mageau och Vallerand (2003) beskriver en kontrollerande miljö som att tränare försöker pressa idrottare till att tro, känna och bete sig på ett visst sätt. Idrotten idag består övervägande av ett kontrollerande klimat som grundas mer på tradition och normer än på vetenskaplig forskning. Beteendestudier har tenderat att hitta "instruktion" som det beteende som används mest inom en rad olika sporter (t.ex. Miller 1992, Millard 1996, Kahan 1999, Cushion och Jones 2001, Potrac, Jones och Cushion 2007) och idrottares grad av självbestämmande är generellt sätt låg.

Motivation kan delas upp utifrån högre eller lägre grad av kvalitet. En idrottare som uppfattar sin tränare som kontrollerande upplever låg kvalitet av motivation, vilket leder till negativa konsekvenser som exempelvis frustration och att många upplever idrottandet som tråkigt (Pelletier et al., 2001). Enligt Self-Determination-Theory (SDT) påverkas en människas motivationskvalitet av tre grundläggande psykologiska behov; autonomi, kompetens och samhörighet (Deci & Ryan, 2002), där autonomi kan ses som den viktigaste (Spence & Oades, 2011). En idrottare som, i motsats till kontrollerande, uppfattar sin tränare som autonomistödjande upplever i större utsträckning självbestämmande former av motivation (Amorose & Horn, 2001, Gagné, Ryan, & Bärgman, 2003). Självbestämmande former av motivation är av hög kvalitet och leder till positiva effekter som exempelvis ökad uthållighet gällande uppgifter, högre grad av ansträngning under träningar och matcher, mer njutning, mindre tristess, och färre avhopp från idrotten. En autonomistödjande miljö skapas när tränare förser sina idrottare med valmöjligheter, låter dem vara med och fatta beslut (t.ex. välja en lämplig taktik under en match), ger en god logisk grund för uppgifter och handlingar, samt erkänner idrottarnas känslor och perspektiv (Mageau & Vallerand, 2003).

Idag har idrottare börjat ställa högre krav gällande egen utveckling och självförverkligande än vad många tränare klarar av att leva upp till. Det s.k. traditionella kontrollerande ledarskapet där instruktion, befallningar och en "offra-sig-för-laget"-attityd utgör grunden, tas inte längre emot med samma acceptans som tidigare och många söker sig utanför den traditionella idrottens ramar och väljer att träna på egen hand. Enligt Jones (2000) har framgångsrika tränare förmågan att anpassa sitt beteende för att kunna möta kraven från deras specifika arbetsmiljö. Ska tränare ha möjlighet att leva upp till idrottares krav är det viktigt att de konstant arbetar mot ett ledarskap som på lång sikt klarar av att erbjuda idrottarna konstant utveckling och därmed hålla dem motiverade.

Mycket som utmärker ett motiverande ledarskap gäller även för det som ibland diskuteras och beskrivs i termer av ett *coachande ledarskapet* (Hassmén & Hassmén, 2008). Enligt Hassmén & Hassmén (2008) handlar ett coachande ledarskap framförallt om att bidra till adepternas utveckling vad gäller lärande, kompetens och ansvarstagande. Ett sätt att se på coaching och olika coachingstilar är att coachen i sitt förhållningssätt rör sig fram och tillbaka längst en vågrät linje. När coachen befinner sig vid det ena ytterläget på linjen ägnar sig denne åt att på olika sätt ge instruktioner till den som coachas. Vid det andra ytterläget på linjen ägnar sig coachen istället åt att hjälpa den som coachas att hjälpa sig själv genom att ställa frågor. Arbetet sker då utifrån den coachades egna tankar och idéer och kan därmed ses som autonomistödjande. Whitmore (2013) menar att den förmåga att lära som var och en av oss har inbyggd störs av instruktioner och att en coach som arbetar mot att utveckla en individ alltså framförallt bör arbeta autonomistödjande utifrån den coachades perspektiv. Inom företagsvärlden har autonomistödjande coaching visat tendenser till att ha en positiv effekt på inre motivation genom att exempelvis interagera människors mål med deras egen självbild och därmed göra individer mer benägna att jobba långsiktigt mot dem (Burk & Linley, 2007). Det är därför av intresse att ta reda på huruvida autonomistödjande coaching även skulle kunna föra med sig positiva effekter till idrotten.

Denna studie utgår ifrån att en tränares arbete är ytterst komplext och inte enbart handlar om att leda, utveckla och coacha idrottare under träningar och tävlingar, utan även under individuella möten och mer eller mindre formella samtal som hålls tränare och idrottare emellan. Det är alltså viktigt att tränare som vill gå mot ett mer autonomistödjande ledarskap integrerar detta nya förhållningssätt i samtliga situationer, så att idrottarna genomgående känner förtroende och autonomistöd från tränaren.

Att omsätta teori i praktik kan dock få oväntade konsekvenser och det är därför av stor vikt att undersöka vad som händer när tränare övergår från en kontrollerande, instruerande stil till en autonomistödjande.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

### Syfte

Syftet med denna studie är att, ur ett autonomiperspektiv, undersöka upplevelsen av en coach's övergång från ett instruerande till ett autonomistödjande förhållningssätt mellan två coachingsamtal.

### Frågeställningar

- Hur upplever deltagaren autonomistödjande faktorer i de båda samtalen?
- Hur upplever coachen övergången från ett instruerande till ett autonomistödjande förhållningssätt?
- Vad påverkar deltagarens upplevelse av de båda förhållningssätten?

## 2. Bakgrund

### 2.1 Definitioner

#### 2.1.1 Coaching

Det finns många olika sätt att definiera coaching på. Bland internationell litteratur är coach som begrepp vanligt förekommande, ändå finns det inte en enhetlig definition (Annerstedt, 2006). Ordet coach återfinns nu tillsammans med ordet coaching och verbet coacha i Svenska Akademiens Ordlista (SAOL). SAOL definierar coach som idrottstränare och/eller lagledare och verbet coacha som att leda eller träna ett lag (Annerstedt, 2006). Enligt Gjerde (2004) är coaching ett verktyg med varierande användningsområde där den person som deltar i ett coachingsamtal, tillsammans med en coach, uppmuntras till att själv sätta sin agenda och få hjälp med att finna sina egna svar på problemen.

#### 2.1.2 Livscoaching

Livscoaching är ett begrepp som syftar till att hjälpa människor att uppnå sina mål samt förbättra prestation och välmående. Inom livscoaching är en coach en person som kan underlätta den processen. Den som blir coachad är dock ansvarig för att själva förändringen genomförs. Sammanfattningsvis kan sägas att livscoaching är coaching som sker på deltagarens eget initiativ utanför arbetsplatsen (Grant & Cavanagh, 2010).

#### 2.1.3 Humanistiskt perspektiv

Det humanistiska perspektivet uttrycker coaching som en utveckling av individen (Stober, 2006). Det finns fyra nyckelprinciper inom det humanistiska perspektivet; att ha en positiv syn på individen (en tro ifrån coachen på den coachades förmåga att utvecklas med hjälp av sin egna latent potential i form av resurser och erfarenheter), relationen mellan coachen och den som coachas (genom en trygg miljö kan den som coachas, med stöd ifrån coachen, utforska och välja alternativ i sin fråga), en holistisk syn på individen (coachen ser hela individen och hänsyn tas till personens erfarenheter) och valmöjlighet och ansvar (den som coachas har alltid en valmöjlighet angående hur saker ska göras).

#### 2.1.4 Person-centrerad teori

Att människor liknas vid ekollon (Joseph, 2010) är ett sätt att se på den person-centrerade teorin som, precis som det humanistiska perspektivet, drivs av individers önskan om självförverkligande. Med rätt förutsättningar kan de växa till stora ekar och nå sin fulla potential. Den personcentrerade teorin handlar om att jobba med, och identifiera, det som är bra hos individer istället för att leta efter och försöka råda bot på fel (Joseph, 2006). Den som blir coachad ses som expert på området, med egna valmöjligheter och eget ansvar. Coachens jobb är att hjälpa den som coachas med de förutsättningar denne behöver för att kunna växa (Joseph, 2010).

#### 2.1.5 Coaching i denna studie

Whitmore (2013) menar att coaching handlar om att frigöra en persons möjligheter att maximera sina prestationer. Coachen ger egentligen inga nya idéer utan det handlar om att hjälpa

människor att lära, inte om att undervisa dem, och att var och en av oss har en inbyggd förmåga att lära som störs av instruktioner. Whitmore (2013) menar att centralt inom all god coaching är att bygga upp medvetenhet och ansvar. Den definition av coaching som Whitmore (2013) ger kan ses som en sammanslagning av livscoaching, det humanistiska perspektivet och det person-centrerade perspektivet.

I denna studie syftar coaching och autonomistödjande coaching, i enlighet med Whitmore's (2013) definition, till livscoaching som utgår från ett humanistiskt samt person-centrerat perspektiv. I motsats till autonomistödjande coaching syftar instruerande coaching i denna studie till att coachen utgår från att denne själv vet vad som är bäst för den som blir coachad. Coachen och utgår därmed från egna expertkunskaper och tidigare erfarenheter i sitt arbete med den som coachas. Framförallt förser en instruerande coach den som blir coachad med olika typer av scheman och uppmaningar att följa för att denne, utifrån optimalt och kunskaps tillvägagångssätt, ska uppnå sina mål.

### **2.1.6 GROW-modellen**

Den mest använda modellen inom coachingområdet är GROW-modellen (Bresser & Wilson, 2010). Modellen ligger en grund för samtalet mellan coach och deltagare och fungerar som en guide för coachen i sitt arbete. GROW står för Goal, Reality, Options och Will (Whitmore, 2013). En vidareutveckling finns där det tillkommer ett T, som står för Topic och modellen går då under beteckningen T-GROW (Gjerde, 2004). Coachen börjar med att fråga om vilket tema samtalet skall beröra och vilket ämne som skall hanteras (Topic). Coachen går sedan in på målformulering (Goal) och ställer frågor som: "Vad har du för mål med ämnet?" (Whitmore, 2013) och eventuella delmål kan arbetas fram. Samtalet fortsätter och går över i en identifiering av det nuvarande läget (Reality), där deltagaren får beskriva sin situation och coachen ställer processstödande frågor som: "Vart befinner du dig just nu vad gäller ämnet?" eller "Vad har du testat eller haft för erfarenheter inom detta ämnet?". Deltagarens situation är nu kartlagd och nästa steg kan påbörjas; att deltagaren själv funderar på alternativ till lösning (Options) med hjälp av coachens frågor som till exempel kan vara: "Vad finns det för alternativ lösning?". Sista steget i coachingprocessen är vilja-stadiet (Will), där deltagaren väljer mellan sina olika alternativ och får klarhet i vad som behöver göras för att det ska vara genomförbart. Coachen kan i detta skede använda sig av frågor som: "Vilket tillvägagångssätt har du valt?" och "Vad behöver du för att klara av detta?". I praktiken hoppar ett samtal ofta fram och tillbaka mellan olika steg och det är viktigt att GROW-modellen ses som enbart en modell för coachen att ha som stöd, inte som måste följas till punkt och pricka (Bresser & Wilson, 2010).

## **2.2 Teoretisk referensram**

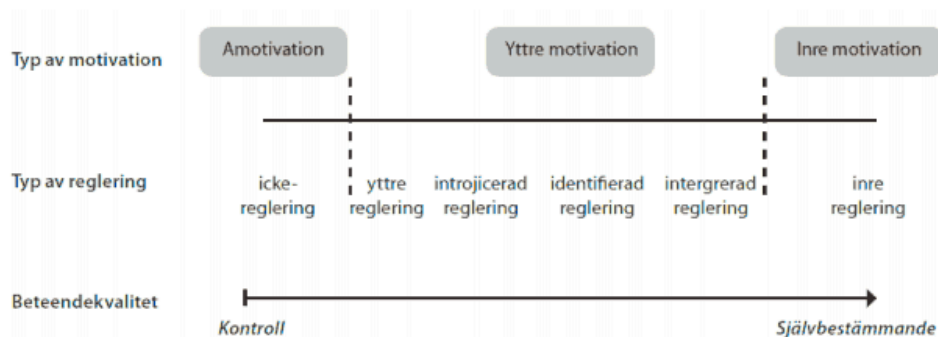
Självbestämmandeteorin, SDT (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) fokuserar främst på olika typer av motivationskvalitet och hur dessa påverkas.

Enligt SDT påverkas en människas motivationskvalitet av tre grundläggande psykologiska behov; autonomi, kompetens och samhörighet (Deci & Ryan, 2002). Enligt Spence och Oades (2011) är alla tre grundläggande behoven viktiga, men de understryker betydelsen av autonomi. Enligt Deci & Ryan (2002) handlar autonomi om att människan uppfattar sig själv som



den som har kontrollen över sina egna handlingar. Kompetens refererar till att känna att man klarar av utmanande uppgifter, medan samhörighet syftar på att man känner sig meningsfullt sammankopplad med andra i det sociala sammanhang man befinner sig.

Inom teorin finns det tre olika typer av motivationskvaliteter; inre motivation, yttre motivation och amotivation. Inre motivation innebär att man utför en aktivitet för det nöje och den tillfredställelse som själva aktiviteten för med sig (Deci & Ryan, 2000). Yttre motivation syftar till deltagande i en aktivitet p.g.a. externa orsaker, medan amotivation refererar till brist på motivation. Amotiverade beteenden hänger ofta ihop med upplevelser av inkompetens och brist på kontroll (Deci & Ryan, 2000). Inre motivation är den mest självbestämmande typen av motivation medan amotivation är den minst självbestämmande. Yttre motivation hamnar mellan inre motivation och amotivation. Medan inre motivation handlar om att aktiviteten utförs för själva aktivitetens skull, så avgörs typen av yttre motivation beroende på vilket resultat aktiviteten för med sig.



Figur 1. Kontinuum över självbestämmande inom SDT (Josefsson & Lindwall, 2010 fritt efter Deci & Ryan, 2002).

Enligt SDT finns det olika former av regleringar som förklarar de psykologiska förhållanden som svarar för motivationsutvecklingen (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Dessa regleringar sträcker sig från att i hög grad vara kontrollerade (icke-reglering) till att i hög grad vara självbestämmande och integrerade med individen (inre reglering) (Ryan & Deci, 2000). Icke-reglering hör samman med amotivation och kräver varken autonomi, kompetens eller samhörighet. Inre reglering hör samman med inre motivation. Utifrån SDT har alla beteenden som utförs p.g.a. inre motivation hög grad av självbestämmande. Mellan icke-reglering och inre reglering finns fyra olika typer av regleringar inom yttre motivation som går från att vara externt kontrollerande till att vara självbestämmande och integrerade med personens egen självbild (Ryan & Deci, 2007). Yttre reglering är den minst självbestämmande typen av yttre motivation och handlar om att man gör något för att tillfredsställa ett yttre krav (Ryan & Deci, 2007). För yttre reglering krävs endast att man känner kompetens. Efter det kommer introjicerad reglering som handlar om att man känner sig tvingad att göra något för att undvika negativa känslor, alltså för att man borde göra det. För introjicerad reglering krävs en upplevelse av både kompetens och samhörighet. Identifierad reglering är näst på skalan och på denna nivå har man accepterat aktiviteten och börjat se den som viktig och värdefull för en själv. Den minst kontrollerande, och alltså mest självbestämmande formen av yttre motivation är integrerad reglering (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2002). När det handlar om integrerad reglering utför man en aktivitet för att den har blivit integrerad med det egna jaget och går i

linje med de egna värderingarna. Integrerad reglering liknar inre reglering, som hör samman med inre motivation, men räknas fortfarande till yttre motivation eftersom målet med aktiviteten är något annat än att bara utföra själva aktiviteten. Det är heller inte alltid själva aktiviteten ses som rolig (Ryan & Deci, 2000). För att en person ska kunna nå upp till både identifierad reglering och integrerad reglering krävs att personen känner både kompetens, samhörighet och autonomi.

Sociala sammanhang som tillfredsställer de psykologiska behoven av kompetens, autonomi, och samhörighet bidrar alltså enligt SDT till utveckling av motivationsregleringar som i hög grad är självbestämmande. Alltså leder tillfredsställelse av det tre grundläggande psykologiska behoven till att individen får en mer självbestämmande typ av motivation. Detta leder i sin tur till högre grad av uthållighet gällande uppgifter, och psykiskt välbefinnande (Ryan & Deci, 2000; Sheldon, Elliot, Kim, & Kasser, 2001).

## 2.3 Forskningsöversikt

### 2.3.1 SDT och motivation inom fysisk aktivitet

SDT (Deci & Ryan, 2000) har ofta använts för att undersöka olika autonomistödjande och kontrollerande tränarbeteenden och dess effekter på idrottare, exempelvis gällande prestation och motivation. Användandet av teorin har bl.a. haft stor framgång inom forskning gällande livsstilsförändring, och då främst relaterat till fysisk aktivitet (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2007). Deci och Ryan (2008) menar att genom användandet av en starkt prövad teori, likt SDT, som bas finns möjligheten att öka kvaliteten på praktiskt forskningsarbete samt höja kompetensen hos forskarna. Även Kowal & Fortier, 2000; Mullen & Markland, 1997; Mullen, Markland, & Ingledew, (1997) menar att SDT kan ses som en användbar ram för att undersöka frågor gällande motivation och fysisk aktivitet.

### 2.3.2 Coaching och motivation

Sedan 2005 har över 400 publikationer på coaching listats i beteendevetenskaps- och affärsdatabasen (Grant, 2010). Dessa publikationer domineras av recensioner, undersökningar och debattartiklar, men en ökning av antalet fackgranskade empiriska studier har noterats. Resultaten från dessa studier tyder på att coaching påverkar en stor del av psykologiska egenskaper och processer som är relaterade till målinriktad självreglering. Grants (2010) bibliografi visar dock att andelen empirisk forskning inom coaching fortfarande är relativt liten.

I Newnham-Kanas, Gorzynski, Morrow och Irwin's (2009) bibliografi över livscoaching och hälsorelaterad forskning beskrevs och analyserade författarna 72 tidigare studier. Författarna kom fram till att coaching skulle kunna ses som ett bra verktyg att använda sig av inom en mängd olika områden relaterat till hälsofrämjande arbete och forskning, speciellt med anknytning till övervikt och fetma, men också inom områden som t.ex. utbildning, fitness, träning, motion och fysisk aktivitet.

Forskning på fysisk aktivitet och coaching inom hälsoområdet som har utförts av bland annat; Goudas, Fox, Biddle, & Underwood (1995), Black & Weiss (1992) och Williams & Deci (1996), har kommit fram till att en autonomi-stödjande coachingstil stödjer inre motivation.

Forskning inom utbildning har kommit fram till samma resultat (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). En studie av Campbell och Gardner (2005) visar att coaching kan ha en positiv inverkan på bl.a. motivation genom att coachingen hjälper individen att förstå sin latent förmåga. Sammanfattningsvis kan sägas att ett autonomistödande förhållningssätt, vare sig beteendet kom ifrån lärare, föräldrar, coacher eller professionellt arbetande personer inom hälsoområdet, underlättar en självbestämmande form av reglering och minskar kontrollerande former av reglering.

### 2.3.3 Coaching och SDT

Den existerande coachinglitteraturen visar att coachingpraktik och forskning inom coaching har, fram tills nyligen, pågått länge utan att uttryckligen bygga på relevanta, etablerade teorier om mänsklig motivation (Spence & Oades, 2011). Exempel på en av de fåtal studier som dock bygger på en sådan teori är den utförd av Burk och Linley (2007). I studien utgår Burk och Linley (2007) ifrån SDT för att utröna i vilken grad coaching har möjlighet att påverka människors motivation gentemot ett självvalt mål. 26 chefer inom näringssektorn fick genomgå en coachingsession där de vid ett tillfälle coachades enskilt av en coach med fokus mot ett självvalt mål. Resultaten av studien visar att en av de mekanismer eller processer genom vilka coaching kan vara effektivt är genom att interagera människors mål med deras egen självbild (Burk & Linley, 2007), samt att den självkänedom som erhålls vid coaching kan leda till en självständigare målsträvan. Eftersom dessa mål är av personlig betydelse för individen är denne också mer benägen att jobba långsiktigt mot dem. Mål som däremot eftersträvas pga externa faktorer (tex social påtryckning), och inte speglar den egna identiteten, överges mer sannolikt när hinder uppstår. Burk och Linley (2007) påvisade även en "spilleffekt", innebärande att det möjligen finns en positiv effekt av coaching som sträcker sig längre än bara gällande målet som sattes upp för själva coachingsessionen.

Enligt Spence och Oades (2011) finns minst två skäl till varför SDT är ett användbart teoretiskt ramverk inom coaching. För det första så ger SDT en nyanserad förståelse av mänsklig motivation. Spence & Oades (2011) menar att coacher som besitter en nyanserad förståelse av motiverande processer kan hjälpa coachees att undersöka frågor som rör deras ambivalens inför förändring på ett sätt som bygger beredskap för förändring och genererar energi för målsträvan. I praktiken innebär detta att coacher har möjlighet att arbeta med en större variation av människor än vad som vore möjligt om motivation sågs som en förutsättning för coaching, vilket är fallet inom flera andra teorier. För det andra så framhåller SDT också olika perspektiv till att kunna förstå coaching. Teorin har mycket att säga om den typ av villkor som krävs för att människor ska "göra bra" och "må bra" under hela sitt liv (Spence & Oades, 2011). Coaching kan helt enkelt ses som en representant för en del av de mer omfattande villkoren i en människas liv. SDT kan även hjälpa utövare att förstå att, genom samhörighet med andra, kan mellanmänskliga förhållanden skapas som är nödvändiga för att man ska kunna växa och utvecklas optimalt. Spence och Oades (2011) menar att coachinglitteraturen i nuläget är ganska varierande och erbjuder utövare en rad perspektiv som skulle kunna användas som grund för det praktiska arbetet. Författarna belyser i sin studie hur SDT kan användas för att utveckla coaching och för att styra framtida forskning inom området.

## 3. Metod

### 3.1 Design

Denna studie utgår från en kvasiexperimentell design. Ett experiment är en empirisk undersökning utformad för att under kontrollerande former undersöka specifika faktorerers egenskaper och förhållanden (Denscombe, 2009). Poängen med att genomföra ett experiment är att isolera enskilda faktorer och i detalj studera deras effekter. Syftet när man genomför experiment är att upptäcka nya förhållanden eller egenskaper i det material som man undersöker eller att pröva redan existerande teorier (Denscombe, 2009). Tre viktiga punkter som är grundläggande då experiment genomförs är; identifiera orsaksfaktorer - införa eller utestänga faktorer som sedan göra att det går att fastställa vilka faktorer som faktiskt orsakar det observerade resultatet, kontroll - forskaren identifierar viktiga faktorer och inför eller utestänger dem sedan så att deras effekter går att observera, observation och mätning - exakt och detaljerad observation av förändringar som inträffar på grund av att man inför potentiellt relevanta faktorer (Denscombe, 2009). Det kvasiexperimentella tillvägagångssättet genomförs i samma anda som det klassiska laboratorieexperimentet, men erkänner att forskaren inte kan diktera villkoren utan måste observera händelserna som de naturligt förekommer (Denscombe, 2009).

### 3.2 Datainsamling

#### 3.2.1 Urval

Enligt Hassmén och Hassmén (2008) finns det olika strategier för att välja ut respondenter. En av dessa benämns tillgänglighetsurval och innebär att välja deltagare utifrån geografisk närhet. På basis av detta delades en enkät ut till förbipasserande på ett torg i Kungsbacka kommun. I enkäten informerades deltagarna om studien. De som var intresserade av att delta fick fylla i kontaktuppgifter samt uppgifter angående ålder, tidigare träningsbakgrund, träningsrelaterade mål, nuvarande träningsstatus och vad de vid eventuell coaching skulle vilja ha hjälp med (Se bilaga 1).

#### 3.2.2 Deltagaren

En kvinnlig f.d. idrottare valdes ut till studien och kontaktades sedan via telefon. Deltagaren är 44 år och tränar vanligtvis på egen hand i snitt fyra gånger i veckan. Hon spelade under ungdomstiden tennis i en klubb, där hon också hade en tränare. Efter det tränade hon från och till på gym i flera år och de senaste åren har hon tränat på egen hand samtidigt som hon deltagit i gruppträningar i stil med 'military fitness'-träningar, under en ledare.

#### 3.2.3 Coachen

Coachen har under de senaste tre åren jobbat som hälsocoach med fokus på kost och träning. De samtal och träffar han håller med sina klienter går vanligen ut på att han tillsammans med klienten sätter upp ett rimligt mål för en viss tidsperiod och att de sedan tillsammans arbetar fram en passande strategi. Eftersom coachen för det mesta anser att klienten saknar viktig kunskap så innebär upplägget av strategi i flertalet fall att han informerar om vad som är bra alternativ, och att klienten sedan får välja utav några alternativ vad denne känner fungerar att gå efter. Klienterna söker själva upp coachen i hans arbete därför att de litar på hans expert-

kunskap och är motiverade till att få hjälp av honom. Under det senaste året har coachen även varit fystränare för en grupp motionärer två gånger i veckan, där träningen går till så att han lägger upp ett träningspass, visar gruppen vad de ska göra och sedan tillsammans med gruppen utför övningarna. Coachen har genomgått en kurs i coaching vid Göteborgs Universitet om 7,5hp och är en av författarna till studien.

### **3.2.4 Genomförande**

Deltagaren blev vid två olika tillfällen coachad inom ämnet träning av en coach. Coachen hade under båda samtalen 60 minuter till sitt förfogande. Under det första tillfället använde sig coachen av ett instruerande förhållningssätt och vid det andra tillfället använde sig coachen av ett autonomistödjande förhållningssätt. För att standardisera de båda samtalen följde coachen riktlinjer som var fastställda för vardera coachingstil av författarna till studien. Inställningen att coachen hade expertkunskapen och var expert på att hitta lösningen på den coachandes problem utgjorde grunden för det instruerande samtalet. Detta innebar att coachen under det instruerande samtalet skulle ge deltagaren generella lösningar, scheman, riktlinjer etc., som utifrån coachens egen expertkunskap och erfarenhet från tidigare klienter skulle vara den optimala lösningen för deltagaren. Coachen undvek medvetet att lyssna på önskemål och förslag från deltagaren under det instruerande samtalet. Under det autonomistödjande coachingsamtalet utgick coachen istället helt från deltagaren och dennes kunskaper och erfarenheter. Verktyg som aktivt lyssnade, öppna frågor, alternativ etc. användes och coachen försökte undvika att komma med ny information. Under båda coachingsamtalen utgick coachen från GROW-modellen, med den skillnaden att under det instruerande samtalet talade coachen om för deltagaren vilka alternativ som fanns och vad som borde göras. I det coachande samtalet försökte coachen istället få deltagaren att själv komma fram till detta. Samtalen genomfördes med nio dagars mellanrum. För att coachen skulle känna sig bekväm med respektive samtalsform så fick denne tre dagar innan varje samtal genomföra ett 60 minuter långt övnings-samtal på en träningsaktiv motionär, som hade valts ut som testperson till studien genom samma enkät som deltagaren valdes ut.

### **3.2.5 Intervju**

Efter varje samtal genomfördes en semistrukturerad intervju med deltagaren, där coachen ej närvarade. Vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren en färdig lista med ämnen som ska behandlas och frågor som ska besvaras. Intervjuaren låter emellertid den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer om de ämnen som intervjuaren tar upp (Denscombe, 2009). Under de båda intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga 2) som utgick från självrapporteringsenkäten PASSES (Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings), designad för att utvärdera upplevt autonomistöd inom träning (Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, and Karsai, 2007). PASSES innehåller ursprungligen 12 påståenden angående autonomistödjande beteenden där svaret graderas på en skala från 1 (instämmer) till 7 (instämmer inte). Tidigare undersökningar har visat att dessa autonomistödjande beteenden har ett positivt samband med upplevelsen om autonomi och inre motivation (Reeve & Jang, 2006). Enkäten har validerats i en studie av Hagger et al. (2007), som kom fram till att den var ett giltigt och tillförlitligt mått på upplevt autonomistöd från föräldrar, kompisar och idrottslärare. För att passa studiens inriktning har idrottsläarperspektivet bytts ut mot perspektivet på coachen i samtalet, och frågorna i PASSES har därefter anpassats efter detta. Frågorna justerades dessu-

tom till att kunna ge positiva och negativa svar i en intervju istället för en skalgradering. Intervjufrågorna syftade först och främst till att ta reda på om deltagaren upplevde autonomistöd eller inte under det genomförda samtalet utifrån de autonomistödande faktorerna. Därefter ställde intervjuaren följdfrågor som syftade till att ta reda på hur dessa faktorer upplevdes av deltagaren, samt hur denne allmänt uppfattade samtalet. Intervjuguiden pilottestades på samma träningsaktiva motionär som deltog i övningssamtalen. Efter pilottestet bearbetades intervjuguiden ytterligare något och några frågor omformulerades. Utöver frågorna angående autonomistödande faktorer så lades även ytterligare tre frågor till angående upplevelsen av samtalet. Två av de 12 påståendena från PASSES togs bort ("Känner du att din coach bryr sig om dig?" och "Känner du att du litar på din coach' råd angående ämnet?") eftersom denna studie enbart fokuserar på autonomi, och svaret på dessa frågor skulle kunna anses framförallt bero på relationen mellan coach och deltagare.

För att få en tydlig bild av huruvida deltagaren upplevde autonomi eller inte under samtalen ställde intervjuaren till en början samtliga frågor angående autonomistödande faktorer som slutna frågor, där ett ja- eller nej-svar förväntades. Ifall deltagaren själv inte spannade vidare på ämnet fortsatte intervjuaren därefter med att ställa olika följdfrågor. Detta för att få en uppfattning om hur deltagaren upplevt samtalet, och få en djupare och mer omfattande bild av det hela. I händelse att någon fråga var oklar under intervjuerna förklarade och omformulerade intervjuaren vissa frågor. Den första intervjun varade i 43 minuter och den andra intervjun varade i 32 minuter. Båda intervjuerna spelades in med hjälp utav två mobiltelefoner och transkriberades sedan ordagrant. Intervjun utfördes av en av författarna till studien.

Efter varje coachingsamtal sammanfattade coachen sin egen upplevelse av samtalet; vad som hade fungerat bra och vilka svårigheter denne stött på under samtalet.

### 3.3 Analys

Innan analysprocessen började fick deltagaren möjlighet att läsa igenom det transkriberade materialet och klargöra om denne hade något att tillägga. Några mindre ändringar och förtydliganden lades därefter till av författarna så att delar av transkriberingsmaterialet inte skulle missuppfattas om det togs ur sitt sammanhang. Materialet lästes sedan igenom noggrant vid flera tillfällen av både coachen och intervjuaren. För att skapa en bild av hur deltagaren uppfattade de autonomistödande faktorerna under samtalen så gjordes först en kodning utifrån huruvida deltagaren upplevt en viss autonomistödande faktor eller ej. Därefter kodades meningar och mindre stycken, och utifrån dessa identifierades preliminära teman som författarna ansåg påverka deltagarens upplevelse.

### 3.4 Forskningsetiska principer

De fyra forskningsetiska principer som studien utgått ifrån är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Denscombe, 2009). Informationskravet innebär att deltagarna ska informeras om studiens intentioner (Hassmén & Hassmén, 2008). Detta gjordes genom att de potentiella deltagarna via urvalsenkäten i grova drag informerades om studiens upplägg, att deltagaren skulle förbli anonym under hela studien och alla uppgifter behandlas konfidentiellt, samt vad eventuell medverkan i studien skulle innebära i form av exempelvis tidsåtgång. Den utvalda deltagaren erhöll sedan samma information igen muntligt

via telefonsamtal. Samtyckekravet behandlar frågan om frivillighet. Det är av stor vikt att deltagarnas medverkan i studien är helt frivilligt (Denscombe, 2009). Eftersom det var frivilligt att fylla i urvalsenkäten, och att personen som valdes ut till studien även tillfrågades via telefon om denne fortfarande var intresserad av att delta, bör kunna fastslås att studien levt upp till kravet om samtycke. Konfidentialitetskravet handlar om att forskare måste skydda deltagarnas intressen genom att garantera att den information som de får hanteras på ett konfidentiellt sätt. Forskningsdata ska förvaras på ett säkert sätt, och när resultaten publiceras måste åtgärder vidtas för att inte avslöja de deltagande individernas identitet (Denscombe, 2009). Under studiens gång förvarades ljudinspelningar, kontaktuppgifter, och annat som kunde förknippas med deltagaren, så att inga utomstående hade tillgång till det. I presentationen av materialet användes ett fiktivt namn för deltagaren. Nyttjandekravet syftar till att insamlat material endast får användas i forskningssammanhang. Deltagaren informerades i förhand om att allt material enbart skulle komma att användas i forsknings- och utbildningssyfte enligt nyttjandekravets riktlinjer. För att säkerställa att detta även är fallet i fortsättningen så raderades ljudinspelningarna efter att transkriberingen var gjord.

## 4. Resultat

### 4.1 Upplevelse autonomistödjande faktorer

#### 4.1.1 Överensstämmer med det tänkta förhållningssättet

Utav de tio faktorer som enligt PASSES påverkar autonomi var det tre stycken som, utifrån deltagarens upplevelse, gick i linje med respektive förhållningssätt; att hon fick val och alternativ, att coachen visade förtroende för hennes förmåga, samt att hon fick positiv feedback från coachen.

Under både det instruerande och det autonomistödjande coachingsamtalet upplevde deltagaren att hon fick välja vad samtalet skulle handla om, alltså själva ämnet som skulle hanteras. Hon ansåg i övrigt att hon inte fick lika mycket alternativ under det instruerande samtalet som under det coachande, utan att det då mer handlade om att hon fick ta emot information ifrån coachen.

*“Nej, inte så mycket val och alternativ... det var nog mer att jag fick information”.*

Deltagaren ansåg att hon under det instruerande samtalet egentligen inte fick möjlighet att komma med så mycket eget utan coachen mest försäkrade sig om att hon hade tillräckliga kunskaper angående det han pratade om. Under det coachande samtalet var det dock annorlunda och deltagaren ansåg att hon under det coachande samtalet fick prata mycket om sig själv och gå igenom mål och målstrategier. Hon kände att coachen i hög grad visade stort förtroende för hennes egen förmåga eftersom hon ofta hög grad fick utgå från sig själv och sina egna erfarenheter.

*“Det var ju mest att jag pratade om min träning och så frågade han vad som kan hjälpa mig för att jag ska nå min mål...hur jag bäst ska ta mig till det...vad jag hade för mål och så-där...så det kändes jättebra, väldigt mycket sådär kring mitt”.*

Vad gäller positiv feedback så var det något som deltagaren kände hon fick mycket av i det coachande samtalet, till skillnad från i det instruerande där hon upplevde att hon inte fick någon positiv feedback överhuvudtaget.

*“Nä idag var det väl inte så mycket så för det jag ville äta det var ju inte så bra...Nä så det var inte så mycket av det jag sa som var så bra då”.*

#### **4.1.2 Överensstämmer inte med det tänkta förhållningssättet**

Utav de tio faktorer som enligt PASSES påverkar autonomi var det sex stycken som, utifrån deltagarens upplevelse, inte gick i linje med det instruerande förhållningssättet; att kunna prata om det som känns viktigt, att känna att coachen lyssnar, att coachen svarar på de frågor man har, att känna sig uppmuntrad av coachen, att känna coachen förstår varför man vill genomgå en förändring, samt att känna man kan dela med sig av tidigare erfarenheter. Utav de tio faktorerna var det endast en som, utifrån deltagarens upplevelse, inte gick i linje med den det autonomistödjande förhållningssättet; att coachen säkerställer att man förstått varför vissa saker är viktiga.

Under både det instruerande och det autonomistödjande samtalet upplevde deltagaren att hon kunde prata med coachen om det som kändes viktigt och relevant för henne eftersom hon i båda stilarna kunde bestämma övergripande vad samtalet skulle handla om. Under de båda samtalen kände deltagaren att coachen försökte förstå varför hon ville uppnå en viss förändring eftersom han var noga med att kontrollera så att han förstått henne rätt och ta reda på hur hon ville ha det. Hon kände sig uppmuntrad och lyssnad på och upplevde genomgående under båda samtalen att han ville hennes bästa.

*“han är väldigt trevlig att prata med... lyssnar på vad man säger och ja...han vill nog att det ska bli bra känner man, eller han vill att man ska bli nöjd”*

Deltagaren upplevde även att hon under både det instruerande och det autonomistödjande samtalet fick svar på de frågor hon ställde till coachen och att det var lätt att samtala med honom. Deltagaren ansåg även att hon under båda samtalen fick möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter till coachen. Hon tyckte detta kändes positivt eftersom han då fick en bakgrund till vem hon är. Deltagaren anser inte att coachen hjälpte henne att förstå varför vissa saker var relevanta och viktiga varken under det instruerande eller det autonomistödjande samtalet. Under det autonomistödjande samtalet upplevde hon att det istället var hon själv som drog slutsatser angående den saken;

*“Nja, det var nog mera jag som till exempel sa det att jag förstår ju att ska jag springa lite längre så behöver jag köra lite styrka till, för att stärka upp kroppen”.*

## **4.2 Upplevelse samtal**



### 4.2.1 Vill ha en expert

Framförallt ville deltagaren ha någon som sa till henne vad hon skulle göra för att nå dit hon ville. Exempelvis handlade det som att hon ville att coachen skulle tala om för henne hur hon skulle lägga upp sin träning och hur hon i detalj skulle bygga upp de olika passen för att få bästa resultat. Detta upplevde hon att hon fick under det instruerande samtalet;

“det var väldigt bra coaching tycker jag”

Under det autonomistödjande samtalet hade hon däremot velat ha någon som ledde samtalet mer eftersom hon ansåg att det inte riktigt tog sig framåt. Hon upplevde det till en början positivt att samtalet utgick från henne själv och vad hon hade att komma med, men den positiva känslan byttes senare till viss frustration då det bara handlade om vad hon själv tyckte och att coachen sällan gav henne någon ny information. Deltagaren ansåg inte att coachen egentligen ‘coachade’ särskilt mycket under det autonomistödjande samtalet eftersom denne framförallt ställde frågor istället för att lära ut nya saker;

*“Sen var det ju inte så att han...jag vill inte säga coachade så mycket... men det var ju mest hela tiden vad jag kunde göra för att jag skulle bli bättre och så, vilka verktyg som fanns till det. Jag kände ju inte då att jag fick ta till mig så mycket ny kunskap”*

Deltagaren ansåg att hon skulle haft mer glädje av samtalet om coachen hade talat om för henne vad hon skulle göra, och gett henne mer konkreta riktlinjer att gå efter;

*“Det hade ju varit trevligt ifall han hade sagt...alltså det hela gick ju mest ut på vad jag kände och vad jag tyckte...det hade ju varit väldigt bra att få lite konkreta råd i min träning...om jag skulle haft mest glädje av detta så hade det ju varit att ‘jag tycker du kan lägga upp det såhär’ ...jag kom ju hela tiden till att man kanske skulle vilja ha någon sorts handledare eller personlig tränare som kan pusha lite hårdare eller säga gör de här övningarna istället”.*

Trots att deltagaren under det instruerande samtalet kände att coachen hade mer kunskap än hon själv så upplevde hon aldrig att coachen tryckte ner henne eller fick henne att känna sig dum under samtalet;

*“Nä men det var ju inte så att jag säger något att ‘nä men så får du inte...du vet så att man blir nedtryckt utan vi bara skrattar lite och så säger han att “nä det kanske inte är så bra” ...Jag frågade ”När får jag äta bröd?” och han sa “Nä det får du inte äta”...Inte på något vis att man känner sig besvärad eller tycker att det känns jobbigt?”*

### 4.2.2 Vågar inte lita på sig själv

I fråga om det autonomistödjande samtalet uttrycker deltagaren upprepade gånger kommentarer som antyder att hon egentligen har tillräckligt med kunskap för att själv göra en riktig bedömning eller ta ett bra beslut. Trots det känner hon ändå att hon behöver höra det från någon annan för att lita på det.

*“Det var ju inte så mycket av det jag sa som var bra då, men det visste jag ju nästan också...egentligen kanske man vet det, men det är bra om man hör det från någon annan...jag är ingen sådan som ger upp och så men det är ändå att...man litar inte på sin egen kunskap alltid, utan det är ju bra om någon har sagt att gör såhär så blir det bra för dig...han kan det här bättre än vad jag kan, han kan allt som man frågar, och det är ju positivt”*

Deltagaren uttrycker en medvetenhet över att ansvaret flyttas från henne själv till coachen om denne exempelvis lägger upp ett färdigt program eller schema till henne. Hon har dock svårt att känna sig övertygad om att hon själv vet vad som är bäst för henne och tycker det är skönt att veta att coachen är insatt i ämnet och hela tiden kan ge henne svar;

*“Alltså man överlåter ju ansvaret till någon annan som talar om, men alltså jag har ju lättare om någon säger gör tio sådana nu och så känner man efter fem att fy vad jobbigt det var, men står någon där så gör jag ju dom fem till, men ligger jag där ensam, och så kanske man inte vet, är det här bra att göra så eller skulle jag gjort något annat som är mer effektivt?”*

### **4.2.3 Vet vad hon behöver**

Under det instruerande samtalet fick deltagaren ett schema med tydliga riktlinjer av coachen för hur hon skulle kunna uppnå optimalt resultat. Deltagaren kände förtroende angående schemats funktion och att om hon följde riktlinjerna så skulle hon säkert få väldigt bra resultat. Rent praktiskt upplevde hon också att det skulle vara enkelt att följa schemat och att det absolut skulle vara roligt att testa på ett litet tag. Deltagaren känner dock inte att det skulle vara en hållbar lösning för henne själv, i alla fall inte under en längre tidsperiod. För att schemat skulle passa henne bättre så skulle deltagaren behöva känna att det inte var riktigt så strikt, utan att det ibland fanns möjlighet att gå utanför ramarna.

*“Jag tror ju helt klart på det, men det fungerar ju inte riktigt i vardagen att kanske leva så...men det kunde ju vara kul att testa och se om man märkte någon skillnad och så, kanske göra det en månad och se...det skulle vara lite intressant att prova...det är ju inte det att det är svårt att följa det, att jag känner åhh vad konstiga saker, och var ska jag hitta det i affären?, och vad jobbigt, vill jag bara så är det inga som helst problem att följa det...om det skulle vara helt optimalt så kanske man skulle gjort någon dag, någon helgdag där man kanske kan tulla lite på det här hälsosamma och kanske lite mer att man kanske inte äter så illa som man gör normalt”.*

### **4.2.4 Sammanfattning deltagarens upplevelse**

På det hela taget upplevde deltagaren både den instruerande och den autonomistödjande coachingen som positiv. Detta berodde inte minst på att hon tyckte om coachens som person;

*“Det var nog han som person, tycker han var ödmjuk och lyssnade på vad man sa och han var en väldigt trevlig människa att prata med”.*

Deltagaren kände inte att något utav samtalen var negativa, men däremot upplevde hon att det coachande samtalet inte gav henne särskilt mycket eftersom hon inte fick någon ny information.

*“Det är inte något, ja i princip inget negativt men det är mer vad jag upplever, vad jag tar till mig bäst, det handlar ju egentligen bara om det, men det är ju ingenting negativt med något utav samtalen. Denna gången kunde jag väl uppleva att vi kom liksom inte så mycket någon vart, jag kände ju inte då att jag fick ta till mig så mycket ny kunskap eller så”*

Deltagaren ansåg att det instruerande samtalet genomfördes på ett sätt som passade henne bättre än det coachande samtalet, och som gav henne mer;

*“Det var mycket mer förra gången (angående det instruerande samtalet)! Jag kunde bombardera med frågor och få konkreta svar...det är mera faktabaserat och det gillar jag ju...då hade vi ju liksom skrivit vad som är bra och så...för mig är det ju lättare att ta till mig”*

#### **4.2.5 Coachens upplevelse**

Under det instruerande coachingsamtalet upplevde sig coachen inte ha några större svårigheter att följa de riktlinjer som tagits fram för samtalet. Däremot upplevde coachen att riktlinjerna till viss del gick emot dennes uppfattning om hur en coach bör agera och upplevde därmed att samtalet inte blev helt naturligt. Efteråt kände sig coachen nästan benägen att be om ursäkt till deltagaren för att inte ha lyssnat till dennes tankar och idéer.

Coachen upplevde att det var mycket svårt att hålla sig inom ramen för det autonomistödjande samtalet eftersom deltagaren gång på gång ställde frågor som innebar att hon ville erhålla ny kunskap från coachen eller veta vad denne tyckte. Ibland svarade coachen helt enkelt på frågan, för att sedan försöka föra in deltagaren på ett mer autonomistödjande spår genom att utgå ifrån dennes kunskap och erfarenhet. Coachen upplevde att en av anledningarna till att det var svårt att hålla sig till ett autonomistödjande förhållningssätt var att deltagaren saknade viktig kunskap som behövdes för att denne skulle kunna ta korrekta beslut. Coachen upplevde dessutom att detta gjorde det svårt att föra samtalet framåt.

## **5. Diskussion**

### **5.1 Metoddiskussion**

Enligt Denscombe (2009) är poängen med att genomföra experiment att isolera enskilda faktorer och studera deras effekter i detalj. Det enklaste sättet att isolera en variabels inverkan är att införa denna variabel medan alla andra relevanta faktorer förblir oförändrade (Denscombe, 2009). I studien gjordes detta genom att det enda som ändrades från det instruerande coachingsamtalet till det autonomistödjande samtalet var coachens förhållningssätt. Inom samhällsforskningen finns det ett stort antal relevanta nyckelvariabler i form av egenskaper som inte går att helt och hållet utesluta från situationen (Denscombe, 2009). Dessa går emellertid att kontrollera genom att hålla faktorerna konstanta. En coach personlighet är en faktor som skulle kunna ses som avgörande gällande en deltagares upplevelse av ett coachingsamtal. Genom att båda coachingsamtalen i denna studie genomfördes av en och samma coach kan antagandet göras att deltagarens uppfattning om coachens personlighet inte påverkade upplevelsen av samtalet mer vid det ena förhållningssättet än vid det andra, utan att förändringen av upplevelse istället kan tillskrivas coachens byte av förhållningssätt.

Gällande urvalsprocessen kan det ses som en fördel för experimentet att vi hade möjlighet att välja ut en för oss okänd person till studien och som vi dessutom ansåg kunna representera vår målgrupp; idrottare och f.d. idrottare som är vana vid ett instruerande ledarskap. Att även coachen är van vid att använda sig av ett instruerande förhållningssätt gjorde studien mer. Även om denne även hade en utbildning inom coaching så väger erfarenheten av att ha arbetat instruerande under tre år troligen tyngre än utbildningen. Att coachen känner sig som expert inom området kan bidra till att denne hade svårt att låta deltagaren själv komma fram till ett svar, men framförallt till att coachen hade problem med att föra samtalet framåt, vilket deltagaren också uttryckte att denne upplevde. Att deltagaren var medveten om att både coachen och intervjuaren var författare till studien kan också ha påverkat resultatet genom att deltagaren inte kände att denne kunde säga exakt vad denne tyckte angående de båda samtalen.

Efter varje samtal genomfördes en semistrukturerad intervju med deltagaren, där coachen ej närvarade. Styrka att intervjun genomfördes i direkt samband med coachingsamtalet eftersom deltagaren då både hade tankar och känslor i gott minne. Styrka att frågorna till intervjun utgick från en enkät som redan validerats och som var designad för att utvärdera upplevt autonomistöd inom träning (Hagger et al. (2007). Som en kontroll för att samtalen gick i linje med det förhållningssätt som var tänkt ställdes frågor till deltagaren under intervjun som syftade till att ta reda på om deltagaren upplevde samtalen på det sätt som var avsett. Att Intervjuguiden pilottestades på samma träningsaktiva motionär som deltog i övningssamtalen kan ses som en styrka.

## 5.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att, ur ett autonomiperspektiv, undersöka upplevelsen av en coach's övergång från ett instruerande till ett autonomistödjande förhållningssätt mellan två coachingsamtal.

Coachens uppgift under studien innebar att denne, utifrån riktlinjer, skulle hålla sig till respektive coachingstil under samtalet. Utav de tio faktorer som enligt PASSES påverkar autonomi var det sex stycken som, utifrån deltagarens upplevelse, inte gick i linje med den instruerande coachingstilen. Detta skulle framförallt kunna bero på coachens egen personlighet. Whitmore (2013) menar att coaching är mycket mer än en teknik som kan kastas fram och tillämpas enligt givna regler i vissa situationer;

*“Det är ett sätt att leda, ett sätt att behandla människor, ett sätt att tänka, ett sätt att förhålla sig”*

*(Whitmore, 2013, s.25)*

Att deltagaren under det instruerande samtalet inte uppfattade coachen som kontrollerande kan således förklaras med att coachen som person är mer åt det 'coachande förhållningssättet' och exempelvis tror på individen, vill vara där för adepten, lyssnar etc. Deltagaren uttryckte angående samtalen att det märktes att coachen ville att det skulle bli bra, och att han var en väldigt trevlig människa att prata med. Det kan därför ha funnits med och påverkat i de två olika samtalen. Att deltagaren däremot uppfattade det som att hon fick färre val under det in-

struerande samtalet skulle helt enkelt kunna förklaras med att det var lättare för coachen att hålla sig till de faktorer som innebar att han skulle hjälpa henne genom att gå in med inställningen att han bäst visste vad hon behövde, eftersom det är så han har störst erfarenhet av att arbeta. Däremot var det troligen svårare att försöka ändra på sådant som handlar om att skapa en bra relation till det mer negativa, att exempelvis inte lyssna på deltagarens åsikter, eftersom detta hänger ihop med vem man är och hur man vill bli uppfattad. En människas förhållningssätt i sig är väldigt kraftfullt när det handlar om att coacha någon annan, och det är troligen också svårare att träna sig till, än att lära sig tekniken. Det är helt enkelt svårare att ändra sitt sätt att vara än att ändra vad man gör.

Under båda coachingsamtalen utgick coachen från coachingmodellen GROW. Oavsätt stil så inleddes samtalen med att deltagaren fick berätta om målsättning och klargöra hur nuläget såg ut. Det är troligen en av anledningarna till att deltagaren kände att coachen bl.a. lyssnade på henne under det instruerande samtalet trots att denne försökte instruera och peka med hela handen så mycket som möjligt. Under det coachande samtalet upplevde inte deltagaren att coachen hjälpte henne att förstå varför bakomliggande anledningar till varför vissa saker var viktiga. Hon förklarar det som att det istället var hon själv som ibland kom fram till detta under samtalet. Ett coachande förhållningssätt utgår dock ifrån att adepten själv har förmåga att komma fram till bästa svaret och att coachen ger bäst hjälp genom att exempelvis ställa kraftfulla frågor som får adepten att själv tänka till och komma till insikt. Även om adepten inte upplevde att coachen hjälpte henne att förstå så är det möjligt att det ändå var just det han gjorde genom att hjälpa adepten att själv komma fram till svaret. I så fall kan detta inte ses som ett misslyckande av coachen att inte lyckas hålla sig till stilen, utan som ett misslyckande i att få adepten att förstå att hon själv bäst vet hennes egna bakomliggande anledningar. Adeptens förväntningar på hur coachen bäst skulle hjälpa henne att förstå stämde helt enkelt inte överens med coachens tillvägagångssätt under det coachande samtalet.

Under det instruerande samtalet upplevde deltagaren att det var väldigt bra 'coaching', eftersom denne gav henne ett konkret schema och talade om för henne vad hon skulle göra. Under det coachande samtalet upplevde deltagaren däremot att coachen inte 'coachade' särskilt mycket eftersom denne framförallt ställde frågor, och inte gav henne någon ny information. Deltagarens definition av coaching stämmer således inte överens med den i detta arbete, utan syftar istället på att en coach förser adepten med ny information, det som i den här studien istället definieras som en instruerande eller kontrollerande stil. När deltagaren upplever att "coachingen" var bra menar hon alltså att hon fick möjlighet att ta till sig ny kunskap från coachen. Enligt Whitmore (2013) kräver coaching expertkunskaper inom området coaching, men inte inom det ämnesområde som berörs. Det är en av coachingens stora fördelar. Innan samtalen genomfördes fick deltagaren på förhand information om att hon skulle bli coachad utifrån två olika stilar. Eftersom deltagaren förknippar ordet coaching med ett instruerande förhållningssätt så innebär det att deltagaren troligen förväntade sig att coachingsamtalen i grunden skulle vara instruerande. När hon dessutom blev coachad utifrån ett instruerande förhållningssätt under det första samtalet så ökade det troligen den uppfattningen. Hassmén och Hassmén (2008) menar att exempelvis tekniska färdigheter hos en tränare kanske inte primärt behövs för att utöva ledarskap, men de behövs ofta för att skapa förtroende och trygghet hos följarna. De kan därför ändå vara av central betydelse för ett effektivt ledarskap. När coachen

under andra samtalet övergick till ett coachande förhållningssätt, och exempelvis ställde frågor istället för att tala om, så gick det emot deltagaren förväntningar. Detta kan i sin tur ha påverkat deltagarens upplevelse av att det coachande samtalet inte gav henne något eftersom det inte, i likhet med det instruerande samtalet, tillförde någon ny information. Enligt Whitmore (2013) förefaller det idealistiska vara en coachingexpert som dessutom besitter ett omfattande tekniskt kunnande. Whitmore (2013) påpekar dock att det emellertid är väldigt svårt för experter att undanhålla sin expertkunskap tillräckligt mycket för att kunna ge god coaching. Att deltagaren i båda samtalen upplevde att coachen besvarade hennes frågor, vilket gick emot vad coachen förväntades göra i den coachande stilen, skulle kunna bero på coachens ovana att hantera adeptens direkta frågor. Eftersom deltagaren såg coachen som en expert som hade möjlighet att besvara hennes frågor så förväntade hon sig också att få direkta svar. Att deltagaren i båda samtalen upplevde att coachen besvarade hennes frågor, vilket gick emot vad coachen förväntades göra i den coachande stilen, skulle kunna bero på coachens ovana att hantera adeptens direkta frågor med någonting annat än direkta svar. Coachen har visserligen en utbildning inom coaching, men eftersom coachen både ser sig själv som en expert inom området och har mer erfarenhet av ett instruerande ledarskap så var det således troligen svårt för denne att inte svara på frågor där denne ansåg sig veta det rätta svaret. Att deltagaren dessutom förväntade sig och uttryckte under det första samtalet att hon ville ha någon som sa åt henne vad hon skulle göra och vad som var rätt och fel, bidrog troligen till detta. Deltagarens syn på coachen som expert fick henne att känna att det var skönt att kunna lägga över ansvaret.

Om tiden är den avgörande faktorn i en viss situation (till exempel vid en akut kris), är den snabbaste lösningen förmodligen att göra jobbet själv eller förklara för någon annan exakt vad denne ska göra (Whitmore, 2013). Om kvaliteten istället för det viktigaste får man antagligen bäst resultat om man försöker få den coachade att uppnå större medvetenhet och ansvarstagande. Handlar det istället om att maximera inläringen kommer coaching enligt Whitmore (2013) utan tvekan att optimera inläringen och förmågan till hågkomst. Det bästa vore en tränare med en humanistisk/personcentrerad syn på människan, att denne kan själv, vill utvecklas, vet bäst själv etc., men ändå kan lära ut tekniska och taktiska färdigheter som gör att atleten inte alltid behöver börja från noll. Det viktigaste är alltså att tränaren är tillräckligt duktig på att bedöma när det är rätt läge att gå in och instruera, och när det passar bättre att istället gå in och coacha och låta idrottaren komma fram till vad som fungerar bäst för just henne, för att hon ska få utvecklas och själv ta ansvar. Enligt Whitmore (2013) så minskar den coachandes ansvar varje gång som expertinput ges. Troligen handlar det om att som tränare lyckas behärska såväl den mer instruktiva, som icke-instruktiva sidan av coachingspektret och naturligt kunna röra sig mellan dessa, beroende på situation och person.

Det är svårare för en adept att ta till sig det coachande förhållningssättet om denne känner att den inte har den faktabaserade kunskapen som behövs inom området; exempelvis hur ofta man bör träna, vilken träningsform som ger ett visst resultat etc. Att deltagaren föredrog det instruerande samtalet kan också bero på att det egentligen inte var särskilt kontrollerade utan innehöll en del bitar från varje stil. Det var ju inte så att coachen varken lyssnade på henne eller brydde sig om vad hon tyckte utan det blev ur deltagarens perspektiv kanske mest ett trevligt samtal med en trevlig människa som kunde svara på de frågor hon hade angående sin

träning. Även om deltagaren var väldigt nöjd med, och föredrog det instruerande samtalet, så uttrycker hon också tvivel för de strategier som coachen la fram som faktiskt de bästa och mest optimala för just deltagaren. Härifrån kan dras slutsatsen att deltagaren hade varit än mer nöjd med samtalet om hon både känt att hon fick ta till sig ny och, för henne, relevant kunskap samt att strategierna utgick mer från henne själv och inte vad som är bäst för alla människor generellt sett.

Att stegvis föra in nya influenser från coachingens värld skulle kunna ses som en relativt enkel metod för tränare att sakta men säkert börja arbeta mot ett mer autonomistödjande ledarskap. Det är därför av stort värde att undersöka effekterna på coaching inom idrott eftersom mer kunskap angående eventuella positiva effekter på motivation hos idrottare exempelvis skulle kunna leda till utveckling av tränarutbildningar, där coaching och liknande autonomistödjande förhållningssätt kan bli ett naturligt och självklart inslag.

För att tränare ska kunna sträva mot ett mer autonomistödjande ledarskap, genom att exempelvis använda sig av mer coaching, är det viktigt att tränarna jobbar med adepternas uppfattningar av autonomi så att de ser fördelarna med att bli tilldelade mer autonomi. Mageau och Vallerand (2003) menar att tränare som antar en autonomi stödjande interpersonell stil bör underlätta och förbättra idrottarnas uppfattningar om autonomi, som i sin tur bör leda till en ökning av deras självbestämmande motivation. Spense och Oades (2011) menar att autonomi kan vara förvirrande för en del deltagare, antingen för att de är: i) förvirrad om vad man ska fokusera på, ii) inte van att vara uppmanas att ta ansvar för sin egen utveckling, iii) misstänksam på coachingprocessen eller rädsla det kanske inte fungerar, eller iv) att hålla en förväntan om att tränaren är den expert som kommer bestämma vad som behöver göras. Det är viktigt att göra personen delaktig redan från början för att kunna bygga tillit till sig själv och ansvarsstagande över tid. Den autonomistödjande metoden kan också ses som viktig för att kartlägga den coachades drivkrafter och målsättningar. Däremot är det naturligtvis viktigt att kunna tillföra kunskap om exempelvis hur ett träningspass skall byggas upp och hur olika övningar skall genomföras om den coachade saknar kunskap om detta. Men för att ett lärande skall uppstå över tid behöver personen tidigt göras delaktig. Det är helt enkelt viktigt att möta personen där hon är. Det är därför av stor vikt att ledare och idrottstränare så tidigt som möjligt, gärna redan från början, jobbar mot att fungera autonomistödjande för sina adepter så att dessa redan från början vänjer sig vid att de själva bär ansvaret och att inte allt, både bra och dåligt, beror på tränaren.

## 5.2 Slutsatser och implikationer

Forskningen är till stor del överens om att ett autonomistödjande ledarskap leder till fler positiva effekter för adepter i jämförelse med ett kontrollerande och instruerande ledarskap. Ett autonomistödjande ledarskap bör således prioriteras av samtliga ledare och idrottstränare är inget undantag. Ett sätt för tränare att arbeta mot ett mer autonomistödjande ledarskap är genom att föra in autonomistödjande coaching. Denna studie visar att en övergång från en instruerande stil till en autonomistödjande kan vara problematiskt av flera anledningar. I stil med slutsatser från tidigare forskning så handlar det framförallt om att en adepts förväntningar på ledare måste stämma överens med ledarens faktiska stil om det ska kunna komma något positivt av det. För att adepter ska kunna ta det till sig och uppskatta allt det positiva som en högre grad av autonomi för med sig måste de för det första vara beredda på att de kommer att

få mer autonomi. I annat fall måste tränarna införa förändringen så gradvis och långsamt att adepterna inte ens märker att det sker. Detta kan dock vara mycket svårt för tränare som precis genomgått en coachingutbildning att stegvis föra in den nyvunna kunskapen, eftersom dessa troligen är väldigt ivriga att praktisera det de lärt sig. De stora utmaningarna för tränare handlar således inte bara om hur de själva på bästa sätt ska föra in mer autonomistöd i sitt ledarskap, utan även om hur de på bästa sätt ska förbereda adepterna på att få mer autonomi. Forskning behövs dock som tar reda på hur tränare och coacher kan arbeta med detta i praktiken, samtidigt som tränarutbildningar behöver se till att denna information når tränarna. I slutändan kan detta förhoppningsvis leda till att idrottare upplever bättre motivationskvaliteter, som i sin tur leder till nöjda och medvetna idrottare som både vill och klarar av att ta ansvar för sin egen träning och sitt eget idrottande.



## 6. Referenser:

- Amorose, A. J. and Anderson-Butcher, D. 2007. Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8: 654–670.
- Amorose, A., & Horn, T. (2001). Pre- to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 355-373
- Annerstedt, C. (2006). Framgångsrikt Ledarskap inom Eliidrott. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 309-325.
- Bresser, F., & Wilson, C. (2010). What is coaching?. In J. Passmore (Ed.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide*. (s. 9-26). London/Philadelphia: Kogan Page Limited.
- Burke, D., & Linley, P. A. (2007). Enhancing goal self-concordance through coaching. *International Coaching Psychology Review*, 2 (1), 62-69.
- Campbell, M. A., & Gardner, S. (2005). A pilot study to assess the effects of life coaching with Year 12 students. In M. Cavanagh., A. Grant., & T. Kemp (Ed.), *Evidence-based coaching*. (s. 159-170). Brisbane: Australian Academic Press.
- Cushion, C. J. and Jones, R. L. 2001. A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24: 354–76.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An Overview of Self-determination Theory: An Organismic-dialectical Perspective. In E. L. Deci., & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-determination Research* (s. 3-36). New York: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Denscombe, M.; Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna (2009)
- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2007b). Adherence and well-being in overweight and obese patients referred to an exercise on prescription scheme: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, (8), 722-740.

- Gagné, M., Ryan, R., & Bargman, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Grant, 2010 Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396-407.
- Gjerde, S. (2004). *Coaching – vad, varför, hur*. Lund: Studentlitteratur.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254–264.
- Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2010). Life coaching. In E. Cox., T. Bachkirova., & D. Clutterbuck (Ed.), *The Complete Handbook of Coaching*. (s. 297-310). London: SAGE Publications.
- Grolnick, W. S, Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness: Research findings and future directions. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jones, R.L. (2000). Toward a sociology of coaching. In R.L. Jones, & K.M. Armour (Eds.), *The sociology of sport: Theory and practice*. London: Addison Wesley Longman.
- Joseph, S. (2010). The Person-centered Approach to Coaching. In E. Cox., T. Bachkirova., & D. Clutterbuck (Ed.), *The Complete Handbook of Coaching*. (s. 68-79). London: SAGE Publications.
- Joseph, S. (2006). Person-centred coaching psychology: A meta-theoretical perspective. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 47-54.
- Kahan, D. 1999. Coaching behaviour: A review of the systematic observation research literature. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 14: 17–58.
- Kowal, J. & Fortier, M.S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 71, no. 2, pp. 171-181.
- Lyle, J. (2008). Coaching philosophy and coaching behavior. In N. Cross, & J. Lyle (Eds.), *The coaching process: Principles and practice for sport*. Oxford: Butterworth- Heinemann.

- Mageau, G. A. and Vallerand, R. J. 2003. The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21: 883–904.
- Millard, L. 1996. Differences in coaching behaviors of male and female high school soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 19(1): 19–31.
- Millard, L. 1996. Differences in coaching behaviors of male and female high school soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 19(1): 19–31.
- Miller, A. W. 1992. Systematic observation behavior similarities of various youth sport soccer coaches. *Physical Educator*, 49(3): 136–43.
- Mullen E., Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualization of self-determination in the regulation of exercise behavior: development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual Differences*, 23(5), 745-752.
- Mullen, E., & Markland, D. (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation & Emotion*, 21, 349-362.
- M. S. Hagger, N. L. D. Chatzisarantis, V. Hein, M. Pihu, I. Soós, & I. Karsai. (2007) The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Newnham-Kanas, C., Gorczynski, P., Morrow, D., & Irwin, J. D. (2009). Annotated Bibliography of Life Coaching and Health Research. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 39-103.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. and Brière, N. M. 2001. Associations between perceived autonomy support, forms of self regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25: 279–306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K., Briere, N. M., & Blais, N. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Potrac, P., Jones, R. L. and Cushion, C. J. 2007. Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8(1): 33–49.
- Potrac, P, Jones, RL, Cushion, CJ (2007) Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour, *Soccer and Society*, 8(1), pp.33-49.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reinboth, M., Duda, J. L. and Ntoumanis, N. 2004. Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28: 297–313.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature – Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. I M. S. Hagger., & N. L. D. Chatzisarantis (Ed.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. (s. 1-20). Champaign: Human Kinetics.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.

Spence, G. B., & Oades, L. G. (2011). Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2), 37-54.

Stober, D. R. (2006). Coaching from the humanistic perspective. In D. R. Stober., & A. M. Grant (Ed.), *Evidence Based Coaching Handbook - Putting Best Practices to Work for Your Clients*. (s. 17-50). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Vallerand, R. J. and Losier, G. F. 1999. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11: 142–169.

Vallerand, R.J., Fortier, M.S., Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

Whitmore, J. (2013) *Nya Coaching för bättre resultat*. Stockholm: Natur & kultur

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

Williams, A.M., & Hodges, N.J. (2004). (Eds.) *Skill acquisition in sport: research, theory and practice*. London: Routledge.

## 7. Bilagor:

### Bilaga 1. Informationsblad

Hej,

Vi kommer ifrån Göteborgs universitet där vi går sista året (Sport Coaching) och håller i samband med detta just nu på med vår C-upsats. Det ämnet som vi har valt att arbeta med är coaching och dess effekt beroende på vilken coachingstil som tillämpas.

Vi söker två personer som idag är träningsaktiva och har som mål att utvecklas inom sin träning.

Studien kommer tillämpa två olika coaching stilar och kommer efter vardera gång att samla in data i form av ett intervju.

Upplägget för du som är deltagare i denna undersökning är som följer: Vi träffas vid två olika tillfällen med nån veckas mellanrum där vi vid varje tillfälle kommer ha 60 min coaching efterföljd utav ca. 30 min intervju.

Urval:

Två personer kommer att väljas ut till studien, varav materialet ifrån en person kommer att användas i studien. All medverkan sker anonymt.

Om du är intresserad av att delta i vår studie, som testperson eller som deltagare, fyll gärna i nedstående uppgifter:

**Kön:**

**Ålder:**

**Tidigare träningsbakgrund:**

**Vad tränar du idag?**

**Hur ofta tränar du idag?**

**Har du eller har du tidigare haft en tränare/ledare?**

**a) I vilket sammanhang?**

**Vilka träningsrelaterade mål har du?**

**Varför har du de målen?**

**Kan du tänka dig att medverka i studien som testperson?**

**Kan du tänka dig att medverka i studien som deltagare?**

### **Autonomistödjande faktorer**

1. Kände du att din coach gav dig val, alternativ?
2. Kände du att din coach förstår varför du vill uppnå en förändring?
3. Tycker du att din coach visar förtroende för din förmåga under samtalet?
4. Kände du dig uppmuntrad av coachen under samtalet?
5. Upplevde du att din coach lyssnade på dig?
6. Upplevde du att din coach gav dig positiv feedback under samtalet?
7. Kände du att du kunde prata med din coach om det som kändes viktigt för dig?
8. Känner du att din coach säkerhetsställer att du förstår varför vissa saker är viktiga?
9. Känner du att coachen svarade på dina frågor?
10. Känner du att du kunde dela med dig av tidigare erfarenheter till din coach?

### **Upplevelse av samtalet**

11. Vad skulle du vilja gjordes annorlunda under coachingen?
12. Kände du dig bekväm under samtalet?
13. Hur upplevde du samtalet?