

Idrotten sätter agendan



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Idrotten sätter agendan

En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande
utifrån sitt dubbla uppdrag

Marie Hedberg



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© MARIE HEDBERG, 2014
ISBN 978-91-7346-807-7 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-808-4 (pdf)
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/37063>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

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

Foto: Carl Gustavsson

Tryck:
Kompendiet, Göteborg, 2014

Abstract

Title: Idrotten sätter agendan – En studie av
Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla
uppdrag
Author: Marie Hedberg
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7346-807-7 (tryckt)
ISBN: 978-91-7346-808-4 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: coaches, community of practice, competence, new institutional
theory, sport's culture, teachers, special sport, upper secondary
school

This study aims to describe and analyse the actions of the school coaches at the National sport upper secondary schools in light of the conditions that govern and shape the activities at those schools.

The theoretical standpoints are based on Lave and Wengers' (1991) theoretical concept community of practice, and as an explanatory theoretical framework Scott's (2008) interpretation of new institutional theory is used. In the analysis of the coaches' space for actions given the current conditions, Berg's (2014) free space theory is used.

The study has a qualitative approach and the design is based on four case studies, where interviews and document analyses have been used to produce the data.

The main findings can be summarized in that the cultural-cognitive conditions are very strong, whereas the regulatory and normative conditions play a less significant role. The coaches belong to a community of practice, where the sport's inherent culture becomes the reference point for how the practice will be run, even though they are part of the school.

Förord

Hösten 2008 fick jag möjlighet att börja arbeta vid Avdelningen för Idrottsvetenskap på dåvarande Växjö Universitet. Under samma höst startade jag arbetet mot en magisterexamen i Idrottsvetenskap vilken sedan låg till grund för att bli antagen som doktorand i Nationella Forskarskolan i Idrottsvetenskap (NFI) hösten 2009. Jag har alltid drivits av att utvecklas och såg detta som en stor möjlighet att utbildas till forskare men också att få studera det jag älskar, idrott, och då specifikt ledarskap inom idrotten. Tiden som doktorand har varit oerhört givande och utvecklande samtidigt som det inneburit utmaningar både för mig och min familj. Jag är väldigt tacksam att jag fått göra denna resa som gett mig både kunskaper och erfarenheter och som utvecklat mig till den jag är idag.

Jag vill här passa på att tacka ett antal personer som på ett eller annat sätt varit betydelsefulla.

Göran Patriksson och Owe Stråhlman från Göteborgs universitet. Utan Ert idoga arbete att få till stånd en forskarskola i Idrottsvetenskap hade denna resa aldrig varit möjlig. Ett stort tack till Er och övriga i styrgruppen! Jag vill också rikta ett tack till mina NFI-kollegor Magnus, Anna, Gunnar, Jyri, Kalle, Susanne, Pernilla, Gabriella, Madeleine samt alla handledare. Utan Er hade denna resa blivit mycket tråkigare.

Eva-Carin Lindgren och Christel Larsson, tack för värdefulla synpunkter och kommentarer på slutseminariet.

Mina handledare Per, PG och Susanne. Ni har hela tiden funnits vid min sida och utan Ert stöd och Er hjälp hade detta aldrig gått.

Lena Carlsson och Peter Brandt, tack för hjälpen med språkgranskningen och den engelska översättningen.

Övriga kollegor på Idrottsvetenskapen vid Linnéuniversitetet, ett stort tack för det stöd jag känt och känner.

Mamma och Billy, Pappa och Inga-Lill och farmor och Mats, ni har på olika sätt bidragit till denna avhandling. Ni betyder oerhört mycket för mig och oss och utan Er vet jag inte vem som skulle hämta eller lämna på dagis och skolan när vi båda är iväg. Ett innerligt tack för allt!

Calle, Gustaf och Wille. Utan Er betyder inget någonting! Tack för Ert tålmod och Er stöttning när det ibland varit tungt. Jag är fantastiskt tacksam

för att jag fått göra denna resa och för att ni alltid finns vid min sida. Jag älskar
Er!

Växjö oktober 2014

Innehåll

ABSTRACT	5
FÖRORD	7
DEL I	11
Introduktion	11
Institutionen idrott	13
Institutionen skola	14
Institutionen Riksidrottsgymnasiet	15
Syfte och frågeställningar	19
Tidigare forskning	21
Elitidrott och studier	22
Skola och idrott – mötet mellan två institutioner	25
Tränare	27
Lärare	32
Undervisning	33
Sammanfattning av den tidigare forskningen	35
Teoretisk referensram	38
Praxisgemenskap	38
Professionella lärandepraktiker	41
Nyinstitutionell teori	42
Frirumsteorin	45
Teoretisk referensram i förhållande till studien	46
Undersökningsmetod	47
Undersökningsdesign	47
DEL II	57
Riksidrottsgymnasiernas gemensamma villkor	57
Riksidrottsgymnasiernas historia	57
Införandet av ny gymnasiereform, GY11	58
Beskrivning av ämnet specialidrott	59
RIG-institutionens regulativa villkor	60
RIG-institutionens normativa villkor	62
Tränarnas utmaning	65

Fröidrott och längdskidåkning – idrotternas historiska sammanhang	67
Fallbeskrivningar	71
Fall 1 (fröidrott)	71
Fall 2 (fröidrott)	87
Fall 3 (längdskidåkning)	102
Fall 4 (längdskidåkning)	115
DEL III	128
Riksidrottsgymnasiets villkor och tränarnas handlande	128
Generella villkor som styr Riksidrottsgymnasiet	129
Gemensamma regulativa villkor	129
Gemensamma normativa villkor	131
Tränarnas praxisgemenskap	135
Praxisgemenskapens inriktning	135
Rollen som RIG-tränare	136
Tränarnas utbildning och kompetens	137
Tränarnas kompetensutveckling och lärande	140
Urval och antagning	142
Praktikens normer och värden	143
Institutionens motor	152
Institutionens legitimitet	153
Studiens slutsatser	153
Diskussion – Idrotten sätter agendan	157
Tränarnas förutsättningar att utföra sitt uppdrag	158
Tränarna är tränare	159
Idrottens kultur styr skolan	161
Riksidrottsgymnasiets framtid och utveckling	164
Studiens implikationer	164
English summary	167
Bibliografi	186
BILAGA 1. KURSPLANER I SPECIALIDROTT	193
BILAGA 2. INTERVJUGUIDE TRÄNARE	217
BILAGA 3. INTERVJUGUIDE REKTORER	220
BILAGA 4. E-MAIL KRING FÖRFRÅGAN OM MEDVERKAN	222

Del I

Avhandlingens första del innehåller fem kapitel. Som första kapitel ges en introduktion av problemområdet. Introduktionen följs sedan av studiens syfte och frågeställning, tidigare forskning, studiens teoretiska referensram samt en redogörelse av metodologiska och metodiska ställningstaganden.

Introduktion

Idrotten har stor betydelse i ungas liv, och att vara duktig i idrott innebär oftast hög status. Fler än fyra av tio idrottande ungdomar har prestationsmål som utgångspunkt och majoriteten vill nå internationell elit (Trondman, 2005). De ungdomar som under sin gymnasietid vill kunna kombinera skolan med en elitsatsning har två olika vägar att välja. För att underlätta en satsning mot nationell seniorelit så kan de välja Nationellt godkända idrottsutbildningar (NIU). Om ungdomarna vill satsa mot internationell seniorelit så väljer de Riksidrotts gymnasier (RIG¹). Båda institutionerna är till för att underlätta för den aktive att kunna kombinera skolan med en elitsatsning men med den skillnaden att NIU har målet att utveckla de aktiva mot nationell seniorelit och RIG har målet att utveckla de aktiva mot internationell seniorelit (Riksidrottsförbundet, 2014b, 2014c). Denna studie som startade 2009 kommer endast fokuseras på RIG eftersom NIU inrättades först 2011.

RIG har funnits sedan början av 1970-talet och sedan 1980-talet har träningen bedrivits inom ramen för ämnet specialidrott. Riksidrottsförbundet (RF) väljer att kalla det den ”Svenska idrottsmodellen”, där specialförbund, idrottsföreningar och skola tillsammans tar ansvar för att ungdomar med talang ges en möjlighet att utveckla denna i kombination med seriösa studier. Ett stort antal av dem som nått toppen inom sin idrott har enligt Riksidrottsförbundet (2008) gjort det genom att delta i den svenska idrottsmodellen

¹ Fortsättningsvis kommer förkortningen RIG att användas.

² Fortsättningsvis kommer de som formellt är anställda som lärare i ämnet Specialidrott att benämnas tränare.

³ Handslaget var en satsning från Regeringen där Riksidrottsförbundet fick 1 miljard att disponera

RIG-verksamheten ses av flera specialförbund som en mycket viktig del i deras talangutvecklingssystem (Fahlström, 2011). 2014 omfattar RIG-systemet 31 idrotter, 51 gymnasier och ca 1100 elever (Riksidrottsförbundet, 2014a). RIG ska vara en kvalitetssäkrad studie- och elitidrottsmiljö där eleverna med hjälp av kompetent stöd ska utvecklas inom idrotten (Riksidrottsförbundet, 2013b). En stor del i det kompetenta stödet ska enligt Riksidrottsförbundet (2014c) utgöras av tränaren. Det är tränaren som planerar, utformar och genomför träningen med de aktiva och ses således både som viktig och central i de aktivas strävan att utvecklas och nå sina mål. Detta stämmer väl överens med Ericsson, Prietula och Coakleys (2007) generella uppfattning av tränaren.

Tränarna² som arbetar vid RIG gör det under speciella omständigheter. En tränare i en idrottsförening kan i stort sett själv bestämma hur verksamheten ska vara utformad, då denna är oreglerad och en del i en folkrörelse (Riksidrottsförbundet, 2011). Är man däremot tränare på ett RIG arbetar man å ena sidan på uppdrag av respektive specialidrottsförbund och å andra sidan är man lärare i ämnet specialidrott och har härigenom skolans villkor att ta hänsyn till. En RIG-tränare är alltså inte bara tränare utan även lärare i ämnet specialidrott, ett ämne som betygsätts och som för elevernas fortsatta civila karriär har motsvarande betydelse som andra ämnen på gymnasieskolan. En RIG-tränare har i de flesta fall sin utbildningsmässiga bakgrund inom idrotten men verkar inom skolan vilken är betydligt mer reglerad och bygger på andra villkor än idrotten (Ferry & Olofsson, 2009). Inom RIG möts två institutioner som bygger på helt skilda logiker. Det är tränarnas handlande i spänningsfältet mellan dessa institutioner som utgör huvudproblematiken i denna avhandling.

Möten mellan skolan och idrotten som institutioner har skett även i andra sammanhang. Den satsning från regeringen som fick namnet ”Ett handslag med idrotten”, populärt kallad för ”Handslaget”, innebar en rad projekt där just mötet mellan skola och idrott fokuserades. Peterson (2007) beskrev i sin utvärdering av olika Handslagsprojekt³ fenomenet som en korsning mellan två fält, idrotten och skolan. I de projekt som Peterson (2007) studerade fick

² Försättningsvis kommer de som formellt är anställda som lärare i ämnet Specialidrott att benämnas tränare.

³ Handslaget var en satsning från Regeringen där Riksidrottsförbundet fick 1 miljard att disponera under en fyraårsperiod (2004 – 2007). Satsningen skulle riktas mot fem olika områden; öppna dörrarna för fler, hålla tillbaka avgifterna, satsa mer på flickors idrottande, intensifiera kampen mot drogerna samt mot ökad samverkan mellan förening och skola.

INTRODUKTION

idrottsföreningar möjlighet att bedriva aktiviteter på skoltid. De problem som uppstod handlade om att idrotten gavs plats att utifrån sin logik bedriva verksamhet inom ramen för skolan, vilken bygger på en helt annan logik. Peterson (2007) använder sig av Bourdieus fältbegrepp som teoretiskt perspektiv.

Explicit handlar denna avhandling om tränare som kommer från idrotten, där de till största delen fått sin utbildning och erfarenhet, men som sedan ska verka inom skolan som undervisande lärare i ämnet specialidrott. I avhandlingen används begreppet institutioner istället för fält, eftersom studien tar sin utgångspunkt i Scotts (2008) tolkning av den nyinstitutionella teorin. Scott (2008) menar att en institution bygger på tre pelare – regulativa, normativa respektive kulturellt-kognitiva villkor, vilka behöver harmoniera med varandra för att en institution ska fungera väl⁴. Om institutionens villkor inte harmonierar kan det innebära svårigheter för de inblandade.

Skolan respektive idrotten som samhällsligt fenomen kommer i avhandlingen att beskrivas som institutioner, medan de enskilda gymnasierna betraktas som organisationer. Det är alltså vissa institutionella villkor som styr och formar verksamheten generellt, medan varje enskild skola även formas utifrån lokala villkor. (För relationen mellan institutioner och organisationer - se exempelvis Berg, 2014). Inledningsvis kommer de involverade institutionerna kort att presenteras. En fördjupad beskrivning av RIG ges i del II i kapitlet Riksidrottsgymnasiernas gemensamma villkor.

Institutionen idrott

Idrotten är en självständig folkrörelse, där det finns omkring 20 000 idrottsföreningar som alla i stort sett drivs som ideella föreningar, även om vissa har ett aktiebolag kopplat till sig. Föreningarna är alla medlemmar i Riksidrottsförbundet (RF) som har till uppgift att hjälpa och stödja sina 69 specialförbund och deras föreningar.

Det är Riksidrottsförbundsstämman (RF-stämman) som är RF:s högsta beslutade organ och som anger färdriktningen för två år i taget. RF-stämman består av drygt 200 ombud vilka utses av medlemmarna. Medlemmarna är dels de 69 specialförbunden (SF), dels de 21 distriktsförbunden (DF). Varje specialförbund har till uppgift att utveckla och administrera den egna idrotten samt att samordna dess tävlingsverksamhet. Distriktsförbunden är RF:s

⁴ Fortsättningsvis kommer begreppet villkor att användas för det som Scott beskriver som pelare.

regionala organisation och deras ansvarsområde följer i stort landets länsgränser. Deras uppgift är att företråda den regionala idrotten samt ge stöd till specialidrottsförbund (SDF) och de lokala idrottsföreningarna. Det är de lokala idrottsföreningarna som utgör basen i den svenska idrottsrörelsen (Peterson, 2008).

RF har ingen bestämmanderätt över ett specialförbund eller över vad olika föreningar ska göra och hur de ska bedriva sin verksamhet. Utöver att stödja sina förbund är också RF:s uppgifter att företråda idrottsrörelsen i kontakter med det omgivande samhället samt att fördela de statliga ekonomiska anslagen.

Det finns ett idédokument, *Idrotten Vill*, som alla specialförbund ställt sig bakom genom att det har beslutats i Riksidrottsstyrelsen. Dokumentet beskriver en samlad idé över hur idrottens verksamhet ska bedrivas.

Majoriteten av alla tränare i idrottsföreningarna är i grunden ideella, även om det i vissa fall förekommer någon form av ersättning. Det finns inga gemensamma krav eller regler för vilken typ av utbildning en tränare för en viss åldersgrupp ska ha. Det är istället idrottsföreningarna själva som bestämmer vilka, om några, krav ska ställas på tränarna när det gäller deras utbildningsnivå. Varje förbund ansvarar själv för sin idrottsledar- och tränarutbildning. Som stöd i förbundens arbete med utbildning finns SISU Idrottsutbildarna som är idrottens eget studieförbund (Riksidrottsförbundet, 2011). Det räcker dock i allmänhet inte med utbildning för att man ska få legitimitet som tränare. Det krävs ofta att man själv ska ha varit en framgångsrik idrottare eller att man har dokumenterade erfarenheter av att ha varit framgångsrik som tränare för att denna legitimitet ska erövrats (Cushion, 2011b; Rynne & Mallet, 2012).

Som folkrörelse är idrotten självständig i sin verksamhet att bedriva den på det sätt man själv vill, så länge verksamheten är förenlig med samhällets generella lagar. Det finns däremot inga specifika lagar, förordningar eller regler som bestämmer hur en idrottsförenings verksamhet ska se ut, så länge den håller sig inom svensk lagstiftning.

Institutionen skola

Det svenska skolsystemet sträcker sig från förskola till vuxenutbildning. Förskola, förskoleklass och gymnasieskola är frivilligt medan grundskolan däremellan är obligatorisk. Varje kommun ska även tillhandahålla

INTRODUKTION

vuxenutbildning. Skolan styrs av lagar och förordningar som beslutas av riksdag och regering. I Skollagen finns de grundläggande bestämmelserna om skolan. I lagen regleras det vilka skyldigheter och rättigheter barn, elever och deras föräldrar har samt vilka krav som ställs på den som är huvudman för skolverksamheten. Tillsammans med Skollagen och förordningar styr också styr också läroplanerna skolans verksamhet. Ämnes- och kursplanerna anger undervisningens syften och mål samt vilka kunskaper som eleverna ska utveckla. De talar däremot inte om hur undervisningen ska läggas upp. Utbildning inom den svenska skolan anordnas av kommuner, landsting, stat eller av enskilda aktörer. Huvudansvaret för skolväsendet ligger hos kommunerna. Varje skola ska ha en rektor eller förskolechef som är den som ansvarar för det pedagogiska arbetet på skolan eller förskolan. De enskilda aktörer som vill bedriva utbildningsverksamhet behöver ansöka om tillstånd hos Skolinspektionen (Skolverket, 2014c).

Skolan styrs i vissa avseenden också av Skolverket som är en förvaltningsmyndighet. Skolverket sätter bland annat ramar och riktlinjer för hur utbildningen i svensk skola ska bedrivas och bedömas, genom att de beslutar om kurs- och ämnesplaner samt kunskapskrav och nationella prov (Skolverket, 2013).

Med målet att öka kvaliteten i skolan, höja statusen på läraryrket samt för att tydliggöra lärares behörighet infördes den 1 december 2013 lärarlegitimation. En lärare behöver en lärarlegitimation för att få tillsvidareanställas, undervisa och sätta betyg inom de flesta ämnena inom skolväsendet (Läraryrket, 2014; Skolverket, 2014a). Dock visar Skolverkets rapport att en relativt stor andel lärare är obehöriga. I förskolan är 65 % av lärarna behöriga, i grundskolan 67 % och på gymnasiet 52 %. Skolverket menar att detta är alarmerande siffror och vill se en handlingsplan för att långsiktigt säkerställa kompetensen hos lärarna (Skolverket, 2014b).

Institutionen Riksidrottsgymnasiet

RIG-verksamheten bedrivs av fyra parter som samverkar: RF, Skolverket, kommunen där gymnasiet ligger samt den aktuella idrottens specialförbund. Det är RF som har ansvaret för kvalitetsutvecklingen samt uppföljning och utvärdering av RIG. Likaså är det Riksidrottsförbundet som beslutar om vilka kommuner och idrotter som får anordna RIG-verksamhet.

Staten stöttar RIG-verksamheten genom RF med över 40 miljoner kronor per år. Samtidigt bidrar de enskilda specialförbunden med ungefär samma summa. Detta är Sveriges i särklass största elitidrottsatsning. De elever som går på ett RIG läser upp till 700 poäng⁵ inom ämnet specialidrott. Detta motsvarar mellan en tredjedel eller en fjärdedel av deras totala gymnasieutbildning.

Som inledningsvis beskrevs samverkar två institutioner inom RIG och skapar en ny institution. RIG-verksamhetens karaktär bygger till stor del på ämnet specialidrott, vilket Skolverket beslutar ämnesplan och kursplaner för. Skolverket är också den instans som i slutänden beslutar om vilka kommuner och idrotter som får anordna RIG-verksamhet. Undervisningen i gymnasieskolan och således också undervisningen inom ämnet specialidrott ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. För att vara behörig lärare inom gymnasieskolan gäller generellt att man ska ha en akademisk lärarutbildning och behörighet i ämnet (Skolverket, 2011). För att bli behörig att undervisa på gymnasieskolan krävs i allmänhet utöver lärarutbildning ämnesstudier om minst 90 högskolepoäng (tre terminers studier). Ämnet specialidrott ingår dock i en grupp av ämnen, där kravet på lärarexamen hittills inte varit stadfäst (Skolverket, 2012a).

Det aktuella specialförbundet leder och organiserar tillsammans med kommunen den idrottsliga delen av utbildningen vid RIG. specialförbundet arbetar också med att utveckla och följa upp RIG-verksamheten, anställa tränare samt genomföra antagningsprocessen i samverkan med kommunen (Riksidrottsförbundet, 2008).

Inom idrotten finns det i Sverige inga formella krav på utbildning utan det är andra faktorer som påverkar vilken legitimitet en tränare har. Bland dem som är verksamma som tränare inom idrotten i dag finns det ett stort antal som inte genomgått någon formell utbildning men ändå anser sig vara kompetenta tränare (Cushion, 2011a).

Villkoren för lärare inom specialidrott skiljer sig således från lärare i ”gymnasiegemensamma ämnen”. Även fysiskt görs i allmänhet en åtskillnad mellan dessa lärarkategorier. Lärare i något av de gymnasiegemensamma ämnena kan naturligt befina sig i ett kollegium med andra lärare som undervisar inom samma eller närbesläktade ämnen. Lärare i yrkesämnena kan

⁵ Ett gymnasieprogram omfattar 2500 poäng. En avklarad kurs ger mellan 50 och 100 poäng och en veckas studier motsvarar 25 poäng (Gymnasium.se, 2014).

INTRODUKTION

dock ha verksamheten förlagd till särskilda lokaler eller byggnader. Det senare gäller i än högre grad lärare i ämnet specialidrott. Undervisningen sker allt som oftast på en träningsanläggning, som i många fall inte är en del av de byggnader som tillhör skolan. Inom längdskidåkningen, som är en av de idrotter som ingår i studien, sker träningen på anläggningar som i vissa fall ligger långt ifrån skolan och eleverna behöver skjutsas dit med minibuss. Specialidrottslärarna har många gånger sina arbetsrum i anslutning till träningsanläggningarna och inte på skolan tillsammans med de andra lärarna.

Som en följd av problematiken med att tränare också verkar som lärare kommer också frågan om vilket begrepp som ska användas, tränare, lärare, RIG-tränare eller specialidrottslärare. Som anges i fotnot 2 kommer begreppet tränare att användas, då det är denna benämning som RF använder samt genom att merparten faktiskt inte är behöriga som lärare. Dock kommer begreppet lärare att användas i avsnittet kring tidigare forskning som specifikt gäller för skolan.

Kunskapslucka att fylla

I kapitlet Tidigare forskning görs en genomgång av för studien relevant forskning. I denna genomgång synliggörs ett obeforskat fält som utgörs av tränarna på RIG. Tränarna är en i stort sett ostuderad kategori. Den forskning som är gjord på RIG i Sverige har i allmänhet fokuserat på uppkomsten och utvecklingen av idrottsgymnasier och till viss del på eleverna och de specialidrottsförbund som har RIG-verksamhet (Eriksson, 2002; Ferry, 2014; Ferry, Meckbach, & Larsson, 2013; Lund & Olofsson, 2009). På senare tid har också ämnet specialidrott utvärderats (Ferry & Olofsson, 2009).

I flera sammanhang har det visat sig att i verksamheter där två institutioner möts, direkt eller indirekt, dominerar en institution över den andra (Larsson, 2009; Londos, 2010; Peterson, 2007). I RIG-verksamheten möts skolans och idrottens institutioner. Idrotten, i form av RF, fastställer de övergripande målen för verksamheten. Tränarna har sin bakgrund i idrotten men förväntas arbeta inom skolan, och frågan är hur deras handlande kan karaktäriseras i det spänningsfält som uppstår mellan institutionerna. Det är detta som specifikt studeras i denna avhandling.

RIG anses spela en stor roll i svensk idrott och dess talangutveckling (Fahlström, 2011). I och med att det är tränarna som planerar och genomför verksamheten har de således en avgörande roll i huruvida talangutvecklingen kan bli framgångsrik (Ericsson et al., 2007).

IDROTTEIN SÄTTER AGENDAN

Ambitionen med denna avhandling är att beskriva och förstå tränarens handlande mot bakgrund av de villkor som styr och formar verksamheten vid RIG.

Syfte och frågeställningar

Tränarna på RIG befinner sig i en speciell situation. Från den dag man beslutade att starta försöksverksamhet för att underlätta för ungdomar att kombinera elitidrott och studier på gymnasienivå uppstod en verksamhet där villkoren som reglerar och formar denna hänför sig till två olika institutioner. Skolans och idrottens institutioner bygger på olika logiker, och RIG och tränarna befinner sig mitt i spänningsfält mellan dessa. Inom de ramar som styr och formar RIG utför tränarna sina handlingar.

Studiens syfte är att beskriva och förstå tränares handlande mot bakgrund av de villkor som styr och formar verksamheten vid RIG.

De forskningsfrågor som studien ämnar fokusera och söka svar på är:

1. Vilka villkor styr RIG-verksamheten på institutionsnivå?
2. Vilka specifika organisatoriska villkor etableras vid enskilda RIG?
3. Hur kan tränarnas handlande beskrivas mot bakgrund av dessa institutionella och organisatoriska villkor?
4. Hur kan tränarnas handlande utifrån villkoren förklaras?

Med tränares handlande avses här såväl deras tolkning av de villkor som råder som den praktik de beskriver och som har sin grund i dessa tolkningar. Handlandet skapar en lokal praktik och det är denna som studeras empiriskt.

Introduktion av studiens teoretiska perspektiv

Tränares handlande som utvecklas inom en enskild gymnasieskola kan beskrivas som en lokalt situerad praktik eller en praxisgemenskap. Med detta menas att det finns en gemensam intention med verksamheten och att dess praktik vilar på vissa gemensamma värden. Begreppet praxisgemenskap eller "community of practice" har utvecklats av Lave och Wenger (1991). Det första ledet i studien innebär att fånga in den praxisgemenskap som utvecklats vid varje enskilt RIG och beskriva denna. Verksamheten vid ett RIG utformas i samspel mellan tränare och aktiva. I föreliggande studie har jag valt att betrakta den gemenskap som tränarna utgör som en praxisgemenskap. Kollektivet tränare är en bestående konstellation vid ett RIG, även om enskilda medarbetare kan bytas ut över tid. Tränarna vid ett enskilt RIG ingår samtidigt i en större gemenskap som tränare vid RIG utgör.

För att förstå och förklara tränarnas handlande används i nästa led nyinstitutionell teori (Scott, 2008). Det innebär att göra en åtskillnad mellan institutionen RIG som ett nationellt fenomen, och enskilda gymnasier eller organisationer. Handlandet ska då kunna förstås och förklaras mot de institutionella och organisatoriska villkor som styr och formar verksamheten.

Vidare kommer begreppet frirum (se ex Berg, 2014) att användas för att beskriva hur tränarna förhåller sig till de yttre och inre villkor och som bidrar till att forma den enskilda skolans kultur.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är uppdelad i tre delar. I första delen presenteras en introduktion till studien, studiens syfte och frågeställningar, tidigare forskning, studiens teoretiska referensram samt de undersökningsmetoder som använts.

I den andra delen presenteras studiens resultat i tre kapitel. I det första kapitlet, som heter Riksidrottsgymnasiets gemensamma villkor beskrivs Riksidrottsgymnasiet historia och uppbyggnad samt de regulativa och normativa villkor som kommer både från idrotten och från skolan. I det andra kapitlet beskrivs de ingående idrotternas historiska sammanhang och i det tredje kapitlet beskrivs de fyra fall som studerats. Denna del bygger helt på empiri inhämtad genom intervjuer av tränare och rektorer.

Den tredje delen utgörs av studiens analys och diskussion. Analysen avser förklara tränarnas handlande i förhållande till de villkor som råder. Här ställs empirin mot den tidigare forskningen samt analyseras utifrån den teoretiska referensramen. I diskussionen lyfts studiens huvudresultat fram samt diskuteras i termer av legitimitet både gentemot skolan och gentemot idrotten.

Tidigare forskning

Studiens syfte är att beskriva och analysera tränarnas handlande utifrån de villkor som råder. Villkoren har sin grund både i idrotten och i skolan som institutioner. Genomgången av tidigare forskning kommer att belysa forskningsfält som jag bedömt vara relevanta utifrån avhandlingens syfte. Det finns ju inte någon tidigare forskning som explicit behandlar denna kategori.

Redogörelsen för den tidigare forskningen har sin utgångspunkt i fem områden: elitidrott och studier, mötet mellan två institutioner, tränare, lärare och undervisning. Den idé som RIG bygger på innebär att underlätta kombinationen av elitidrott och studier. Jag kommer därför att belysa forskning som behandlar just denna kombination.

Inom RIG möts två institutioner. Scott (2008) betonar vikten av att villkoren inom en institution harmonierar med varandra och menar att det kan bli problematiskt för dem som ska hantera villkoren om detta inte är fallet.

Tränarna hamnar mitt i spänningsfältet mellan institutionerna och deras handlande är det som fokuseras i studien. Det har i liknande sammanhang studerats vad som hänt när två institutioner möts. För att få en förståelse för de villkor som inverkar på RIG-tränarnas handlande är detta ett område som kommer att belysas.

Jag kommer också att behandla forskning som gäller de båda funktionerna tränare respektive lärare. Tränarna vid RIG är också lärare i och med att de undervisar i och betygsätter ämnet specialidrott. Uppdragen tränare och lärare är egentligen tämligen likartade, och det finns också forskning som menar att tränare mer generellt borde betraktas som lärare. Det finns också mycket för tränarkåren att lära från lärarkåren (Jones, 2006).

Den forskning som gäller undervisning som presenteras är avgränsad till att gälla valet av innehåll och bedömning av måluppnåelsen. En ytterligare avgränsning gällande innehåll i undervisningen har gjorts i form av studier av ämnet idrott och hälsa. Denna del borde ha fokus kring specialidrott, men eftersom den är begränsad till Ferry och Olofsson (2009) samtidigt som idrott och hälsa har flera beröringspunkter med ämnet specialidrott, ses det därför relevant.

Elitidrott och studier

Den forskning som finns kring ämnet elitidrott och studier har framförallt fokuserat på tre områden: utvecklingen av idrottsprofilerad utbildning, innehåll i verksamheten samt verksamhetens utfall. Utöver den forskning som här presenteras genomför RF egna utvärderingar kring eleverna varje år. Den litteratur som behandlar elitidrott och studier är i många fall deskriptiv eller av utvärderingskaraktär. I Sverige är det i många fall utvärderingar som gjorts på uppdrag av RF. Däremot finns det ingen forskning om tränarna och deras handlande.

I detta avsnitt kommer forskning kring elitidrott och studier att presenteras såväl ur ett nationellt som ur ett internationellt perspektiv.

Utvecklingen av idrottsprofilerad utbildning

I takt med förändringar i det svenska välfärdssamhället har utvecklingen gått mot att skolan numera tar ansvar för en relativt stor del av ungdomars träning. Detta har lett till att idrottsrörelsen har tagit steget in i skolan och ansvarar för delar av idrottsundervisningen (Ferry et al., 2013). Ferry et al. (2013) menar dock till skillnad mot Peterson (2007) att det inte handlar om två fält som korsas utan snarare att det handlar om att idrotten tagit steget in i skolan.

Mot bakgrund av den ökade konkurrensen mellan skolor väljer många att erbjuda en idrottsprofil för eleverna. Detta ses som ett sätt att locka till sig elever. Genom att erbjuda idrottsprofilerad utbildning vill man förknippas med många av de värden som idrotten står för.

Studerar man vidare vilka elever det är som söker sig till idrottsprofilerad utbildning, menar Lund och Olofsson (2009) att de elever som söker och kommer in är aktiva med starkt idrottshabitus⁶, de har höga ambitioner och höga målsättningar både i skolan och inom idrotten.

Samtidigt som utbredningen av idrottsprofilerad utbildning är stor bidrar den till en ökad uppdelning av eleverna. Specialidrott kombineras främst med studieförberedande program och med inriktning mot lagidrotter. Detta gör att utbudet begränsas för dem som vill kombinera elitidrott och studier. Vidare

⁶ Habitus är ett av Bourdieus mest kända begrepp och förklarar det system av förkroppsligade dispositioner som uppstår i människors möte med andra människor i olika sociala sammanhang. De upplevelser människan är med om blir till erfarenheter och gör det möjligt att hantera och bemästra olika situationer. Ett starkt idrottshabitus syftar på att de i hög grad vistats i idrottsliga sammanhang och på så sätt skaffat sig en stor mängd erfarenheter som skapat ett mönster för handling i just dessa sammanhang.

svarar verksamheten främst mot pojkars behov och önskemål, mot elever med svensk bakgrund och elever som har föräldrar med hög utbildning (Ferry, 2014).

Innehåll i verksamheten

Enligt Ferry och Olofsson (2009) går det inte att finna någon gemensam organisation av RIG. Undervisningen domineras av praktisk färdighetsträning inom elevernas idrotter. Elevernas betyg och bedömning baseras på deras praktiska färdigheter och inställning istället för de betygskriterier som finns framtagna. Sammantaget finns det stora likheter i innehållet i ämnet specialidrott med tävlingsidrotten som bedrivs på fritiden (Ferry & Olofsson, 2009).

Att innehållet ser ut som det gör kan ha sin förklaring i vilka som ges tillträde till att undervisa i ämnet. Det är inte de formella utbildningskraven på lärarutbildning som ger tillträde till att undervisa, utan det är istället kompetens inom idrotten som ligger till grund för anställningen (Ferry, 2014). Att det är den idrottsliga kompetensen som ger inträde förklarar Ferry (2014) med att inte funnits någon formell utbildning i ämnet och med att specialidrott inte ses som en del av skolan utan snarare som en del av idrotten och de normer och värderingar som finns där.

Eriksson (2002) menar att det är svårt att hitta en tydlig väg för hur man ska arbeta på regional och lokal nivå, men att det är viktigt att ta hänsyn till eleverna på olika sätt. När eleverna på RIG får tycka till kring vilka områden de värderar högst kommer följande områden fram:

1. Träningen ska hålla hög kvalitet
2. Tränaren ska ha hög kompetens när det gäller specialidrottsträningen
3. Jag ska känna förtroende för tränaren och tränaren ska ha en social kompetens
4. Maten ska vara god och näringsrik
5. Det ska finnas en bra gemenskap mellan eleverna på gymnasiet.
6. Utbildningen ska vara anpassad till att eleverna går på ett RIG
7. Det ska finnas möjlighet till avskildhet (Uebel, 2006).

Verksamhetens utfall

Specialförbunden anser att verksamheten på RIG är bra och de värderar sin egen insats som betydelsefull. Förbunden anser också att det skett en positiv utveckling de senaste åren jämfört med tidigare års verksamhet. Elevernas

idrottsliga nivå har blivit bättre och statusen att gå på ett RIG har ökat. Elevernas skolbetyg är även de bättre än tidigare och eleverna lägger ner mer tid på träning. De anser samtidigt att träningen håller hög kvalitet. När det gäller eleverna har utvecklingen inte enbart varit positiv. Något fler elever har avbrutit sina studier samt fler elever har försummat sina studier jämfört med tidigare årskullar (Eriksson, 2010b).

Eriksson (2010a) påstår att verksamheten är överlägsen många andra former av träningsverksamheter när det gäller tillgång till kvalitativa träningsanläggningar och kompetenta tränare. Detta gäller framförallt individuella idrotter. Även specialförbunden lyfter fram RIG:s betydelse för elevernas utveckling till elitidrottare. På en femgradig skala beträffande betydelsen för utvecklingen av talanger tillskrivs RIG-verksamheten ett medelbetyg på 4,4 av tillfrågade specialidrottsförbund (Eriksson, 2010a).

Elitidrott och studier internationellt

Detta avsnitt baseras både på forskning och på beskrivningar från de enheter som är ansvariga för verksamheten. Med andra ord är alltså inte all litteratur som utgör underlag för detta avsnitt att karakterisera som forskning.

Att erbjuda en kombination av elitsatsning i idrott och utbildning är inget som är unikt för Sverige, utan den möjligheten finns i många andra länder. Hur det ser ut och hur det är organiserat varierar beroende på vilket land det handlar om. Nedan följer ett par exempel.

Sovjetunionen var ett av de första länderna att skapa specialskolor för idrott. Idén byggde på att en idrottslig talang sågs som lika värdefull som en musikalisk eller konstnärlig talang. Syftet med att bygga dessa skolor var att säkerställa framgångar i de Olympiska spelen och i andra internationella tävlingar. Formatet byggde på internatskolor, vilket hade kopierats från Tyskland. Många länder var imponerade av framgångarna som dessa skolor visade upp och många socialistiska länder ville ta efter (Metsä-Tokila, 2002).

I Kina, som är känt för att välja ut sina talanger tidigt, erbjuds en anpassad skolgång redan från 6 års ålder, för att de aktiva ska kunna träna tillräckligt mycket (Hong, 2008). USA har ett väl utbyggt system när det gäller kombinationen idrott och skola. Här genomförs majoriteten av idrottsutövandet inom skolans ramar. Eleverna tävlar också för skolan och inte för någon klubb på det sätt som sker i Sverige (Sparvero, Chalip, & Green, 2008).

TIDIGARE FORSKNING

I Europa finns det bland annat i både Frankrike och Tyskland system för att ge unga en möjlighet att kombinera idrott med skola. På samma sätt som i Sverige är respektive specialförbund starkt involverat i de aktivas utbildning och satsning, men med den skillnaden att det är en typ av nationellt träningscentrum som står bakom verksamheten. Det bedrivs även en del tränarutbildning och forskning vid dessa centra (Bayle, Durand, & Nikonoff, 2008; Petry, Steinbach, & Burk, 2008). I England finns det också speciella idrottsskolor som byggts upp efter samma tanke som ligger till grund för andra typer av specialskolor inom exempelvis teknikområdet. Upplevelsen är dock att idrottsskolorna inte kunnat implementeras i samma grad samt att ledande organisationer inom idrotten hellre samlar sina talanger till speciella centra, där de kan bedriva egen träning. Eleverna placeras då i en skola som är belägen i närheten av dessa centra (Houlihan, 2000).

Även i våra grannländer finns motsvarande möjligheter. I till exempel Norge äger och driver en stiftelse, Norges Toppidrettsgymnas (NTG), sex privata skolor, där de aktiva ges en specialutformad skolgång för att optimera deras möjligheter till utveckling och framgång (NorgesToppidrettsgymnas, 2012). I Danmark arbetar Team Danmark mot ett antal kommuner runt om i landet, som genom en form av certifiering ska tillhandahålla en kvalitativ miljö för den aktive vad gäller träning och utbildning (TeamDanmark, 2012).

Det som framgår av ovan presenterade länder och deras system för att kombinera elitidrott och studier är att det även där kan finnas ett spänningsfält mellan idrotten och skolan. Dessa länder har, liksom Sverige, skapat ett system där idrotten och skolan samverkar. Det framgår dock inte om eleverna i dessa länder liksom de svenska läser ett skolämne inom vilken en del av träningen genomförs.

Skola och idrott – mötet mellan två institutioner

Huvudfokus i den här studien ligger på att två institutioner möts och att tränarna har villkor från båda institutionerna att ta hänsyn till i sitt handlande. Denna problematik har behandlats vid några tidigare studier. Exempelvis har Peterson (2007) i sin utvärdering av Handslaget studerat projekt där temat varit samarbete mellan skolor och idrottsföreningar och där projekten sker på skoltid. Detta har han studerat utifrån Bourdieus fältteori. Det som då framkom var att sätt att planera och genomföra en verksamhet förs över från en institution till en annan.

Det Peterson (2007) fann i sin utvärdering var att de tränare som kom in i skolan genomförde, endast med ett fåtal undantag, en liknande verksamhet som de vanligtvis bedrev inom de föreningar de var verksamma i. Ingen av de tränare som deltog i projektet hade någon form av pedagogisk utbildning som gjorde dem rustade att handskas med de villkor som råder inom skolan. Resultatet visade generellt att idrottsföreningar övertog skolans eller kommunens ansvar för verksamheten, idrottsföreningarna tog på sig huvudansvaret för undervisningen samt att medel från idrotten finansierade verksamhet som egentligen var kommunens ansvar.

Motsvarande fenomen har påvisats av Londos (2010), som studerat lärare i ämnet idrott och hälsa. Det övergripande målet med idrottslektionerna var att alla elever skulle vara fysiskt aktiva. I undervisningen var det viktigt att eleverna gjorde aktiviteter snarare än att de lärde sig olika färdigheter. När det kom till betyg och bedömning var det dock elevernas idrottsliga färdigheter som bedömdes. Eleverna bedömdes således efter något som de inte fick möjlighet att utveckla under lektionerna, utan de bedömdes i de färdigheter som de redan hade förvärvat på fritiden. Det som bedömdes var exempelvis i vilken grad eleverna utvecklat sin kondition eller hur de presterat på olika tester och inte hur väl eleverna kunnat redogöra för vilka hälsoeffekter exempelvis konditionsträning för med sig. Elevernas vilja att anstränga sig värdesattes högt och betydligt högre än teoretiska kunskaper inom ämnet. I och med detta förhållningssätt skilde sig idrottsämnet ifrån andra ämnen i gymnasieskolan och från den logik som generellt är rådande inom skolan. Det var snarare den logik som gäller inom idrotten, som blev den gällande. Om målet enbart är att eleverna ska röra på sig under lektionerna i form av utövande av olika aktiviteter hämtade från idrottsinstitutionen och inte att de ska lära sig något nytt, är sannolikheten stor att det enbart sker en reproduktion av vad som händer i idrottsämnet istället för ett lärande i linje med det som står i kursplanerna, menar Londos (2010). Denna sannolikhet ökar också då både lärare och flertalet elever bär med sig erfarenheter från idrottsinstitutionen, vilken i hög grad är präglad av tävlingslogiken (Londos, 2010).

I en tidigare studie av Peterson (2005) upptäcktes samma fenomen men i motsatt riktning. Tre fotbollskunniga ledare med en professionell lärarkunskap kom in i en idrottsförening och i takt med klubbens tillåtelse att utveckla verksamheten efter de nya ledarnas synsätt, började klubbens verksamhet mer

och mer likna det svenska utbildningsystemet både vad gäller innehåll och form.

Ovanstående presentation visar att när skola och idrott möts kan normer och värden från de båda institutionerna föras över till varandra. I föreliggande studie hamnar tränarna mitt i spänningsfältet mellan idrotten och skolan. Beroende på vilken roll tränaren har kommer kraven på kompetens att variera samt vad som förväntas av denne.

Tränare

Denna del behandlar tre sinsemellan betydelsefulla aspekter av tränarfunktionen: vilken kompetens tränaren har, hur utvecklingen av tränares kompetens sker samt vilken roll och vilka uppgifter tränaren har.

Tränares kompetens

Arbetet som tränare ses idag inte som någon profession i och med att arbetet inte uppfyller de kriterier som är associerade med en profession (Duffy et al., 2011). Det som bland annat utmärker människor inom en profession är att de särskiljer sig från andra grupper, de har en särskild kunskap, de har en exklusivitet, de är avlönade i förhållande till sin position samt att de förstår och förväntas följa en etisk kod inom sin praktik. Istället föreslår Duffy et al. (2011) att tränarskapet ska ses som en blandad modell av professionell identitet. Denna modell bygger på tre identiteter: professionella tränare, frivilliga tränare och vad vi i Sverige skulle kalla ledare eller hjälptränare. En ledare hjälper till med diverse praktiska saker som någon form av assistent. Ofta är detta en förälder eller en äldre aktiv. I den modellen tar den professionella tränaren ett ansvar för att leda utvecklingen av systemet genom att utbilda och utveckla de frivilliga tränarna och genom dessa också ledarna. De professionella har ett ansvar att uppmuntra människor att engagera sig som tränare eller ledare samt att vara en förebild. Den professionella tränaren ska utveckla de andra tränarna och arbeta för att standarden höjs. Denna process skulle kunna ses som ett steg mot professionalism, vilket i så fall alla tränare skulle kunna sträva mot. Beroende på hur tränaruppdraget ser ut och på vilken nivå det är ställs olika krav på kompetens.

Gilbert och Côté (2013) har beskrivit effektiv coaching⁷ på följande sätt:

⁷ Begreppet coaching ses i denna studie vara synonymt med tränarnas verksamhet

The consistent application of integrated professional, interpersonal and intrapersonal knowledge to improve athletes' competence, confidence, connection and character in specific coaching contexts. (Côté & Gilbert, 2009).

De tar således fram tre typer av kunskaper, som en tränare bör ha för att kunna verka effektivt. Professionell kunskap som handlar om kunskap om själva idrotten, och om den aktive samt de områden som påverkar den idrottsliga prestationen såsom psykologi, biomekanik och fysiologi. Den interpersonella kunskapen omfattar den sociala miljön kring den aktive, relationer samt olika dimensioner och aspekter på tränarskapet. I den intrapersonella kunskapen behandlas områden som rör tränarens tränarfilosofi samt det livslånga lärandet.

Tränarens utveckling

Det finns i allmänhet ett motstånd hos tränare mot formella utbildningsinstanser och certifieringar. Detta förklaras med faktorer som tidsbrist, höga kostnader, brist på kopplingar till den vardag som tränarna verkar i, samt dålig kvalitet i den utbildning som erbjuds (Cassidy, Potrac, & McKenzie, 2006; Stoszkowski & Collins, 2012; Trudel & Gilbert, 2006). Istället lyfts andra typer av lärande fram som betydelsefulla. Dessa typer bygger då på självstyrda inlärningserfarenheter, egna tidigare erfarenheter som aktiva utövare samt utbyte, observationer och interaktioner med andra tränare (Abraham, Collins, & Martindale, 2006; Cushion, 2011a; Gerrevall, Fahlström, Hedberg, & Linnér, 2011; Reade, Rogers, & Spriggs, 2008). Det kan vara en utmaning att få tränarna att gå den utbildning de faktiskt behöver gå, i syfte att vara väl förberedda för att kunna genomföra de uppgifter de förväntas. Särskilt med tanke på att det verkar vara accepterat, att man kan verka som tränare utan utbildning.

De traditionella tränarutbildningarna som genomförs utan någon direkt koppling till tränarnas praktik har börjat ifrågasättas även inifrån av de ansvariga (Gilbert, Gallimore, & Trudel, 2009). Det är konstaterat att tränarutbildning är en social process och att den är mest fruktbar när den sker i sin specifika träningskontext. Culver och Trudel (2006) har beskrivit att denna utveckling sker i nätverksform. Det kan uppstå ett praktknätverk där tränare som normalt inte träffas delar information, ett informellt kunskapsnätverk där tränare som känner och litar på varandra delar information eller en tredje variant, en praxisgemenskap. I en praxisgemenskap

TIDIGARE FORSKNING

delar tränarna ett problem eller ett mål. Utifrån målet utvecklar tränarna ny kunskap genom ett ömsesidigt engagemang samt genom att de har en delad repertoar. Av de tre nätverken är det kring praxisgemenskap som det gjorts mest forskning inom idrotten. Noteras bör dock att dessa olika nätverk inte skiljer sig särskilt mycket ifrån varandra och att tränare inom en praxisgemenskap kan ingå i de andra typerna av nätverk i andra sammanhang (Gilbert, Gallimore & Trudel, 2009).

Det finns ett stort antal tränare som inte genomgått någon formell utbildning men som ändå anser sig vara kompetenta praktiker (Cushion, 2011b). Inom tränarlitteraturen finns också en stor acceptans för att en stor del av tränarutbildningen sker utanför de formella utbildningssystemen, i alla fall enligt tränarna själva (Cushion, Armour, & Jones, 2003; Nelson, Cushion, & Potrac, 2006).

Sättet som Duffy et al. (2011) beskriver tränares utveckling kan liknas vid praxisgemenskaper och det som Lave och Wenger (1991) beskriver som *Legitimate Periphery Participation*. En ledare börjar som nybörjare och i takt med att ledaren blir en del av praktiken utvecklas ledaren samtidigt som hon eller han lär sig de trossatser, normer, värderingar och språk som praktiken vilar på. Med tiden utvecklas ledaren till tränare och så småningom kanske även till en professionell tränare.

Rynne och Mallett (2012) menar att när en tränare anställs behöver han eller hon vara förberedd på att utföra just de uppgifter som den specifika miljön kräver. Hur tränarna förbereder sig (lär sig) varierar och det finns en mängd olika källor till kunskap. För att kunna säkerställa att de är förberedda, bör således någon form av formaliserad utbildning tillhandahålla den kunskap som krävs, om inte ansvaret ska läggas på den enskilde att se till att han eller hon har rätt kompetens.

Samhället förändras så snabbt i dag, att de traditionella utbildningssystemen inte hänger med för att tillhandahålla den utbildning som krävs. Det behöver därför även ske ett lärande utanför utbildningssystemen (Jarvis, 2004). På samma sätt som samhället förändras, förändras också idrotten. I takt med förändringen ställs det också högre krav på tränarna (McCullick, Belcher, & Schempp, 2005). Ett sätt att hänga med i den utveckling som sker är enligt Stoszkowski och Collins (2012) att använda sig av den sociala lärandeform som praxisgemenskaper innebär. Detta menar de skulle ge tränarna stora möjligheter och verktyg att förändra och utveckla både sitt handlande och sin nivå på tränarskapet.

Cushion et al. (2003) anser att den största delen av tränarnas utbildning och utveckling borde ske inom deras praktik, vilket då kan minska glappet mellan lärande och praktik. Det sker ständigt en process i vilken människor tar till sig och ackumulerar kunskap, förmågor, attityder och insikter från våra dagliga erfarenheter och genom exponering av den miljö de befinner sig i. Då tränarnas arbete sker i en multifasetterad och varierande social omgivning, kommer den sociala miljön att ha en stor påverkan på tränarnas konstruktion av kunskap (Coombs & Ahmed, 1974; Cushion et al., 2010). Som en följd av detta kommer den sociala miljön att påverka vilken typ av kunskap som utvecklas. Är det i en miljö viktigt att vinna, så kommer med stor sannolikhet kunskapen att riktas in mot prestationsutveckling och mot att de aktiva ska vinna tävlingar, oavsett om det i den specifika miljön är lämpligt eller inte (Gilbert & Trudel, 1999, 2004; McCallister, Blinde, & Kolenbrander, 2000).

Beroende på tränarnas uppfattningar och vilken syn de har på sin roll som tränare, så kommer deras syn på och sätt att ta till sig kunskap att påverkas. De kommer att filtrera den nya kunskapen i förhållande till sina tidigare erfarenheter och interaktioner i relation till den ständiga förändring som sker (Gilbert & Trudel, 2004; Schempp & Graber, 1992; Stoszkowski & Collins, 2012). När tränarna ställs inför ny kunskap kan det leda till att de ifrågasätter både de uppfattningar och den kunskap de har samt den nya kunskapen de ställs inför. Detta kommer att påverka deras samlade kunskap som ligger till grund för deras tränarskap (Fives & Buehl, 2008). Tetlock (2005) menar dock att det finns en risk för kognitiv konservatism, vilket innebär människans ovilja att erkänna misstag och att förändra sina uppfattningar och åsikter. Det finns således risker med att bygga upp tränarutbildningar utifrån specifika praxisgemenskaper. Dessa kan bli konserverande och om gemenskapen blir alltför specifik kan de medföra problem för tränare som vill byta från en verksamhet till en annan.

Tränarens roll och uppgifter

Åsikten att tränaren är viktig inom idrotten är inte så svår att hitta belägg för. Tränaren är den som tillsammans med den kultur och de yttre villkor som finns skapar den miljö och verksamhet som den aktive ska utvecklas i (Epstein, 1989; Gudykunst & Kim, 2003; Treasure & Roberts, 1995).

Annan forskning kring tränarens betydelse inom talangutveckling visar att de tränare som stimulerar sina aktiva till att ta ansvar för sitt eget lärande och utveckling är de mest framgångsrika tränarna (van Ark, Elferink-Gemser,

Roskam, & Visscher, 2010). På samma sätt som de tränare som stimulerar de aktiva till att ta ansvar för sitt lärande och utveckling pekar också forskning på att de aktiva som tar ansvar utvecklar en reflektiv förmåga i högre grad än andra. Dessa aktiva blir också mer framgångsrika än de som inte gör det. Det innebär att reflektera dels över sitt eget lärande, dels över sina tidigare prestationer (Jonker, 2011). Att som tränare stimulera de aktiva till att ta ansvar och att som aktiv verkligen ta ansvar för sitt lärande i form av reflektion är enligt denna forskning en nyckel inom framgångsrik talangutveckling.

I takt med att kraven och förväntningarna på dagens tränare förändras och ökas är det också viktigt att förändra synen på den roll som tränaren har. Tränaren är inte bara tränare längre utan har en rad olika intressenter såsom klubb, föräldrar, sponsorer och förbund att förhålla sig till och som på olika sätt påverkar tränarens agerande i förhållande till den aktive.

Utmaningen för tränarna består i att ifrågasätta det de själva gör samt att de ska vara hängivna till ett livslångt lärande där de är villiga att lyssna på andra och att göra förändringar (Denison, Mills, & Jones, 2013). Vidare menar även Denison et al. (2013) att om tränarnas kunskap utvecklats i den kontext som den ska användas i, är det mycket mera troligt att de skapar ett kritiskt tänkande, som leder till att de blir bättre lyssnare och kompetenta tränare.

Tränare tar ständigt beslut om alla möjliga saker som kommer att påverka den aktive. Lyle och Vergeer (2013) menar att det finns alldeles för lite forskning om hur dessa beslut fattas, och vad det är som gör att just dessa beslut fattas. För att kunna svara på detta behöver tränarna studeras i deras vardag.

Tränare kan ses som moderna pedagoger, vilket gör att de har mycket att lära från pedagogiska koncept. Tränarna menar att empati, och att bry sig om den aktive, är en avgörande komponent i deras praktik, på samma sätt som det är avgörande att skapa ett positivt och uppmuntrande arbetsklimat. De liknar sitt arbete vid en holistisk filosofi kring utvecklingen av idrottsaktiva. Den holistiska filosofin innebär att hela människan behöver utvecklas, likt hur man inom skolan ser på utvecklingen av eleverna (Jones, Armour, & Potrac, 2004).

Andra studier har också funnit att duktiga tränare, precis som duktiga lärare, konstant ägnar sig åt reflektion inte bara över vad de gör utan också varför de gör det de gör (Gilbert & Trudel, 2001). Detta sätt att reflektera liknar ett pedagogiskt resonemang, vilket innebär en progressiv spiral där

förståelse, bearbetning, utvärdering, reflektion och ny förståelse ingår (Shulman, 1999).

Om tränare såg sig mer som lärare och om de skulle se sitt jobb mer som utbildning och lärande, skulle det förmodligen göra att de var i en bättre position för att utbilda hela människan, då lärare förväntas utveckla det kognitiva, det emotionella och det fysiska hos sina elever (Bermann Drewe, 2000). De skulle då också vara tvungna att försaka det omedelbara resultatet och fokusera mer på långsiktiga utvecklingsmål, vilket stämmer väl överens med hur tränare bör arbeta när det gäller att utveckla unga talanger (Cassidy, Jones, & Potrac, 2009).

Lärare

Tränarna på RIG undervisar i ett skolämne och kan därmed ses som lärare. I slutet på förra avsnittet presenterades flera studier där kontentan var att tränare borde se sig som pedagoger och har mycket att lära från den forskning som finns kring lärare. Med utgångspunkt i det kommer här forskning kring lärares kompetens och lärares roll och uppgifter att lyftas fram.

Lärares kompetens

För att lärarna ska kunna utföra sitt arbete på ett högkvalitativt sätt behöver de ha en viss typ av kunskap. En vanlig uppdelning av den kunskap de behöver är ämneskunskap och pedagogisk kunskap. Denna uppdelning ses dock av många som alltför grov, och en något mer nyanserad uppdelning görs i innehållskunskap, pedagogisk kunskap och läroplanskunskap. Den pedagogiska kunskapen kan i sin tur delas upp i generell pedagogisk kunskap och ämnesspecifik pedagogisk kunskap. Denna uppdelning ses av många som en bra bas av kunskap, men kunskap om lärande behöver läggas till (Hattie, 2009).

Lärarnas kvalitet är en av nycklarna för ett ökat lärande hos eleverna. Kvalitet uppnås genom att lärare har det förhållningssätt som leder till den största positiva effekten på elevernas lärande och resultat. Detta förhållningssätt kommer inte att skapas med hjälp av kortsiktiga ingripanden, utan det kommer att utvecklas genom användning av medvetna strategier, där resurser ges för att lärare ska kunna ta reda på sin påverkan på eleverna (Hattie, 2012).

Lärare utvecklar i första hand sitt yrkeskunnande genom att delta i stimulerande lärandemiljöer med kollegor och elever. Genom att lärare arbetar gemensamt med att utveckla sin undervisning genom ett kollektivt och professionellt lärande, inverkar detta starkt positivt på elevernas lärande (Håkansson & Sundberg, 2012).

Lärares roll och uppgifter

Lärarnas roll är enligt Hattie (2012) att verka för en medveten förändring hos eleverna och som arkivator. De ska styra lärandet och de ska göra en märkbar skillnad för elevernas resultat. För att kunna utvärdera lärandet behöver läraren redan i planeringsstadiet av undervisningen fundera på vilka metoder och sätt att bedöma eleverna som ska användas. Lärarna behöver redan innan undervisningspasset börjar hjälpa eleverna med att förstå syftet med lektionen och visa dem hur en lyckad prestation kan se ut i slutet. En lärare behöver vara anpassningsbar och kunna anpassa sig till miljön, till olika elever och veta hur de ska agera när eleverna inte vet vad de ska göra (Hattie, 2012).

Ferry (2014) visar hur idrott blivit ett marknadsföringsverktyg och ett medel för att framställa sig själv som en attraktiv skola och locka till sig elever. Detta, menar Fredriksson (2012), påverkar lärarna i deras myndighetsutövning. Den aktuella skolans organisering har betydelse och påverkar lärarna i deras myndighetsutövning och i deras dagliga arbete i klassrummet. Bland lärarna finns gemensamma föreställningar som påverkar hur de tänker och resonerar i sin myndighetsutövning. Lärarna anpassar sig till de förväntningar som följer av organiseringen, samtidigt som de menar att de upplever sig ha en betydande autonomi och handlingsutrymme.

Undervisning

I detta avsnitt kommer forskning som handlar om undervisning inom ämnet idrott och hälsa att presenteras. Anledningen till att det handlar om idrott och hälsa är att det inte finns någon forskning inom undervisning i specialidrott samt att idrott och hälsa har flera likheter med specialidrott.

Enligt bland annat Cassidy, Jones och Potrac (2009) kan utvecklingen av kvalitativa tränare vinna mycket på att studera den forskning som finns om undervisning inom skolan. Tränarna på RIG är inte bara tränare utan även lärare, eftersom de undervisar i ämnet specialidrott. De aktiviteter som tränarna utför inom ramen för ämnet kan likställas med den övriga

undervisningen som sker inom skolan. Med utgångspunkt i den forskning som finns samt i förhållandet att RIG-tränarna undervisar i ett skolämne kan det vara ett relevant sätt att relatera tränarnas handlande och kompetens till de av Hattie (2012) och Håkansson och Sundberg (2012) framtagna kvalitetskriterier och aspekter på undervisning.

Förväntningar på elever

I den översikt som Håkansson och Sundberg (2012) gjort tas förväntningar och etikettering av elever upp. Författarna menar att det länge varit känt att lärares förväntningar på elever har betydelse för elevernas studieprestationer, och även dagens forskning är av samma uppfattning. Lärare bör också använda sig av tillförlitliga metoder för regelbunden bedömning av och återkoppling till eleverna.

Planering och uppföljning av undervisning

Olika faser har betydelse för undervisningens kvalitet. Bland annat är planeringsfasen betydelsefull eftersom det är då både innehåll och form i undervisningen bestäms. Planeringen kan enligt Hattie (2012) med fördel ske i samarbete lärare emellan. Även uppföljning och återkoppling är av betydelse för undervisningens kvalitet. Elevernas prestationer bör följas upp men också lärarnas prestationer och själva undervisningen. Att ha tydliga och kommunicerade mål med undervisningen har också visat sig vara betydelsefullt (Hattie, 2012)

På ett övergripande plan är kvalitativt god undervisning välorganiserad, planerad och reflekterande. Kvalitativt god undervisning bygger också på förutsättningen att läraren har en förståelse för elevens utvecklingsbehov. Undervisningen ska också vara upplagd på ett sätt som främjar att eleverna blir självständiga, underlättar lärande samt stimulerar elevernas kreativitet och fantasi (Håkansson & Sundbergs, 2012).

Innehåll i undervisningen – ämnet idrott och hälsa

Ämnet Idrott och hälsa har likheter med specialidrott. I ämnet idrott och hälsa ska, liksom i ämnet specialidrott, fysiska förmågor utvecklas.

Flera studier och utvärderingar har visat att innehållet i undervisningen, eller det planerade innehållet, ej stämmer överens med vad som enligt styrdokumentet ska ingå i ämnet (Larsson, 2009; Lundvall & Meckbach, 2008; Skolverket, 2005).

TIDIGARE FORSKNING

En möjlig förklaring till detta kan vara de blivande idrottslärares bakgrund och vad de vill fylla sin undervisning med. De har en erfarenhet från idrotten om vad idrott är, och då är det utifrån det de agerar och gör sina val (Larsson, 2009). En annan förklaring till ämnets innehåll ger Lundvall och Meckbach (2008) med hjälp av Bernsteins koncept klassifikation och inramning samt ett ramfaktorteoretiskt tänkande. Ämnet kan ses ha en svag klassifikation, och därför bestäms innehållet i hög grad av lärarens tolkning av kursplanen samt av vad som bör ingå i ämnet.

Det finns både praktiska och forskningsmässiga utmaningar i ämnet idrott och hälsa som direkt går att koppla även till specialidrott. De praktiska utmaningarna handlar bland annat om vilken typ av lärande som ska äga rum på lektionerna inom idrott och hälsa. Många elever ser idrotten i skolan på samma sätt som de ser på idrotten på fritiden, och förväntar sig då att de ska bedömas på samma grunder, men lärarna vet att kursplanen säger något annat. En annan fråga är också hur man som lärare i idrott och hälsa ska kunna skifta mellan att vara ledare för olika idrottsliga aktiviteter till att bli en lärare i idrott och hälsa, där fokus är på undervisningskvalitet, kroppen/eleven som föremål och där lärande och utveckling av fysisk kompetens är kärnan (Larsson & Redelius, 2008).

I forskningen om idrott och hälsa finns det flera kopplingar och beröringspunkter med specialidrott. Framförallt gäller det deras bakgrund på dem som undervisar och deras närhet till idrotten som bedrivs på fritiden, men också om vad innehållet ska ta sin utgångspunkt i. Bland annat visar Londos (2010) att lärarna ofta har en bakgrund inom idrotten vilket sedan avspeglas i det innehåll som ges i idrottsundervisningen.

Sammanfattning av den tidigare forskningen

Redogörelsen för tidigare forskning har syftat dels till att identifiera luckor i forskningen där denna avhandling eventuellt kan bidra, dels till att beskriva det sammanhang jag vill skriva in mig i.

Utifrån den forskning som gjorts inom elitidrott och studier framstår frågorna kring tränarna och deras handlande som ett obeforskat område. De teoretiska perspektiven, praxisgemenskaper och nyinstitutionell teori har heller inte använts när det gäller studier av RIG-tränare. I Ferry och Olofssons (2009) utvärdering av ämnet specialidrott ställdes frågor om innehållet i ämnet samt om tränarnas bakgrund. Denna studie hade en kvantitativ ansats medan

denna studie har en kvalitativ ansats och bygger på fallstudier. Tränarnas handlande innefattar också betydligt mer än innehållet i ämnet och tränarnas bakgrund.

Det sammanhang som jag vill skriva in mig är vad som händer i en praktik där två institutioner möts, vilket bland annat Petersson (2007), Londos (2010) och Ferry (2014) studerat. I dessa studier där två institutioner möts har det konstaterats att en institution gärna påverkar den andra genom lärarnas eller tränarnas handlande. När det gäller analysen av tränarnas handlande kommer de kulturellt-kognitiva villkoren att ställas gentemot de regulativa och normativa villkoren. Beroende på om dessa stämmer överens eller inte, kommer det att ge svar på om det även i RIG-tränarnas fall finns tecken på att en institution spiller över i eller dominerar över den andra. Därför blir det relevant att studera hur de två institutionerna idrotten och skolan förhåller sig till varandra i RIG-tränarnas handlande.

Tränarnas handlande i förhållande till de villkor som råder är beroende av tränarnas kompetens. Det andra området som blir centralt att relatera sig till är de studier som behandlar tränares och lärares kompetens men även hur denna kompetens utvecklas.

I redogörelsen över forskningen om tränares och lärares kompetenser finns det vissa överensstämmelser samtidigt som lärarnas kompetenskrav är mer fokuserade på undervisning och bedömning. I beskrivningen om kvalitativ undervisning framkommer olika faser som betydelsefulla. Dessa faser är något som RIG-tränarna behöver förhålla sig till. Även tränarnas och lärares kompetenskrav är betydelsefulla för tränarna. Delvis eftersom de faktiskt är lärare men också i sin tränarroll då de anses ha mycket att lära från läraryrket och skolforskningen.

I användningen av den forskning som refereras är jag medveten om att den i olika hög grad uppfyller kraven på vetenskaplighet. Här finns utvärderingar som är beställda av eller genomförda inom RF såsom Eriksson (2002, 2010b); Fahlström (2011), här finns enskilda vetenskapliga studier såsom Côté och Gilbert (2009), Duffy et. al. (2011) och Ferry et. al. (2013), men här finns även forskningsöversikter såsom Hattie (2009, 2012) och Håkansson och Sundberg (2012).

Den forskning som är gjord av relevans för denna studie är genomförd med både kvantitativa och kvalitativa ansatser. Studierna som rör tränares kompetenser och även till viss del tränarutbildning har varit av kvantitativ karaktär. I studierna om tränare och deras sätt att utvecklas har det visat sig att

TIDIGARE FORSKNING

praxisgemenskaper är ett fruktbart verktyg att använda. Sett till den specifika forskning – eller snarare de utvärderingar som behandlar RIG, har det i de flesta fall inte tillämpats något tydligt teoretiskt perspektiv. Dessa studier har också mestadels varit av kvantitativ karaktär.

I flera av studierna av innehållet i ämnet idrott och hälsa har olika teoretiska ramverk används såsom diskursteori, Foucaults makt- och styrningsperspektiv, Bernsteins och Lundgrens ramfaktorteoretiska ansatser.

Slutsatserna av genomgången av den forskning som är genomförd inom området för avhandlingen är att det finns ett behov av att studera tränarna och deras handlande samt att analysera de villkor som deras handlande bygger på. Det finns också motiv för att använda praxisgemenskaper som analytiskt begrepp samt den nyinstitutionella teorin, vilken inte tidigare använts på området. Förhoppningen är att avhandlingens resultat kan bidra med kunskap inom ett relativt outforskat område.

Teoretisk referensram

I detta kapitel beskrivs de perspektiv och teoretiska utgångspunkter som används. Studien bygger på två teoretiska perspektiv, praxisgemenskaper enligt Lave och Wenger (1991) samt nyinstitutionell teori enligt Scott (2008).

Studiens fokus är tränarna och deras handlande utifrån de villkor de har att hantera på RIG. Det är i tränarnas handlande som den enskilda organisationens villkor operationaliseras. De tränare som verkar vid ett enskilt RIG utgör tillsammans en social gemenskap som över tid utvecklar en praktik som vilar på vissa gemensamma värden. En sådan praktik kan beskrivas genom begreppet ”praxisgemenskap”, som utvecklats av Lave och Wenger (1991) och Wenger (1998). I varje organisation formas verksamheten eller praktiken utifrån såväl externa som interna villkor. Dessa villkor är för RIG:s del särskilt komplexa, till följd av att skolorna befinner sig i spänningsfältet mellan två institutioner – idrotten och skolan. För att kunna analysera hur dessa båda institutioner inverkar på den praktik som formeras vid de enskilda gymnasierna kommer Scotts (2008) tolkning av den nyinstitutionella teorin att användas.

Praxisgemenskap

Enligt Wenger (1998) finns det en rad olika gemenskaper, men för att det ska kunna kallas för en praxisgemenskap finns det tre kriterier som behöver uppfyllas. Bland gemenskapens medlemmar ska det finnas ett ömsesidigt engagemang, det ska finnas ett delat intresse samt en delad repertoar. Repertoaren kan till exempel handla om rutiner för hur olika saker utförs, användandet av ett gemensamt språk, gester, symboler eller verktyg. Alla dessa kriterier uppfyller den praxisgemenskap som RIG-tränarna utvecklar. Tränarna har ett ömsesidigt engagemang för de aktiva och deras utveckling. Tränarna har ett intresse i att utveckla de aktiva mot internationell elit och de har en delad uppfattning eller repertoar kring hur verksamheten ska planeras och utföras. Praxisgemenskapen utgörs endast såsom jag behandlar den endast av tränarna och inte av tränarna och eleverna tillsammans. Dels går det att diskutera om tränarna och eleverna har samma mål, dels kan inte eleverna antas dela tränarnas repertoar, eftersom de inte delar verksamhetens historia på samma sätt som tränarna gör (Culver & Trudel, 2008). Elevernas mål borde handla om att nå internationell elit, medan tränarnas mål borde handla

om hur de ska utveckla eleverna för att nå dit. Eleverna befinner sig också på gymnasiet endast under en begränsad tid, medan det finns en kontinuitet bland tränarna.

En praxisgemenskap är enligt Wenger (1998) en social praktik, som vilar på gemensamma historiska uppfattningar om hur uppgifter ska utföras. Praktik handlar om att något görs. Dock menar Wenger (1998) att i hans sätt att använda begreppet praktik vill han inte separera praktiken från teorin, idealet från verkligheten, eller att tala om från att göra, utan han anser att en praxisgemenskap innehåller allt detta.

Från nybörjare till mästare

Genom de studier som Lave och Wenger (1991) gjort av olika typer av praxisgemenskaper har de funnit att det inte bara sker ett lärande från mästaren till eleven under speciella undervisningspass. Det är snarare ett konstant lärande där novisen lär sig hela tiden, när han eller hon befinner sig i miljön och interagerar med andra, både med andra mästare än sin egen och med andra elever.

Lave och Wenger (1991) använder uttrycket ”Legitimate Peripheral Participation”, vilket översatt till svenska blir rättfärdigt eller berättigat perifert deltagande eller medverkan. Genom detta uttryck beskrivs lärande som en process där en nybörjare från början befinner sig ute i periferin och efter hand lär sig inte bara de tekniska färdigheter som krävs för att utvecklas, utan även den kultur, identitet och det språk som råder inom miljön. Som nybörjare handlar det inte bara om att i början bara befinna sig i periferin och genom observation lära sig, det handlar om att engagera sig och delta, att absorbera och att bli upptagen i praktikens kultur. Genom att nybörjarna tillbringar tid i periferin får de möjlighet att göra praktikens kultur till sin egen och stegvis lära sig vilka bärande idéer som deras praktik bygger på. Genom att studera sina mästare lär sig nybörjarna hur deras mästare är, gör och handlar, samtidigt som mästarna ger nybörjarna exempel på vad de kan bli och hur deras utveckling skulle kunna se ut. Detta i sig skapar motivation för fortsatt lärande och utveckling.

Ju mer nybörjaren lär sig och utvecklas, desto mer kommer han eller hon att närma sig praktikens kärna och hans/hennes deltagande blir mer centralt i den bemärkelsen att de inte bara lär sig av andra utan även själva är med och utvecklar och driver praktikens kärna och verksamhet framåt.

Legitimate peripheral participation är varken någon utbildningsform eller någon pedagogisk strategi, utan det är ett analysverktyg för att förstå hur lärande sker menar Lave och Wenger (1991).

I denna avhandling väljer jag att se tränarna som en praxisgemenskap utifrån dels hur tränarna som gemenskap uppfyller de kriterier som används för att karakterisera en praxisgemenskap, dels hur deras sätt att lära beskrivs i tidigare forskning. Inom idrotten är det vanligt förekommande att efter att en aktiv avslutat sin aktiva karriär övergår man till att bli tränare. När den aktive börjar som tränare skaffar han eller hon sig erfarenhet och lär sig samtidigt av tränare som är mer erfarna och kan ta efter deras sätt att handla (Culver & Trudel, 2006). Tränarna på ett RIG kan antas ha ett ömsesidigt engagemang kring att utveckla de aktiva. Tränarna arbetar tillsammans genom att de gör en gemensam planering som alla sedan följer. Detta leder till att de skapar en praktik och en praxis kring vad som krävs för att nå målet, samt hur vägen dit ska se ut. Detta kan tolkas som om de är överens om vilka övningar och redskap som ska nyttjas samt att de har en delad repertoar.

Att människor lär av varandra inom en social praktik är en av grundbultarna inom Lave och Wengers (1991) koncept praxisgemenskaper. Med utgångspunkt i detta menar flera att begreppet praxisgemenskaper är mycket användbart när det gäller tränares utveckling och utbildning (Cassidy et al., 2006; Culver & Trudel, 2006). Gilbert och Trudel (2001) menar att tränare genom att interagera med andra tränare får vara en del av praxisgemenskaper, vilket gör dem bättre rustade i att skapa mening i sina praktiker. Den kunskap de då lär sig kan också lättare appliceras och användas i deras egen praktik. Sett till denna argumentation hävdar Stoszkowski och Collins (2012) att betydelsen av att använda sig av sociala inlärningsteorier inom tränarutbildning och utveckling inte går att bestrida.

Utöver de kriterier som finns för att en gemenskap ska kunna kallas för en praxisgemenskap finns det enligt Wenger (1998) tre kriterier för att lärande i en praktik ska vara möjligt och framgångsrikt. Som första kriterium behöver det finnas ett engagemang hos medlemmarna i gruppen. Medlemmarna i gruppen behöver som andra kriterium kunna skapa bilder och föreställa sig hur deras verksamhet kan bidra i andra sammanhang. De behöver kunna se sin verksamhet i relation till andra omgivande verksamheter. Som sista kriterium behöver det finnas en anpassning av det som görs inom praktiken till de strukturer som direkt påverkar praktiken men också till andra strukturer och verksamheter.

Den kritik som föreligger riktas mot konsekvenserna av praxisgemenskaper i form av en risk för konservatism och protektionism. Detta leder i så fall till att ny kunskap inte utvecklas, utan att gammal kunskap snarare oreflekterat bara reproduceras (Elkjaer, 2009). Wenger (1998) menar dock att det går att undvika detta så länge gruppen har ett ömsesidigt engagemang att gemensamt hitta lösningar på de gemensamma problem medlemmarna har inom gruppen.

Professionella lärandepraktiker

För att en praktik inte ska stagnera ställs det vissa krav på de verksamma inom densamma. Stoll (2013) skiljer här på konventionella praxisgemenskaper och professionella lärandegenskaper, där de senare utmärks av att deltagarna också kontinuerligt strävar efter att utveckla sin verksamhet. Professionella lärandepraktiker kan kort beskrivas som platser, eller rum, där dialoger och reflektion är en del av det dagliga skapandet av praktikens existens (Stoll, 2013).

Den professionella lärandepraktiken har lärandet i fokus, såväl elevernas lärande, som de verksammes eget lärande. För att kunna göra detta behöver lärarnas praktik utvecklas i olika avseenden. Enligt Stoll (2013) behöver det finnas stabila och varaktiga samarbeten där fokus är riktat mot ett ständigt lärande och kunskapsbyggande. Detta menar Stoll (2013) är särskilt betydelsefullt i en komplex och snabbt föränderlig värld. De praktiker som är framgångsrika är mer benägna att titta utåt och samarbeta med olika partners och sedan ta med sig den kunskap dessa samarbeten ger tillbaka in i sin praktik. En av nyckelkomponenterna i professionella lärandepraktiker är den kontinuerliga systematiska reflektionen över frågor och områden som är relaterade till elevers lärande och de verksammes praktik.

Gilbert, Gallimore och Trudel (2009) pekar på ett antal förutsättningar för att realisera en utveckling av lärarnas praktik, där flera av dessa förutsättningar är samstämmiga med de faktorer som Stoll (2013) lyfter fram. De förutsättningar som enligt Gilbert et al. (2009) krävs för en utveckling av lärarnas praktik är:

- Stabila organisationer och strukturer för att förbättra instruktion och inlärning
- Lärarlag inom samma område och nivå
- Mallar som verkar guidande men inte styrande

- Ett slags facilitator som hjälper laget att hålla fast vid sin linje och sina problem
- Att arbeta med studenternas lärande tills de lärt sig det de ska och att det går att bedöma

För att ge underlag till reflektion kan en extern partner spela en viktig roll. Genom en extern partner kan det förgivettagna inom gruppen ifrågasättas och utvecklas, på motsvarande sätt som en mentor eller facilitator kan spela en viktig roll i en praxisgemenskap (Stoll, 2013).

Nyinstitutionell teori

Inom institutionell teori betonar man enligt Eriksson-Zetterquist (2009) att organisationer handlar inom ramen för institutionella ramverk. Vad en enskild organisation gör är alltså resultatet av påverkan från den institutionella omgivning denna ingår i.

I Eriksson-Zetterquists (2009) översikt över den nyinstitutionella teorins framväxt beskriver hon hur den nya institutionalismen fokuserar på de processer som sker och försöker förstå hur olika organisationer handlar och varför de handlar som de gör. Hon beskriver också att den tidiga institutionalismen har blivit kritiserad för att vara alltför beskrivande och abstrakt vilket man vill undvika i den nya institutionalismen. Nyinstitutionell teori kan därför ses som en utveckling av den tidiga institutionalismen. I min framställning kommer jag att använda mig av Scotts (2008) tolkning av den nyinstitutionella teorin. Genom att definiera de legala, moraliska och kulturella villkoren vill en institution forma människors handlanden. Institutioner tillhandahåller riktlinjer och resurser för att både främja önskvärd aktivitet och stävja de icke önskvärda aktiviteterna (Scott, 2008).

Vid användning av den nyinstitutionella teorin bör relationen mellan en institution och en organisation klargöras. Kopplingen mellan institutioner och organisationer kan uttryckas som att en institution står för de fastställda normer och betingelser som handlandet och arbetet bottenar i, medan organisationer är de enskilda sammanslutningarna inom vilka människor handlar (Berg, 2014). Ett specifikt intresse inom den nyinstitutionella är varför organisationer visar upp en stor homogenitet, så kallad isomorfism (Eriksson-Zetterquist, 2009). Även DiMaggio och Powell (1983) har intresserat sig för

isomorfirm. En av studiens frågor handlar om att förstå hur RIG som organisationer handlar, vilket den nyinstitutionella teorin kan hjälpa till med.

I teorin om institutioner använder sig Scott (2008) av följande definition:

Institutions are comprised of regulative, normative and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life. (Scott, 2008 sid. 48).

Fritt översatt menar Scott (2008) att en institution byggs upp av tre pelare. De tre pelarna utgörs i tur och ordning av regulativa villkor, normativa villkor och kulturellt betingade villkor. Karaktäristiskt för de olika villkoren är att det finns ett kontinuum ”från det medvetna till det omedvetna, från det lagligt tvungna till det förgivet tagna” (Hoffman, 1997). Ett sätt att analysera en institution är att se de tre villkoren som bidragande och ömsesidigt stärkande delar till ett starkt socialt nätverk mellan medlemmarna i institutionen (Scott, 2008). Definitionen antyder att inom en institution binds tre olika villkor ihop, men för att analysera institutionen behöver villkoren särskiljas. Genom att särskilja de tre villkoren går det att studera de underliggande mekanismer som ligger bakom de olika villkorens uppbyggnad.

Regulativa villkor

De regulativa villkoren styr, begränsar och kontrollerar handlandet inom en institution. Lagar och riktlinjer är exempel på sådana regulativa villkor. Scott (2008) menar att de regulativa villkoren ska bidra till att skapa mening som förutsätter en gemensam tolkning. Många lagar eller riktlinjer som institutioner vilar på, kan emellertid uppfattas vara tvetydiga och kontroversiella, vilket kan leda till att de regulativa villkorens tas över av något av de andra villkoren.

Normativa villkor

De normativa villkoren inkluderar värden och normer. Med värden menas uppfattningar av det föredragna och önskvärda. De normativa villkoren skapar standarder och mallar med vilka strukturer och handlanden kan bli jämförda. Normer handlar om på vilket sätt handlingar ska utföras. Normerna definierar vägen för att nå målen (Scott, 2008).

Normativa villkor och system ses ofta som att de ska forma det sociala handlandet, och det är också vad de gör. Samtidigt som de sätter begränsningar, uppmuntrar de och gör sociala handlingar möjliga. De

normativa villkoren ger rättigheter och förpliktelser, förmåner och skyldigheter samt tillstånd och mandat (Scott, 2008).

Kulturella villkor

De kulturella villkoren rör uppfattningar om hur den sociala verkligheten är konstruerad och de ramar genom vilka mening skapas.

Scott (2008) väljer att benämna de kulturella villkoren som ”kulturella-kognitiva”. Förklaringen till att Scott använder ett bindestreck mellan de båda begreppen är att han vill framhäva att de inre processerna är skapade och påverkade av ett yttre kulturellt ramverk. I fallet med RIG-tränarna ses idrotten som ett yttre kulturellt ramverk, vilket påverkar tränarna i deras skapande av de inre processerna. Om de regulativa villkoren står för det lagligt tvungna, handlar de kulturella villkoren om det förgivet tagna.

Villkor och legitimitet

Om en institution ska överleva krävs det något mer än materiella resurser och teknisk information. Institutionen behöver åtnjuta social acceptans och trovärdighet, vilket kan benämnas som legitimitet. Legitimitet innebär att det finns en allmän uppfattning om att det som institutionen gör är önskvärt, riktigt, och passar in i det sociala system som råder. Legitimitet är något generellt och inte specifikt i olika situationer (Scott, 2008).

Legitimitet är ingen handelsvara eller artikel som kan bli uppnådd eller utbytt, utan det innebär ett tillstånd där det finns en upplevd samklang mellan lagar och regler, en stöttning från de normativa villkoren eller anslutning till det kulturella ramverket. En certifiering eller ackreditering kan ses som ett tecken på legitimitet. När det handlar om legitimitet, kommer ofta frågan upp vem det är som avgör legitimiteten hos eller inom en institution. Grunderna till legitimitet är kopplade till de olika villkoren och huruvida dessa uppfylls (Scott, 2008).

I fungerande system råder det samklang mellan dessa tre typer av villkor. Om dessa däremot inte samverkar kan följderna bli konflikter och förvirring, vilket troligen leder till ett behov av förändring (Scott, 2008).

Genom att använda Scotts (2008) tolkning av den nyinstitutionella teorin och de villkor som bygger upp en institution, är det möjligt att på ett djupare plan analysera vilka villkor tränarna på Riksidrottsgymnasierna har att handla utifrån. Utifrån analysen av vilka regulativa och normativa villkor som råder, och ställa dessa i relation till de kulturellt-kognitiva villkoren, är det också

TEORETISK REFERENSRAM

möjligt att analysera hur institutionen fungerar samt hur institutionen RIG fungerar samt vilken legitimitet den har gentemot de involverade institutionerna, skolan och idrotten.

En institutions ”bärare”

Inom en institution finns det ett slags motor eller något som driver verksamheten framåt. Beroende på vem eller vad detta är kommer institutionens utveckling att påverkas. Scott (2008) menar att det finns fyra olika typer av motorer som kan driva en institution framåt. Första typen är ett symboliskt system där regler, värderingar, normer och representationer m.m. är det styrande. Andra typen är ett relationellt system som är styrande i institutionen. Om så är fallet, är det interaktioner som är kopplade till ett nätverk av sociala positioner som styr. Den tredje typen är när det är rutiner som styr. Tyst kunskap, djupt rotade rutiner, vanor och procedurer som är det styrande i verksamheten. Den fjärde typen av motor är artefakter, som kan sägas vara ”materiell kultur” (Scott, 2008).

För att förstå RIG-tränarnas praxisgemenskap, varför den ser ut och utvecklas som den gör, behöver dess motor identifieras. Beroende på vilken motor som är den drivande går det att hitta en förklaring till praxisgemenskapens utveckling och karaktär.

Frirumsteorin

De olika villkoren reglerar och begränsar tränarnas handlande inom praxisgemenskapen. Men här finns likväl ett handlingsutrymme som tränarna kan utnyttja vid formeringen av verksamheten. Detta utrymme kallar Berg (2014) för ”frirum”. Frirumsteorin bygger på att de yttre gränserna för en skolverksamhet regleras av den styrning som samhälle, stat och kommun utövar mot skolan som institution. Styrningen tar sin utgångspunkt i skolans uppdrag som till innehållet är ideologiskt, juridiskt, ekonomiskt och administrativt (Jarl & Pierre, 2012). Frirumsteorin går ut på att ju högre grad av töjbara institutionella gränser, desto större är frirummet för den enskilda skolorganisationen. Vidare utgör också en skolas inre gränser en del av frirumsteorin. De inre gränserna ses också som en avspegling av den enskilda skolans kultur som informellt ligger till grund för det vardagliga arbetet med avseende på innehåll och form (Berg, 2014). För ett RIG skapas de

institutionella gränserna inte bara av skolan utan också av idrotten. Samma sak gäller de inre gränserna.

Genom den förändring som svensk skola har genomgått när det gäller dess styrning, har således också de enskilda skolorganisationernas frirum ändrats. Berg (2014) menar att storleken på frirummet har varierat under senare decennier, men att det inte finns någon relation mellan variationen på storlek och själva användandet av frirummet. I första hand har frirummet handlat om arbetet i klassrummet och en autonomi i att välja arbetsätt, arbetsform och läromedel.

Teoretisk referensram i förhållande till studien

Studiens fokus är tränarnas handlande utifrån de villkor som styr och formar deras verksamhet. Konkret kommer jag att analysera vilka regulativa villkor i form av lagar och förordningar som styr tränarna i deras praktik, vilka normativa villkor i form av ideologisk styrning som tränarna har att ta hänsyn till samt hur tränarna omsätter dessa villkor i handlande. I handlandet framkommer de kulturella-kognitiva villkoren och det blir då möjligt att ställa de olika villkoren i relation till varandra samt att förklara tränarnas handlande i praxisgemenskapen. I studien kommer villkoren att studeras både inom skolan och inom idrotten.

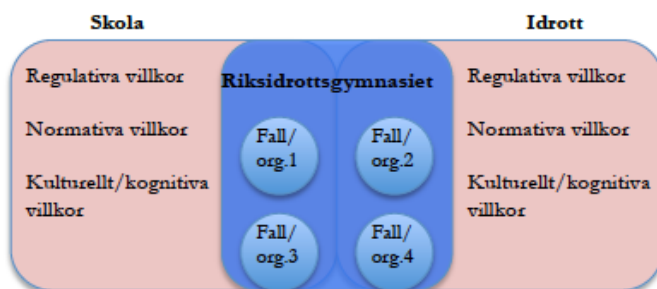
I relation till det utrymme som tränarna har att handla utifrån de rådande villkoren, kommer Bergs (2014) teori gällande frirum att användas.

Undersökningsmetod

I detta kapitel kommer de metodologiska ställningstagandena att presenteras och motiveras.

Undersökningsdesign

För att få en samlad bild av hur RIG som institution fungerar har enskilda fall i form av skolor inom RIG valts ut. Dessa skolor, tillsammans med övriga RIG-skolor ingår i institutionen RIG.



Figur 1. Illustration av vilka villkor som tränarna har att handla utifrån.

Genom att använda en kvalitativ forskningsstrategi blir det möjligt att få en djupare förståelse för tränarnas handlande (Cohen, Manion, & Morrison, 2009; Silverman, 2010).

Studiens design bygger på fyra fall som studeras. Syftet med att använda fallstudier är i första hand att kunna göra djupgående analyser gällande tränarnas handlande utifrån de villkor som råder. Genom att lyfta fram vad som är generellt för flera RIG, och vad som är unikt för enskilda, skapas en mer nyanserad bild av RIG som samhällelig institution (jmf Cohen et al., 2009). En av de största fördelarna och vinsterna med att använda fallstudier är att tränarna kan observeras och intervjuas i den kontext som de verkligen befinner sig i. Fallstudier strävar efter att påvisa hur det ser ut i en situation och kan resultera i fylliga beskrivningar av denna (Geertz, 1973).

Utgångspunkten är att de utvalda fallen inrymmer det som är viktigt för hela studien och dess syfte (Hitchcock & Hughes, 1995). Alla RIG skulle således kunna vara potentiella fall, men för att kunna göra tillräckligt

djupgående analyser har ett urval gjorts vilket beskrivs i nästa kapitel *Analysenhet och urval*.

Studien är utformad med hjälp av de fem komponenter som Yin (2013) lyfter fram som särskilt viktiga i utformningen av fallstudier. De fem komponenterna är 1) forskningsfrågan, 2) eventuella föresatser och utgångspunkter, 3) vilken enhet som själva fallet representerar, 4) kopplingen mellan insamlade data och de eventuella föresatser som finns och 5) tolkningen av data.

Den första komponenten handlar, liksom inom alla metoder, om själva forskningsfrågan. Vilken fråga är det som ska besvaras? I mitt fall handlar det om att studera tränarnas handlande utifrån de villkor de har att hantera.

Nästa steg i processen har varit att ta fram vilka utgångspunkter som studien bygger på (Yin, 2013). En del i utgångspunkterna handlar om de teoretiska utgångspunkterna, praxisgemenskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) och Scotts (2008) tolkning av nyinstitutionell teori, men även den tidigare forskningen som finns inom området bidrar med väsentliga utgångspunkter. De kunskapsområden som utkristalliserats som betydelsefulla för att kunna analysera tränarnas handlande är det spänningsfält som uppstår när två institutioner möts, forskning om tränare och lärares kompetens, roll och uppdrag samt om undervisning

Analysenhet och urval

Yins (2013) tredje komponent handlar om vilken enhet själva fallet representerar. De utvalda enheterna är tränarnas praxisgemenskap på enskilda RIG.

Ett RIG baseras i allmänhet på ett samarbete mellan fyra parter. (RF, Skolverket, den kommun där skolan ligger i samt idrottens specialförbund) Detta för med sig att vissa villkor bör vara gemensamma, medan andra blir specifika för varje fall. Det blir således också en empirisk fråga att se vilka villkor som är gemensamma och vilka som är specifika. Det finns 51 olika RIG inom 31 olika idrotter (Riksidrottsförbundet, 2013a). Av dessa 31 idrotter har två valts ut. Urvalet av idrotter bygger dels på antalet RIG-platser, dels på att dessa idrotter har en lång tradition och erfarenhet av RIG. Längdskidåkning och friidrott valdes ut för att de motsvarar dessa krav. Människor inom dessa idrotter har således lång erfarenhet av den problematik som ska studeras.

UNDERSÖKNINGSMETOD

Urvalsramen kan betecknas som ett ändamålsenligt urval både när det gäller valet av idrotter men också när det gäller vilka fall inom respektive idrott som ska studeras (Cohen et al., 2009).

Totalt har fyra fall valts ut. Det totala antalet respondenter är 18, där 14 utgör tränare och 4 rektorer.

Respondenter/fall	Tränare	Rektorer
Fall 1	6 (6)	1
Fall 2	3 (4)	1
Fall 3	3 (3)	1
Fall 4	2 (4)	1

Tabell 1 Antal respondenter per studerat fall. Siffrorna inom parentes anger hur många tränare det finns totalt på varje RIG.

Möjlig kritik mot den urvalsram som använts skulle kunna vara att fler idrotter borde valts ut eller att alla gymnasier inom en idrott borde studerats för att på så sätt bredda det empiriska underlaget. Målet med studien är inte att ge en heltäckande bild av vare sig tränares handlande utifrån villkoren på RIG generellt eller inom en specifik idrott. Ambitionen är däremot att beskriva och förklara hur man på olika skolor handlar utifrån de villkor som råder där och att med hjälp av de teoretiska analysverktygen söka efter likheter mellan de olika fallen i enlighet med begreppet isomorfism (DiMaggio & Powell, 1983).

Bortfall

Avsikten var att intervjua alla verksamma tränare på de olika gymnasierna. Av olika anledningar såsom föräldraledighet och tidsbrist hos tränarna saknas empiri från totalt tre tränare. Bortfallet gäller en tränare på ett friidrottsgymnasium och två tränare på ett skidgymnasium. Empirin från de tränare som intervjuats på de gymnasier där bortfall funnits har varit väldigt samstämmig, och bedömningen är att bortfallet inte i någon större grad påverkar resultatet vad gäller studiens kvalitet. Avsikten har heller inte varit att ge en bild av de enskilda tränarna utan av själva fallet.

Tidsplan för studien

Studien har följt den tidsplan som var planerad. Nedan följer en tabell för att tydliggöra när de olika delarna i studien genomförts.

IDROTTEN SÄTTER AGENDAN

Tidpunkt	Aktivitet
Våren 2010	Utveckling av forskningsproblemet och inläsning på området.
Hösten 2010	Val av teoretiska och metodologiska perspektiv samt inläsning av dessa.
Våren 2011	Planering och genomförande av två fallstudier.
Hösten 2011	Föräldraledig.
Våren 2012	Planering och genomförande av två fallstudier.
Hösten 2012	Bearbetning av empiri från alla fyra fallstudierna.
Våren 2013	Bearbetning och analys av alla fyra fallstudierna.
Hösten 2013	Analys av fallstudierna, intervjuer med rektorer vid alla fyra gymnasierna samt bearbetning och analys av empiri från rektorsintervjuerna.
Våren 2014	Färdigställande av avhandling.
Hösten 2014	Färdigställande av avhandling

Tabell 2. Tidsplan för studien.

Metoder för datainsamling

Enligt Yin (2013) är det inte att rekommendera att endast använda sig av en metod för insamling av data utan att flera bör användas. I en fallstudie finns det framförallt sex olika källor som kan användas för att samla in data. Dessa källor är dokument, arkiverat material, intervjuer, observationer, deltagande observationer samt fysiska artefakter. Av dessa sex källor används tre i denna studie. De källor för dataproduktion som används i denna studie är analys av dokument, intervjuer och observationer. Tyngdpunkten i studien har legat på de intervjuer som genomförts med tränarna då dessa ger en bild av tränarnas handlande utifrån de villkor som gäller.

UNDERSÖKNINGSMETOD

Dokument

Dokumentanalysen har syftat till att visa på vilka gemensamma regulativa och normativa villkor tränare på RIG har att handla utifrån. De dokument som studerats är lagar och förordningar, riktlinjer och krav från RF samt läroplan och kursplaner i ämnet specialidrott. Utgångspunkten har varit att ge en bild av villkoren som finns både från skolan och från idrotten. Dokumentens roll är enligt Yin (2013) att bekräfta de andra källorna i fallet. Här kommer dock dokumenten att ställas i relation till det handlande som tränarna beskriver i intervjuerna.

Intervjuer

Genom intervjuerna gavs tränarna en möjlighet att berätta om sin tolkning av sitt uppdrag och sin roll på RIG. De fick också en möjlighet att berätta om hur de ser på sin specifika situation.

Intervjuerna var baserade på en semistrukturerad intervjuguide (Bryman, 2001; Kvale & Brinkman, 2009). Som första steg i processen att skapa en intervjuguide gjordes en tematisering, dels utifrån de kunskapsområden som studien behandlar, dels utifrån de teoretiska utgångspunkter som används. I den tidigare forskningen framkommer det att i de fall där två institutioner möts har *en* institution tagit överhanden i själva handlandet. Detta är centralt i studien, vilket genererat frågor om vilket innehåll som finns i undervisningen och hur tränarna tänker om sin roll och sitt uppdrag. I forskningen både om tränare och lärare framkommer olika kompetensområden som en lärare respektive en tränare behöver besitta. För att kunna utröna huruvida tränarna upplever att de besitter dessa kompetenser ställdes om kring vilka kompetenser de anser som viktiga i sin roll, samt om sin upplevda kompetens i förhållande till sin roll. Tränarnas kontinuerliga utveckling lyfts också fram som viktig för att kunna prestera och leverera kvalitativ undervisning. Utifrån det fick tränarna beskriva hur de ser på sin kompetensutveckling och hur de arbetar för att både utveckla sig själva men också sin praktik. Detta är också centrala delar i en praxisgemenskap. Utifrån de teoretiska utgångspunkterna formulerades frågor för att kunna beskriva tränarnas praxisgemenskap och tränarnas operationalisering av villkoren. Här låg de regulativa och normativa villkor som kommit fram i dokumentanalysen som grund för de frågor som ställdes.

Frågorna var i stort desamma till både tränare och rektorer men med skillnaden att tränarna skulle svara på hur de handlar, medan rektorerna skulle

svara på vilka villkor tränarna har att handla utifrån samt hur de ansåg att tränarna borde hantera villkoren.

Empiriinsamlingarna har skett vid tre olika tidpunkter. Första insamlingen skedde under våren 2011, då två gymnasieskolor inom fröidrotten studerades. Efter att de två fröidrottsgymnasierna valts ut togs en inledande kontakt via e-post, där syftet och frågeställningarna med studien presenterades. En vecka efter att e-mailed skickats iväg togs även en kontakt via telefon med den person som är verksamhetsansvarig på respektive gymnasium. Då båda gymnasierna ställde sig positiva till att vara med i studien bestämdes tider för besök och intervjuer. Intervjuerna genomfördes i en för tränarna känd miljö. Antingen skedde det på deras kontor eller i något angränsande samtals- eller konferensrum. Intervjuerna tog mellan 45 och 90 minuter att genomföra. Efter att intervjuerna genomförts har även observationer av träningar genomförts, där minst en träning per tränare har observerats. Alla observationerna genomfördes på en inomhusträning, då det vid tillfället för observationen var inomhussäsong för fröidrotten.

Den andra insamlingen skedde under våren 2012. På samma sätt som inom fröidrotten togs kontakt med två skidgymnasier via e-post som sedan följdes upp med telefonsamtal. Även här skedde kontakten med den som var verksamhetsansvarig på respektive skola och tider bestämdes för intervjuer och observationer. Även dessa intervjuer genomfördes antingen på respektive tränares kontor eller i ett samtalsrum i anslutning till deras kontor. Intervjuerna på Skidgymnasierna tog mellan 45 och 70 minuter.

Den tredje dataproduktionen gjordes vintern 2014 då skolledaren på respektive gymnasium kontaktades och blev intervjuade.

Alla intervjuer utom en har spelats in på ljudfil. En av respondenterna gav ej samtycke till att intervjun spelades in, varför denna istället dokumenterades genom anteckningar. Av skolledarnas intervjuer gjordes tre via telefon och en live. Dessa intervjuer tog mellan 20 och 30 minuter.

Observation

Som komplement till intervjuerna och dokumentanalysen används också observationer. Observationerna har haft som syfte att vidga underlaget för en bättre förståelse för tränarnas handlande och att skapa en intuitiv bild av tränarnas verksamhet. Möjligheten att inhämta autentiska data bidrar till att stärka validiteten i studien (Cohen et al., 2009; Thomas, Nelson, & Silverman, 2005). Observationerna kommer inte att användas som underlag för de

UNDERSÖKNINGSMETOD

beskrivningar och analyser som görs. Syftet med dem har som sagt varit att validera tränarnas berättelser. Vid genomförandet av observationerna har jag avgränsat vad det är jag vill studera till att enbart fokusera på tränarna och deras handlande (Thomas et al., 2005).

Observationerna genomfördes i samband med intervjuerna och ägde således rum vid samma tidpunkter, våren 2011 och våren 2012. Alla medverkande tränare har observerats vid ett träningspass. Totalt har 14 observationer genomförts och varje observation varade mellan 60 och 90 minuter. Majoriteten av observationerna genomfördes efter det att intervjun med respektive tränare gjorts. Observationernas fokus var själva handlandet. Observationerna dokumenterades genom anteckningar gjorda med papper och penna. Anteckningarna från observationerna har skrivits rent direkt efter själva observationen eller under nästa dag.

	Antal intervjuer tränare	Antal observationer	Tidpunkt för intervju och observation tränare	Antal intervjuer rektorer	Tidpunkt intervjuer rektorer
Fall 1	6	6	Våren 2011	1	Våren 2014
Fall 2	3	3	Våren 2011	1	Våren 2014
Fall 3	3	3	Våren 2012	1	Våren 2014
Fall 4	2	2	Våren 2012	1	Våren 2014

Tabell 3. Sammanställning av studiens empiriinsamling.

Bearbetning av data

Fjärde komponenten går enligt Yin (2013) ut på att koppla insamlad data till de eventuella föresatser som finns, vilket inkluderar de teoretiska utgångspunkterna. Den sista komponenten handlar om tolkning, vilket blir en naturlig följd av den fjärde komponenten.

De utvalda dokumenten har syftat till att ge underlag för att jag ska kunna förklara vilka gemensamma villkor som styr RIG och tränarnas handlande på en regulativ och på en normativ nivå. Genom att studera de regulativa och

IDROTTEN SÄTTER AGENDAN

normativa dokument som styr skolan och idrotten utkristalliserades flera områden som i hög grad styr tränarna.

I nedanstående tabell (tabell 4) sammanfattas vilka gemensamma villkor som regulativt och normativt styr verksamheten vid RIG.

VILLKOR/ INSTITUTION	SKOLAN	IDROTTEN
Regulativa villkor	<i>Skollagen</i> (Skolverket, 2013b), <i>Gymnasieförordning</i> (Utbildningsdepartementet, 2010a), <i>Skolverkets föreskrifter om vilka kunskaper som krävs för att undervisa i ett yrkesämne</i> (Skolverket, 2012b)	<i>Högre krav och kvalitet i RIG 2011-2014</i> (Riksidrottsförbundet, 2010)
Normativa villkor	<i>Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011</i> (Skolverket, 2011), <i>Kursplaner i ämnet specialidrott</i> (Skolverket, 2012d)	<i>Idrotten vill</i> (Riksidrottsförbundet, 2009), <i>Mål och syfte med Riksidrottsgymnasierna</i> (Riksidrottsförbundet, 2008), <i>Högre krav och kvalitet i RIG</i> (Riksidrottsstyrelsen, 2014), <i>Högre krav och kvalitet i RIG 2011-2014</i> (Riksidrottsförbundet, 2010), <i>Riksidrottsförbundets riktlinjer för urval till riksidrottsgymnasier och nationellt godkända idrottsutbildningar</i> (Riksidrottsförbundet, 2012a)

Tabell 4. Sammanfattning av de gemensamma villkor som styr RIG

UNDERSÖKNINGSMETOD

De områden som i dessa dokument utkristalliserades var tränarnas kompetens och kompetensutveckling, antagning, bedömning och innehåll i verksamheten. Efter att alla intervjuer hade transkriberats gjordes en kodning av tränarnas handlande utifrån de områden som utkristalliserades i dokumentanalysen. Som komplement till de teman som går att finna i villkoren har också de centrala delarna i den tidigare forskningen vilka togs upp i kapitlet *Intervjuer* legat till grund för kodningen. Särskilt gäller detta hur tränarna handlar när det gäller undervisningen. Efter att kodningen gjorts har varje fall skrivits fram med gemensamma rubriker för att i nästa steg söka efter likheter och eventuella olikheter. Denna del presenteras i kapitlet *Fallbeskrivningar*.

Nästa steg har sedan varit att ställa tränarnas handlande dels i relation till de regulativa och normativa villkoren, dels i förhållande till förutsättningarna för att deras praxisgemenskap ska vara väl fungerande, men också i relation till vad den tidigare forskningen kommit fram till. I analysen av fallen har likheter sökts i tränarnas beskrivningar i likhet med det som DiMaggio och Powell (1983) beskriver som isomorfism. I de fall där enskilda tränares åsikter är utmärkande på något sätt, tydliggörs det.

Denna del presenteras i analyskapitlet *Tränarnas handlande i förhållande till rådande villkor*.

Etiska hänsynstaganden

Respondenterna har informerats om studiens syfte. I ett mail som skickades ut fanns en beskrivning av studiens bakgrund och en introduktion till studien. För att säkerställa att respondenterna skulle förstå vad studien gick ut på gjordes även denna beskrivning inför varje intervju. Respondenterna har blivit tillfrågade om de velat vara med och har således fått ta ställning till deltagande. Respondenterna har blivit lovade största möjliga konfidentialitet samt fått information om hur resultaten av studien kommer att användas.

I redovisningen kommer inte några detaljuppgifter om intervjupersonerna att ges. I de citat som lämnas är identitet och kön utelämnat för att det inte ska gå att koppla det som sägs till någon enskild person. Rektorer kan förstås vara möjliga att identifiera. Jag vill därför betona att det är i deras yrkesroll som jag intervjuat dem och inte som enskilda personer.

Det bör dock nämnas att antalet gymnasier inom de valda idrotterna inte är så stort och det möjliga antalet skolor är begränsat, varför det kan vara svårt att hålla skolorna/fallen helt anonyma. I studien har jag därför strävat efter att

inte någon av respondenterna ska kunna ta någon skada av att medverka i studien eller att denna ska inkräkta på deras privatliv (i enlighet med Bryman, 2001; Cohen et al., 2009; Vetenskapsrådet, 2011).

Studiens generaliserbarhet

Studien bygger på fyra fall och frågan är vilka generaliseringar som går att göra utifrån det. Studien är en fallstudie och representerar endast 4 av 51 Riksidrottsgymnasier, som teoretiskt förstås kan tänkas avvika från RIG i allmänhet. Dock ställer sig DiMaggio och Powell (1983) ställer sig frågan varför så många organisationer ser likadana ut och inte varför de ser så olika ut. De menar att i en initial fas där ett område håller på att utvecklas är det vanligt att organisationer är olika, men i takt med att området blir etablerat så starar en homogenisering av organisationerna.

DiMaggio och Powell (1983) ser två former av homogenisering, eller isomorfism. Det ena är vad de kallar konkurrens-isomorfism och det andra är institutionell isomorfism. Det senare hävdar de är ett användbart verktyg för att förstå dagens moderna organisationer. Inom den institutionella isomorfismen finns tre varianter av isomorfism, tvångsisomorfism, mimetiska processer och normativa påtryckningar.

Studerar man närmare vad dessa varianter står för, och specifikt det som benämns som normativa påtryckningar, finns det en stor sannolikhet att tränarnas handlande ser relativt lika ut utifrån de rådande villkoren. Även om denna studie endast representerar fyra av 51 Riksidrottsgymnasier. De specifika idrotternas kultur kan förvisso skilja sig något från varandra liksom de interna villkoren på respektive skola. Men eftersom alla RIG har samma regulativa och normativa villkor att förhålla sig till, och eftersom majoriteten av tränarna är fostrade inom den svenska idrotten och dess kultur finns det en stor möjlighet att många praxisgemenskaper på RIG ser likadana ut.

Del II

I denna del av avhandlingen presenteras studiens resultat i tre kapitel. I det första kapitlet, som heter Riksidrottsgymnasiets gemensamma villkor beskrivs RIG:s historia och uppbyggnad samt de regulativa och normativa villkor som kommer både från idrotten och från skolan. I det andra kapitlet, beskrivs de ingående idrotternas historiska sammanhang. Dessa två kapitel är baserade på analyser av olika dokument. Det tredje kapitlet i denna del beskriver de fyra fall som studerats. Denna del bygger helt på empiri inhämtad genom intervjuer av tränare och rektorer.

Riksidrottsgymnasiernas gemensamma villkor

Detta kapitel består av två delar. En del som behandlar RIG:s historia och dess uppbyggnad och en del som berör RIG:s regulativa och normativa villkor. Efter villkoren presenterats beskrivs de ingående idrotternas historia och därefter presenteras de kulturellt-kognitiva villkoren dessa i form av fallbeskrivningar. Det är i denna beskrivning som operationalisering av de regulativa och normativa villkoren äger rum i praktiken.

Riksidrottsgymnasiernas historia

Utredningen *Idrott åt alla* presenterades 1969 och berör samhällsstödet till idrotten som helhet, men utredningen kom också fram till att det inte finns några generella åtgärder för att komma till rätta med problematiken kring idrott och studier (Regeringen, 1969). I utredningen studerades bland annat hur andra länder arbetade med samma fråga, plus att ett antal idrottare blev intervjuade om sin syn på sin situation. Utredningen och intervjuerna resulterade i en proposition som lades fram 1970 och som skickades på remiss till RF. Remissen resulterade i en rapport, *Elitidrott och utbildning*, som vidare ledde till att en försöksverksamhet startades i Malmö och Järpen 1972. 1977 tog Skolöverstyrelsen över ansvaret för verksamheten och då gjordes det också möjligt för eleverna att få en tidsreduktion av antalet lektioner i skolan på upp till fem timmar i veckan. Dessa timmar ersattes med det nya ämnet specialidrott, vilket det också gavs betyg i. Läsåret 1982/1983 blev

försöksverksamheten permanent efter att både regering och riksdag fattat beslut i frågan. Året därpå startades ett alternativ till idrottsgymnasiet, det så kallade hemortsalternativet, vilket gjorde det möjligt att på hemmaplan få en timplanejämkning. Dessa elever fick inte betyg i sitt idrottande, och det utgick inte heller något statsbidrag till eleverna i ämnet specialidrott (Eriksson, 1989).

Den timplanejämkning som gjordes ledde ofta till att eleverna fick håltimmar under skoldagen för att underlätta skolgången, även om träningen ändå skedde efter skolan. Denna verksamhet blev väldigt eftertraktad och ledde till att ca 1200 elever efter några år hade ett hemortsalternativ inom 50 olika idrotter. Hemortsalternativet upphörde i samband med att ansvaret för skolan flyttades från staten till kommunerna 1991/1992. Dock försvann inte hela verksamheten på en gång, utan den levde kvar i vissa kommuner. Som en följd av borttagandet av hemortsalternativet skapades genom samarbete med idrottsrörelsen det som senare kom att kallas för lokala och regionala idrottsgymnasier (Eriksson, 2002). Inom de olika idrotterna har arbetet med de regionala och lokala idrottsgymnasierna sett lite olika ut. Vissa har haft ett certifierings- eller auktorisationsförfarande, där skolorna fått ansöka medan andra inte haft det.

Införandet av ny gymnasiereform, GY11

Hösten 2011 infördes en ny gymnasiereform, GY11. I *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (Utbildningsdepartementet, 2009) ges ett flertal utgångspunkter för GY11. Bland annat har det skett en minskning av den flora av utbildningar, specialutformade program samt valbara kurser, som ökat markant både inom de kommunala och fristående gymnasieskolorna. Förklaringen till detta är i mångt och mycket de valfrihets-, decentraliserings- och friskolereformer som ägde rum under 1990-talet (Lund, 2007). Dessa reformer gav bland annat friskolorna samma rätt till skolpeng som de kommunala skolorna. Det uppstod då en konkurrenssituation mellan olika skolor, när det gällde att attrahera och locka till sig elever, vilket ledde till att skolor började profilera sig och möta marknaden på ett annat sätt än tidigare.

Som följd av en strävan att göra gymnasieskolan och dess program mer nationellt likvärdiga kan eleverna från hösten 2011 välja på 12 yrkesförberedande program och 6 högskoleförberedande program. Alla program omfattar 2500 poäng.

I och med införandet av GY11 ägde en stor uppstramning kring idrottsgymnasierna rum. Även ämnet specialidrott har förändrats. Alla regionala och lokala idrottsgymnasier togs bort, och istället infördes Nationellt Godkända Idrottsutbildningar (NIU). För att bli en NIU-skola behöver de krav uppfyllas som respektive specialidrottsförbund har satt upp. Det är bara RIG och NIU som får ge ämnet specialidrott, vilket har gjort att betydligt färre skolor får erbjuda ämnet och således är det färre elever som får ta del av det. De skolor som inte blir godkända RIG eller NIU får bedriva sin idrottsutbildning inom ramen för ämnet idrott och hälsa. I och med den nya reformen har en tydligare elitstämpel satts på RIG och NIU. Detta påverkar också vilka som ska antas till de olika skolorna. För att bli antagen ska eleven anses ha kapacitet att nå internationell respektive nationell elit (Utbildningsdepartementet, 2009).

RIG drivs på samma sätt som tidigare av RF ihop med respektive specialidrottsförbund (SF), medan de nya NIU, till skillnad mot de tidigare regionala och lokala idrottsgymnasierna, ska vara föremål för en nationell kvalitetskontroll samt vara godkända av sitt specialförbund (Riksidrottsförbundet, 2012b). Det kan konstateras att genom de förändringar som skolan genomgått under framförallt de senaste 20 åren, så har idrotten fått en annan betydelse för skolorna jämfört med tidigare. I takt med att samhället har förändrats, har idrottsrörelsens inflytande ökat markant på flera sätt. Samtidigt har det som tidigare kallades den svenska idrottsmodellen förändrats. Bland annat har den roll idrottslärarna tidigare hade utmanats av tränare från idrotten (Ferry et al., 2013; Olofsson, 2007).

Beskrivning av ämnet specialidrott

Före införandet av GY11 gavs ämnet specialidrott i fyra kurser, A (200 poäng), B (100 poäng), C (200 poäng) och D (200 poäng). Ett gymnasieprogram omfattar i normalfallet 2500 poäng. I kurs A och B fanns det framtagna nationella kursplaner, medan planerna för kurs C och D var lokala. Totalt omfattade dessa kurser 700 poäng, vilket i normalfallet lästes på ett RIG (Skolverket, 2012c). Efter införandet av GY11 ges 7 kurser inom ämnet specialidrott om vardera 100 poäng (Skolverket, 2012d).

Läsåret 2013-2014 finns det 51 RIG i 31 idrotter, vilka omfattar omkring 1200 elever (Riksidrottsförbundet, 2013b).

RIG-institutionens regulativa villkor

RIG styrs som tidigare beskrivits av regulativa villkor, vilka kommer både från skolan som institution och från idrotten som institution. Dessa kommer nu att presenteras var för sig.

Regulativa villkor från skolan som institution

Som en del av gymnasieskolan lyder RIG under de regulativa villkor som skolan vilar på. Enligt Forsberg (2012) finns det fyra kategorier av instrument som staten använder sig av för att reglera skolan och de aktörer som verkar i skolan. Två av dessa instrument faller inom ramen för de regulativa villkoren, vilka är juridik och ekonomi. Området utvärdering är svårare att definiera. Det är reglerande samtidigt som det finns normativa element då regeringen avgör vad som ska utvärderas. Det fjärde området som handlar om ideologi faller inom de normativa villkoren.

Juridiken representeras av olika lagar och förordningar som verkar som styrinstrument för skolan. De lagar som specifikt påverkar gymnasieskolan är skollagen, gymnasieförordningen samt föreskrifter från Skolverket kring lärarkompetens (Forsberg, 2012). Med direkt relevans för tränarnas kompetens på RIG och i förhållande till avhandlingens frågor tar Skollagen bland annat upp att:

Huvudmannen ska se till att personalen vid förskole- och skolenheten ges möjligheter till kompetensutveckling. Huvudmannen ska se till att förskolelärare, lärare och annan personal vid förskole- och skolenheterna har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller för skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 2010b kap. 34§)

I skollagen går det också att läsa att det krävs att en lärare ska ha lärarlegitimation för att bli anställd som lärare. Sammantaget betyder detta att huvudmannen dels har ansvaret för att tränarna dels får möjlighet till kompetensutveckling, dels har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller i skolan. Huvudmannen har dessutom ansvaret för att tränarna har en utbildning som är avsedd för undervisning inom ämnet specialidrott.

De ekonomiska instrument som reglerar skolan bottnar i de statsanslag som fördelas till kommunerna. Dessa anslag bygger dels på finansieringsprincipen och dels på lagen om kommunalekonomisk utjämning. Finansieringsprincipen handlar om att staten inte ska tillföra kommunerna nya uppgifter utan att kompensera för dessa. Lagen om kommunalekonomisk

utjämning handlar om möjligheten för kommunerna att upprätthålla likvärdig kvalitet i sina verksamheter. När det gäller fördelningen och en enskild gymnasieskolas ekonomi är den beroende av den skolpeng som följer med varje elev (Forsberg, 2012). Skolpengen ska täcka de kostnader som en elevs utbildning för med sig. För de elever som går på ett RIG betalar RF ut ett extra stöd till tränarresurser. Stödet ska bland annat täcka ökade kostnader i samband med undervisning i ämnet specialidrott. Mellan läsåren 2008/2009 och 2010/2011 har detta bidrag varit 30000 kr per elev och läsår för individuella idrotter och 20000 kr för lagidrotter (Riksidrottsförbundet, 2008).

Det tredje instrumentet som Forsberg (2012) tar upp och som finns inom de regulativa villkoren kopplade till skolan är utvärdering. Detta instrument har på senare tid kommit att användas allt mer i syfte att reglera skolan. Exempel på redskap som här används är betyg, nationella prov och utvärderingar och de granskningar som Skolinspektionen svarar för.

Regulativa villkor från idrotten som institution

När det gäller den idrottsliga delen och dess styrning är idrotten som tidigare beskrivits en folkrörelse. Som folkrörelse är idrotten självständig i sin verksamhet och kan bedriva den på det sätt den själv vill. Det finns således inga lagar, förordningar eller regler som bestämmer hur en idrottslig verksamhet ska se ut, så länge den håller sig inom den generella lagstiftningen. Det finns inom idrotten inte heller några gemensamma krav eller regler för vilken typ av utbildning en tränare ska ha. Dock finns det specifika krav ställda när det gäller tränarna på ett RIG. I syfte att kvalitetssäkra RIG har RF satt upp krav och kriterier som är styrande och som här tolkas som regulativa villkor.

Det finns två anställningsmöjligheter för en tränare på ett RIG. En RIG-tränare kan antingen vara anställd av det specialidrottsförbundet som är kopplat till RIG eller så kan anställningen ligga inom den kommun som anordnar verksamheten (Riksidrottsförbundet, 2010). Detta är något som varje specialförbund bestämmer.

Det finns krav på hur stor tränartätheten ska vara. När det gäller individuella idrotter, ska det finnas minst en heltidsanställd tränare på 12 elever, och när det gäller lagidrotter ska det finnas minst två heltidsanställda tränare på 30 elever. Det ska också finnas specialkompetens inom de grenar som finns i verksamheten och anställningsgraden ska minst vara en halvtidsanställd per disciplin eller gren. De tränare som finns på RIG ska vara

av hög kvalitet. Detta har RF från och med 2011 preciserat som att en tränare ska ha en akademisk utbildning i form av idrotts-/specialidrottsläroutbildning eller ett akademiskt tränarprogram på kandidatnivå (180 hp). Utöver den allmänna utbildningen kräver också RF att varje specialförbund bestämmer en miniminivå inom den specifika idrottsgrenen plus att tränarna ska ha gått RF:s Elitränarutbildning eller motsvarande (Riksidrottsförbundet, 2010). Enligt de krav som RF ställer på verksamheten ska varje tränare ha en personlig kompetensutvecklingsplan, vilket går i linje med att huvudmannen ska ge lärare möjlighet till kompetensutveckling (Forsberg, 2012; Riksidrottsförbundet, 2010).

Utöver det som reglerar tränarna och som kan tolkas som regulativ styrning från RF:s sida, regleras således även dimensioneringen av antalet platser på dessa gymnasier. Utgångspunkten i dimensioneringen är det övergripande syftet med RIG vilket är att:

Erbjuda stöd till talanger med bäst förutsättningar att som seniorer nå internationell elit och för dem skapa goda möjligheter att kombinera elitidrott och utbildning genom ett individanpassat, flexibelt och kompetent stöd i en kvalitetssäkrad studie- och elitidrottsmiljö präglad av glädje utveckling och resultat. (Riksidrottsförbundet, 2013c).

De riktlinjer som finns för dimensioneringen 2014-2017 omfattas både av regulativa och normativa delar. Dimensioneringen avseende vilka idrotter och skolor som ska få bedriva RIG-verksamhet, bygger på fyra nivåer där en konkretisering av olika delar görs i form av kriterier som bedöms hos respektive idrott och skola. Explicit handlar det om uppnådda resultat avseende skola och idrott där betyg och idrottsliga prestationer analyseras. Det handlar också om vilka förutsättningar som finns för att bedriva en framgångsrik RIG-verksamhet vad gäller ekonomi, organisation och elevunderlag. Som sista kriterium bedöms arbetet med utvärdering och förbättring av verksamheten i förhållande till RF:s föreskrifter kring hur kvalitetsarbetet ska gå till.

RIG-institutionens normativa villkor

På samma sätt som RIG styrs regulativt från både skola och idrott sker även detta på en normativ nivå.

Skolans normativa styrning

I början av föregående avsnitt kring institutionens regulativa villkor uppmärksammades att Forsberg (2012) menar att det finns fyra instrument för att reglera skolan, och att ett av dessa rymms inom de normativa villkoren, nämligen den ideologiska styrningen. Den ideologiska styrningen reglerar inte verksamheten genom bindande föreskrifter utan snarare genom information och påverkan. Dock är det vanligt att dessa återfinns i auktoritativa texter. Den ideologiska styrningen gäller framförallt skolans syfte, mål och innehåll.

Tillsammans med utvärderingar, nationella prov och betyg, vilka kan ses som delar av den regulativa styrningen, har betydelsen av att evidensbasera både skolans praktik och dess policy ökat. Detta kan ses som en del av den ideologiska styrningen och har bland annat lett till en ökning av olika kunskapsöversikter som genomförs på uppdrag av antingen Skolverket eller den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Detta kan tolkas som en förskjutning från en skola som styrs genom politiska visioner mot en praktik och policy som vilar på evidensbaserad grund. Exempel på ideologiska instrument är läroplan, kursplan samt timplan. Dessa instrument tolkas sedan utifrån annan information såsom politik, förvaltning, forskning samt den praktik som finns på den enskilda skolan. Den ideologiska styrningen kan ses som informativ styrning av skolan. Staten använder sig därutöver av olika forum för att mer eller mindre påverka skolan och lärarna mer direkt genom utbildningsdagar, skolutvecklingsprojekt samt genom olika nätverk.

Under den tid som denna studie genomförts har kursplanerna i ämnet specialidrott ändrats i och med att en ny gymnasiereform genomfördes 2011. De kursplaner som i detta avsnitt diskuteras är primärt de kursplaner som ingår i GY11, men då det övergripande syftet med ämnet är detsamma som före införandet av reformen har jag bedömt att det inte föreligger några avgörande skillnader mellan dessa dokument. Framför allt gäller detta med tanke på att syftet inte är att analysera innehållet i kursplanerna, utan att diskutera kursplanerna som ett normativt villkor för tränarna på RIG. Det övergripande syftet med undervisningen i ämnet specialidrott är att eleverna:

Ska utveckla den idrottsliga förmågan samt ha ett etiskt förhållningssätt till idrott och det egna utövandet. Den ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om metoder och teorier för träning samt förmåga att planera, genomföra och utvärdera tränings- och tävlingsverksamhet. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om människokroppens byggnad och funktion samt om energigivande processer, kost, mentala

aspekter och andra faktorer av betydelse för prestationsförmågan. (Skolverket, 2012d)

Ytterst handlar det om att ämnet ska möjliggöra en utveckling av den idrottsliga förmågan mot elitnivå och att ämnet ska behandla metoder och teorier för prestationsutveckling mot elitnivå (Skolverket, 2012c).

Den del av RIG-verksamheten som bedrivs inom ämnet specialidrott ska utgå från ämnets kursplaner på motsvarande sätt som gäller för övriga gymnasieämnen. I ämnet specialidrott ingår sju kurser med skiftande inriktning (se bilaga 1). Varje kurs omfattar vardera 100 poäng. Kurserna är: Idrottsledarskap 100 poäng, Idrottsspecialisering 1, 100 poäng, Tränings- och tävlingslära 1, 100 poäng, Idrottsspecialisering 2, 100 poäng, Tränings- och tävlingslära 2, 100 poäng, Idrottsspecialisering 3, 100 poäng och Tränings- och tävlingslära 3, 100 poäng. Namnen har således ändrats men också innehållet i förhållande till den gamla läroplanen. Vid en genomläsning av kursplanerna och i jämförelse med de gamla kursplanerna finns det tecken på att de teoretiska inslagen är större i de nya kurserna mot tidigare (Skolverket, 2012d). På RIG läses precis som tidigare 700 poäng inom ämnet, medan en NIU-skola ska erbjuda eleverna att läsa minst 400 poäng (Skolverket, 2012c).

Idrottens normativa styrning

Något dokument motsvarande en läro- eller kursplan finns inte inom idrotten, utan vad som skulle kunna ses som idrottens normativa villkor står skrivet i idrottens idédokument, *Idrotten Vill* (Riksidrottsförbundet, 2009). Det är ett idédokument som alla specialförbund ställt sig bakom och som beskriver hur idrotten gemensamt vill att deras verksamhet ska bedrivas.

Idrotten vill kan ses som en vägledning i att skapa balans i det som kan benämnas förenings- och tävlingsfostran (Peterson, 2008). Föreningsfostran handlar om idrottens uppgift i att införliva statens idrottspolitiska mål, vilka dels handlar om att aktivera så många som möjligt, dels handlar om att främja demokratiska umgängesformer. I tävlingsfostran tas utgångspunkten i de principer och värderingar som karaktäriserar och styr tävlingsidrotten. Dessa omfattar dels den utbildning många specialidrottsförbund tillhandahåller, dels förmågan att handskas med själva tävlingsmomentet. Det handlar också om de principer som är vanliga och ofta nödvändiga för att vinna, till exempel att den aktive måste träna för att bli bättre och att träning är utgångspunkten för hur tävlingen kommer att gå.

Idrotten vill tar bland annat upp vissa definitioner av vad idrott är, vad idrott består av och vad idrott ger. Dokumentet beskriver också idrottens värdegrund, idrottens roll i samhället, att indelningen i verksamhet ska ske efter ålder hos de aktiva samt vad inriktningen i de olika åldersindelningarna ska vara.

Ett av villkoren av det som kan ses om en normativ styrning från idrotten är en del i den så kallade dimensioneringen. Det är den andra delen och här ingår bland annat att RIG-verksamheten ska vara en integrerad del i specialidrottsförbundets talang- och elitprogram, att verksamheten ska resultera i idrottsresultat på internationell elitnivå samt goda resultat avseende skola, att verksamheten ständigt ska utvärderas och förbättras i enlighet med RF:s modell för RIG:s kvalitetsarbete samt att verksamheten ska kännetecknas av följande värderingar: engagerat ledarskap, allas delaktighet, samverkan, elevfokus, lärande av andra, långsiktighet, ständiga förbättringar parallellt med processorientering.

En annan del som kan ses som inslag i en normativ styrning är RF:s kvalitetskrav för RIG (Riksidrottsförbundet, 2010; Riksidrottsstyrelsen, 2014).

Tränarnas utmaning

Den stora utmaningen för tränarna blir att handla utifrån de villkor som råder från både idrotten och skolan. För tränarna på RIG blir kursplanerna i ämnet specialidrott viktiga ideologiska instrument, då dessa är de som ska vara styrande i deras verksamhet. Samtidigt finns det övergripande syftet med RIG som de behöver förhålla sig till:

Syftet med Riksidrottsgymnasierna är att erbjuda stöd till talanger med bäst förutsättningar att som seniorer nå internationell elit och för dem skapa goda möjligheter att kombinera elitidrott och utbildning genom ett individanpassat, flexibelt och kompetent stöd i en kvalitetssäkrad studie- och elitidrottsmiljö. (Riksidrottsförbundet, 2008, sid.7)

Det övergripande syftet kan tolkas som att RIG ska verka som utvecklingsmiljöer för unga talanger. Beroende på vilken idrott det handlar om tolkas begreppet talang på olika sätt samt vad som anses vara talang (Riis & Jørgensen, 2006). Den empiriska frågan, som studien förhoppningsvis kommer kunna ge svar på, är vilken betydelse de normativa villkoren ges i RIG-tränarnas praktik.

I kursplanerna för ämnet specialidrott uttalas vad kursen ska innehålla i form av det angivna centrala innehållet samt kunskapskrav för de olika betygen, A-E (Skolverket, 2012d).

Skolan, och mer specifikt ett ämnes innehåll, styrs genom ideologiska ställningstaganden och uppfattningar från statens sida. Kursplanerna inom specialidrott är framtagna av Skolverket men har gått på remiss till bland annat RF. I framtagandet har författarna av kursplanerna också tagit fasta på det som framkom i Ferrys och Olofssons utvärdering av ämnet 2009. Där framkom det, att det var för mycket praktik och därigenom är de nya kursplanerna mer teoretiska i sitt slag⁸.

Idrottens ideologiska styrning är vagare då det inte finns några gemensamt framtagna dokument som reglerar innehållet för exempelvis en fotbollsträning för 14-åringar, även om det finns ett idédokument, *Idrotten vill*, som anger hur träningen bör bedrivas. En skola utvecklar också en egen praxis utifrån tradition och hur man uppfattar den normativa styrningen. De tränare som undervisar i ämnet specialidrott har således statens ideologiska styrning att följa, samtidigt som de skapar en egen intern ideologi kring för innehåll och form i verksamheten. Tränarnas interna ideologi visar sig sedan i de kulturellt-kognitiva villkoren. Deras ideologiska uppfattningar bygger på tidigare erfarenheter, som de i mångt och mycket lärt sig av andra tränare, och frågan är hur förhållandet mellan den externa ideologiska styrningen och den interna ideologiska styrningen ser ut. Svaret på denna fråga kommer förhoppningsvis studien kunna ge.

⁸ Samtal med Maria Mattsson på Skolverket, 20140319

Fröddrott och längdskidåkning – idrotternas historiska sammanhang

Kulturen ger oss implicita teorier och regler för hur ”spelet” spelas i vårt samhälle. Den ger oss regler för hur vi ska interagera med andra, hur vi ska kommunicera med andra och hur vi ska tolka andras handlanden. Vanligtvis är vi inte helt medvetna om den kultur vi lever i, även om vi lever och agerar efter den. Det handlar om gemensamma normer och värderingar kring de saker som anses viktiga (Gudykunst & Kim, 2003). Det finns flera definitioner på vad kultur är och hur den skapas. Ett exempel är som följer:

The collective programming of the mind that distinguishes the member of one group or category of people from another. (Hofstede, 2001)

Kultur kan finnas på flera nivåer, på nationell, regional eller lokal nivå. Det kan också finnas subkulturer som delas av ett kollektiv av människor, vilka delar samma värden och idéer. Idrotten är en typisk subkultur, samtidigt som det kan finnas egna subkulturer inom en specifik idrott eller på ett RIG (Hofstede, 2001; Jarvie, 2006).

I studien ingår två idrotter, fröddrott och längdskidåkning, och för att skapa en bättre förståelse för dessa idrotter följer här en beskrivning av dess historiska sammanhang.

Fröddrottens utveckling

Det går att hitta spår från den organiserade fröddrotten så långt tillbaka som på 1880-talet även om den då var svagt utvecklad. 1895 bildades det förbund som senare skulle bli Svenska fröddrottsförbundet. 1896 genomfördes det första svenska mästerskapet i fröddrott och runt år 1900 kan sportifieringen antas ha satt fart ordentligt. Fram till år 1900 var fröddrottsträningen väldigt löst organiserad och de som tränade, vilket framförallt var unga män, gjorde det på egen hand. De träningsmetoder som tillämpades byggde främst på egen beprövad erfarenhet och man samlade kunskap genom att studera andra som också tränade. Med andra ord blev de som var bäst under denna tid, också de som på något sätt satte normen eller metoderna för hur man skulle träna. I Sverige, till skillnad mot i till exempel England, går det inte att hitta några belägg för att det skulle ha funnits några uttalade tränare utan de aktiva studerade dem som var bättre och försökte sedan göra likadant. Inom svensk

fröidrott var man på denna tid relativt överens om hur träningen skulle bedrivas, och man tränade inte särskilt intensivt. Bakgrunden till det är förmodligen synen inom svensk idrott på denna tid att träning inte primärt skulle syfta till att öka prestationerna utan snarare i syfte att undvika överansträngning och i stället främja hälsan (Yttergren, 2012).

I sin beskrivning av fröidrottens historia och utveckling menar Yttergren (2012) att fröidrotten var i början av 1900-talet den klart största sporten i Sverige. 75 % av de föreningar som var med i RF hade fröidrott i sina program. Jämför vi det med 2011 så ligger fröidrotten på tredje plats i statistiken av antalet medlemmar.

Under 1920-talet tar professionaliseringen fart inom svensk fröidrott och det anställs flera tränare runt om i landet. Dessa utbildas och instrueras från förbundet. Tränarrollen är till sin stil väldigt auktoritär. Runt 1920-talet började det inom forskarvärlden gry ett visst intresse för idrott från att tidigare ha varit obefintligt. I takt med att professionaliseringen fortsatte anställdes fler tränare. Från att tränarna ha varit kunniga inom många områden började man nu efterfråga mer specialiserade tränare och således ökade efterfrågan på spetskompetens.

Perioden mellan 1950 och 1995 kan karaktäriseras av en individualiseringsmentalitet som under samma period går att finna i samhället. Denna mentalitet var också flera av svensk fröidrotts stjärnor en del av under denna tid, exempelvis Anders Gärderud, Dan Waern, Gunder Hägg och Ulf Högberg. Spetskompetensens efterfrågan fortsatte att öka och det var nu näst intill omöjligt att som tränare ha tillräcklig kompetens inom alla grenar. I slutet av denna period verkar en viss acceptans ha inträtt inom svensk fröidrott kring individualism och mångfaldstänkande kring träning och olika träningssystem. Det finns också de som menar att mångfaldstänkandet var en starkt bidragande orsak till att Sverige var en så stark fröidrottsnation i början på 2000-talet. Under denna period finns ett tydligt fokus på individen och många tränare menar att det hela tiden gäller att utgå från individen och dess förutsättningar. Samtidigt ökar vetenskapens intåg i fröidrotten och kunskapen baseras mer och mer på forskningsresultat (Yttergren, 2012).

Lundqvist (2006) beskriver hur svenska elittränare inom fröidrott skaffat sig sin kunskap. Några har genomgått en central utbildning medan flertalet menar att de under resans gång ihop med den aktive skaffat sig den kunskap de anser sig behöva, antingen genom att studera andra eller att utveckla kunskapen

FRIIDROTT OCH LÄNGDSKIDÅKNING – IDROTTERNAS HISTORISKA SAMMANHANG

själv. Några har haft en mentor som hjälp och stöd för att kunna få en bra start på sin egen karriär.

Längdskidåkningens utveckling

Svensk längdskidåkning föddes ur Föreningen för skidlöpningens främjande i Sverige, också kallat Främjandet. Denna förening startade 1892 och bytte så småningom namn till Friluftsförbundet. Strax efter bildandet startades skidklubbar och läns- och distriktsförbund. Riksidrottsförbundet bildades 1903 och då fick skidsporten en särskild sektion vilket kan ses som ett erkännande av Främjandet. När Främjandet 1908 utestängde distriktsförbunden krävde skidklubbarna ett eget förbund. Senare samma år bildades Svenska Skidlöpningsförbundet för att tre år senare byta namn till Svenska Skidförbundet. Förbundet växte snabbt och vid deras 25-årsjubileum fanns det ca 133000 medlemmar. 2009 hade siffran stigit till drygt 300000 medlemmar. Därefter har deras medlemsantal varit relativt konstant. Svensk skidsports storhetstid inleddes mellan 1922 och 1948 då Sixten Jansson var ordförande. Han initierade en moderniseringsprocess inom skidåkningen samtidigt som skidsporten internationaliserades. Som en följd av moderniseringsprocessen vann svenska skidåkare stora framgångar i både olympiska spel och i Världsmästerskapen. Svensk skidsport har inte bara gjort idrottsliga avtryck inom den internationella skidåkningen utan också inom det Internationella skidförbundet (FIS) (Svenska Skidförbundet, 2014).

Svenska Skidförbundet arbetar efter nio nyckelord för att utveckla de aktiva men också svensk längdskidåkning generellt. De nyckelord som man arbetar efter är ”må bra”, ”glädje”, ” eget ansvar”, ”attityd, självförtroende och inställning”, ”reflektion och utveckling”, ”öppenhet, framåtanda och professionalism”, ”belastning”, ”kontinuitet och progression i träningen” (Svenska skidförbundet, 2011). Nyckelorden har vidare utvecklats till 5 grundstenar och 3 nycklar som Svenska Skidförbundet anser vara viktiga för att prestera och må bra inom längdskidåkningen. Grundstenarna är ”trygg och social miljö”, ”motivation”, ”glädje”, ”god självkänsla” och ”självförtroende”. De 3 nycklarna är ”självmedvetenhet”, ”självbestämmande” och ”mycket och långsiktig träning”. Inom längdskidåkningen betonas även vikten av att ha ett holistiskt synsätt på den aktive.

Idrotternas karaktärer och tränarkultur

Både friidrott och längdskidåkning har utvecklats till vad de är idag under lång tid. Friidrotten har länge setts som en betydelsefull del av den svenska idrotten. Det fanns tidigt centrala aktörer som satte normen för hur träning skulle utformas vilka sedan kommunicerades (Yttergren, 2012). På senare tid har denna centralstyrning frångåtts. Numera utgår man mer från varje individ och skapar en modell som passar just varje enskild aktiv. Detta tros också ha varit ett framgångsrecept för de idrottsliga framgångarna friidrotten haft i början på 2000-talet (Lundqvist, 2006; Yttergren, 2012). I beskrivningen av tränarnas utveckling framkommer det att de redan från slutet på 1800-talet tillskansade sig kunskaper genom att studera och lära av andra aktiva eller tränare. Inom längdskidåkningsen finns det uttalade normer och värderingar kring vad som är viktigt för att utvecklas. Tränarna förväntas arbeta efter de riktlinjer som finns. Den holistiska synen på idrottaren anses vara en förutsättning för att den aktive ska utvecklas. Likaså den egna insatsen och att det krävs mycket träning med bra kvalitet för att bli bra (Svenska Skidförbundet, 2011).

Fallbeskrivningar

I fallbeskrivningarna synliggörs de kulturella-kognitiva villkoren som avspeglar hur de regulativa och normativa villkoren tar sig i uttryck hos tränarna (Scott, 2008).

Utgångspunkten är att återge varje fall på en deskriptiv nivå för att ge en så tydlig bild som möjligt av varje fall (Larsson, 2005). Empirin är strukturerad så att de interna regulativa villkoren presenteras först och därefter beskrivs tränarnas handlande utifrån de villkor som råder. I nästkommande kapitel kommer empirin att analyseras med utgångspunkt i de teorier som studien bygger på och i relation till tidigare forskning. Denna analys presenteras i de två kapitel, som följer på detta.

Fall 1 (friidrott)

Interna villkor och organisation

Vid det första RIG-fallet finns det åtta anställda, där anställningsgraden varierar mellan 20 och 100 %. Av de åtta anställda är sex tränare, vilka har en anställningsgrad som varierar mellan 25 och 100 %. Två av tränarna är heltidsanställda. Bland tränarna finns det en som har det övergripande ansvaret för verksamheten. Utöver de anställda tränarna finns också två sjukgymnaster på vardera 20 %. Därutöver finns en mental rådgivare som arvoderas.

Tränarna är i detta fallet anställda av förvaltningen i kommunen, men de hanteras av en av de tre gymnasieskolorna där eleverna kan välja att gå.

Riksidrottsstyrelsens och tränarnas uppdrag

Alla tränarna instämmer med det officiella syftet med RIG som Riksidrottsstyrelsen satt upp, nämligen att det ska vara en verksamhet där unga talanger utvecklas.

Det är klart att det är en talangutvecklingsmiljö, vi får ju hit talanger, vi ska ju försöka identifiera dem och sedan ska vi vidareutveckla dem och det är en talangutveckling men vad är talang, det är ett luddigt begrepp.. vi försöker att se någon form av potential rent fysiskt och sedan ska det utvecklas rent rörelsemässigt... Det är klart att det är en utvecklingsmiljö men man måste ha klart för sig att det kanske inte är det bästa för mig, det behöver man ha klart för sig när man söker.(Tränare 5).

Detta citat speglar den gemensamma bild som tränarna har av sin verksamhet i förhållande till deras uppdrag. Tränarna betonar att det även är viktigt att eleverna som söker till RIG vet att de kommer till en miljö där det finns möjligheter att nå framgång och att det där finns en samlad kompetens just för att nå internationell elit så småningom. Tränarna betonar att eleverna ska nå den internationella eliten senare i karriären d.v.s. att det inte ska ske direkt efter att de gått ut gymnasiet.

Flera av tränarna framhåller att även om de ser sig som en talangutvecklingsmiljö, så har deras roll och betydelse förändrats. Tränarna menar att det idag skapas bättre och bättre förutsättningar inom olika klubbar runt om i landet vad gäller nya tränings- och fröidrottshallar.. Tränarna menar att betydelsen av RIG är precis lika stor som tidigare men den har förändrats, då det kanske snarare handlar om att fånga upp de aktiva som har dåliga förutsättningar på hemmaplan som t.ex. lokaler eller att man är den enda aktiva som vill satsa i en förening. Dessa elever behöver inte nödvändigtvis vara de som har bäst meriter

Rektorn i fall 1 håller med om att hans RIG kan ses som en talangutvecklingsmiljö, men menar samtidigt att han önskat att resultaten skulle varit bättre och att fler medaljer på internationella mästerskap skulle tagits av elever från hans eget eller från något annat RIG. Han vill gärna se en skillnad i prestation mellan dem som gått RIG och andra som ett bevis på att tränarna gör rätt saker även om han är medveten om att det är mycket annat som också spelar in i prestationen.

När det gäller tränarnas roller och hur de upplever sina uppgifter på RIG kommer det fram olika svar, samtidigt som det finns en samstämmighet i svaren. Tränarna ser sitt uppdrag och sin roll i ett ganska brett perspektiv, och det handlar om mer än att bara hålla i elevernas träning. Ett exempel som illustrerar tränarnas bild av sitt uppdrag:

Jag är nog en FIG-förälder.. att få dem att trivas här.. att det sker en utveckling på alla plan.. det tycker jag att jag är skyldig dem.. man blir ju som en extra mamma eller pappa för dem, särskilt de som flyttar hit.. så är det liksom och det måste man vara medveten om att man blir och är och det tar ju lite extra tid, det är inte bara de här timmarna på golvet utan det är mycket mer.. så det tycker jag är min uppgift, att de har någon att prata med och har ett bra förhållande till deras familj och hemma miljö och så...så att de kan få det bra tre år här... (Tränare 4)

FALLBESKRIVNINGAR

På träningarna är denna tränares roll väldigt tydlig, då tränaren verkar bry sig om eleverna och pratar med alla och inte bara med dem som tränaren har ansvaret för. Det förekommer ofta fysisk kontakt i form av en klapp på axeln eller att tränaren småretas med aktiva just för att få kontakt med dem och höra hur de har det utanför idrotten.

Det framgår inte så tydligt varför tränarna väljer att göra de olika momenten på träningarna. Vanligtvis berättar tränarna vad som ska göras och sedan genomförs detta utan egentligen några frågor eller ifrågasättande.

En annan aspekt på tränarrollen är att de tillsammans med hemmatränaren ska lägga upp träningen samt att utvärdera vad den aktive behöver utveckla för att få en så bred bas som möjligt. Tränare 6 ger följande svar:

Att utbilda dem i friidrott, ge dem kunskapen och basen för att kunna bli en duktig friidrottare efter gymnasiet om de väljer att bli det. Vi ska alltså ge dem allting från social upplevelser till idrott, få pröva på, få misslyckas och lyckas, att styra både träning och det andra.. se till att de är i en träningsmiljö där de ibland springer mot en som de alltid vinner över och ibland mot en som de alltid förlorar mot.. allt från smått till stort i syfte att hela tiden få testa saker.. under åren här ska de alltid ha ett uppdrag med sina tävlingar, åk inte bara iväg till en tävling och hoppa så långt du kan... i deras värld är det en lyckad tävling om de slår personbästa och misslyckad om de inte gör det.. det är grundförutsättningen.. om de inte lyckas sätter de sig och lipar i ett hörn.. och det är något som vi behöver lära sig att det inte är så svart eller vitt.. för varje gång de tar ett pers blir det svårare att göra det nästa gång.. därför är det viktigt att ha andra saker i fokus, andra målsättningar.. prova saker som är andra sker än att sätta personbästa..det kan vara att jag ska dra från början och göra det så länge som möjligt.. eller att jag ska lägga mig sist.. så att jag får ett stort register som friidrottare och det ingår i den här utbildningen till att bli elitidrottare.. jag ska bli så trött på träning att jag nästan kräks... hur fungerar det? Det är en massa saker...
(Tränare 6)

Denna tränares svar är väldigt samstämmigt med hur han ser på RIG:ets roll som helhet, och tycker att det är mycket som man behöver tänka igenom innan träningen och verksamheten planeras.

Rektorn ser en stor likhet i tränarnas uppdrag jämfört med övriga lärares på skolan. Tränarna ska i stor utsträckning, precis som övriga lärare, se till att eleverna får den utbildning skolan har lovat. Det handlar om att leva upp till uppdraget från RF men också att säkerställa att eleverna får det som står i kursplanerna.

På frågan om det är någon skillnad på att vara tränare på ett RIG och i en förening är alla överens om att det finns skillnader men tar upp olika aspekter

på vad skillnaden kan vara eller är. En skillnad som kommer upp är att på ett RIG finns möjligheten att arbeta med de bästa och dem som är mest motiverade. En annan skillnad som kommer upp är att inom en förening finns många olika tränare som kanske inte har samma syn på träning, men på ett RIG finns just en samsyn när det gäller träning. Samma person tar också upp att en klubbtränare inte alls har samma tid till planering och annat som rör träningen, då detta ofta sker ideellt, medan en anställd tränare på ett RIG har mer tid. Inom en förening finns heller inte samma möjligheter att genomföra olika aktiviteter utanför själva träningen. En annan skillnad kan vara att en klubbtränare har en annan möjlighet att bygga upp ett förtroende än vad en RIG-tränare har, då tränaren på ett RIG bara har tre år på sig, medan i en klubb har han betydligt längre tid till förfogande.

En tränare menar att det skiljer sig på så sätt att i en klubb är tränaren mer ensam i besluten kring den träning som ska genomföras, medan det på ett RIG handlar om att rätta träningen efter vad hemortstränaren vill, då det är han eller hon som styr den aktives utveckling. Detta upplevs som både svårare och enklare än att enbart vara klubbtränare. Svårare är det på det sättet att tränaren har många talanger som ska utvecklas, medan en klubbtränare bara har ett fåtal eller kanske bara en. Det kan också vara svårare i och med att det kan finnas olika syn på träningen och hur den ska bedrivas mellan hemmatränaren och RIG-tränaren.

Vidare menar tränarna också att det ska vara skillnad mellan en klubbmiljö och en RIG-miljö. På ett RIG finns, som flera påpekat, andra möjligheter i form av tid och pengar att bedriva träning på dagtid och de menar att det ska vara något speciellt med att gå på ett RIG.

Precis som tränarna ser rektorn en skillnad på att vara tränare i en klubb och på ett RIG. På ett RIG ska tränaren till exempel vara delaktig i betygsättning. Rektorn menar också att det är en stor skillnad mellan att arbeta i en politiskt styrd organisation, där det finns styrdokument att arbeta utifrån, mot i en ideell förening och den verksamhet som bedrivs där.

När tränarna ska berätta vad de vill att deras miljö ska kännetecknas av nämner de att förtroende är viktigt, högt i tak tränare emellan, och att alla tränarna drar åt samma håll plus att det finns en samsyn mellan tränarna på hur verksamheten ska bedrivas. Tränarna lyfter att det täta samarbetet och samverkan med skolan är en viktig del. Tränarna är en stor del av elevernas skolgång och är bland annat med på utvecklingssamtal istället för föräldrarna.

FALLBESKRIVNINGAR

De vill även att omtänksamhet om eleverna ska genomsyra verksamheten samt att det ska vara en positiv miljö.

Tränarnas bakgrund

Alla tränarna har ett förflutet som aktiv inom friidrotten och då framförallt inom den gren eller grengrupp som de nu är tränare i. Flera har även varit aktiva inom andra idrotter. Nivån på deras utövande varierar från det att de slutat i mitten av tonåren till dess att de deltagit i nationella och internationella mästerskap.

Alla tränarna har en utbildning inom friidrotten, där de flesta har gått alla stegutbildningar som finns att gå. Svenska Friidrottsförbundet är huvudman för de utbildningar som tränarna har gått och en av tränarna har också varit den som hållit i vissa utbildningar inom förbundet. Sett till utbildning utanför friidrotten har en av tränarna en parallell utbildning inom en annan idrott. Majoriteten av tränarna har någon form av akademisk utbildning med sig, då flera har läst pedagogik och coaching i olika former kopplat till idrott, men endast en av tränarna har en lärarutbildning, i ämnet engelska. Det är bara en som inte har någon form av pedagogisk utbildning.

En del av tränarna har arbetat på detta RIG under en längre tid, medan andra är nästan helt nya. Framför allt två tränare har varit där länge och har lite till och från varit involverade sedan mitten på 1970- och 1980-talet. Då flera av tränarna inte har en heltidstjänst på RIG har de andra jobb parallellt.

Tränarnas kompetens

De kunskaper och förmågor, som en tränare på ett RIG anser sig behöva, skiftar något beroende på vem av tränarna som svarar. En tränare svarar att det viktigaste är att kunna se den aktive varje dag, och även om det inte är en förmåga eller kunskap, så är det en förutsättning och tyvärr menar denna tränare att han inte har den möjligheten, då han bara är anställd på 25 %. Han anser vidare att han gör så gott han kan men skulle önska att han kunde se sina aktiva mer än vad han har möjlighet till idag. En annan tränare lyfter fram det sociala som oerhört viktigt. Tränare behöver kunna lyssna och vara tydlig i det han vill få fram samt att kunna lära ut. Samma tränare tar även upp kunskapen inom den gren som ska läras ut som viktig, vilket de flesta tränarna framhåller som en nödvändig kunskap.

En annan tränare håller inte med om detta utan menar att det mer handlar om mänskliga saker och att kunna komma ihåg och föreställa sig hur det är att

vara 16 år och nyss ha flyttat hemifrån. Andra kunskaper eller förmågor som kommer fram är att tränarna måste gilla att arbeta med ungdomar och att tränaren behöver ha en vilja och ett engagemang.

...de som jag har i träning ska känna att jag vill deras bästa, jag vill att de ska lyckas.. de får inte börja ifrågasätta att han bryr sig inte.. man måste vara där, närvarande på de träningar jag är där.. det ska vara fullt fokus på deras träningspass och då vet jag att de också skärper till sig.. skulle jag stå och vara slö och loj och stå och prata i telefon blir ju de också loja och slöa så att säga... (Tränare 3)

Studerar en träning som Tränare 3 håller i blir det tydligt vad tränaren menar. Under hela passet är tränaren oerhört engagerad och är fullt fokuserad på de aktiva. Tränaren är redan från början tydlig med vad passet kommer att innehålla och för en dialog med sina aktiva. Det ses som viktigt, att det sker ett samspel mellan de aktiva och tränaren. Under passet ges hela tiden feedback till eleverna utifrån hur de genomför övningarna. Eleverna korrigeras om det behövs samtidigt som de ges beröm när de gör något bra.

Tränare 5 ger också en bild av att det handlar om mer än att bara planera en träning och sedan genomföra den.

...men sedan behöver du ju ha en pedagogisk sida och en förståelse för eleverna vad de gör, och sedan en patos, medkänsla, man blir ju som en mentor för dem, det händer mycket under denna period och förstå att det är en lärdomsperiod, man lär sig av felen, mycket av en lärande roll, nu behöver man inte vara lärare i grunden men se det på det sättet. (Tränare 5)

Tränarna betonar vikten av att ha en förståelse för hur eleverna har det och hur deras vardag ser ut. Detta visar sig också på träningarna, att tränarna just bryr sig om eleverna och frågar mycket kring saker som inte har med själva träningen och idrotten att göra.

Rektorns syn på vilken kunskap som tränarna ska ha är i stort ganska lik tränarnas. Han beskriver det som att tränarna ska ha en djup kunskap i de grenar de undervisar i och bred kunskap om kroppen och hur träning fungerar. De ska också ha kunskap om hur man möter människor i olika situationer. Rektorn ser dock ett utvecklingsområde kring elevernas sociala situation då dessa elever i de flesta fall har flyttat hemifrån och de behöver då en annan typ av stöd.

Tränarnas syn på sitt eget kunnande och kompetensutveckling

Alla tränarna, liksom rektorn, anser att tränarna har tillräcklig kunskap för det uppdrag tränarna upplever att de har. Rektorn säger att han tror att de har vad som krävs, även om han inte riktigt kan idrotten och vet vad som krävs där. Han ser en brist i att de inte har någon som har en fullständig lärarutbildning, även om en tränare har en nästan fullständig utbildning. Varför tränarna anser sig ha tillräcklig kunskap varierar. Det finns dels de som hänvisar till att de har tränat denna ålderskategori av aktiva så länge, att de anser sig veta vad som behövs, dels finns de som genom att ha tränat aktiva på olika nivåer och åldrar skaffat sig en kunskap om vad som behövs i just denna ålder. En av tränarna ger följande syn på sitt kunnande och vad han grundar det på.

Jag tycker att jag har så det räcker, vi vill ju alla säga att det är hjärnkirurgi vi arbetar med.. men jag vet att jag lägger en del personliga åsikter i mitt sätt att se teknik och vet också att de när de kommer hem eller till kastuppföljningar får en del kritik men jag kan visa på hur jag arbetar och vart jag vill att vi ska nå och varför.... Men jag kan ju bara gå efter vad som känns rätt för mig...jag kan bli ansedd som The bad guy för att jag har fel syn på teknik men jag har ju något annat att göra, då kan jag arbeta som gymnasielärare istället.. så jag måste följa min egen instinkt här så att säga...
(Tränare 1)

Det finns krav från förbundet att rapportering ska ske varje år vad gäller tränarnas kompetensutveckling. Tränarna menar också att detta verkligen görs. Tränarna säger att de aldrig nekar någon att åka på en utbildning. Även samarbete och utbyte med andra verksamheter är något som eftersträvas, både inom samma idrott men också med andra idrotter samtidigt som man söker utbyte utanför Sveriges gränser. En av tränarna arbetar med utbildning i sin andra tjänst och beskriver även sig själv som vetgirig. Tränaren söker hela tiden söker utbildningar som leder till utveckling och det behöver inte vara specifika friidrottsutbildningar. En annan tränare menar att genom att träffa människor utanför idrotten så utvecklas personen som människa men också som tränare. Det uttrycks på följande sätt:

...vad gäller min egen utveckling så går jag till exempel utbildningen som går på universitetet nu för att få lite input och där är ju en del lärarstyrd men sedan lär vi av varandra i gruppen...det är så mycket av kompetensöverföringen sker i dag, i nätverk, och är man som jag mycket ute på tävlingar så lär man sig mycket av hur andra gör.. på det sättet har vi en bra miljö med träning för barn upp till yppersta elit med SM- och VM-medaljörer så det är en fantastisk miljö vi har med enorm kompetens samlad på ett ställe.. (Tränare 3)

Lärandet av varandra lyfter även övriga tränare fram som både viktigt och som en förmån då det finns många kompetenta tränare på samma ställe. Flera av tränarna beskriver också olika landslagssammanhang som möjligheter till utveckling just för att de kan lära sig av varandra där.

Rektorn har delegerat ansvaret kring kompetensutveckling till den tränare som är verksamhetsansvarig. Rektorn säger att han utgår från att tränarna, precis som de lärare han har hand om, själva ser till att de får tillräcklig kompetensutveckling och tar för givet att tränarna åker på de utbildningar som är relevanta.

Antagning

Tränarna anser sig ha en relativt omfattande antagningsprocess för de elever som ska börja på Riksidrottsgymnasiet. Processen startar med två testtillfällen på hösten året innan utbildningen ska börja. Då kommer de som sökt till gymnasiet för att lära känna varandra och de elever som redan går där. De får leka tillsammans samt utsättas för olika utmaningar. Här äger även intervjuer rum med både tränare och kuratorer från skolan. Sjukgymnasterna är inblandade på så vis att de undersöker alla presumtiva elever. Eleverna får också vara med på träning som hålls av elever som redan går på gymnasiet.

Under tidig vår genomförs sedan en träff där man samlar de elever som har blivit antagna tillsammans med deras föräldrar och tränare. Här ges en genomgång av verksamhetens policy samt information från både rektor och sykokonsulent. Elevernas hemmatränare blir informerade kring hur samarbetsformerna kommer att se ut plus att det även genomförs träningspass, där eleverna får prova på den träning som komma skall. Innan höstterminens början genomförs även ett sommarläger, som syftar till att de nya eleverna ytterligare ska lära känna varandra samt de elever som redan går på gymnasiet.

Förutsättningar för att lyckas på ett RIG

Eleverna förväntas ta ansvar för en rad olika saker och tränarna lyfter även fram förmågan att ta ansvar som en nyckel för att lyckas. En tränare förväntar sig till exempel, då han filmar och ger kommentarer till filmerna efter varje pass, att eleverna ska ha tittat på detta och läst kommentarerna och samtidigt göra kopplingen så att de sedan utifrån det ska veta vad de ska träna på nästa gång.

FALLBESKRIVNINGAR

...att ha en aktiv som frågar vad vi ska göra idag, det har jag problem med.. de ska ha läst kommentarerna från förra passet om vad som var bra och vad som var dåligt.. annars får de sätta sig ned och titta på det.. jag vill inte ha dem med på passet annars.. det tycker jag är det minsta man kan begära...
(Tränare 1)

När det gäller de elever som anses ha haft en god utveckling och på så sätt anses vara framgångsrika, ser tränarna dels att de kan ta ansvar, dels att de har initiativförmåga. Även mognad ses som en framgångsfaktor, både fysiskt, mentalt och personligt. Tränarna lyfter fram personer som lyckats och bakgrunden till det är just att de mognat under tiden på gymnasiet och att denna har sammanträffat med rätt träning.

Att mognad och ansvar är viktigt syns också tydligt på träningarna där eleverna förväntas under eget ansvar värma upp och även varva ner och stretcha, medan tränarna styr själva huvuddelen av träningen. Även intresse och vilja att träna lyfts fram som egenskaper som är viktiga för att lyckas.

På samma sätt kan tränarna lyfta fram egenskaper eller orsaker till att det inte går bra för vissa elever. Det är framför allt tre saker som lyfts fram som orsaker. För det första är det vissa som är för dåligt grundtränade. Detta kan antingen leda till att de skadas eller att de inte får den utveckling som de borde, samtidigt som de inte heller ser vikten av att vara allsidigt grundtränad. Det andra är att fel person tagits in. En tränare resonerar som så att om det inte sker någon utveckling så är det tränarnas fel och att eleven inte borde vara där. Det tredje är att eleven inte kan planera och göra rätt prioriteringar vilket följande citat illustrerar:

...man åker inte på en skidresa när det är junior-SM.. redan där är det.. ja då är det fel..de kan inte se helhet och vad som krävs att kontinuerligt göra det jobb som krävs vecka efter vecka efter vecka, det är alltid saker som stör...
(Tränare 6)

Tränaren menar vidare, att eleverna behöver vara relativt duktiga i skolan för att lyckas med idrotten, vilket också innebär att man är intresserad av att elevernas betyg är tillräckligt bra innan de börjar på gymnasiet. Här anser sig tränarna ha sett tydliga kopplingar.

Innehåll i verksamheten

Alla tränarna är överens om att eleverna under sina tre år på RIG ska lära sig saker för att senare i livet kunna prestera på topp. Även rektorn är inne på samma spår. Han menar att det är viktigt att eleverna får en ordentlig

träningsbas att stå på och en teoretisk förståelse kring träning. En kunskap om hur träningen påverkar den egna kroppen och som sedan ska kunna spridas till andra. Rektorn tycker det är viktigt att det blir mycket träning och inte för mycket teori. För tränarna handlar det inte om att eleverna ska genomföra en träning så att de är på topp när de går ut årskurs tre utan det är en långsiktighet som genomsyrar verksamheten. De saker som de ska lära sig uttrycker tränarna lite olika. En tränare uttrycker det så här

Att lära sig tänka själva... att lära dem att tänka friidrott och tänka kritiskt... vi kan hjälpa dem att tänka rätt och träna rätt för att prestera senare. (Tränare 1).

Flera tränare menar att det handlar mycket om att lära eleverna saker, så att de senare inte ska begå några misstag. En tränare uttrycker det på följande sätt:

...att lära sig saker så att de inte gör misstagen sen när de ska prestera, få en förståelse för hur kroppen fungerar, belastningsprinciper, få förståelse för vikten av att köra allsidig träning, på nåt sätt förstå vad det krävs att bli riktigt bra och är jag beredd att ta det. Det är viktigt, så att man inte lurar dem på något sätt. (Tränare 5)

Ett svar som skiljer sig lite från de andra kommer från en tränare som även menar att det är för sent att lära eleverna teknik under deras tid på gymnasiet. Den skulle de ha tränat in när de var mellan 12 och 16 år. Under träningen ger dock samma tränare i stort sett bara instruktioner när det gäller det tekniska utförandet. När denne lägger upp sin träning utgår han från en målbild, som är tekniskt baserad och att eleverna tar steg för steg för att nå dit.

När tränarna svarar på frågan om vad eleverna ska få med sig under sina tre år på gymnasiet menar en av tränarna att eleverna är sämre tränade rent allmänfysiskt idag men svarar samtidigt att eleverna under sina år på Riksidrottsgymnasiet ska få en bred bas att stå på för att sedan kunna bygga en så hög pyramid som möjligt.

Grunden måste byggas någon gång och har det inte gjorts måste det göras här.. Och det är frustrerande för många av dem.. för då har de kommit hit och får inte under hela årskurs ett inte hoppa höjd.. ja kanske lite under inomhussäsongen.. utan det är mycket annat, det är bollar och det är balans... men så är det.. Vi är jättetydliga med informationen innan eleverna börjar och berättar att så här arbetar vi, så här gör man, så här tror vi... (Tränare 6)

Utgångspunkt vid planering av undervisning

Ingen av tränarna ser att skolan i form av hela dess uppdrag eller specifikt ämnet specialidrott skulle krocka med RIG:ets mål vad gäller deras verksamhet. Flera tränare betonar istället att det på RIG handlar om utbildning och utveckling och att det snarare går hand i hand med skolans mål. De påpekar dock att det ställt till lite problem om de haft en annan syn på sin verksamhet och att det hade handlat om att få snabba resultat hos de aktiva. Tränaren anser att det är så väl tilltagna scheman att eleverna både hinner med att träna den mängd som krävs och ändå klara av skolan. När det gäller kursplanerna i ämnet specialidrott, anser tränaren att de har lätt att tillgodose det innehåll som efterfrågas och samma sak gäller ämnet idrott och hälsa då RIG ansvarar även för den kursen. Det är inte säkert att eleverna uppfattar att tränarna behandlar just de olika moment som ingår i kursplanen, men tränarna är hela tiden medvetna om det och planerar sin träning så att momenten kommer med, om än implicit. Tränaren anser sig göra mer än vad som står i kursplanen men ser inget konstigt med det. Vidare säger även en annan tränare att om de skulle uppleva en krock mellan hur de vill bedriva sin verksamhet och det som står i kursplanerna, så skulle de inte bry sig så mycket om det utan då skulle man ändå bedriva verksamheten på det sätt som tränarna vill.

På samma fråga till rektorn blir svaret något annorlunda. Han menar att det får hanteras på det sättet att mängden träning inte står i proportion till hur kursplanerna är skrivna utan mängden träning får relateras till det uppdrag som finns från RF att utveckla mot internationell elit. Hade bara träningen relaterats till kursplanerna hade det blivit mycket mindre träning och mer teori. Det hade i stort då också blivit mycket mindre verksamhet på RIG över huvud taget, då tränarna inte hade behövt lägga så mycket tid på att klara kursplanerna. Vidare menar rektorn att det hade varit bättre om kursplanerna och uppdraget från RF hade korresponderat bättre. Kursplanerna är svåra att tolka och enligt fallets tränare ser det likadant ut på andra ställen. Tolkningen är att det är för mycket teori i kursplanerna. Rektorn ser en fördel i om kursplanerna gick att koppla än mer till den praktiska delen.

Upplägg och genomförande av träningspass

Träningen är upplagd så att alla elever har en ansvarstränare som ansvarar just för den aktive och hans/hennes planering. Vissa pass genomförs med ansvarstränaren och vissa pass med en annan tränare som då håller i ett

gemensamt pass med fokus på styrka. Så under veckan finns ett antal gemensamma pass och en del gren- eller grengruppspecifika.

Beskrivningarna av hur tränarna tänker när de ska planera och lägga upp ett träningspass blir ganska lika. Alla förklarar att det finns en årsplanering och att det är den som följs. Beroende på vad det är för period och vad målet och syftet med den perioden är, så anpassas träningen efter det. Elevens hemmatränare, om det finns en sådan, är med i början på höstterminen då planeringen läggs för att i möjligaste mån samarbeta och samverka kring den aktive.

En tränare arbetar på ett lite annat sätt än de andra. I stället för att utgå från en planering arbetar han med målbilder och vill sedan ta en sak i taget för att nå dit. Träningen planeras så att eleverna mestadels tränar med den tränare som är deras ansvarstränare, men denna tränare kan också planera in att den aktive ska träna med en annan tränare som kanske håller i ett styrkepass eller sprintpass. Det ligger nämligen ett ganska fast veckoschema med träningar, som kan ses som ett smörgåsbord av träningar och utifrån det lägger tränaren upp planeringen.

Flera tränare poängterar att det är viktigt med variation i träningen, och att eleverna ska lära sig så många olika övningar som möjligt. Vissa tränare gör en väldigt detaljerad träningsplanering där i stort sett allt är nedskrivet, medan andra hellre improviserar lite och anpassar sig till gruppen efter hur passet fortgår. Det går också att se en skillnad mellan olika tränares agerande när de håller i sina pass. Vissa har med sig ett block med allt nedskrivet kring vad som ska göras och hur, medan andra lyssnar av mer med gruppen och anpassar övningar och belastning utefter hur gruppen och de aktiva känner sig.

Varje elev har en egen planering även om den kan se ganska lika ut hos dem som går i samma årskurs, speciellt de som går i årskurs ett. Anledningen till detta är att de i årskurs ett ska lära sig att träna och träna upp sig för att klara av den mängd träning som krävs på denna nivå och som många inte har utsatts för innan de kom in på RIG.

Hur lärande och utveckling bedöms

Elevernas betyg i ämnet specialidrott sätts enligt tränarna utifrån de kriterier som förbundet satt upp i form av krav på resultat, placeringar på tävlingar och teoretiska prov. Vidare menar tränarna att det är lite subjektivt rörande vad de tycker kring hur eleverna satsar på sin idrott. Det finns kriterier som tränarna

FALLBESKRIVNINGAR

måste följa. De kan inte ge MVG om någon är långt ifrån den gränsen i till exempel specialidrott D. Däremot i specialidrott A och B är det ingen som inte når det betyget. Tränarna menar att om de inte når dit skulle man inte tagit in dem. I C och D kan finnas elever som inte når betyget MVG. Betygskriterierna är gemensamma för alla RIG inom den specifika idrotten.

Utvecklingen hos eleverna mäts med hjälp av tider och resultat. Tränarna genomför också enkäter kring olika områden med elever, föräldrar och hemmatränare i syfte att bland annat mäta trivsel. Dessa resultat jämförs med tidigare års resultat. Utöver det noteras det om eleverna förändras och utvecklas som människor. Fystester görs tre gånger per år, så den fysiska utvecklingen anser sig tränarna ha bra kontroll på. Tränarna är även intresserade av att mäta den mentala kapaciteten och där finns samarbete med en mental tränare. Tränarna har också ett samarbete med den mentala tränaren, och i det fallet tycker tränarna sig kunna se en stor skillnad mellan de som verkligen tar till sig det budskap eller den kunskap som den mentala tränaren vill förmedla och övriga. Vidare anser man att det också finns de som inte alls tar till sig budskapet och det är ofta för att eleverna själva inte är intresserade.

Träningens utfall

Ett lyckat träningspass kan vara ett pass där alla har kul och ger det som tränarna har syftat på. På ett lyckat pass behöver inte alla köra slut på sig utan det kan vara ett pass där någon gör tekniska framsteg snabbare än vad tränaren trott var möjligt.

En annan tränare säger att ett lyckat pass kan handla om många olika saker.

Ett lyckat pass kan vara att någon inte har ont när de hoppar höjd eller att du lyckades komma rätt med foten, det kan vara att de kommer på att de inte ska träna idag för jag har lite ont i halsen.. yes.. du har kommit på det.. det kan vara lite olika saker men ett lyckat pass kan vara att alla är glada och positiva och har fått med sig någonting. (tränare 3)

Utöver de tester och testresultat som sparas finns ingen samlad dokumentation på vad som görs och hur det görs. Det är upp till varje tränare att göra på sitt sätt. De flesta har dock någon sorts dokumentation i form av den träningsplanering som görs. Vissa tränare arbetar också med videodokumentation. Det som dokumenteras läggs upp på en websida och där kan, eller som tränaren uttrycker det, ska eleven gå ut och titta i syfte att lära

och reflektera över vad de tränat på och gått igenom samt vara förberedd inför nästa träningspass. Vid de regelbundna möten tränarna har noteras de saker som ska göras till nästa gång och sedan följs detta upp.

Det är en bra verksamhet som bedrivs

Generellt sett är alla, både tränare och rektor, stolta och nöjda med den verksamhet de bedriver. Anledningarna till att de är nöjda och upplever att det fungerar bra är flera. Flera tränare hänvisar till att de hela tiden vill utvecklas och att de är livrädda för att slå sig till ro. Flera tränare menar också att det finns en ordentlig struktur och organisation, vilket gör att allt flyter på bra.

...hela organisationen, nu låter det som om jag sitter och berömmar mig själv men alla vet vad de ska göra, det bara flyter på, alla tar ansvar.. det är lite det som är filosofin, att alla ska känna ett ansvar för verksamheten och för eleverna och det känns som om de flesta gör det.... (Tränare 2)

På det stora hela ser tränarna väldigt positivt på att de kan vara så många tränare som de faktiskt är. Det som är positivt är att de upplever en bredd i kompetens vad gäller olika grenar inom friidrotten. Detta gör att de kan ta emot och ge kvalitativ träning inom alla olika grengrupper (kast, hopp, sprint och medel-/långdistans). Tränarna menar också att det är positivt att de är många till antalet då ledarna är olika och på så sätt kan de också möta och ta hand om de aktiva.

Rektorn ger en något mer tudelad bild kring att det är så många tränare som är involverade. Han menar att det från hans sida hade varit önskvärt om det varit färre tränare men med en högre tjänstgöringsgrad. Samtidigt gör friidrottens karaktär att det behövs spetskompetens inom många olika grenar och med anledning av det är rektorn väldigt tacksam över att de tränare som har en lägre tjänstgöringsgrad har möjlighet att kombinera sitt andra jobb med tränarjobbet på RIG. Om antalet tränare hade varit färre med högre tjänstgöringsgrad, hade de enligt rektorn kunnat vara mer på plats samt kunnat rikta en större del av sitt engagemang mot en verksamhet.

Åldern på de sex tränare som är anställda varierar mellan 29 och 65 år. Flera av tränarna har själva gått på RIG i friidrott, vilket de ser som en stor fördel då de upplever sig kunna verksamheten. Samtidigt som det är en fördel är de även medvetna om att det är viktigt att få in nya tränare. På samma sätt upplever tränarna att det finns ett behov av att ha en spridning både vad gäller kön och ålder.

FALLBESKRIVNINGAR

Ja, de kan ju verksamheten men samtidigt är det bra att få in nya som inte kan verksamheten så bra. Det ställs lite frågor som man inte tänkt på på länge och det har vi haft några stycken och det har varit bra, dels är de yngre och en var tjej och det har varit jättebra att ha både en ålders- och könsspridning. Hälften av våra elever är ju tjejer och då kan vi ju inte bara ha gamla gubbar som ska prata med dem... det är ju så... (Tränare 2)

Alla tränare är överens om att de har allt de kan önska sig. De har en träningsanläggning som har alla faciliteter som behövs för den verksamhet de vill bedriva. De känner också att de kan köpa in det material som behövs samt att det finns ypperliga förutsättningar vad gäller den kompetens som finns samlad.

Rektorn ger också en väldigt positiv bild av de förutsättningar som finns och säger att de har allt de kan önska sig både lokalmässigt och när det gäller personaltäthet.

Rektorn tycker att det är bra att de är anställda i förvaltningen och inte i förbundet, i och med att kopplingen skola och idrott behöver vara tät. Om de inte hade varit anställda på det sätt de är idag, hade förmodligen denna koppling varit ännu svagare än vad den är.

Tränarna anser sig vara bra på att ta till vara influenser som kommer utifrån, samtidigt som de lyfter upp att det är högt i tak och att de inom tränargruppen respekterar varandras tankar och åsikter. Vidare menar tränarna att det är positivt att verksamheten bedrivs i symbios med hemmatränare och i samförstånd med dessa.

Rektorn ser nöjda elever som ett bevis på att verksamheten fungerar. Den verksamhet som bedrivs utanför själva friidrottsträningen, lyfts också upp som en nyckel till att verksamheten fungerar bättre idag än förr.

En av tränarna beskriver att de på senare år satsat betydligt mer på aktiviteter runt omkring själva träningen. Dels genomförs olika sociala aktiviteter som anordnas av tränarna, dels så finns det en elevgrupp som genomför en aktivitet i månaden för eleverna. Bland annat lyfts en genomförd tjejkväll fram, då bara tjejerna träffades tillsammans med en tränare och en sjukgymnast. Man hänvisar till att flera, både elever och föräldrar, har hört av sig och betonat hur bra detta var. Denna typ av aktiviteter, menar tränarna, har gjort att eleverna blivit mer sammansvetsade och att de är mer öppna både mot andra elever men också mot tränarna.

En tränare lyfter även fram den kontinuitet som funnits på tränarsidan som en bidragande orsak till att verksamheten fungerar så bra som den gör.

Att alla grengrupper finns representerade både hos elever och hos tränare nämns även som en orsak till framgången.

Rektorn anser att det finns ett utvecklingsbehov när det gäller betygsättningen och hur tränarna ska tolka de nya kursplanerna.

Det är lite svårt att tolka ut kursplanerna... det har blivit svårare i det nya systemet mot i de gamla upplever vi så där har vi något vi behöver utveckla anledningen till att det upplevs svårare är att kurserna har teoretiserats och det är mer fokus på teorin nu än praktiken i betygsättningen medan tränarna är mer fokuserade på det praktiska i träning och tävling.. det finns en diskrepans där emellan som jag tror att eleverna har svårt att förstå. (Rektorn i fall 1)

Tränarna betonar att det är viktigt att det finns ett tätt samarbete mellan de tränare som är verksamma, att tränarna har roligt tillsammans och att de känner ett engagemang gentemot alla elever och inte bara gentemot dem som är ”ens egna”. Det är också viktigt att det inte finns någon prestige tränarna emellan utan att de på bästa sätt tillsammans ska utveckla de aktiva.

Ingen av tränarna ser något större problem i verksamheten förutom en tränare som menar att det ibland kan bli svårt med rapporteringen kring träning, då de är många tränare som är inblandade. Även om detta blivit bättre, är det fortfarande något som behövs tänkas på. Den som är ansvarstränare måste rapportera till den tränare som har passet efter om det eventuellt är någon som inte ska vara med eller till exempel är lite småskadad. Andra saker som här kommer upp är inte några egentliga problem utan snarare saker som kan utvecklas. Det gäller dels samarbetet med de andra Riksidrottsgymnasierna inom fröidrott men även samarbetet internt just på detta RIG. En tränare nämner, att tränarna på ett ännu bättre sätt skulle kunna ta hand om dem som flyttat dit utifrån vad gäller tiden utanför träningen, och menar att ett drömscenario skulle kunna vara att ha ett internat, där det finns en anställd som bland annat lagar mat till eleverna.

Även om alla är väldigt positiva och upplever verksamheten som bra, finns det saker som kunde göras bättre. Bland annat att tränarna mer borde titta på vad andra RIG gör och att få mer utbildning när det gäller att hitta talanger.

Fall 2 (friidrott)

Interna villkor och organisation

I dagsläget finns det fyra anställda tränare på detta RIG. Dessa fyra delar på två och en halv tjänst. En är heltidsanställd, en arbetar 75 %, en 50 % och en 25 %. De som inte har heltidstjänster har också andra tjänster inom samma område. Den tränare som är anställd 75 %, arbetar även som klubbtränare på 25 %. Tränaren som arbetar 25 %, kombinerar sin tjänst med att även arbeta i två friidrottsklubbar samt med friidrottsträning på en grundskola. Den tränare som arbetar 50 % på gymnasiet arbetar även som sjukgymnast.

Utöver de anställda tränarna arvoderas andra personer med spetskompetenser inom vissa områden. Dessutom har tränarna tillgång till en rad olika stödfunktioner såsom sjukgymnaster och medicinsk och mental kompetens. De tränare som arbetar med RIG i detta fall är anställda av kommunen.

Riksidrottsgymnasiets och tränarnas uppdrag

Alla tränare och rektor känner igen sig i det officiella uppdrag som finns inom RIG, att de ska verka för att utveckla de aktiva mot internationell elit. Exempel på detta ger tränare 1:

Ja, det är vårt uppdrag och jag kan inte på något sätt säga att det är fel va.. utan det är vår arbetsuppgift att fostra så många som möjligt mot internationell elit och det är det vi får pengar för så det är det vi ska arbeta mot på bästa sätt, sen att vi inte alltid når dit är en annan historia men det är det som är syftet. (Tränare 1)

Tränare 2 ger en något annan vinkel på saken, även om han också känner igen sig i uppdraget. Han menar att de som arbetar som tränare på ett RIG omöjligt kan ta ansvar för en elevs elitsatsning då denna normalt tar fart efter tiden på gymnasiet. Såvida inte specialförbundet säger åt tränarna att även ta hand om eleverna under tiden efter gymnasiet. Han uttrycker det som att tränarna kan möjliggöra en satsning, men de kan inte ta ansvar för den. Hade det i uppdraget handlat om internationell elit för ungdomar och juniorer hade det varit självklart, men han menar att det blir lite klurigare nu när målet syftar på seniorer.

En faktor som behövs tas hänsyn till nu på ett annat sätt än tidigare behövts är att eleverna som kommer in idag är sämre tränade rent allmänt,

även om de kanske är bättre resultatmässigt. Här menar tränarna att det är strukturer i samhället som kan ge en förklaring till det.

Både rektor och tränare är överens om att deras miljö är en talangutvecklingsmiljö, även om de väljer att se det ur olika vinklar. Rektorn menar att eftersom skolan försöker locka till sig de elever som har talang samt att det är många som flyttar hit till skolan, så är gymnasiet en talangutvecklingsmiljö. Skolan uppmuntrar också de elever som man vill ha samtidigt som det görs klart att skolan inte vill ha alla. En tränare beskriver det som att eftersom det på gymnasiet finns talanger och förutsättningar att utveckla dessa talanger så är det en talangutvecklingsmiljö. En annan tränare är inne på samma spår och menar att på detta RIG finns en fantastisk miljö, men det gäller att inte bara se talangen som fysisk utan eleven också ska kunna utvecklas tankemässigt, vilket många gånger är betydligt svårare än att utvecklas fysiskt.

Den tredje tränaren väljer att beskriva det så här:

Ja, det är det... jag vågar nog påstå att om man är duktig i fröidrott och vill, verkligen brinner för fröidrott, eller någon annan idrott där det finns riksstämpel så finns det ingen bättre miljö än på ett RIG att bedriva sin idrott. Man är fortfarande oerhört privilegierad på många sätt. Man har möjlighet att få betyg i det man älskar, man har tillgång till bra tränare, man har möjlighet att träna obegränsat och det servas ganska mycket... (Tränare 3)

Tränarna och rektorerna beskriver tränarrollen relativt lika. En tränare ser sig som både lärare och tränare. I rollen som lärare arbetar man med att få eleverna att förstå vad de håller på med och varför de gör olika saker, samtidigt som rollen som tränare finns i form av att hjälpa till med att ta sig tid och att göra en träningsplanering. Här ser tränaren att rollerna hela tiden existerar parallellt. Tränaren menar också att det är vad han känner, och förklaringen kanske ligger i att han tidigare har arbetat som lärare. En annan tränare ser sitt uppdrag både inom idrotten och utanför. Det handlar inte bara om att utveckla eleverna inom fröidrott utan även som människor. Den tredje tränaren ser sig inte riktigt som lärare men möjligen som specialidrottslärare. Tränaren menar att en lärare inte kan arbeta så specifikt som en tränare kan göra, samt att tränaren ser sin roll som att skapa förutsättningar för eleverna samt att främja deras lärande. Han menar vidare att en elev kan sitta på en lektion och välja om han vill lära sig eller inte men att det inte fungerar på en träning.

FALLBESKRIVNINGAR

Rektorn beskriver tränarnas uppdrag som både tränare och lärare. De ska planera, genomföra och utvärdera ämnet specialidrott med stöd av olika verktyg. Det handlar om en individuell utvecklingsplan, att föra samtal med eleverna kring utveckling med styrdokumentet som grund, att göra en formativ bedömning, att utföra administration samt att sätta betyg med hjälp av skolans idrottssamordnare. Tränarna ska också vara med på möten med idrottssamordnare kring arbetet med att få ihop elevens vardag. Tränarna involveras också vid olika tillfällen, exempelvis då det är information för årskurs 1 samt i marknadsföring i syfte att få in vad tränarna kallar för ”rätt” elever. Rektorn betonar också att tränarna måste följa de styrdokument som finns och att tränarna ska gå igenom det centrala innehåll som finns i dessa.

Både RF och specialförbundet har krav på verksamheten, och det tycker man att de ska ha. Tränarna upplever också att kontakten med dessa organisationer fungerar tillfredställande, även om de inte alltid har samma uppfattning i olika frågor. Det som anses saknas är att dessa organisationer inte har hela bilden klar för sig hur verksamheten verkligen fungerar.

Liksom rektorn är alla tränarna överens om att det finns en skillnad mellan att vara tränare på ett RIG och att vara tränare i en klubb, men åsikterna om varför det är olika skiftar något. En tränare, precis som rektorn, menar att det handlar om att det på RIG finns en styrning, som det gäller att förhålla sig till. Denna styrning finns inte, eller i alla fall inte på samma sätt i en klubb. En annan tränare är inne på samma spår och menar att en RIG-tränare är anställd för att producera något speciellt, medan det kravet inte finns i en klubb. Samma tränare menar vidare att vara tränare är deras profession, och det för med sig att högre krav kan ställas såsom att det ska genomföras en viss mängd träning i veckan. Tränaren ska vara på plats varje dag och tränaren ska hjälpa och stötta eleverna på alla sätt, samtidigt som det ställs krav på eleverna.

Den tredje tränaren är inne på en något annorlunda skillnad när det gäller själva gruppen som tränas.

...man tar ansvar för helheten.. som klubbtränare har du inte möjlighet att följa dem så tätt, du vet inte vad de gör på fritiden i skolan.. du har inte den närheten så du sitter lite längre ifrån.. fast det kan bli bra ändå men det känns som om man i klubb tränar en grupp som utvecklas åt olika håll medan här så utvecklar vi både gruppen och individen i gruppen. (Tränare 3)

Tränarna vill att miljön ska kännetecknas av en professionell verksamhet utifrån de förutsättningar som finns. Tränarna vill att miljön ska vara trivsamt

och att eleverna ska trivas. Miljön ska också kännetecknas av att den ska främja utveckling inom alla nivåer och områden, både inom idrott och skola. En komplett lösning. Den ska kännetecknas av att det här finns möjlighet att lära sig mer om idrott och inte bara om prestation.

Tränarnas bakgrund

Variationen bland tränarna är ganska stor vad gäller ålder. Åldern varierar mellan 30 och 55 år. Det skiftar hur länge tränarna varit anställda på Riksidrottsgymnasiet. En tränare har varit anställd i 15 år, medan de andra har en anställningstid på mellan ett par år och ett drygt halvår.

Erfarenheten av att träna aktiva och då främst elitaktiva varierar i takt med ålder och hur länge man arbetat som tränare. Den tränare som varit på gymnasiet i 15 år har tränat elitaktiva i ca 35 år, medan de som är yngre och inte varit anställda så länge har tränat aktiva under en kortare period. Alla har de en bakgrund inom friidrotten och de har alla varit aktiva inom den grengrupp som de tränar aktiva inom. Flera av tränarna har varit aktiva på en relativt hög nivå.⁹

Utbildningsbakgrunden varierar något mellan tränarna. De har alla genomgått någon form av akademiska studier, där två har en lärarutbildning, även om en av dem inte är riktigt färdig, och en har en idrottsvetenskaplig kandidatexamen. Utöver sina examina har flera av tränarna även läst en hel del fristående kurser, där innehållet varit riktat mot tränarskapet på något sätt. Inom den idrotts specifika utbildningen skiljer det sig. Där har en tränare endast en juniortränarutbildning medan de andra i stort sett har alla friidrottsutbildningar som finns att gå i Sverige plus att de har erfarenhet som föreläsare på olika kurser inom friidrotten.

Beroende på vad de olika tränarnas specialitet är sker en form av uppdelning av de aktiva beroende på vilken grengrupp de satsar på.

Tränarnas kompetens

En tränare på ett RIG behöver besitta en rad olika kunskaper och förmågor enligt tränarna. En tränare ska ha kunskap inom det område som han/hon ska undervisa i, samtidigt som det krävs en stor social kompetens för att kunna möta eleverna på ett bra sätt.

⁹ I ovanstående empiri är alla fyra tränare med då jag fått information och empiri kring den fjärde tränaren men som inte deltog i själva studien (bortfall p.g.a. föräldraledighet). I resterande resultat kommer enbart den empiri som samlats in kring de som deltog i studien att redovisas.

FALLBESKRIVNINGAR

Det är viktigt att du har spetskompetensen i just det och förutom det tror jag att det är jätteviktigt att du har en stor social kompetens. Att du kan möta eleverna och diskutera med eleverna och göra det på rätt nivå. Alltså att du är kompis med dem, för det måste man ha, samtidigt som du är en viss auktoritet där man vet var gränsen går. (Tränare 1)

Samma tränare menar att det är viktigt att hela tiden ha en dialog med eleverna om deras utövande och menar att han kan ge råd i olika frågor och bygga upp system för att de ska bli bättre. Detta är omöjligt utan deras vilja och för att få dem att vilja gäller det att kunna sälja in systemet. Helst ska eleverna köpa det med ett leende på läpparna.

En annan av tränarna är inne på delvis samma saker som den förste tränaren, då han menar att det gäller att bygga upp ett förtroende med den aktive och en del i detta är att lyssna och verkligen lära känna eleven. Det gäller även att ta reda på hur deras liv ser ut utanför idrotten och skolan. Sedan handlar det också om att utveckla människorna och gruppen genom att motivera och inspirera dem att vilja mer och hitta vägar som leder den aktive vidare. Samma tränare vill hålla fram någon form av utbildning som viktigt. Det behöver inte vara en lärarutbildning men någon form av ledarutbildning, till exempel inom idrottsvetenskap. Motivet till detta är att eleverna befinner sig i en ålder där tränaren har stora möjligheter att påverka och då gäller det att ha kunskap så att tränarna påverkar dem på rätt sätt och vet hur ungdomar i denna ålder fungerar. Sedan måste det så klart även finnas kunskap inom friidrotten.

Rektorn menar i likhet med den första tränaren att tränare behöver ha spetskompetens inom den idrott som de ska undervisa. Rektorn tycker också att det är bra om tränaren tidigare arbetat i skolan på något sätt i och med att uppdraget är som det är. Rektorn ser gärna att tränaren har en lärarbehörighet, men det är framförallt viktigt att han/hon är duktig i sin idrott.

Tränarnas syn på sitt eget kunnande och sin kompetensutveckling

Alla tränarna anser att de har tillräcklig kunskap för att genomföra den uppgift de har, samtidigt som flera påpekar att det hela tiden sker en utveckling och att det gäller att hänga med i den.

Man blir aldrig fullärd och detta är ju en dynamisk tillvaro och det händer ju saker hela tiden va men det är inga problem att hänga med i den utvecklingen så att säga utan det handlar mer om att det blir en mer teknisk utveckling än tidigare men vi är dom vi är så det blir ingen anatomisk skillnad på år 1 och år 100... (Tränare 1)

Flera av tränarna ser sin akademiska utbildning som anledning till och stöd för att de känner som de känner. Genom utbildningen har de fått både kompetens och sätt att arbeta för att klara av sina arbetsuppgifter. En tränare hänvisar också till att han både nu och tidigare arbetat med aktiva på hög internationell nivå och att han på så sätt mer än väl har kompetens för att klara uppgiften som tränare på ett RIG.

Den tränare som har minst utbildning inom friidrotten medger här att han känner sig ung just inom friidrotten, samtidigt som han ändå tycker att han kan tillräckligt. Även rektorn anser att det finns en god kompetens hos tränarna. Under senare tid har skolan arbetat mycket med styrdokument, vilket rektorn menar är något som de dock alltid kan bli bättre på.

Tränarnas kontinuerliga kompetensutveckling sker lite olika beroende på vad de har för behov. Hos de tränare som är nyare och inte har hunnit skaffa sig så mycket kunskap eller erfarenhet handlar det mycket om att just skaffa sig denna kunskap genom olika utbildningar och andra aktiviteter som ger dem erfarenhet. För dem som redan har mycket kunskap och erfarenhet handlar det mer om att bygga på det som redan finns. Inför varje år skrivs det en plan för varje tränare, där det tas upp vad som ska göras. Till sin hjälp i kompetensutvecklingen har man en idrottsakademi, men man använder sig även av utbildningar specifikt inom friidrotten eller utbildningar och samlingar som Svenska Friidrottsförbundet arrangerar.

En av tränarna tar upp att det är svårt att få tid till kompetensutveckling och uttrycker en förhoppning att han ska komma iväg på olika aktiviteter. Även om det är svårt att få tid till det upplever tränaren att skolan satsar på kompetensutveckling och att det anses viktigt.

På samma sätt som med övriga lärare berättar rektorn att man först tittar på tränarens bakgrund och sedan på vad han/hon ska gå för utbildningar. Rektorn anser att tränarna ofta har ett bra tankesätt kring detta och att hon litar på dem. Genom att arbeta på detta sätt tror rektorn att tränarna får den kompetensutveckling de behöver. Det är inte skolan som säger vad innehållet i kompetensutvecklingen ska vara, vilket det inte heller är för andra lärare. Kommer det nya styrdokument som det gjort nu läggs mycket tid på dessa så att exempelvis bedömningar ska bli likvärdiga. När det gäller själva idrotten anser rektorn att det är viktigt att det finns en diskussion kring exempelvis bedömningar och att det även förs en diskussion med de andra RIG-skolorna runt om i landet.

FALLBESKRIVNINGAR

För att gemensamt utveckla den verksamhet som tränarna bedriver görs en årsplan som sedan följs upp. I samband med uppföljningen träffar tränarna även andra tränare på idrottsgymnasier, och på så sätt får de redovisa vad som gjorts och varför. De får även belysa vad tränarna vill förbättra under kommande år. För att mer regelbundet få verksamheten att fungera träffas alla tränarna varje fredag, då händelser tas upp som har hänt. Även inplanerade aktiviteter diskuteras. Det kan ses som ett planeringsmöte.

Antagning

I syfte att i möjligaste mån välja ut rätt elever är antagningsprocessen relativt lång. Tränarna börjar kartlägga de aktiva två säsonger innan de är aktuella för att börja på gymnasiet. Eleverna går då vanligtvis i årskurs åtta. Det primära upptagningsområdet är angränsande landskap. I detta första stadiet sker det ingen direkt kontakt mellan tränarna och de aktiva utan tränarna är mest där och skaffar sig en bild av vilka de i fortsättningen ska ha uppmärksamhet på. Därefter skapas det kontakter med de aktiva och deras föräldrar där tränarna försöker att propagera för sin verksamhet och att de aktiva ska söka till gymnasiet. Därefter har gymnasiet, som tränarna själva uttrycker det, ett normalt antagningsförfarande där alla ansökningar går igenom och kontakt tas med dem som sökt. Tränarna ställer sig också frågan om de saknar någon aktiv i ansökningarna, och tar i så fall kontakt med vederbörande för att höra varför han eller hon inte sökt. I och med att de under en längre period har haft de aktuella eleverna under uppsikt anser tränarna att det mesta jobbet redan är gjort. På hösten innan terminsstarten genomförs en träff där en del information ges, men den anses inte vara så viktig eller formell, då mycket redan är gjort. Blivande elever har en möjlighet att praoa på gymnasiet och på så sätt bilda sig en uppfattning om hur det är att gå på gymnasiet med träning och hur verksamheten ser ut. Med dem som sedan blir antagna sker en kontinuerlig kontakt och dialog fram till dess att höstterminen startar.

Förutsättningar för att lyckas på ett RIG

För att lyckas på ett RIG ser tränarna att det finns ett antal egenskaper och förmågor som eleverna bör besitta eller utveckla under tiden de går där. En sådan egenskap eller förmåga är att eleven verkligen ska älska det de gör. De ska tycka att det är så roligt att de kan tänka sig att byta ut till exempel ett biobesök eller en kväll med kompisarna till förmån för sin idrott. För att lyckas behöver eleverna också vara tillräckligt intelligenta. Här menar tränarna

att genom att vara tillräckligt intelligent så har eleven också mentala förmågor som gör att hon/han kan lyckas. Med intelligensen kommer även en förståelse för det eleven håller på med och utan den förståelsen har eleverna sämre förutsättningar att lyckas. Vidare svarar tränarna att eleven behöver ha bestämt sig och dessutom ha förmågan att underkasta sig det som krävs i form av träning och annat. De som blir bäst är också de som har högst närvaro på träningen. En annan egenskap eller förmåga som är viktig är att eleven ska ha tur genom att ha fötts med en kropp som klarar av den höga belastning som en elitsatsning innebär. Självsikt är en annan faktor som lyfts upp som betydelsefull för att lyckas. Det handlar om en självsikt som gör att eleven känner sin kropp så väl att han/hon vet när det är dags att ta det lite lugnare med träningen för att kroppen är lite sliten. Det är inte bara att köra på och följa den planering han/hon fått av sin tränare. En tränare tar specifikt upp att för att lyckas snabbt behöver eleverna lära sig det som tränaren lär ut. Detta ses inte som någon självklarhet. Att älska att ta sig an utmaningar är en annan egenskap som lyfts fram. Eleven behöver ta sig an allt med inställningen att han/hon ska ta sig framåt.

Innehåll i verksamheten

Det är flera förmågor en elev ska få med sig under sina tre år på RIG. Dels handlar det om att han/hon ska lära sig hur man lever efter en sund livsstil även utanför och efter idrottskarriären. En tränare menar att idrottskarriären är en så liten del av det totala livet, att det är viktigt att även lära sig saker som eleven har nytta av utanför idrotten. Disciplin är också något eleverna ska lära sig under de år de spenderar på gymnasiet. Det är något som både är viktigt och värderas högt även utanför idrotten till exempel på arbetsmarknaden. Genom att vara disciplinerade har eleverna förmågan att arbeta mot ett mål. De vet att det ibland krävs mycket arbete för en liten framgång men de ger ändå inte upp utan kämpar på. Sedan är själva idrotten viktig och från tränarnas sida vill man att eleverna ska ha en positiv utveckling rent prestationsmässigt, samtidigt som de utvecklas till bättre idrottsmän och kvinnor. Samtidigt som de utvecklas idrottsligt ses det också som viktigt att de ges en grund för fortsatt utveckling.

Kopplat till prestationen gäller också att de aktiva under tiden på gymnasiet får lära sig att för att lyckas så gäller det att alla förmågorna måste vara på plats. Det räcker inte bara med att vara på topp fysiskt, utan det gäller även mentalt. Till exempel är det även av vikt att den aktive ätit rätt inför en

prestation. En tränare betonar också att det är utbildning och fostran som är det primära. Det absolut viktigaste är att eleverna lär sig att ta ansvar och bli självständiga.

Från tränarnas sida menar man att det är viktigt att kunna följa sina adepter under hela året. De arbetar därför också under sommaren, även om eleverna har sommarlov från skolan. Vissa av eleverna väljer att bo kvar på orten eller så pendlar de och är med på träningen ett par dagar i veckan. En förutsättning för att kunna arbeta på detta sätt är att de elever som åker hem under sommaren har en relativt kort resväg till träningen samt att kommunikationerna är goda, så att de själva kan ta sig till träningen och inte behöver förlita sig på att mamma eller pappa ska kunna skjutsa dem. Alla aktiva får under sommaren med sig ett träningsupplägg som de förväntas följa, oavsett om de är med på träningen på Riksidrottsgymnasiet eller väljer att träna hemma.

Utgångspunkt vid planering av undervisning

Svaren beträffande huruvida tränarna upplever att det finns olika och kanske motstridiga mål mellan skolan och idrotten varierar lite beroende på vem som blir tillfrågad. En tränare menar att fram till nu har målen från båda håll närmast sig varandra, och det har utan problem gått att följa skolans mål även inom den idrottsliga delen men i och med den nya gymnasiereformen, GY11, kommer det vara svårare att kunna leverera den verksamhet som idrotten anser vara behövlig för att ha fortsatt attraktionskraft och betydelse för idrottens utveckling. Anledningen till att det blir svårare är att det är mindre tid i de nya kursplanerna som ska ägnas åt ren träning. Detta kommer dels att innebära mindre möjlighet att anpassa elevernas scheman, dels att mer träning kommer att behöva genomföras utanför skolan. För som tränare 1 menar:

...men för den aktive är det ju så att de kommer hit för att bli en bättre friidrottare och gå i skolan och bara för att man ändrar intentionerna från skolverkets sida och gör en förskjutning åt något håll så innebär inte det att själva idrotten förändras utan de behöver träna precis lika mycket tid och göra lika många repetitioner som innan det är bara det att de inte får lika mycket betalt skolmässigt för det men vi måste ändå se till att de får det annars skapar vi ju sämre idrottare och då är det ju ingen mening att vi håller på med detta så vi måste betala det priset det kostar att fostra bra idrottsmän och kvinnor... (Tränare 1)

En annan tränare menar i stort sett tvärtom och ser det som positivt med GY11 för att alla nu tvingas sätta sig in i de nya kursplanerna och menar vidare att det är av vikt att rätta sig efter de styrdokument som finns. Den tredje tränaren menar att han inte är så insatt just i ämnet specialidrott, men inom ämnet idrott och hälsa tycker han det finns flera bra delar som utvecklar eleverna som människor inom idrotten.

Rektorn menar att den nya gymnasieskolan har försvårat arbetet. Hon säger att förändringar i den gamla utbildningen ganska enkelt skulle kunna ha gjorts, men detta har inte Skolverket velat göra. Rektorn tycker till exempel inte att det är bra med den ordning på kurserna som nu gäller. Eleverna borde få läsa idrottspecialisering 1, 2 och 3 samt tränings- och tävlingslära 1 i och med att de bara får läsa 400 poäng, såvida de inte ska gå en utökad gymnasieutbildning. Nu är ordningen en annan. Samtidigt beskriver rektorn att hennes elever får en stor del tränings- och tävlingslära, mer än vad som finns i kurserna. I det gamla systemet kunde fler poäng ges inom idrotten. Idrotten var då en större del av det totala antalet poäng. Nu är förutsättningarna att få de olika målen att gå ihop sämre.

Upplägg och genomförande av träning

Alla tränare arbetar med en grovplanering som ligger till grund för den mer detaljerade planeringen. Utifrån grovplaneringen bryts denna ned i mindre delar för att till slut komma ner till enskilda pass. Det är tränaren som gör planeringen som sedan eleven ska följa. I sin planering har tränarna flera faktorer att ta hänsyn till. Framförallt gäller det de elever som går i årskurs ett, då den mängd träning som de genomfört innan de börjat på skolan kan variera ganska mycket. De som tidigare tränat mindre kan inte träna lika mycket som de som tränat mer. Utöver den träningsmängd som de aktiva har med sig finns det också en tanke om att det ska ske en progression i träningen under de tre åren de spenderar på RIG samt att det inom varje årskurs sker en periodisering för att uppnå ett så bra resultat som möjligt.

Eleverna väljer i stort sett fritt när de vill komma och träna. Slutar de tidigare en dag, kan de träna tidigare, och då finns tränarna på plats. De väljer själva när de vill starta sin träning, men de rekommenderas att komma minst tre och tre för att göra det möjligt för tränaren att vara med och se hur träningen går. Ett citat, som tydligt sammanfattar tränarnas tankar kring planering kommer från tränare 3:

FALLBESKRIVNINGAR

Detta jobbet är omöjligt utan träningsprogram... kanske inte jätteindividuellt men ettorna arbetar med basen, tvåorna med utveckling och treorna steget över i juniorträning så det finns liksom en bas, sedan görs det korrigeringar i programmet men det finns en bas...Det finns en progression i och med de olika faserna som ligger som grund i planeringen.. sen ser det ju lite olika ut i och med att eleverna som kommer in har tränat olika mycket och de som tidigare tränat lite får under den första tiden endast träna något mer för att anpassa träningen efter där de är. (Tränare 3)

Tränarna gör planeringen till eleverna för en period i taget. Under träningarna är det eleverna själva som styr träningen genom att de har ett program som ska följas och att alla elever inte tränar på samma tid. Under en eftermiddag kan det komma elever med en kvarts eller halvtimmes mellanrum, vilket gör att de inte tränar tillsammans i den bemärkelsen att de gör samma övning samtidigt. Det handlar snarare om att de genomför sitt pass på samma plats som andra elever men inte ihop med dem. Tränarnas roll under passet blir därför inte att vara den som leder passet utan mer som en resursperson som finns till hands för hjälp och råd.

En av tränarna berättar att han ibland inför en träningsperiod har en genomgång av hur perioden kommer att se ut för att på detta sätt skapa en förståelse för varför träningen ser ut som den gör. En annan tränare menar att en strategi för att få eleverna att tycka att det är roligt, och för att en så bra inlärning som möjligt ska ske, är att han försöker att vara så positiv och öppen som möjligt. Genom att utstråla att han som tränare tycker att detta är kul så smittar det av sig och på så sätt skapar detta en positiv inlärningsmiljö.

Hur lärande och utveckling bedöms

När det gäller betygsättning så arbetar tränarna lite olika beroende på vilken kurs det handlar om. I specialidrott A och B resonerar tränarna på följande sätt:

A-kursen förutsätter vi att alla ska ha MVG på. Vi plockar inte in några icke MVG-elever annars har vi gjort ett felintag. Alla som sköter sin träning och har en normal utveckling har/får MVG så det brukar inte vara några problem. När det gäller B-kursen så är det nästan samma sak. Det stora flertalet får MVG, det är kanske 10-15 % som får VG och någon procent som får G. Det är ju inte ett så stort antal så varje individ betingar kanske 5-7 %. Men det är de som på något sätt har tappat tempo, tröttnat eller har misskött sig men gör man vad man ska, har normal utveckling, gör sina prov och är med på alla utbildningar som ges i kost, massage, ryggföreläsning, antidopingföreläsning o.s.v. o.s.v., gör man det så får man sitt MVG i B-kursen också... (Tränare 1)

Detta visar att eleverna egentligen inte behöver prestera något för att få höga betyg i dessa kurser. Det handlar mer om att vara närvarande och göra det som ska göras.

När det gäller C- och D-kursen är kraven annorlunda och tuffare och det är inte heller säkert att alla läser dessa kurser utan det bestäms gemensamt av tränare och elev under resans gång. De som dock väljer att gå dessa kurser har högre krav på sig vad gäller deras prestation för höga betyg. Här finns det betygskriterier gemensamma för alla RIG i friidrott och som alla arbetar efter. Kriterierna handlar dels om placeringar på stora mästerskap och dels om rena resultat, till exempel en viss tid på en viss löpsträcka. Utöver detta finns det även ett centralt prov som ska göras och som mäter elevernas teoretiska kunskaper.

Tränarna refererar till hur de arbetat med betyg i den gamla gymnasieskolan. Enligt rektor ska alla elever ha en Individuell utvecklingsplan och tränarna ska föra samtal med eleven om hur denna ligger till i förhållande till de kriterier som finns i styrdokumentet. Den individuella utvecklingsplanen ska också vara en dokumentation kring elevens utveckling.

För att mäta utveckling arbetar tränarna med olika fysiska tester. Varje tränare genomför tester med sina elever ett par gånger om året. Det är inte samma tester för alla, utan de anpassas efter grenen eller grengruppen, som eleverna satsar på. För de bästa eleverna genomför man mer ingående tester och tar då extern hjälp för att genomföra dessa. De är också mer avancerade än de tester, som övriga genomgår.

En tränare menar, att utveckling bedöms både i förhållande till hur de utvecklas som personer och i förhållande till idrotten.

Som personer i förhållande till idrotten, hur de lärt sig leva med idrotter, har de lärt sig sova ordentligt, äta ordentligt, hur mycket det kan gå på stan innan att pass... utveckling har väldigt lite med resultat att göra... utveckling kan gå framåt men resultaten kan gå bakåt... resultat är ingen bra parameter för att mäta utveckling... jag tror det handlar mest om det, få hela ens liv att passa in i idrotten... alltså pussla ihop det, vi brukar säga att det finns de som sitter här som fågelholkar men att sedan får dem att få ihop helheten det kan man nog prata utveckling. (Tränare 3)

Tränarna menar sålunda att resultat inte är ett bra sätt att mäta utveckling, utan det handlar om andra faktorer, som måste mätas på andra sätt.

Lyckad undervisning

Ett lyckat pass är för de flesta tränare ett pass där ingen skadar sig och vissa menar också att ett misslyckat pass är där någon skadar sig. Två tränare ger också en annan aspekt på vad som kan vara ett lyckat pass och det är att eleverna ska ha lärt sig något under passet. Det handlar om att de efter passet ska kunna mer än vad de kunde innan de kom dit.

Att saker bli bättre än vad de varit innan eller att de har förstått och fått någon aha-upplevelse att det är så det ska kännas när jag gör denna övningen... det är också i och för sig att de gör något bättre.. ehh. Sen är det inte alltid alla träningar ser så ut utan.. nu säger jag emot mitt svar men det är heller inte alltid et som är målet med träningen.. vissa träningar i slutet på oktober kanske man inte har så många aha-upplevelser men att man då kan känna att kan man bli så här trött?.. man vill att alla ska ha fått med sig något från träningen, om det är att någon har blivit jättetrött så är det bra och något som man lärt sig eller att jag ska ha förstått att jag ska tänka på detta i första steget efter en start och då har jag fått med mig det... så det kan vara olika där... (Tränare 2)

Tränare 3 ser sin egen del i ett lyckat pass ur en annan synvinkel.

Alla pass där ingen skadar sig är väl lyckade pass.. jag har just haft de två bästa veckorna i mitt tränarliv.. har haft 22 aktiva igång som har gett minst 110 % och ingen har klagat över att träningen har varit lite tuffare än vanligt så nu mår jag jävligt bra.. och de har mognat i sitt sätt att tänka det kan vara jobbigt men jag vet varför jag gör det och därför tycker jag om det jag gör... (Tränare 3)

När det gäller ett misslyckat pass kommer som sagt skadefrågan upp, men även andra aspekter lyfts upp. En tränare ger följande bild av ett misslyckat pass.

Om ingen skadar sig då.. det jag försöker att lära dem är att det inte finns några misslyckade pass.. självklart finns det misslyckade pass när en höjdhoppare springer 20 gånger fram till ribban och inte hoppar på höjder som är 30 cm lägre än deras pers och då kan man bli frustrerad och bli förbannad och då får man bli sur men man måste förklara för dem att det är en inlärningsprocess där misslyckanden kan ta dem minst lika långt som lyckanden.... Så handlar det inte om skador så är det när en aktiv inte klarar av det man ska göra och det klart att som tränare tar man åt sig..man känner med den aktive, man lyssnar på den aktive och förklarar att om du gör detta om och om igen så kommer du att komma på varför du inte hoppar.. men skada är väl egentligen det som är ett misslyckat pass... (Tränare 3)

En annan tränare är inne på samma sak. Även om eleven inte presterar så bra under passet, kan det ändå vara lyckat ut ett lärandeperspektiv, då ett misslyckande helst ska leda till en reflektion om varför försöket eller övningen inte blev som det var tänkt. Han menar också att ett pass inte är misslyckat bara för att det är tråkigt, utan menar snarare att pass måste få vara tråkiga ibland.

På RIG är eleverna ålagda att föra träningsdagbok. Detta är något som eleverna enligt en av tränarna inte är särskilt intresserade av, men för att tillgodose de krav som ställs ska eleverna på sina träningsprogram fylla i vad de har genomfört, vilka vikter de använt samt kort kommentera genom några personliga reflektioner.

Verksamhetens utfall

Alla tränare och rektor är överens om att de tycker verksamheten fungerar väldigt bra. Anledningarna till att den fungerar så bra är flera. En tränare tar upp deras ”röda tråd” som den största anledningen. Den röda tråden handlar om att tränarna följer de aktiva från det att de går på högstadiet och att de sedan har möjlighet att följa dem ända upp på landslagsnivå. Anledningen till att de kan följa eleverna under en så pass lång tid bottnar i ett pilotprojekt som startades av en av de medverkande tränarna. Projektet har sedan övergått i en permanent verksamhet. I och med detta ses också tränarskapet i en vidare bemärkelse och det strävas efter att tränare inte bara är anställda och arbetar på gymnasiet utan även på högstadiet. Tränarna är kopplade till föreningar där eleverna efter genomgången gymnasietid bedriver sin träning. En annan tränare lyfter fram helheten som den stora styrkan i deras verksamhet.

Den är komplett, det är en jäkligt bra lösning med skolan, boende, träning, kost... hela den biten och det främjar absolut den tanken att vi ska fostra de aktiva till att bli någonting.. det handlar hela tiden om att utveckla, utbilda och få de aktiva att förstå så att de kan ta ett aktivt beslut att de kommer att vilja fortsätta.. alltså det känns kanske inte unikt men det känns väldigt bra.. vi lämnar aldrig någon i sticket heller och det tycker jag känns skönt.. skulle man falla ifrån på grund av att intresset dalar så kan man i stället fokusera på ledarspåret liksom eller inrikta dig på något inom idrott så kommer skolan att lösa det och du kan ändå få rätt så bra betyg. Sen har vi även samverkan med en idrottsakademi, högskoleverksamheten där vi kan få hjälp med stödfunktioner och så... snart har vi även en vårdcentral i anslutning till vår träningsanläggning men på idrottsakademin finns stöd inom flera områden om vi känner att vi behöver det... så det finns en väldigt bra helhetslösning som känns väldigt bra. (Tränare 3)

FALLBESKRIVNINGAR

Tränarna anser sig dock till antalet vara för få och hänvisar till de kriterier som finns från RF och från Friidrottsförbundet vad gäller tränartäthet. På detta gymnasium finns ca 14-15 aktiva per tränare, men enligt de riktlinjer som finns borde det ligga på 10-12 aktiva per tränare. Anledningen till detta är ett gammalt avtal som tecknats mellan RF och den kommun som gymnasiet ligger i. När detta avtal tecknades valde många aktiva att fortsätta träna kvar med sina hemmatränare och det gjordes då en uppgörelse som byggde på detta. Nu väljer i stort sett alla att träna för tränarna på RIG, och då blir behovet av tränarresurser större än vad som är avtalat om.

Rektorn tycker inte att tränarna ska vara anställda på skolan, utan anser att det är bättre om tränarna på RIG som alla andra tränare på skolan har sin anställning någon annan stans¹⁰. Orsaken är att det finns många idrottslärare på skolan och frågan är då vem som ska undervisa i ämnet specialidrott. Detta är en konstruktion och organisation som nuvarande skola har ärvt från en tidigare organisation, då det var två skolor som var kopplade till verksamheten på RIG. Alla andra idrotter är frikopplade från skolan, men de har ett uppdrag som skolan styr och det uppdraget måste de uppfylla. Genom att tränarna inte är anställda av skolan ser skolans en fördel i att man inom varje idrott har möjlighet att få de mest kompetenta lärarna. Rektorn poängterar betydelsen av hög tränarkompetens i idrottsutbildningarna för att eleverna ska lyckas.

Sett till de materiella resurserna anser tränarna inte att det finns något mer att önska egentligen, utan de upplever att de har allt som de skulle kunna önska sig.

Precis som tränarna, anser också rektorn att förutsättningarna är väldigt bra, även om hon är väl medveten om att tränartätheten är något lägre än vad andra gymnasier har. Hon menar vidare att hon har en förståelse för tränarnas önskan att få mer tid men menar samtidigt att verksamheten har väldigt goda förutsättningar, särskilt för eleverna som går på Riksidrottsgymnasiet. Inte minst gäller detta om de jämför med andra elever.

Samtidigt som alla är nöjda med verksamheten upplever alla tränare någon form av problem. En tränare lyfter upp problemet med att elever tappar motivationen men menar samtidigt att det är en del av verksamheten, och att det nog inte beror på själva miljön på RIG. De andra tränarna är mer inne på tränarresursfrågan och att de inte anser sig räkna till för att genomföra det

¹⁰ På skolan finns NIU i flera idrotter och det är dessa tränare som rektorn beskriver har sin anställning någon annan stans, och utför uppdraget som tränare och lärare i specialidrott på entreprenad.

uppdrag de är ålagda att göra. En av tränarna menar dock vidare att det inte finns några problem som inte går att lösa. Att de som tränare åläggs fler och fler uppgifter som ligger utanför själva träningen medför en stress och en känsla av att de inte hinner med eleverna. Tränare 3 är inne på samma spår och menar att för att kunna utveckla verksamheten och göra saker bättre än vad de är idag är fler tränare förmodligen ett måste. Han menar också att det kommit önskemål från eleverna att de vill att tränarna till exempel ska vara med på tävlingar för att se dem i tävlingssituationen, men på grund av begränsade anställningar och andra uppdrag så är detta inte möjligt. Samtidigt finns det en förståelse hos eleverna, men deras åsikt kvarstår.

Fall 3 (längdskidåkning)

Interna villkor och organisation

På RIG som representerar det tredje fallet finns det tre tränare varav två är heltidsanställda och en är halvtidsanställd. Här finns också ett NIU, med tre tränare anställda, med vilken tränarna samordnar mycket av RIG-verksamheten. All träning bedrivs exempelvis tillsammans. Tränarna är här anställda i kommunen.

Riksidrottsgymnasiets och tränarnas uppdrag

Precis som i de första två fallen anser tränarna här att deras RIG är en talangutvecklingsmiljö, även om flera tar upp svårigheten med att säga vad en talang är.

Ja, det tycker jag absolut att det är.. det tycker jag att det är.. sen beror det på hur man definierar talang... absolut att det är en miljö för de som vill och har ambition, här finns det tillräckligt att ta till sig.. det handlar ju mycket om personlig mognad hur man kan ta till sig det som finns...
(Tränare 3)

När tränarna får reflektera över verksamhetens officiella uppdrag visar det sig att de ser det på lite olika sätt. En tränare menar att hon ser det mest som en anledning till att kommunerna ska ställa upp med de resurser som krävs, men hon menar att det inte är något som hon tänker på i sitt dagliga arbete. En av de andra tränarna säger att hon har en ganska bred syn på den uppgift tränarna har. Hon menar att det finns en stor skillnad mellan de elever som redan är på internationell nivå när de går på gymnasiet, och att de ska erbjuda eleverna en verksamhet som kan ta dem dit. Hon är dock nogg med att

FALLBESKRIVNINGAR

tillägga att träningen ska bygga på egen vilja. Den tredje tränaren väljer att se sitt uppdrag i relation till det officiella uppdraget från RF. Tränaren menar att de har ett uppdrag från RF och det är att eleverna ska ta internationella medaljer. Det är då tränarnas uppdrag att tydliggöra vägen dit, annars skulle de inte ha det jobbet. Tränaren menar att det är en resa för de aktiva och då har vi allt från kost till hur de ska träna, hur mycket de ska träna och vad de ska träna. Detta är vad tränarna måste tydliggöra och det anser tränaren att de gör ganska bra.

Rektorn tycker att det är bra att det finns ett tydligt syfte, då det visar färdriktningen för verksamheten. Det är flera aktörer som ska dra åt samma håll. Han tycker att skolan gör så bra den kan för att eleverna ska lyckas så bra som möjligt. De kanske inte når internationell elit medan de går på Riksidrottsgymnasiet utan de gör det längre fram. Däremot är det bra att de får verktygen och att de vet hur de ska kunna nå internationell elit. Det är viktiga byggstenar som de får på RIG.

Tränarnas roll på RIG handlar om mer än att bara planera och utföra träning. En tränare anser att den övergripande uppgiften är att få eleverna att utvecklas genom att ha hand om träningsprogram, träningsamtal, utförandet av träningspass, läger och tävlingsbevakning. Samma tränare menar att det ibland också handlar om att agera psykolog eller förälder. Tränare 2 menar också att det är mycket mer än att bara planera träning även om eleverna nog ser det som deras största uppgift.

Mer en coach och person att stötta dem än att planera träning..eleverna ser det nog så att jag planerar träning men för mig är det en ganska liten bit... coach, stötta dem och allt vad det innebär.. underlätta under tiden här.. och, så än en gång de fyra saker som jag vill ge dem..att hjälpa dem och belysa olika saker men det är ditt beslut.. det ser jag mer än bara att planera träning... (Tränare 2)

Den tränare som är huvudansvarig för verksamheten ser sin roll lite bredare än vad de andra tränarna gör. Tränaren menar att det handlar om att säkerställa verksamheten, att de mål i verksamheten som sätts upp uppnås samt att hon känner ett socialt ansvar för eleverna och att de trivs och mår bra. Utöver detta är det också hennes roll att säkerställa verksamheten utifrån de krav som finns i GY11 till exempel.

De ser sig alla som tränare mer än som lärare. Ett exempel på svar är:

Tränare, men det beror på vad jag lägger i begreppet tränare.. Ser jag tränare som en som bara planerar träning så, men det gör jag också, det är en liten

IDROTTE SÄTTER AGENDAN

del av min tjänst... för mig så ser jag tränaren som en viktig person som ska hjälpa mig bland annat mentalt.. de är här utan föräldrar och så.. jag ser inte tränaren strikt som en som står vid sidan och arbetar teknik även om jag gör det också... (Tränare 2)

En tränare ser sig naturligt även som en organisatör då dennes tjänst just är att organisera verksamheten.

Tränarna är anställda som specialidrottlärare och utifrån hur ämnesplanen är uppbyggd idag tycker rektorn att de är lärare och ser dem som specialidrottslärare.

Rektorn ser tränarnas roll som jätteviktig och menar att det över tid byggs upp relationer som blir en trygghet för eleven. För att det ska ske utveckling är det viktigt att eleven känner sig trygg vilket tränaren är en stor del i. Tränarna ska bygga upp ett positivt klimat för elitidrott, där det är roligt och positivt, och där eleverna ska ha möjlighet att nå målet att befinna sig på internationell elitnivå.

Att det är skillnad på att vara RIG-tränare och vanlig klubbtränare är alla tränarna och rektorn rörande överens om. Framförallt menar tränarna att det rör sig om en annan nivå på verksamheten. På RIG finns det ett tydligt uppdrag till skillnad mot i klubbarna. Tränarna berättar också att det i klubbarna inte längre finns någon verksamhet för ungdomar över 16 år, då de få som finns söker sig till ett RIG eller NIU. Detta gör att klubbarna urholkas på åkare. Det uppstår en kompetensbrist i de få klubbar som har någon form av verksamhet för åkare över 16 år. Klubbarnas verksamhet ligger på ungdomsnivå, medan RIG-tränarnas arbete handlar om elitverksamhet.

Rektorn menar att en specialidrottlärare på ett RIG arbetar på en skola och undervisar i ämnet specialidrott. Det finns då en kursplan att följa. En lärare på en skola har även andra saker att ta hänsyn till. Skolan ska se helhet kring eleven för att han/hon ska utvecklas så bra som möjligt på flera plan.

I fall 3 arbetar tränarna efter en slogan som lyder ”Skidutbildning i världsklass” men betonar även vikten av att eleverna ska trivas och må bra. En tränare säger kort och gott:

Om man gått här eller arbetat här så ska man antingen längta hit eller tänka på hur jävla bra det var. Då har vi lyckats... Luta sig tillbaka och tänka att det var en fantastisk tid. Det tycker jag räcker... (Tränare 1)

FALLBESKRIVNINGAR

En annan tränare tar upp ordet vinnarkultur och menar att hon vet att det har pratats mycket om det begreppet på denna skola. Samtidigt menar hon att hon inte vet om vinnarkulturen är så optimal utan hon vill hellre säga utveckling.

Om jag frågar en elev vad de tycker att vi står för så hoppas jag att de svarar gemenskap och utveckling av människa och idrottare.. vi är ett av de äldsta skidgymnasium så vinnarkultur kan jag koppla ihop med ett lite hårdare klimat och då har vi kravet där igen.. men att premiera resultat skapar inte internationell elit i slutändan.. och självklart att de alla har positiva minnen härifrån även om de valt att trappa av.. (Tränare 2)

Tränarnas bakgrund

Majoriteten av tränarna har själva gått på RIG med inriktning på längdskidåkning, varav den ena gick på det gymnasium där hon nu är tränare. Det finns i detta fall 18 RIG-platser och här görs en fördelning av ansvaret mellan tränarna beträffande de elever som går här.

Huruvida de har stor eller liten erfarenhet av att arbeta som tränare varierar. En av tränarna började på RIG 2006 och hade i stort sett ingen tidigare erfarenhet av att arbeta som tränare. En annan tränare har endast varit anställd på detta gymnasium i ett år men har innan dess arbetat på ett annat RIG i sex år. Dessutom har hon arbetat, och arbetar, som tränare i olika föreningar på främst ungdomsnivå. Den tredje tränaren har en klart större erfarenhet av att arbeta som tränare.

Alla tränarna har en gedigen egen erfarenhet inom idrotten, där två av tränarna har varit aktiva på internationell nivå inom längdskidåkning, medan den tredje utövat en rad olika idrotter där längdskidåkning varit den dominerande. Tränarnas erfarenhet är något som rektorn poängterar som viktig och betydelsefull för deras kompetens. Utbildningsmässigt skiljer det sig något tränarna emellan. En av tränarna har å ena sidan endast gått steg 1 och 2 inom längdskidåkningens tränarutbildning men är å andra sidan utbildad sjukgymnast. En av de andra tränarna har en lärarutbildning riktad mot högstadium och gymnasium inom samhällsorienterade ämnen. Samma tränare har också arbetat som lärare i olika perioder och inom olika ämnen, inte bara det som hon haft utbildning för utan även till exempel inom idrott och hälsa. Utöver lärarutbildningen har denna tränare även gått en elittränarutbildning som arrangeras av RF men ingen specifik tränarutbildning inom längdskidåkning. Den tredje tränaren har ingen hel lärarutbildning. Efter att ha läst sociologi, pedagogik och coaching har hon arbetat en del som

idrottslärare. I och med att tränarnas bakgrund varierar så mycket har tränarna också i den fortsatta utvecklingen arbetat vidare med att nischa sig. Alla behöver inte vara bra på allt utan tränarna har sina specialområden som också anses komplettera varandra och varandras områden.

Tränarnas kompetens

Det finns både likheter och skillnader i de svar som tränarna och rektorn ger med avseende på vilka förmågor eller kunskaper en RIG-tränare behöver ha. Det som framkommer i tränarnas svar är att tränaren behöver ha någon sorts förmåga till personkännedom, att kunna läsa av människor, att förstå att människor är olika, att kunna möta dem på olika sätt. Dessutom behöver tränaren ha en god kunskap inom den idrott han/hon är tränare i.

Man kommer aldrig ifrån att du behöver ha kunskap och erfarenhet.. det känner jag ju att jag lutar mig mycket mot och min högskoleutbildning så erfarenhet och en kunskapsbank måste man ha med sig men sen om man tittar på personliga egenskaper.. jag tycker det är viktigt att se en elev, hur de mår hur de agerar.. att på en samling se att det är något..jag kan sitta och tänka på om jag gett uppmärksamhet till alla så att alla känner sig sedda.. lite människokännedom förutom den kunskap man behöver inom den idrott du håller på med.. (Tränare 1)

En annan tränare menar snarare att den empatiska förmågan är viktigare än själva kunskapen inom längdskidåkning. Han menar att en tränare absolut inte behöver kunna allt inom just längdskidåkning.

Den tredje tränaren lyfter fram att tränaren behöver vara en stark person och en god organisatör. En tränare ska vara väl medveten om sina starka och svaga sidor samt kunna arbeta självständigt. Han/hon behöver vara kunnig inom de områden som krävs och duktiga på att möta människor från diverse olika miljöer och kulturer.

Tränarnas syn på sitt eget kunnande och kompetensutveckling

Rektorn anser att tränarna har ett stort kunnande som framför allt bygger på deras erfarenhet. Bland tränarna råder det delade meningar om huruvida de upplever att de har den kunskap de anser sig behöva. En av tränarna anser att han absolut har det kunnande som behövs och egentligen inte saknar någonting men säger också att det finns områden som kan och nog borde utvecklas.

FALLBESKRIVNINGAR

Det funkade det mesta men det är en del borden.. jag borde arbeta mer med olika bitar som darts så det är mycket borden men att tiden inte räcker till för vi har annat att göra... När man varit med länge är det viktigt att inte tro att bara för att man varit med länge att man kan allt utan man behöver ständigt uppdatera sig och där är ju både RF och vårt förbund bra på fortbildning. Vi RIG-tränare är som en stor familj och vi löser det mesta. De nya kommer ganska fort in i det också. Sen är det bra att vi har en blandning av både nya och gamla och manliga och kvinnliga tränare. (Tränare 1)

En annan tränare svarar att hon har en ganska god kunskap kring det som hon anser sig behöver kunna och tillskriver sin egen erfarenhet som aktiv stor betydelse.

.. jag har stått utanför träningsgrupperna och åkte världscup i stort sett alla år så jag har fått driva mig själv och det tror jag har gett väldigt mycket i drivkraft och så och jag känner att jag har träningsbiten ganska bra.. de bitar jag känner att jag skulle vilja kunna mer av är det här coachen, samtalet med elever det skulle jag vilja utveckla och det har jag väl gjort under alla år.. men något åt, Tränare 3 har ju gått de här kommunikologi-kurserna och något åt det hållet... (Tränare 2)

Den tredje tränaren menar att hon är mycket bra på vissa områden, ganska bra på vissa och mindre bra på andra. Hon säger också att tränarna ska dela upp de uppgifter som ska göras tränarna emellan, och att de ska göra det de är bra på. Hon menar vidare att den kunskap tränarna har skulle kunna användas inom andra idrotter också och att tränare inte enbart borde undervisa inom sin egen idrott utan att undervisning borde ske mer över idrottsgränserna. På detta gymnasium finns flera andra närliggande idrotter, vilket skulle göra det fullt möjligt, men tränaren ser också att om detta skulle bli verklighet skulle det behövas en omstrukturering och ett starkare ledarskap på skolan centralt.

Inom längdskidåkning har inte förbundet några speciella krav på hur den individuella utvecklingen hos tränarna ska se ut utan det är lite upp till var och en hur intresserad tränaren är. En av tränarna menar att han när tillfälle ges följer med landslaget på tävlingar för att på så sätt hänga med i utvecklingen samt att själv utvecklas. En annan tränare väljer att läsa böcker men också information på nätet för att på så sätt utvecklas i sin tränarroll. Dessutom går hon nu på Elittränarutbildningen. Den tredje tränaren menar att det sker diskussioner med rektor kring vad man vill utveckla, och att det sedan finns tillfällen i form av utbildningar som hålls antingen av RF eller av specialförbundet.

För att verksamheten ska utvecklas träffas tränarna tillsammans med tränarna i de andra idrotterna på skolan med jämna mellanrum (varannan vecka). Det finns också en verksamhetsuppföljning utifrån de mål som satts upp, men flera tränare betonar vikten av att de behöver utvecklas mer och framförallt när det gäller att få en samsyn på verksamheten.

Jag kan uppfatta att vi sex har olika uppfattning om hur viktigt det är det arbetet.. och där är en arbetsledaruppgift.. jag kan tänka att man borde varit mer tydlig vid anställning för att få ett samspelt lag.. nu har vi var och en valda sanningar kring vad som är rätt och verkar utifrån det. (Tränare 3)

Tränare 2 är inne på samma spår.

Vi behöver bli mer eniga i vår arbetsgrupp vi tränare med vad vi har för mål med verksamheten. Men det är kanske det svåraste på en arbetsplats att ge oss den tiden och ge oss hän att bli eniga.. så vi spretar lite känns det som.. synen på vad som är prioriterat och så kan jag känna.... ..vissa saker ser vi olika på men det gäller att se vilka saker som är viktiga och diskutera dessa... Så det funkar okej.. det är snarare samsynen på verksamheten och hur vi fördelar oss. (Tränare 2)

Enligt tränarna förs det diskussioner gemensamt inom längdskidåknigen kring träningsmängd, progression i träning, vilka delar som ska vara med Det finns dock traditioner som gör att alla ändå inte gör på samma sätt på de olika längdskidåkningsgymnasierna.

Rektorn berättar att han ger möjlighet till kompetensutveckling inom specifika områden samtidigt som tränarna får kompetensutveckling ihop med de andra lärarna när de har gemensamma kompetensutvecklingsdagar. Under dessa dagar får de en ökad förståelse av vad det är eleverna går igenom. I samband med de gemensamma kompetensutvecklingsdagarna får också övriga lärare en ökad förståelse för specialidrottslärarna. Detta anser han är viktigt för att få en bra kvalitet i verksamheten.

Antagning

I syfte att kunna välja ut rätt elever börjar antagningsprocessen i januari samma år som eleverna ska börja. Då samlar de alla elever som har sökt. De vistas då på skolan i två dagar. De delas upp i två grupper och tränarna genomför intervjuer med de sökande eleverna. De testar dem i labbet, genomför ett enkelt löptest, de sökande får köra rullskidor på ett rullband så att tränarna kan se teknik. Det finns också en stakmaskin som de får använda. Många kommer till skolan på sommarskidskola och många har varit här under

FALLBESKRIVNINGAR

tidigare år. Tränarna anser att det ger en bra bild av vilka eleverna är. Många är där på prao. Det finns alltså många tillfällen där tränarna försöker lära känna individerna men också för att göra formella tester och självklart tittar tränarna på tidigare tävlingsresultat också. Sedan förs resultaten från alla längd-RIG samman och det är Skidförbundet som är ytterst ansvarig för intagningen. Det förs också gemensamma diskussioner kring deras första-, andra- och tredjehandsval. För att underlätta antagningen används ett datasystem, där det går att se till vilken skolan de har sökt och i vilken ordning.

Förutsättningar för att lyckas på ett RIG

För att lyckas på ett RIG i längdskidåkning behöver eleven ha en egen drivkraft som gör att hon/han hela tiden vill utvecklas. Dessutom behövs tävlingsinstinkt. Den fysiska kapaciteten spelar roll enligt en av tränarna, medan en annan tränare menar att viljan och motivationen är det viktigaste.

Jag är av den övertygelsen att fysiken kan du träna upp om viljan och motivationen finns där... sen det klart att det kan finnas några genetiska kroppsliga faktorer som gör att de inte kan nå toppen men inte som vi ser här tycker jag utan det handlar om motivation och vilja. (Tränare 3)

Samma tränare menar även att de kan urskilja två typer bland dem som lyckas. Det finns de som är väldigt självständiga och trygga i sig själva, är målmedvetna och tar ansvar för det mål de satt upp. Det finns också en annan typ av elever som lever under andras mål och förväntningar och även de kan lyckas väldigt bra. Vad gäller den fysiska delen, som den andra tränaren menar är av betydelse, handlar det om att kunna tåla den mängd träning som behöver genomföras, att ha en viss koordination samt att hålla sig skadefri.

En annan viktig aspekt är att eleverna är med på den träning som ges och följer den planering som är lagd. Något som också lyfts upp är förmågan att prioritera och då att idrotten alltid ska gå i första hand. Alltså träning först, nöje sen.

Innehåll i verksamheten

Det finns en samsyn i att det är viktigt att eleverna får med sig personliga delar som inte har med idrotten att göra under sina år på RIG. Det handlar minst lika mycket att eleverna ska utvecklas som människor. En tränare uttrycker det som att

De ska utvecklas som individer och det är viktigt att de får med sig kunskap som de sedan ska kunna förvalta... det tror jag är det centrala. (Tränare 3).

Tränare 2 lyfter fram flera saker som hon anser att eleverna behöver få med sig. Det är för det första att utbilda dem till skidåkare. De ska få en utbildning som gör att de kan ta ställning till sitt eget idrottande men framförallt att de får en möjlighet att nå sina mål. Det handlar också om att utbilda dem till starka personer. Därefter handlar det om att förmedla en glädje för idrotten och sist men inte minst, att de ska utveckla en stark självkänsla. En tränare framhåller att eleverna ska lära sig att bli duktiga lyssnare och att kunna ta emot information. Han menar vidare att utbildningen är en resa som de får vara med om. Det gäller att de uppskattar den och känner en livskvalitet i det de gör.

Enligt rektorn är det kombinationen mellan elitidrott och studier som eleverna ska få med sig. Här finns en målsättning som är dubbel och det ska ges förutsättningar att klara av både studierna och idrottssatsningen. Det är viktigt att eleverna känner trygghet och utvecklas både som idrottare och som människa.

Utgångspunkt vid planering av undervisning

Vad som ska styra innehållet i verksamheten finns det olika syn på. Rektorn ser egentligen inga motsättningar mellan skolan och idrotten utan menar att man arbetar med en dubbel målbild som skolan och tränarna skapar förutsättningar kring. Elitidrott och studier går hand i hand.

En av tränarna menar på att det finns problem med att få ihop den träning som tränarna anser att eleverna behöver för att utvecklas på bästa sätt och de villkor som gäller inom ämnet beträffande innehåll och skyldighet att närvara på lektioner.

Ja det är ju det där att det är skolverket som styr kurserna och kursplanerna och sedan RF som styr idrotten och enligt skolans regler så ska man vara på lektionerna oavsett hur man mår och där ser vi att det blir problem. Vi vill ju så klart att så många som möjligt ska vara med på passen för det är ju skola men då finns det de som t.ex. nu en som ska iväg på Junior-VM och ska iväg på uppladdningsläger och behöver innan dess köra en viss typ av träning och det säger sig själv då att hon inte kan vara med på de pass som skolan erbjuder just då. Så där kör vi flexibilitet och försöker få ihop det så gott vi bara kan men det blir kollisioner. Jag tog upp detta när skolverket var på besök och skickade med dem att de borde diskutera detta med RF men det fick vi inte något gehör för. Sen vet jag inte om det har med personer att göra eller att de inte träffas. Nu vet jag att de har träffats mer

FALLBESKRIVNINGAR

inför GY11 och jag vet inte om det har bytts ut personer. När de var här var de nöjda i alla fall. Men visst, vi upplever att det blir problem ibland men det handlar också om att vara tydliga mot elever och också om en förtroendefråga, varför ska han eller hon inte vara med när jag måste och så... Det handlar mycket om att informera gentemot eleverna. På barmarkssäsongen ska alla vara med men under tävlingsssäsongen kan det se lite olika ut beroende på var ni ska tävla om det är regionalt, nationellt eller internationellt. Var och en har ju sin utvecklingskurva som vi måste följa. (Tränare 3)

De andra tränarna säger sig inte se några stora problem med att det kan finnas olika mål inom idrotten och skolan eller kursplanerna. De menar att i och med att eleverna har möjlighet att lägga upp sin utbildning på fyra år, samt att det finns en välvilja från skolans sida att eleverna både ska kunna satsa på sin idrott och klara av skolan, är detta inget problem. De syftar således på att eleverna både ska klara av skolan och att satsa på idrotten. Den ansvariga tränaren syftar på de regler som finns inom skolan vilka kan påverka elevernas möjligheter att utvecklas på ett optimalt sätt.

Upplägg och genomförande av träning

I stort sett all planering av de träningar som sker på lektionstid görs gemensamt av alla tränare. En ansvarig tränare utses för varje pass men det är alltid två tränare med. Träningen utgår från en årsplanering där de olika kvaliteterna tränas olika mycket beroende på vilken period det är. Därefter läggs en fyraveckorsplanering upp. Inför denna planerar tränarna mer konkret hur varje träningspass ska se ut. Innan varje pass gör även den ansvarige tränaren en bedömning av var träningspasset bäst passar att utföras med tanke både på innehåll och antal elever. Utöver den gemensamma planering som görs planerar även varje tränare de enskilda elevernas träning som ska utföras utanför skoltid. I årskurs ett har eleverna ingen träning utöver de pass som genomförs inom ramen för skolan men det har eleverna i årskurs två till fyra. Inom ramen för skolan tränar eleverna fem pass i veckan, där årskurs ett och två tränar tillsammans liksom årskurs tre och fyra.

Dokumentationen av verksamheten och träningen sker på ett par olika sätt. Varje elev lämnar in sin träningsrapport, där det går att utläsa vad han eller hon har tränat på, vilket är en form av dokumentation. Därutöver dokumenteras både tester och filmer som tas när teknik tränas och utvecklas. Testerna dokumenteras av tränarna men filmerna sparar eleverna själva på en hårddisk.

De för träningsdagböcker.. det är på gång ett nätbaserat träningsystem.. nu sker det på lite olika sätt, vissa på papper och vissa elektroniskt eller både ock men alla för någon form av dagbok och vi har även deras planeringar så det förs noga.. efter var fjärde vecka, antingen enskilt eller i grupp, för vi ett samtal kring träningen med dem... de kommer ju in dagligen så det sker också kontinuerligt... men träningsmässigt får de nya planer var fjärde vecka... men som sagt sen följer vi upp det både det rena träningsmässiga men också hur det känns och så.. sen sparar vi ju också deras tester som vi gör både i labbet och deras personliga på en server här på skolan. (Tränare 3)

Enligt rektorn finns det i ämnesplanen tydliga kriterier både kring innehåll och bedömning. Rektorn tycker att tränarna ska arbeta efter den ämnesplan som finns och menar att det blev speciellt tydligt i och med GY11 i ämnet specialidrott. Rektorn tycker att tränarna arbetar väldigt bra efter de ämnesplaner och kriterier som de har. Tränarna arbetar enligt rektorn med matriser för att det ska bli ännu tydligare för eleverna.

Enligt tränarna är tester ett naturligt inslag i verksamheten. Det används vid ett flertal tillfällen under året för att i första hand mäta den fysiska kapaciteten och utvecklingen.

Vi gör två tester, ibland tre per år. vår och höst och en innan säsong, den är lite mer valbar... syftet är att få riktlinjer för träning och inte att få det maximala för dagen... sedan har de gena tester som de gör och de är mer för personlig uppföljning, har jag förbättrat mig från föregående år, så allt är på en individbasis. (Tränare 3)

Hur lärande och utveckling bedöms

När det gäller bedömning och betygsättning håller tränarna just nu på att titta på de nya (GY11) kunskapskraven och hur de kan bryta ned dessa till ett lokalt plan. Vid betygsättningen fram till nu har tränarna vägt in olika delar, både sådant som går att mäta och sådant som inte går att mäta. Den ansvarige tränaren ser dock ett problem här, vilket kan härledas till de institutioner som samverkar. Elevernas betyg ska utgå ifrån de kunskapskrav som finns och inte de resultat inom idrotten som de uppnår.

Men visst finns det med i bedömningen men också det som de presterar på lektionerna.. har du en högpresterare är det lätt att det blir höga betyg även om de inte utmärker sig på träningarna.. Ser man tillbaka så kan det ju vara så att en aktiv är på internationell nivå men uppfyller inte andra krav och hur ska man då sätta betyg när hela utbildningen ska syfta just mot internationell nivå...? (Tränare 3)

Lyckad undervisning

Vid detta RIG menar tränarna att ett lyckat pass är när eleven verkligen har lärt sig något. En tränare beskriver det som att en elev får en ahaupplevelse. Tränaren har lyckats att förmedla en förändring som eleven har tagit till sig och förstått. Ofta är detta kopplat till tekniska delar i åkningen. Ett lyckat pass behöver inte vara mer komplicerat än att tränaren har utfört passet som det var planerat. En tränare betonar att det är mest i situationer av enskild träning som dessa aha-upplevelser oftast uppkommer. Vid gruppträning handlar det mest om att få allt att fungera. En annan aspekt av ett lyckat pass är när tränaren försöker kombinera ett tungt löppass med ett livsstilspass på det sättet att tränaren förlägger löppasset i en specifik natur som även då ger en visuell upplevelse.

När det handlar om ett misslyckat pass är det mer de yttre faktorerna som gör att det inte blir lyckat. Det kan till exempel vara att utrustningen inte fungerar eller att all utrustning inte finns med på passet. Även om det gäller en idrott som oftast genomförs utomhus ses inte vädret som någon avgörande faktor för om det blir ett lyckat eller misslyckat träningspass.

Verksamhetens utfall

Alla, både rektor och tränare, är överens om att verksamheten fungerar bra, även om tränarna menar att det finns tydliga punkter där de behöver utvecklas. En anledning till att de tycker att det fungerar bra är att eleverna är nöjda och att tränarna själva upplever att det finns en stor kompetens inom tränarkåren. En annan faktor som kommer upp som orsak till att det fungerar bra är att det finns en tradition på skolan och att det finns sedan länge upparbetade strukturer för RIG-verksamheten. På samma sätt som det är en fördel med dessa strukturer kan dessa också innebära en nackdel när verksamheten behöver utvecklas.

Som det är här har vi även en stark historisk tradition som sitter kvar i väggarna kring hur saker och ting ska vara och nu finns det ju riktlinjer från RF kring hur verksamheten ska se ut och när det gäller struktur och organisation tycker jag att vi ligger efter. Det blir en del brandutryckningar och vi skulle tjäna på att ha detta på plats. Det kommer nog att ställa ännu mer krav på detta längre fram så vi behöver arbeta med det. Det finns en lång tradition både inom längdskidåkningen och här i X kring att vara mer på passen än att skapa en stark och bra organisation. Men ser du ur elevperspektiv så tycker de att det fungerar bra men frågar du mig känner jag att vi får rädda lite väl mycket. (Tränare 1).

Rektorn trycker på det dubbla uppdrag skolan har och hur väl skolan anser sig lyckas med det. Det handlar om att utveckla eleverna idrottsligt samtidigt som de också får en utbildning och utvecklas som människor.

Organisationen har med åren blivit större då NIU- och RIG-verksamheten har integrerats. Detta har i vissa avseenden varit positivt då det blir fler elever på varje pass, men samtidigt har det fört med sig att det varit en stor omsättning på personal. Detta har resulterat i att diskussioner kring verksamheten fått stå till sidan.

Här är vi många, både elever och lärare, sitter på olika ställen, NIU sitter på andra ställen och ibland ska vi också samarbeta med de andra idrotterna och då blir det ett helt annat krav på organisation och där känner jag att man skulle behöva synka mer för att få det att funka och där känner jag att de personalomsättningar som varit, nu är ju jag relativt ny men de samtalen om vad vi står för, vad eleverna ska få ut... det är sådana saker jag känner att vi inte hinner med... vi sitter på möten och diskuterar verksamheten i stort så känner jag att sådana här saker skulle kunna utvecklas då... vi behöver utvecklas då vi har många elever... (Tränare, 2)

Rektorn ser det som positivt att det utövas så mycket idrott på skolan, då det skapar en fin elitidrottsmiljö för de aktiva.

Enligt tränarna finns det både för- och nackdelar med en samkörning av RIG- och NIU-verksamheten. Fördelen är störst för eleverna då skolan med en större tränarresurs, som de utan ett NIU inte skulle haft, kan tillhandahålla mer träning. Nackdelen är att det kräver en mer logistisk planering för tränarna, då det som mest kan vara 58 elever med på ett träningspass. För att göra en skillnad mellan verksamheterna, vilket det ska vara enligt de riktlinjer som finns, så får RIG-eleverna fler lägerdagar och fler blodprover, gentemot vad NIU-eleverna får per år. Blodproverna används för att mäta laktatnivån i blodet vid olika träningsbelastningar. Tränarna har tillsammans två och en halv tjänst, vilket upplevs som tillräckligt, men de ser ett problem med att en av tränarna delar sin tjänst med ett annat uppdrag. Uppdraget innebär att arbeta med fysiologiska tester på ett kommunalt drivet testcenter. Tränaren själv anser att hans arbete kan bli lite splittrat genom att han har sitt kontor i testlabbet och inte på skolan som de andra tränarna. Tränaren menar också att kontakten med eleverna blir mindre än vad den borde vara. En av de andra tränarna ser ett problem i att den andre tränarens tjänst är delad mellan två arbetsplatser i den bemärkelsen att det är svårt att avgöra vad som är RIG-skolans del och vad som ingår i den andra tjänsten. Verksamheterna går i

FALLBESKRIVNINGAR

princip in i varandra. Eleverna på Riksidrottsgymnasiet använder ju till exempel också testlabbet i sin verksamhet. De två och en halv tjänsterna ser tränarna som tillräckligt i sig. Testcentret används också av skolan och ses som en resurs i arbetet med elevernas utveckling.

Åldern hos tränarna varierar mellan ca 40 och 55 år och det finns både män och kvinnor. Vid tillfället för empiriinsamlingen var två av tränarna kvinnor och en man.

Rektorn anser att det är bra att tränarna är anställda av kommunen. Han menar att det är skolan, som har direkt kontakt med tränarna dagligen. De arbetar ju trots allt på en skola. Han menar att det är viktigt att de har sin anställning inom skolan då de arbetar på en skola och med utbildning. Eleverna läser en utbildning med ämnet specialidrott och det är viktigt att se utbildningen som en helhet. Rektorn tycker också att när tränarna är anställda på skolan finns en röd tråd i utbildningen.

Vad gäller resurser och förutsättning för kvalitativ träning tycker varken tränarna eller rektorn att det finns något att klaga på. Tränarna anser att det finns kvalitativa träningsanläggningar som i huvudsak ligger strax utanför dörren på skolan.

En bättre samsyn kring verksamheten är något som behöver utvecklas, till exempel en samsyn som visar sig i gemensamma värderingar som skickar enhetliga signaler till eleverna. Som det är nu läggs ett omedvetet ansvar på eleverna att ta ställning till vad de anser är rätt eller fel i vissa avseenden. Det skickas olika budskap från olika tränare vilket kan göra det svårt för eleverna att veta vad de ska göra eller tro på.

Fall 4 (längdskidåkning)

Interna villkor och organisation

I det fjärde fallet finns tre personer anställda, som delar på 2,2 tjänster. De är anställda i kommunen. Precis som i det tredje fallet finns ett NIU på samma skola med vilken en stor del av verksamheten samkörs.

Riksidrottsgymnasiets och tränarnas uppdrag

Även i det fjärde fallet anser både tränare och rektor, att skolan är en talangutvecklingsmiljö. En tränare menar att de är det i och med att det finns en bra kultur samt förutsättningar för att bli en elitidrottare. Den andra tränaren lyfter fram statistik på vad tidigare elever har presterat i sina karriärer

efter att de gått ut skidgymnasiet som bevis på att det är en talangutvecklingsmiljö. Statistiken visar också att en stor del av de världscuppoäng som tagits av svenska åkare är just tagna av före detta elever på detta RIG. Det anser en av tränarna vara bevis för att de fostrar talanger samt att de faktiskt uppnår det långsiktiga målet att fostra elitidrottare på internationell seniornivå. Man mäter kvaliteten på den verksamhet man bedriver, följer upp hur det går för eleverna när de slutar och jämför med andra RIG. Rektorn instämmer med tränarna att det är en talangutvecklingsmiljö och baserar det på att många åkare på hög internationell nivå har gått på skolan och varit en del av deras Riksidrottsgymnasieverksamhet. Hon menar också att det är den bästa skolan när det gäller att producera åkare på internationell elitnivå.

Beroende på vilket ansvar tränarna har svarar de lite olika på hur de ser på sin roll som tränare. Den som är huvudlärare för arbetslaget lägger fler uppgifter i sin roll än vad den andra tränaren gör. Han ser sig inte bara som tränare för de elever han har ansvar för. Han är även den som dels ska hålla kontakten med skolan och rektor, men också utåt. Han är även den som ansvarar för att miljön och stötteapparaten kring de aktiva fungerar som den ska. Han menar att han ibland känner att han inte kan hålla den täta kontakt med sina aktiva som kanske skulle behövas. Samtidigt menar han att det är viktigare i det långa loppet att miljön fungerar på ett tillfredställande sätt och att eleverna bör ha det egna drivet ändå, även om han inte träffar och stöttar dem varje dag. Vad gäller de elever som han har ansvar för så gäller det att hjälpa dem på bästa sätt. Den andra tränaren ser sig mer som en trygghet i tillvaron och inte den som hela tiden fokuserar på att de ska bli elitidrottare.

Då vill jag nog vara den här trygga personen som de kan komma till och vara ärliga mot och som inte tycker att det är absolut, absolut superviktigt att bli bäst utan tycker det är viktigt att du mår gott. Och som, jag ser nog helheten mycket i måendet, boendet, träning, skola, sociala livet, mån om och viljan att ha koll på hur det fungerar så och sen om de blir goda, sen att de mår gott i sitt idrottande, att de inte lessnar, att de inte tycker att det är skit när det har gått dåligt, utan hela tiden tar med sig något bra av det, och gör det lite annorlunda och lite bättre till nästa gång. (Tränare 2)

Rektorns beskrivning av tränarnas roll och uppdrag är att det handlar dels om att utveckla prestationen hos varje individ dels att utveckla dem personlighetsmässigt. Det handlar också om att eleverna ska nå målen i specialidrotten och i idrott och hälsa. En tränare ska inte bara fokusera på

FALLBESKRIVNINGAR

själva prestationen, utan ser tränaren att utvecklingen går åt ett annat håll, till exempel att eleven uteblir från träningen eller att intresset börja falna, gäller det att hitta alternativa vägar för denna elev. Det kan vara att få verka som ledare. Tränarnas roll är också att hela individen mår bra. Rektorn menar att det gäller för eleverna att må och nå toppen. Hon är också tydlig med att hon ser tränarna som lärare.

Att det är skillnad på att vara klubbtränare och RIG-tränare verkar även tränarna i det fjärde fallet vara överens om, även om de på samma sätt som de andra har lite olika svar på varför det är så. Den ena tränaren menar att för en RIG-tränare så innebär det ett arbete, medan för en klubbtränare handlar det om en eller ett par kvällar i veckan. Inom längdskidåkningen finns det få möjligheter att vara anställd som tränare i en klubb även om det handlar om seniorelitnivå. Det är ett större spann på de aktiva i en klubb än på ett RIG intressemassigt, men också beroende på vilken nivå de befinner sig. På ett RIG går eleverna för att de gillar den miljö som finns där och de har själva valt skola. I en klubb kan det lika gärna vara mamma eller pappa som vill att de ska vara med. Den andra tränaren menar att den stora skillnaden är att på ett RIG finns en kursplan som ska följas och det ska sättas betyg. Sedan anser han att det även finns likheter då en tränare oavsett vilken nivå eller ålder han/hon tränar, måste ha kunskap om just den nivån eller åldern och vad de aktiva behöver få med sig från den fasen de befinner sig i. Detta är lika oavsett om tränaren är på RIG eller i en klubb, säger han.

Rektorn anser att det är stor skillnad och att det inte går att jämföra, då det ställs mycket högre krav på en tränare på ett RIG än i en klubb.

Tränarna vill att deras ledstjärnor ska genomsyra verksamheten och även de begrepp som miljön ska vara känd för. Ledstjärnorna är respekt, glädje, trygghet, engagemang, tydlighet, rättvisa och nyfikenhet. Av dessa menar en av tränarna att just glädje och engagemang ska vara de starkast lysande stjärnorna. Andra saker som miljön ska kännetecknas av är visioner, kompetens och framtidssegrar, vilket tränarna menar är det övergripande som de arbetar efter. Kompetens handlar inte bara om kompetens inom idrott utan även inom skola och inte minst socialt. Samma sak gäller segrarna, det handlar inte enbart om idrottsliga segrar utan även om skola och socialt liv. Utöver detta menar en av tränarna att miljön ska vara känd för att elever och tränare tycker att idrott är kul.

Tränarnas bakgrund

Alla tränarna har en egen erfarenhet av att kombinera idrott och studier. Den ena av tränarna har själv gått på den skola han nu arbetar på men med skidorientering som inriktning. Den andra tränaren har läst på folkhögskola, en så kallad skidlinje. Båda avslutade sin aktiva karriär runt 20-årsåldern. Båda tränarna har arbetat på skolan under ca 10 år men med skillnaden att den ena tränaren varit tjänstledig under två perioder, dels för att arbeta med landslagsverksamheten inom skidförbundet, dels för att arbeta som sportchef på ett skidgymnasium i Norge. En av tränarna arbetar även ideellt en hel del utanför sin tjänst på gymnasiet. Det handlar då främst om administrativa delar i en skidförening men också som ansvariga för ett stort skideevenemang.

Båda tränarna har en egen karriär bakom sig inom skidor, orientering och skidorientering. Båda har också, även om de inte haft några direkta karriärer, hållit på med flera andra idrotter vid sidan om. Den ena inom längdskidåkning och den andra inom skidorientering. Båda har en akademisk tränarutbildning med sig. Den ena började direkt efter avslutade studier sin anställning på skidgymnasiet, medan den andra inte kände sig redo efter studierna och istället arbetade som kanslist i en orienteringsklubb, innan hon började sin anställning som tränare på RIG.

Tränarnas kunskap

En tränare behöver vara empatisk och försöka lyssna och känna in hur eleverna mår, hur de tänker och vad de vill. Det är en bild av de förmågor och kunskaper en tränare behöver ha, säger en tränare. Tränaren nämner inget som direkt har med träning eller skidåkning att göra. Den andra tränaren lyfter också fram förmågor eller egenskaper, som inte direkt har med träning och tävling att göra även om det så klart är kunskaper som tränaren också behöver.

Att vara engagerad och brinna för det man gör, bry sig om eleverna och bry sig om dem som människor. Ha förmåga att lyssna, både på elever men även på kollegor och sådär, och sen är det ganska, man behöver bred kunskapsbas. Man kanske inte behöver vara så mycket expert inom så många områden men du behöver vara ganska bred i ditt liksom idrottskunnande och runtomkring idrotten för ja, det är så pass komplexa kurser och det är ganska komplex verksamhet som så, som spänner över ganska brett område... Och sen att ha ganska stor kunskap kring det centrala i träning och tävling, det är ändå det vi sysslar med, och vårt långsiktiga mål är. (Tränare 1)

FALLBESKRIVNINGAR

Rektorn i fall 4 beskriver en rad olika områden som en tränare behöver ha kunskap inom. Det handlar framför allt om att kunna göra träningsprogram för att få till stånd en prestations- och talangutveckling. Tränarna behöver ha kunskap om hur en talang utvecklas, det vill säga kunskap om hur både fysisk och psykisk utveckling uppnås. För att få den kunskap som behövs, anser rektorn att tränarna ska ha gått Tränarprogrammet på GIH eller lärarprogrammet med inriktning på specialidrott.

Tränarnas syn på sin egen kunskap och kompetensutveckling

Båda tränarna anser, att de i stort har tillräcklig kompetens för att klara av sitt uppdrag. Detta instämmer även rektorn i. En av tränarna menar dock att det är tack vare sitt eget idrottande som hon känner sig så kompetent som hon gör. Vidare menar hon också att det inte bara är en tillgång utan kanske till och med en förutsättning att ha haft en egen karriär för att ha den kunskap som krävs. Samma tränare känner att när eleverna blir lite äldre så skulle viss spetskompetens behövas, men annars känner hon sig kompetent nog att utföra sitt uppdrag. Den andra tränaren menar att det är flera bakomliggande faktorer som gör att han känner sig så kompetent som han gör.

Dels har jag en del erfarenhet nu, att man har arbetat här under en längre tid, jag har gått här själv, man vet vad det innebär en del, har relevant utbildning och även en del erfarenhet från steget efter gymnasiet och sådär, så jag tycker att man står på ganska god grund, så tycker jag nog. Sen är det vissa områden som jag känner att jag är bättre och sämre på, så är det ju absolut. Och det har delvis med mitt eget intresse och så också. Att vissa områden är man kanske speciellt intresserad av och fördjupat sig på egen hand på vägen och sådär, annat är man inte lika intresserad av och där är man inte lika skarp heller. (Tränare 1)

Även om tränarna är oerhört kompetenta och duktiga ser rektorn ett behov av kontinuerlig kompetensutveckling hos tränarna. Framförallt gäller det att ta del av den senaste forskningen och att utvecklas när det gäller att göra träningsprogram.

För att säkerställa den egna utvecklingen använder tränarna sig av flera tillvägagångssätt. En av tränarna försöker att vara uppdaterad på vad som kommer ut i form av faktamässig litteratur men betonar också att det kontinuerligt förs diskussioner inom tränarteamet när det till exempel gäller träningsinfluenser. För egen del har tränaren även fortbildat sig inom kommunikologi, kommunikation och konflikthantering. Den andra tränaren

berättar att det alltid finns möjligheter att åka med landslaget på olika tävlingar och på så sätt utvecklas och få ta del av landslagstränarnas kunskap. Ett par dagar per år träffas företrädarna för de olika idrotterna som finns på skolan och har en gemensam fortbildning. Tidigare har studiebesök gjorts i intressanta miljöer. Utöver detta så finns också den fortbildning som det egna förbundet eller RF erbjuder. Dessa utbildningar anser tränarna oftast vara mycket givande, dels innehållsmässigt, dels genom möjligheten att träffa tränare från andra idrotter. Utöver det som erbjuds, är det också upp till var och en att själv söka efter ny kunskap på olika sätt och ställen. En av tränarna har ett tätt samarbete med en åkare som är med i landslaget, vilket han menar ger en möjlighet att följa landslagsverksamheten på nära håll. Han anser att detta ger en fortbildning i sig.

Rektorn i fall 4 ser det som oerhört viktigt att det sker en kontinuerlig kompetensutveckling. Hon menar att de mål som finns i ämnet specialidrott, ställer så otroligt höga krav på de tränare som finns på skolorna att de behöver en kontinuerlig utveckling och definitivt en utveckling i att göra träningsprogram. De behöver ta del av den senaste forskningen. Kompetensutveckling säkerställs idag genom att tränarna åker på förbundets träffar. Skidförbundet kallar tränarna på konferenser och hittills har tränarna getts möjlighet att åka på dem. Utöver detta har skolan arrangerat egna kompetensutvecklingsprogram. Rektorn berättar att om någon tränare inte har förbundets kurser så ser skolan till att den tränaren får gå dem. Detta bekostar skolan men rektorn berättar att det går mot kärvare tider. Tränarna har också varit på besök på GIH, så att de ska veta hur de ska söka efter forskningsartiklar. Tränarna har fått redskapen till att kunna kompetensutveckla sig på egen hand, då kurser inte alltid anses vara det bästa. Rektorn anser att det viktiga är att tränarna har redskapen och verktygen att själva söka själva ny kunskap.

Under en tid har tränarna tagit hjälp av en extern coach som hjälpt tränarteamet att arbeta fram de ledstjärnor som ska genomsyra verksamheten. Det primära syftet med detta samarbete var att skapa en bättre och mer positiv miljö för eleverna, men tränarna kom då fram till att de behövde börja med sitt eget arbetslag och att det som kommer fram i det arbetet sedan ska spridas och implementeras i elevgruppen. Vissa aktiviteter har genomförts med elevgruppen i syfte att öka sammanhållningen och teamkänslan, men tränarna anser att det inte är helt enkelt då det handlar om en stor elevgrupp. Utöver detta genomförs inför varje år ett par planeringsdagar, där tränarna

FALLBESKRIVNINGAR

utvärderar och tar upp vad de ska bli bättre på det kommande året samt lägger upp årets verksamhet.

Antagning

Det fjärde fallet har en liknande gång som antagningen i fall 3. Ansökningarna kommer in centralt till förbundet, där de som söker får rangordna var de helst vill gå. Till dem som har rangordnat detta gymnasium som första val skickar skolan ett brev där de talar om att skolan fått in deras ansökan och att det kommer att anordnas en träff. Innan ansökningstiden går ut genomförs en träff på hösten där tränarna visar sin verksamhet. Elever får vara med och träna och information ges om hur ansökningsförfarandet går till. För dem som sökt detta gymnasium genomförs en träff till, då tränarna träffar de tänkta eleverna för tester för att se hur de åker skidor och se hur de fungerar i grupp. Alla elever intervjuas på lite olika sätt beroende på vad tränarna tror, om de kommer att komma in på RIG eller NIU. De som antas till RIG har tränarna oftast lite längre intervjuer med. Utifrån det följs de resultatmässigt samt utifrån vad tränarna har sett med sitt tränaröga. Utifrån vad tränarna tror att de har för utvecklingspotential, tillsammans med resultaten, försöker tränarna göra ett slags nivåindelning och bedömning av vilka de tror kommer in på RIG. Därefter träffas alla skidgymnasier och går igenom namn för namn och utifrån det får sedan varje RIG och NIU olika namn att ta kontakt med. När den här bedömningen är gjord, ringer tränarna till de aktiva och frågar om de är intresserade av en plats om de skulle komma in. Om de svarar ja, får de ett brev från skidförbundet att de erbjuds en plats. Ansökan till RIG och NIU sker gemensamt, vilket är nytt sedan i förra året. Tränarna tycker det är jättebra att ansökan sker gemensamt, då de anser sig ha full kontroll på eleverna.

Förutsättningar för att lyckas på ett RIG

Som elev gäller det enligt tränarna att vara nyfiken. Det är en förutsättning för att lyckas, menar tränarna i det fjärde fallet. Det måste även finnas en inre glöd, som gör att de är villiga att testa nya saker. De som har lyckats har ett eget driv, en egen stark vilja och ett engagemang. Enligt en av tränarna är vissa fysiska förutsättningar också viktiga och det gäller att de ”har rätt föräldrar”. Det är också en fördel att vara okomplicerad som person. Att det egna drivet måste finnas är båda tränarna överens om. Däremot diskuterar en av tränarna hur de redan i antagningsfasen kan hitta detta för att på så sätt kunna ta ut rätt

elever. En annan fråga är om en tränare kan locka fram drivet på något sätt. Där menar den ena tränaren att det går och att det görs genom en god miljö. Det gäller att vara medveten om att de utvecklas under tiden som de går här på skolan och att det finns de som tränarna kanske inte trodde på men som sedan har utvecklats och blivit riktigt framgångsrika.

Innehåll i verksamheten

Det primära som verksamheten ska innehålla och förmedla till sina elever är, enligt tränarna, trygghet och idrottsglädje. Tryggheten ska göra att de känner sig mogna att ta nästa kliv i livet.

De känner att det här gav dem så otroligt mycket att gå på ett idrottsgymnasium, oavsett om de blir skidåkare eller skidtränare eller ingenjörer, vad fasen som helst. (Tränare 2).

Om eleverna inte tycker att skidåkning och idrott är roligt när de slutar, och att det inte är något de vill fortsätta med, så anser sig tränarna definitivt ha misslyckats. Tränarna ska också ge dem en bred idrottskunskap och idrottserfarenhet. En av tränarna beskriver det som:

Vi pratar om det ibland att vi ska erbjuda ett ganska brett smörgåsbord av liksom idrottsaktivitet och inom framförallt skidor och sådär då, att mycket visar på möjligheter och såhär. Så att de står rustade för när de kommer ut härifrån, att det inte är bara en smal väg man kan gå liksom, utan det finns faktiskt ganska breda möjligheter. (Tränare 1)

När eleverna utvecklas som människor lär de sig också att ta hand om varandra. Tränarna försöker förmedla till eleverna att för att det ska bli en god miljö behöver alla hjälpas åt, både elever och tränare. Det gäller att få dem att fundera över vilken miljö de själva skulle vilja ha och hur de kan bidra till det. Tränarna vill få eleverna att fokusera på de saker som de själva kan påverka. Sist tar också en av tränarna upp att de ska bli vältränade och få bra träning, samt att de ska få en god kunskap i vad det är. Rektorn ger liknande svar, och menar att det är viktigt att eleverna både mår bra och presterar bra. Hon menar också att ur det idrottsliga perspektivet handlar det om att eleverna ska bli sina egna tränare med kunskap om hur de själva ska lägga upp sin träning.

Utgångspunkt vid planering av undervisning

I stort ser tränarna inga problem med att tillgodose innehållet i kursplanerna och samtidigt ge den träning som behövs för att utvecklas idrottsligt. Den ena

FALLBESKRIVNINGAR

tränaren menar att kursplanerna inte är så väldefinierade att det går att utläsa hur kursplanen ska se ut för en längdskidåkare. I de tidigare kursplanerna fanns det inga direkta riktlinjer för hur mycket träning det skulle vara eller hur mycket teori det skulle vara, och än har tränarna inte ändrat så mycket, även om det nu finns nya kursplaner som varit igång sedan hösten.¹¹ Tidigare har RIG inom längdskidåknigen haft gemensamma utgångspunkter kring vilka områden som ska tas upp i kurserna samt haft gemensam litteratur, så hon tror nog att det varit ganska lika, men kanske inte helt kompatibelt med kursplanen. Den andra tränaren menar att de lägger ner betydligt mycket mer timmar på träning än vad som ingår i kurserna i form av timmar. Han anser att det är så breda kurser, att det inte är några problem att få med det som står i kursplanen. De ger sina elever en idrottslig bas, vilket han menar är det som ska ges enligt kursplanen. De teoretiska delarna behandlas på den timme i veckan som alla årskurserna har för teori. Man försöker dessutom att integrera det teoretiska med praktiska moment men menar också att detta är en del som behöver utvecklas. Han ser inget motsatsförhållande mellan kurserna och idrotten men ser en viss svårighet i att få med allt då kurserna är väldigt komplexa och innehåller många olika områden i en och samma kurs.

Tränarna har nu varit igång ett tag, drygt en termin, med de nya kursplanerna men kan inte se någon större skillnad jämfört med de gamla kursplanerna utan bedriver i stort sett samma verksamhet nu som innan. När det gäller den praktiska träningen är det ingen skillnad alls.

En av tränarna tycker att det borde tas fram en gemensam kursplan för specialidrott inom längdskidåkning, för att alla gymnasier ska ha en mer likartad verksamhet. Detta borde göras på förbunds nivå, vilket gjorts till tidigare kursplaner men inte inför GY11.

Rektorn är helt övertygad om att de olika målen skulle kunna gå att förena. Hon menar att sett till prestationsutveckling mot internationell elit går målen hand i hand med det innehåll de teoretiska kurserna har, även om så kanske inte alltid är fallet i praktiken.

Det som finns i ämnet specialidrott är det de ska få, jag säger inte att de får det men det är det de ska ha. (Rektor)

¹¹ Empirin samlades in under första delen av vårterminen 2012.

Upplägg och genomförande av träning

Inför varje säsong och i samband med de årliga planeringsdagarna görs en säsongsplanering där olika träningsperioder planeras in. Utifrån grovplaneringen görs sedan en mer detaljerad planering för varje pass med ett tydligt syfte. Målet är alltid att genomföra passet med det syfte som planerats. Är det någon elev som av någon anledning inte kan eller bör genomföra passet som det är tänkt, görs det ett individuellt anpassat pass till just den eleven. Utöver de gemensamma passen görs även en individuell planering för varje elev. Varje tränare ansvarar för 9 – 12 elever. På passen håller tränarna ett extra öga på sina egna elever, även om de så klart har ansvar för alla på passet. Varje årskurs har tre egna träningspass i veckan plus ett gemensamt med de andra årskurserna. Tränarna träffas en gång i veckan för att stämma av och göra den detaljerade planeringen. På varje träningspass är det tre tränare med. Den individuella träningsplaneringen för träningen utanför skolan görs gemensamt med eleven för att den ska passa in i elevens vardag och svara upp mot de mål som eleven satt upp.

För att eleverna ska lära sig vill tränarna att eleverna själva ska få testa och prova sig fram och att det inte enbart är tränaren som ska säga hur det ska vara. En av tränarna vill att de ska lära sig genom sin egen nyfikenhet och sitt eget driv. Tyvärr, menar han, har inte alltid eleverna själva tillräckligt av detta och då gäller det att vägleda och kanske direkt lära ut hur vissa saker ska vara. Genom att inte alltid säga rakt ut hur en övning ska utföras vill han också framkalla en nyfikenhet på hur olika saker kan lösas eller läras.

Hur lärande och utveckling bedöms

Den som är ansvarig tränare har mest och säga till om vid betygsättning. Tränarna sitter tillsammans och diskuterar och försöker att följa kunskapskraven. Betygsättningen är dock något som tränarna anser är svårt och det minst roliga arbetet.

Det är sådan rysk roulette man sitter där, ja men det blir ett MVG, men den får inte MVG, fastän man inte ska jämföra så, men då borde ju den också få det. (Tränare 2)

Rektorn är däremot tydlig i sitt svar att eleverna ska ha betyg utifrån det innehåll som ges och att betygen ska sättas i förhållande till de kriterier som finns för examinationer.

FALLBESKRIVNINGAR

Tester används för att mäta elevernas fysiska utveckling. Tränarna använder sig bland annat av olika fälttester på rullskidor och i löpning. Även vissa styrketester används för att mäta elevernas styrkeutveckling samt rörelsetester som genomförs av sjukgymnast. Däremot finns det inga tester som mäter det mentala eller elevernas sociala utveckling.

Den dokumentation som görs handlar framför allt om elevernas tester samt lagring av de filmer som finns på elevernas tekniska träning och utveckling. Dokumentationen lagras sedan i varje elevs namn och kan på så sätt följas upp. Däremot förs ingen direkt tekniklogg, där elevernas tekniska utveckling kan följas. En av tränarna menar att hon i stort sett bara använder sig av filmningen ute i spåret för att kunna ge direkt feedback till eleven. Hon sitter inte och analyserar åkningen i efterhand och medger att det kanske är något som hon borde lägga mer tid på.

Eleverna har med jämna mellanrum träningssamtal med sin tränare. Detta dokumenteras inte på något systematiserat sätt, förutom att tränarna går igenom den träning som var planerad och utifrån det ser vilken träning som är genomförd.

Rektorn lyfter problemet med att få tid till att kunna utföra den dokumentation som bör göras.

Det är svårt med dokumentationen när de är ute mycket.. tar mycket tid med resor och så.. det är svårt att hinna göra den här.. våga göra den här förändringen, ta del av senaste forskningen.. de hinner inte alltid göra det.
(rektor fall 4)

Rektorn tycker att det vore spännande om tränarna skulle vara knutna till ett universitet eller en högskola och att forskare då skulle kunna göra löpande studier på eleverna och den träning de genomför. Genom att knyta en forskare till tränarna skulle en interventionsstudie kunna göras till exempel, som sedan tränarna kan lära sig av. Genom ett sådant arbetssätt skulle flera saker vinnas. Samtidigt som tränarna skulle få en systematiserad kompetensutveckling, skulle dokumentationen öka och forskarna får tillgång till konkreta exempel att forska på.

Lyckad undervisning

Det finns enligt tränarna flera anledningar till att ett pass kan vara lyckat. Det kan antingen vara ett tufft intervallpass, där eleverna verkligen tar ut sig maximalt. De sparrar varandra, pushar på varandra, och det finns en

nyfikenhet att prova nya tekniker. En tränare ger följande exempel på ett lyckat pass där en äldre elev genom sin erfarenhet förklarade för yngre nyfikna elever hur de skulle göra för att utveckla sina tekniska färdigheter:

Var på ett läger nu senast i vintras så här liksom stod några killar ute på stadion där liksom, som är liksom sprintinriktade, duktiga på sprint och så där, och det var en utav de yngre killarna som spontant kom fram och frågade en av årskurs 4 killarna liksom, hur fan gör du i starten liksom, är det stakstart och så där? Då började de prata, årskurs 4 killen berättade, om man sätter stavarna liksom lite såhär och går ner i position så får man tryck direkt liksom. Sådant gör en glad, jag gav mycket credit också till den årskurs 4 eleven, fan vad bra liksom. (Tränare 1)

En annan aspekt av ett lyckat pass har med förutsättningar att göra. En tränare beskriver den eufori som kan uppstå när träningsgruppen på våren åker upp tidigt på morgonen och det under natten varit kallt. Elever och tränare åker helt fritt på den skare som skapats under natten. Upplevd glädje kan också vara ett lyckat pass. Till exempel när eleverna leker någon lek och alla bara bubblar av glädje.

På samma sätt som ett pass kan vara lyckat beroende på hur eleverna betar sig kan det också vara misslyckat. Det kan vara ett pass som eleverna bara genomför, utan att de vet varför de gör det och, som en tränare beskriver det, de smiter nästan ifrån det som ska göras. En annan anledning till att ett pass kan vara misslyckat har med förutsättningarna att göra. Om det är dåliga spår, vilket gör att det inte går att genomföra den planering som var tänkt, kan passet bli misslyckat, även om de försöker göra det bästa av situationen och lära sig av det till nästa gång.

Verksamhetens utfall

Verksamheten anses av både tränare och rektor överlag fungera bra. En anledning till att tränarna upplever det på det sättet är att det funnits en kontinuitet bland dem. De tycker att det finns en bra organisation, ett bra tränarteam, en bra struktur på verksamheten samt att det finns en bra progression i strukturen. Tränarna ser också det aktiva jobbet med själva tränarteamet som en bidragande orsak till att det fungerar så bra som det gör. Tränarteamet arbetar tillsammans med att skapa bra kärnvärden och bra filosofier i syfte att utveckla verksamheten. Vidare anser de att de inte står still utan försöker hela tiden bli bättre, vilket genomsyrar hela deras verksamhet. Samtidigt som de anser att det är en bra verksamhet finns det områden som

FALLBESKRIVNINGAR

kan utvecklas. Dessa områden rör framför allt samarbetet med skolan och dess förståelse för skidgymnasiets verksamhet. Tränarna skulle till exempel önska att de kunde anpassa skolgången mer utifrån de olika perioderna inom skidträningen och dess belastning och även elevernas frånvaro på grund av tävlingar.

Det sker ett samarbete mellan RIG- och NIU-verksamheten. All träning bedrivs gemensamt och all planering som rör verksamheten görs också gemensamt. Tränarna ser det som en stor fördel att ha båda verksamheterna på samma ställe, då det blir större elevgrupper på träningarna/lektionerna. De anser att detta höjer kvaliteten och att de kan ha en högre tränartäthet på lektionerna. Genom att alla tränarna arbetar som ett team vill de ge så många som möjligt de bästa förutsättningarna på träningarna. Ambitionen är att alltid vara tre tränare på varje träningspass. På RIG-delen finns det både män och kvinnor som tränare. Åldern varierar mellan 35 och 50 år. Tränarna anser att antalet tränare är tillräckligt, men om de skulle få mer resurser är det förmodligen till tränartätheten, som de skulle användas.

Tränarna anser att de har det ganska bra. Det har under flera år funnits hot om nedskärningar, vilket lett till viss oro, men än så länge har det inte blivit så. Tränarna är nöjda med det de har, men samtidigt anser de att de ligger på gränsen i flera avseenden. Det skulle vara bra om det fanns lite mer tränarresurser, så att varje tränare inte behövde vara ansvarig för så många elever. Lokalmässigt fungerar det, men de skulle önska lite större lokaler för kontor men framförallt för samlingar med eleverna. Nu används en lokal för både testverksamhet, teorisamlingar och genomgångar med eleverna och det är inte optimalt. En förändring är påbörjad med en ombyggnad av en befintlig lokal, men på grund av att det inte finns några ekonomiska resurser ligger detta lite på is. De träningsanläggningar som finns är även de bra, även om några av dem som används ligger lite långt bort. För att ta sig dit finns minibussar, så detta brukar ändå lösa sig bra. Sammanfattningsvis är det ”good enough” (Tränare 1), men de skulle gärna önska mer resurser.

Del III

I denna sista del av avhandlingen presenteras studiens analys och diskussion. Analysen redogör för tränarnas handlande utifrån de villkor som råder. Här ställs empirin mot den tidigare forskningen samt analyseras utifrån den teoretiska referensramen. I diskussionen lyfts studiens huvudresultat fram och diskuteras utifrån eventuella konsekvenser och förslag på utveckling.

Riksidrottsgymnasiets villkor och tränarnas handlande

RIG ses i denna avhandling som en institution, där varje fall som studerats representerar en organisation inom institutionen. Analysen är inspirerad av Scotts tolkning av den nyinstitutionella teorin men den används på ett specifikt sätt. Användningen av teorin bygger på att de regulativa och de normativa villkoren avser det som gäller RIG generellt, medan de kulturella villkoren behandlar förhållandena vid de skolor som studerats. Jag har valt att inledningsvis behandla de regulativa och normativa villkor som gäller RIG generellt. Därefter kommer jag att analysera hur man inom de fall som studerats givit mening åt dessa villkor och etablerat de kulturella villkor som styr tränarnas handlande. Syftet är att beskriva vad som gäller för RIG som institution, och därmed är inte ambitionen att i någon större grad kvantifiera vad enskilda tränare tycker eller anser. I analysen behandlas fallen likartat och likheter mellan fallen har sökts i enlighet med DiMaggios och Powells (1983) begrepp isomorfism. I de fall där betydelsefulla skillnader framträder, kommer dock detta att tydliggöras.

Den första delen av denna analys behandlar de regulativa och normativa villkoren och baseras på dokumentanalys och intervjuer med rektorer, medan den andra delen i analysen baseras på samtliga intervjuer som genomförts. Intervjuerna är menade att behandla de kulturellt-kognitiva villkoren som hänför sig till hur tränarna och rektorerna i deras lokala skolpraktik förhåller sig till och omsätter de regulativa och normativa villkoren i handlande.

Generella villkor som styr Riksidrottsgymnasiet

Ett RIG påverkas av regulativa och normativa villkor som hänför sig till både skola och idrott. De regulativa villkoren styr hur antagning ska ske, hur betyg ska sättas samt vilka krav på utbildning och fortbildning som gäller för lärare. De normativa villkoren reglerar mer själva innehållet i verksamheten i form av ämnesplan och kursplaner i ämnet specialidrott samt det övergripande syftet med RIG-verksamheten.

Eftersom RIG är en gymnasial utbildning omfattas verksamheten även av den styrning som all gymnasieutbildning står under. I analysen har jag avgränsat mig till de villkor som specifikt reglerar den del av verksamheten som specialidrotten utgör.

Gemensamma regulativa villkor

I det följande avsnittet presenteras de dokument som regulativt styr verksamheten vid RIG.

Skollagen (Skolverket, 2013b)

Skollagen reglerar de grundläggande bestämmelserna för skola och förskola. Här regleras barns, elevers och föräldrars rättigheter samt skolans och huvudmannens ansvar för verksamheten. De områden som specifikt påverkar RIG-tränarna utifrån deras uppdrag är:

- Huvudmannen har ansvar för att tränarna har en utbildning som är avsedd för undervisning i ämnet specialidrott även om de fram till nu varit befriade från legitimationskravet (kap. 2 § 13).
- Huvudmannen ska se till att läraren har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller för skolan (kap. 2 § 34).
- Huvudmannen har ansvar för att läraren ges möjligheter till kompetensutveckling (kap. 2 § 34).
- Betygsättning ska göras utifrån fastställda kunskapskrav och en lärare får endast vid särskilda skäl¹² bortse från dessa (kap. 15 § 24, 26).

¹² Med särskilda skäl menas funktionsnedsättning eller andra personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som hindrar att eleven inte kan nå ett visst betyg.

Gymnasieförordning (Utbildningsdepartementet, 2010a)

Gymnasieförordningen reglerar specifikt de villkor som gäller i gymnasieskolan. Förordningen innehåller vissa delar som är gemensamma för all gymnasieutbildning samt även delar som är specifika för RIG respektive NIU. Det finns också ett avsnitt som uttrycker vem som får ge ämnet specialidrott samt omfattningen av ämnet. I detta avsnitt har en begränsning gjorts till det som bedömts vara specifikt för RIG som organisation samt för tränare eller lärare i ämnet specialidrott.

De områden som är särskilt betydelsefulla för RIG-tränarna i sin roll är:

- Grunden för antagning till de nationella utbildningsprogrammen ska vara saklig och opartisk (§2). Huvudmannen beslutar om ett begränsat antal platser som avsätts för de som av särskilda omständigheter bör ges företräde framför andra eller kommer från skolenheter vilkas betyg inte kan jämföras med betygen från grundskolan (§3). Övriga platser ska fördelas mellan de sökande utifrån deras betyg (§4).
- Om det finns ett nationellt intresse av att tillgodose elitidrottens krav får en utbildning där ämnet specialidrott ingår vara ett RIG om det ställs särskilda krav på gemensam träning. En sådan utbildning som en kommun anordnar ska vara riksrekryterande (§ 23).
- De elever som är aktuella för RIG ska vara de med bäst förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen och dessa ska ges företräde vid urval till utbildningen (§ 26).
- Ämnesplanen för specialidrott får bara tillämpas inom RIG eller NIU. specialidrott får ingå med 200 gymnasiepoäng i programfördjupningen och med 200 gymnasiepoäng i det individuella valet. Utöver det får ämnet läsas om utökad program med högst 300 gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng (§ 31).
- Betyg i ett ämne ska sättas av en legitimerad lärare (kap. 8 §1a). Om det inte finns någon legitimerad lärare ska betygen fattas av rektor (kap. 8 §1b).

Skolverkets föreskrifter om vilka kunskaper som krävs för att undervisa i ett yrkesämne (Skolverket, 2012b)

I denna föreskrift beskrivs de yrkeskunskaper som behövs för att undervisa i ämnet specialidrott. För att få undervisa i ämnet specialidrott krävs specialiserade kunskaper inom prestationsutveckling, tävlingsverksamhet på

GENERELLA VILLKOR SOM STYR RIKSIDROTTSGYMNASIET

elitnivå, anatomi och fysiologi, ledarskap, kommunikation samt inom idrottens organisation, normer och värden.

Högre krav och kvalitet i RIG 2011-2014 (Riksidrottsförbundet, 2010)

Detta dokument innehåller såväl regulativa som normativa inslag. I och med att dokumentet styr RIG-verksamheten är hela dokumentet relevant för tränarna. De regulativa delarna i dokumentet reglerar bland annat att verksamheten ska ha riksintag, ett visst mått på tränartäthet, att tränarna ska erhålla bidra för extra kostnader i samband med undervisning, att elever ska få inackorderingsstöd och att träning om ca 700 timmar per år ska erbjudas inom RIG:ets verksamhet. Det som dock blir särskilt relevant i förhållande till studien är:

- Det ska finnas spetskompetens inom varje gren och minst en halvtidsanställd tränare per gren.
- Tränarna ska hålla hög kvalitet. De ska ha en relevant akademisk utbildning samt specifik utbildning inom den gren tränaren undervisar i i enlighet med specialförbundets krav. De ska också ha gått RF:s elittränarutbildning eller motsvarande.
- Tränarna ska ha en personlig kompetensutvecklingsplan.

Gemensamma normativa villkor

De dokument som i denna del behandlas som gemensamma normativa villkor, och mot vilka tränarnas handlande ställs emot, hänför sig till efter införandet av Gy11.

Vid tillfället för empiriinsamlingen i de första två fallen, fall 1 och 2, gällde en annan läroplan och andra kursplaner än de som nu är gällande. Den läroplan som gällde innan Gy11 var *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94* (Skolverket, 2009). De första två kapitlen i Lpf 94 och i Gy11 behandlar ”Skolans värdegrund och uppgifter” samt ”Mål och riktlinjer”. Dessa kapitel är gemensamma för all undervisning som sker inom gymnasieskolan. Innebörden i dessa två kapitel har jag bedömt vara livräddiga, varför endast läroplanen för Gy11 kommer att behandlas i detta arbete.

Det övergripande syftet för ämnet specialidrott före Gy11 har jag bedömt att i stort överensstämmer med det syfte som uttrycks i de nya kursplanerna (Skolverket, 2012c, 2012d). Det som skiljer är att syftet är mer utvecklat i Gy11 beträffande vilka områden eleven ska utveckla i relation till syftet. När

det gäller det centrala innehållet och målen som eleverna ska sträva mot, är min tolkning att själva innehållet är detsamma men det finns en skillnad på vilken typ av kunskap som ska utvecklas. I Gy11 finns det ett större fokus på att eleverna ska utveckla en kunskap om olika områden medan i de tidigare kursplanerna var fokus i högre grad att eleverna skulle utveckla sina förmågor i dessa områden.

Före Gy11 delades ämnet upp i fyra kurser, två nationella och två lokala kurser. I och med Gy11 är ämnet istället uppdelat i 7 kurser. I de nuvarande kursplanerna finns en tydligare uppdelning av innehållet mellan kurserna även om det sammantagna innehållet är överensstämmande.

När det gäller bedömningen av eleverna användes begreppet betygskriterier innan Gy11, medan man i nuvarande bedömning använder sig av begreppet kunskapskrav. Även betygsskalan skiljer sig mellan de olika kursplanerna. De områden som bedöms tolkas dock som likvärdiga.

Som beskrivits finns det vissa skillnader mellan de olika kursplanerna, men utifrån min bedömning av att det övergripande syftet liksom ämnets innehåll är överensstämmande, använder jag mig av de nuvarande kursplanerna som underlag för min analys av tränarnas normativa villkor.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Skolverket, 2011)

Läroplanen är det styrdokument som ytterst styr skolans innehåll. Läroplanen anger bland annat vilka värden som skolans verksamhet ska bygga på, vilka uppgifter skolan har samt vad undervisningen ska syfta till. Tränarna, liksom alla andra lärare i gymnasieskolan, har ett ansvar att handla utifrån läroplanen. En punkt som blir särskilt betydelsefull för tränarna gäller betygssättningen. I Läroplanen står det att elevens betyg ska uttrycka i vilken utsträckning den enskilde eleven uppfyller de nationella kunskapskrav som finns för varje kurs.

Kursplaner i ämnet specialidrott (Skolverket, 2012d)

Ämnes- och kursplanerna i ämnet specialidrott beskriver det övergripande målet med ämnet samt vilka kunskapsmål och kriterier som ämnet ska bygga på. Ämnets övergripande mål är att eleverna ska utveckla den idrottsliga förmågan samt utveckla kunskaper om metoder och teorier för idrottslig utveckling. Kursplanen kan ses som en kompromiss mellan skolans och idrottsrörelsens ambitioner. specialidrott bygger på 7 olika kurser inom tre områden: idrottsledarskap, idrottspecialisering och tränings- och tävlingslära.

GENERELLA VILLKOR SOM STYR RIKSIDROTTSGYMNASIET

Ämnes- och kursplanerna är de dokument som tränarna ska handla utifrån när det gäller undervisningen i ämnet. Här finns också kunskapskrav som bygger på ämnets innehållsområden. Kursplanerna inklusive kunskapskrav finns i sin helhet i bilaga 1.

Idrotten vill (Riksidrottsförbundet, 2009)

Idrottens idédokument *Idrotten vill* ska vara vägledande för idrottsföreningar och tränare för hur en idrottsverksamhet bör bedrivas. Dokumentet genomsyras av idrottens normer och värderingar. Tränarna på RIG är en del av idrotten och specifikt specialidrottsförbundens talangutvecklingsverksamhet och kan således anses stå bakom detta dokument och följa det som står där.

Högre krav och kvalitet i RIG 2011-2014 (Riksidrottsförbundet, 2010)

De normativa delarna i dokumentet reglerar exempelvis hur man bör arbeta med specialistnätverk, att varje RIG ska ha en verksamhetsplan, att eleverna ska få ta del av tränings- och tävlingsverksamhet på internationell nivå och att denna ska ta sin utgångspunkt i specialförbundens kravprofiler och utvecklingstrappa samt att specialidrott ska innehålla både teoretisk och praktisk träning på schemalagd tid. Det som dock blir särskilt relevant i förhållande till studien är:

- Att ämnet specialidrott ska innehålla både teoretisk och praktisk träning
- Att tränings- och tävlingsverksamhet på internationell nivå ska förekomma och att denna ska utgå från specialförbundens krav- och kapacitetsprofil samt deras utvecklingstrappa.

Mål och syfte med Riksidrottsgymnasierna (Riksidrottsförbundet, 2008), *Högre krav och kvalitet i RIG* (Riksidrottsstyrelsen, 2014)

Riksidrottsgymnasiets övergripande syfte är att:

Erbjuda stöd till talanger med bäst förutsättningar att som seniorer nå internationell elit och för dem skapa goda möjligheter att kombinera elitidrott och utbildning genom ett individanpassat, flexibelt och kompetent stöd i en kvalitetssäkrad studie- och elitidrottsmiljö. (Riksidrottsstyrelsen, 2014)

Det är mot detta övergripande syfte som tränarna i sin uppgift som RIG-tränare ska handla utifrån. Tränarnas uppgift är att tillsammans med skolan skapa denna miljö.

Riksidrottsförbundets riktlinjer för urval till riksidrottsgymnasier och nationellt godkända idrottsutbildningar (Riksidrottsförbundet, 2012a)

Detta dokument beskriver grunderna till RF:s riktlinjer och principer samt specialförbundets framtagande av kriterier för urval till RIG. Utgångspunkten är Gymnasieförordningens § 26 samt RF:s övergripande mål med RIG-verksamheten. De bedömningsområden som ligger till grund för antagningen är: idrottspecifika kunskaper och färdigheter, idrottspsykologiska, sociala och organisatoriska färdigheter och förutsättningar samt elevernas studieambition.

Redogörelsen för villkoren visar att verksamheten vid RIG regulativt och normativt styrs av dokument från både skola och idrott. Det är dock skolan som svarar för huvuddelen av den dokumentstyrning som föreligger. Skolans styrning avser främst RIG som gymnasial utbildning och specialidrott som ett ämne bland övriga ämnen i gymnasieskolan, medan idrottens styrning avser de idrottsliga villkoren av verksamheten.

I de regulativa och normativa villkor som presenterats finns det ett antal kritiska inslag gällande tränarna och deras arbete. I punktform kan de sammanfattas som:

- Tränarnas utbildning och kompetens.
- Tränarnas möjlighet till kompetensutveckling.
- Vilka elever som ska antas till RIG.
- Vad betygsättningen ska bygga på.
- Vilket innehåll och vilken form undervisningen ska ha.

Det är dessa områden som kommer att vara i fokus i den resterande delen av analysen och beskrivningen av tränarnas praxisgemenskap.

Tränarnas praxisgemenskap

I detta avsnitt analyseras tränarnas handlande i spänningsfältet mellan skola och idrott. Här är målet att förstå tränarnas handlande utifrån de gemensamma reglerande och normativa villkor som beskrevs i föregående avsnitt. Samtidigt träder de kulturellt-kognitiva villkoren fram när tränarnas praxisgemenskap karaktäriseras.

De områden som behandlas i analysen är praxisgemenskapens inriktning, rollen som RIG-tränare, tränarnas utbildning och kompetens, tränarnas kompetensutveckling och lärande, urval och antagning, förväntningar på eleverna, innehåll och utgångspunkt vid planering av undervisning, betygsättning, god praktik samt värdering av verksamheten. Som tidigare beskrivits har jag i analysen utifrån DiMaggios och Powells (1983) begrepp isomorfism, strävat efter att identifiera det som förenar de olika fallen. Men där det föreligger olikheter som kan hänföras till bakomliggande kulturer eller idrotter kommer dessa också att lyftas fram.

Praxisgemenskapens inriktning

Alla tränare som medverkat i studien kan lätt ställa sig bakom det officiella uppdrag som RIG har och att det är en talangutvecklingsmiljö. I och med att alla tränare har en gemensam bild av vad deras verksamhet ska syfta till är också det gemensamma målet i tränarnas praxisgemenskap identifierat. Att det finns en gemensam inriktning är en central aspekt av en praxisgemenskap och det är kring den gemensamma inriktningen kunskap ska utvecklas (Lave & Wenger, 1991).

I tränarnas svar framkommer det sedan tre sinsemellan relativt skilda uppfattningar om hur detta uppdrag kan förstås i ett vidare sammanhang. Den första uppfattningen innebär att tränarna till fullo ser verksamheten i enlighet med RF:s intentioner. De ser också att värdet av de insatser man gjort är direkt mätbara i de resultat som de aktiva presterar efter genomgången utbildning. Exempelvis menar tränarna att genom att föra statistik på hur väl de elever som gått på gymnasiet lyckas som seniorer i form av tagna världscuppoäng, så kan de bedöma verksamheten i förhållande till det uppdrag som finns. Tränarna menar alltså att mängden världscuppoäng, som tagits av före detta elever, är ett mått på hur bra verksamheten är samt på dess

måluppfyllelse. De menar också att detta är en användbar indikator för att jämföra skolor mellan varandra.

Den andra uppfattningen innebär också att tränarna identifierar sig med RF:s intentioner, men med den skillnaden att man som tränare i verksamheten bara kan ge förutsättningar. Det är sedan upp till de aktiva att ta ansvar för att ta vara på dessa förutsättningar. För att exemplifiera detta menar en tränare att det är det som verksamheten får resurser för, men att ett RIG omöjligt kan ta ansvar för en elevs fortsatta elitsatsning, då denna normalt tar fart efter tiden på gymnasiet. Skulle däremot förbunden säga åt tränarna att även ta hand om eleverna efter tiden på gymnasiet, skulle det vara en annan sak. Då skulle man också gå utanför skolans ansvarsområde och låta idrotten som institution ta över. Så kontentan blir att tränarna på RIG kan möjliggöra en satsning, men att de inte kan ta ansvar för elevens vidare karriär.

Den tredje uppfattningen innebär att RIG till lika stor del är till för de ungdomar som inte har tillräckligt goda förutsättningar att utvecklas på hemmaplan. Inom friidrotten har det skett en utveckling av inomhusanläggningar, vilket gjort att många har så bra förutsättningar att bedriva sin träning på hemmaplan, att de inte väljer att gå på ett RIG. För dem som däremot inte har bra förutsättningar eller som har bristfällig verksamhet på hemmaplan, erbjuder RIG möjligheter att kunna fortsätta en satsning på idrottskarriären. Detta gäller inom både friidrott och längdskidåkning.

Rollen som RIG-tränare

Skolans uppdrag och tillika läraruppdraget är normativt reglerat i läroplanen (Skolverket, 2011). I Läroplanen finns i ett antal satser beskrivet vad lärare ska göra. Idrottens uppdrag och tränaruppdraget har sin normativa styrning dels utifrån *Idrotten vill* (Riksidrottsförbundet, 2009) dels utifrån RF:s reglerande dokument angående RIG och uppdraget som RIG-tränare (Riksidrottsförbundet, 2010; Riksidrottsstyrelsen, 2014).

Avsikten har inte varit att reda ut i vad mån tränarna verkligen följer läroplanen. När tränarna själva beskriver sin roll, så ser de denna också vidare än att det bara handlar om att planera och genomföra träning. Det går att skönja en viss skillnad i tränarnas svar som går att hänföra till den organisering som råder mellan tränarna. På varje gymnasium finns en tränare som utsetts att ha ett övergripande ansvar för hela verksamheten. Förutom att vissa av tränarna är specialister inom en gren eller ett område, har också varje tränare

ett särskilt ansvar för ett antal elever. Antalet kan variera men ligger vanligtvis mellan 5 och 10 elever per tränare. Ansvaret hos tränarna gentemot ”sina” elever går ut på att de genomför kontinuerliga samtal med eleverna samt gör den planering av träning som ska ske även utanför skolan.

Den tränare som är verksamhetsansvarig på respektive gymnasium beskriver sin roll på ett holistiskt sätt, där deras roll handlar om att ta hand om hela människan och inte bara om de idrottsliga kvaliteterna. De ser alltså som sin uppgift att svara för att alla elever som deltar i verksamheten både utvecklas idrottsligt och som individ. En förutsättning för att de ska utvecklas till framgångsrika idrottare är att de trivs och mår väl. Samma typ av svar ger tränarna angående deras roll gentemot de elever de har ett särskilt ansvar för.

En holistisk filosofi är enligt Jones et al. (2004) ett kännetecken för framgångsrika tränare. De tränare som har detta synsätt har således en god potential att bli framgångsrika. Även RF och Svenska Skidförbundet förespråkar ett holistiskt synsätt för att utveckla eleverna (Riksidrottsförbundet, 2013c). Samtidigt som ett holistiskt synsätt kring tränarnas roll framträder finns också rollen som handlar om att utbilda eleverna till elitidrottare. En tränare skiljer sig dock från övriga och ger uttryck för en mer målrationell syn på sin roll gentemot sina elever. Den målrationella synen visar sig i att alla aktiviteter ska leda eleven närmare det idrottsliga målet.

Att verksamhetens organisering inverkar på den roll man som tränare antar rimmar väl med Fredriksson (2010), som beskrivit hur organiseringen av en skola påverkar hur lärare tänker och agerar i sin roll som myndighetsutövare. Sett till den organisering som råder på de olika gymnasierna finns det en tydlig uppdelning av huvudansvaret kring eleverna tränare emellan. En av tränarna har ett utsett huvudansvar för verksamheten och detta återspeglas i tränarnas uppfattning kring deras roll. Även RIG:s övergripande syfte samt tränarnas bakgrund spelar in när de ska beskriva sin roll. Syftet handlar primärt om att tränarna ska ta till vara på den aktives potential i så hög grad som möjligt och att utveckla dem mot elitidrottare.

Tränarnas utbildning och kompetens

Både skolan och RF har formulerat vilka utbildningskrav som ska uppfyllas av den som har läraruppdrag vid RIG, där institutionen skola ger villkoren för lärare medan institutionen idrott ger villkoren för tränare. De som är tränare

på RIG är även lärare, vilket i princip innebär att de omfattas av villkoren från båda institutionerna. Skolan ställer genom Skollagen, krav på att läraren ska ha nödvändiga kunskaper för att följa de föreskrifter som finns i skolan samt vara behörig i det ämne undervisningen är avsedd för (Utbildningsdepartementet, 2010b, kap. 2 §34). Generellt gäller att för att vara behörig att undervisa i skolan ska läraren ha en lärarlegitimation. Lärarlegitimation kan numera erhållas mot examensbevis från genomgången lärarutbildning. Dock bör poängteras att för de som undervisar i ämnet specialidrott är kravet på legitimation undantaget. Specialidrott klassificeras som ett yrkesämne och här gäller särskilda krav på kunskap för att få undervisa (Skolverket, 2012b). Enligt Skolverkets föreskrifter ska en lärare bland annat ha specialiserade erfarenhetsbaserade och teoretiska kunskaper inom anatomi, fysiologi, träningslära, ledarskap och idrottens organisering. Skolan ställer således krav både när det gäller examen och en ämnesspecifik utbildning.

Likt skolan ställer RF krav på att tränarna ska ha en akademisk utbildning, men inte på att det måste vara en lärarutbildning. Enligt RF ska tränarna ha en akademisk utbildning i form av en idrotts- eller specialidrottslärarutbildning eller ett akademiskt tränarprogram på fil. kand. nivå eller motsvarande 180 hp. Förutom den akademiska utbildningen ska tränarna också vara välutbildade inom den egna idrottsgrenen (Riksidrottsförbundet, 2010). Idrottens utbildningar motsvarar emellertid i omfattning inte den utbildning som krävs för att vara lärare i något av de gymnasiegemensamma ämnena.

Som det är nu bestämmer varje specialförbund vilken utbildningsnivå inom den egna idrotten som tränaren ska ha och frågan är hur detta krav ser ut i förhållande till skolans krav. Sammantaget visar det sig att när det gäller Utbildningsnivå, ställs det olika krav på tränarna från respektive institution när det gäller vilken examen som behövs. Skolan ställer krav på en behörighetsgivande utbildning, vilket om man ska jämföra specialidrott med andra ämnen, förutom lärarutbildning handlar en ämnesutbildning om en utbildning på cirka tre terminer. Båda institutionerna kräver en specialistkunskap inom träning och idrottslig utveckling.

Tränarnas svar visar att de i varierande omfattning uppfyller de institutionella krav som kommer från skolan. En majoritet har en akademisk utbildning, och av dessa är det ungefär hälften som har någon form av lärarutbildning. De som inte har en lärarutbildning har istället en idrottsvetenskaplig kandidatexamen, eller så har de genomgått en akademisk tränarutbildning. Alla tränare som är verksamma på de studerade RIG har en

gedigen bakgrund inom idrotten. Många har varit aktiva själva på olika nivåer antingen inom den idrott de är tränare i eller inom en annan ofta närbesläktad idrottsgren. Många har också varit tränare på ideell eller professionell basis inom föreningsidrotten, innan de tog steget till Riksidrottsgymnasiet. Merparten av tränarna har en utbildning inom idrotten, vilket kan tolkas som att de har en god kunskap inom den egna idrottsgrenen men också inom de områden som efterfrågas som kunskapskrav för att undervisa i ämnet specialidrott (Riksidrottsförbundet, 2010). Ferry (2014) fann liknande resultat gällande tränarnas utbildning och menar att förklaringen till att den idrottsliga kompetensen ger inträde är att det inte funnits någon formell utbildning i ämnet och av att specialidrott inte ses som en del av skolan. Specialidrotten ses snarare som en del av idrotten och de normer och värderingar som finns där. Samma förklaring går att applicera på denna studie där det i flera sammanhang visar sig att det är idrotten som styr verksamheten och inte skolan.

I tränarnas uppfattning kring vilken kompetens en RIG-tränare behöver ha finns det viss samstämmighet med de krav på kunskap som ställs. För att vara tränare på ett RIG behövs, enligt tränarna själva, dels kunskap och erfarenhet inom den idrott eller gren som de ska undervisa och träna de aktiva i, dels kunskap om samspelet mellan människor. De behöver också kunna lyssna, vara empatiska och kunna förstå och sätta sig in i andra människors situationer. Ett förtroende behöver byggas upp mellan tränaren och den aktive, genom att tränaren lär känna eleven på bästa möjliga sätt. De flesta av tränarna tycker att de har den kompetens, som de behöver för att klara av sin uppgift.

I tränarnas svar går det att identifiera fyra olika grunder som framhålls som betydelsefulla för den kompetens de har. En grund är att tränaren har en akademisk utbildning, antingen en lärarutbildning eller en idrottsvetenskaplig utbildning. Den andra grunden är att tränaren har en erfarenhet av att träna ungdomar i den aktuella åldern och utifrån det känner sig kompetent för sitt uppdrag. Den tredje grunden som går att identifiera är att tränaren har lång erfarenhet av att träna aktiva på hög internationell nivå och därför upplever sig kompetent. Den egna karriären kan identifieras som den fjärde grunden för tränarens upplevda kompetens. Genom att ha varit framgångsrik själv inom sin idrott, känner man sig kompetent att utveckla eleverna på RIG.

Tränarnas grunder till sin upplevda kompetens går att hänföra antingen till såväl ett formellt, som ett informellt lärande. Cushion (2011b) menar att det

informella lärandet är vanligt förekommande hos tränare, vilket handlar om att man bygger upp sin kompetens genom att bland annat själv vara en aktiv utövare av idrotten, verka som tränare eller genom att studera och lära av andra coacher och aktiva. Tränarna på RIG kan således anses följa det mönster av lärande som finns inom tränarkåren.

Relateras tränarnas uppfattning om vad de behöver kunna till vad Côté och Gilbert (2009) anser att en tränare behöver ha kunskap om, visar det sig att tränarna tycker sig behöva ha professionell och interpersonell kunskap. Däremot framhålls inte den intrapersonella kunskapen, det vill säga kunskap som ligger till grund för reflektion och livslångt lärande. Förmågor och egenskaper inom den intrapersonella kunskapen är något som anses ha stor betydelse för att läraren ska kunna skapa och kunna utforma kvalitativ undervisning. Även den ämnesspecifika och pedagogiska kunskapen har givetvis stor betydelse för undervisningens kvalitet (Hattie, 2012; Håkansson & Sundberg, 2012).

Tränarnas kompetensutveckling och lärande

Regulativt ställer skollagen krav på att ”Huvudmannen ska se till att personalen vid förskole- och skolenheten ges möjligheter till kompetensutveckling”. Gemensamt för alla de studerade skolorna är att det inte ställs några innehållsliga krav på tränarnas kompetensutveckling. Denna sker på den enskilde tränarens initiativ och med det innehåll som för denne framstår som relevant. Idrotten, i form av specialförbunden, ställer vissa krav på kompetensutveckling. Inom friidrotten finns det krav från förbundets sida att tränarnas kompetensutveckling ska rapporteras, vilket det inte gör inom längdskidåknigen. I alla fallen framhålls att tränarna aldrig hindras från att åka på någon utbildning. Samtliga tränare genomför också regelbundna möten, där verksamheten diskuteras.

Alla tränare anser att de säkerställer sin egen utveckling på ett eller annat sätt. I tränarnas svar framkommer framförallt fyra olika sätt att kompetensutveckla sig. Ett sätt är genom formella utbildningar, ett annat genom att läsa relevant litteratur, ett tredje sätt är genom att lära sig av andra inom den utökade gemenskapen, som exempelvis finns vid landslagssamlingar och det fjärde sättet är genom att man lär sig i den egna praktiken.

Tränarnas mönster att lära sig går hand i hand med vad forskning visar och med de för- och nackdelar, som de olika utbildningsformerna för med sig

(Mallet, Trudel, Lyle, & Rynne, 2009). I många studier lyfts det fram att det är vanligt och att man som tränare anser att det är betydelsefullt att lära genom att observera och interagera med andra tränare (Cassidy & Rossi, 2006; Cushion, 2011b; Reade et al., 2008; Wright, Trudel, & Culver, 2007). Att lära av andra har redan från slutet på 1800-talet varit ett vanligt förekommande sätt att tillskansa sig kunskap inom fröidrotten (Yttergren, 2012). Möjligheten att lära av andra mer erfarna ges när man åker med på ett landslagsläger tillsammans med andra tränare. Denna form av lärande, det vill säga att lära av andra mer erfarna, är central inom praxisgemenskaper (Lave & Wenger, 1991).

Den sociala miljön och vad som i praktiken ses som väsentlig kunskap ligger också, enligt Gilbert & Trudel (2004) till grund för vilken kunskap som framstår som angelägen att utveckla. Mallet, Rynne, and Dickens (2013) menar att det framför allt finns två sätt att utvecklas som tränare. Antingen genom en formell utbildning eller genom sin egen praktik. Oavsett vilken väg som väljs, behöver tränaren få den tid som behövs för att kunna utvecklas. Mallet et. al. (2013) menar också att ansvaret för att tränaren ska få tid ligger hos den som är ansvarig för den miljö där tränaren verkar. Utöver tiden behöver den miljö som tränaren befinner sig i bidra till lärande för tränaren (Mallet et al., 2013). Detta är också något som lyfts fram som viktigt när det gäller att producera kvalitativ undervisning (Håkansson & Sundberg, 2012), och som också regleras i Skollagen.

När tränarna beskriver vad de anser vara viktig kunskap med tanke på deras uppdrag är det förstås viktigt att lyfta fram vad som sägs. Det är emellertid också väsentligt att identifiera det som inte sägs. I deras beskrivning är det exempelvis ingen som tar upp utvecklingsdimensionerna i kunnandet, vilka exempelvis Côté och Gilbert (2009), Hattie (2012), Håkansson och Sundberg (2012) och Svenska Skidförbundet (2011) lyfter fram som viktiga kunskaper eller nycklar för utveckling. Tränarna tar inte upp den kunskap som Côté och Gilbert (2009) kategoriserar som intraprofessionell kunskap och även vissa delar i den interpersonella kunskapen saknas. I det som Hattie (2012) och Håkansson och Sundberg (2012) nämner som viktig kunskap nämner inte tränarna det kollektiva och professionella lärandet som viktigt och inte heller kunskaper för att kunna bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete.

I tränarnas praktik är det ingen som ger uttryck för att det finns ett systematiskt kvalitetsarbete baserat på dokumentation och reflektion. Detta ser exempelvis Stoll (2013) som en förutsättning för utveckling. Ser man på tränarnas praxisgemenskap i förhållande till det som Stoll (2013) beskriver

som professionella lärandepraktiker uppfyller inte tränarna de kriterier som beskrivs. I tränarnas praxisgemenskap finns det inga tecken på att det pågår en ständig dialog och reflektion i det dagliga skapandet av praktiken vilket behöver finnas för att en utveckling ska komma till stånd. Tränarnas beskriver att deras tid för kompetensutveckling är liten, vilket med andra ord behöver utvecklas likt den kritiska reflektionen.

Ett sätt att underlätta utvecklingen av en praxisgemenskap enligt Wenger, McDermott och Snyder (2002), är att i praxisgemenskapen ha en slags mentor som ska driva utvecklingen framåt. I ett av fallen har en extern resurs använts med syfte att utveckla tränarteamet. Detta har man haft positiva upplevelser av. I övriga fall har man inte lyft fram någon motsvarande funktion.

Urval och antagning

Urval och antagning är en central del i RIG-verksamhet utifrån dess syfte. Det gäller att välja ut rätt elever i förhållande till de mål som finns.

Antagningen till RIG sker i två steg. Som ett första steg behöver eleven vara behörig till det utbildningsprogram denne vill gå samt ha tillräckligt höga betyg för att komma in på programmet. Denna antagning ger tillträde till det önskade gymnasieprogrammet och sker i enlighet med Gymnasieförordningens § 4. Det andra steget görs av respektive specialförbund och tränarna på det enskilda RIG. I denna antagning ska ”den sökande som har bäst förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen ges företräde vid urval till utbildningen” (Utbildningsdepartementet, 2010a). I idrottens dokument (Riksidrottsförbundet, 2012a) betonas att det är elevens utvecklingspotential som ska vara i fokus och inte endast tidigare prestationer. Tidigare resultat tas upp inom ramen för ett av de bedömningsområden som anges i detta dokument, men då som inslag i elevens utvecklingskurva. I dokumentet från RF rörande urval uppdrar man till respektive specialförbund att utveckla metoder för att bedöma de idrottsspecifika områdena. Specialförbunden ska också reflektera över de värderingar och utgångspunkter som ligger till grund för den subjektiva bedömning som görs utifrån tränarnas tysta kunskap och erfarenhet.

I alla de studerade fallen baseras antagningen till RIG på fysiska och tekniska tester, intervjuer samt tidigare idrottsliga prestationer. Om lärandemålen i ämnet specialidrott är det som tränarna avser med ”utbildningen”, är således deras tolkning att de med hjälp av olika tester och

samtal samt genom att granska tidigare idrottsresultat, kan bedöma vilka av de sökande som har bäst förutsättningar att nå målen i ämnet.

Det är respektive förbund som slutligen avgör vilka elever som ska tas in. I flera av fallen är det tränarna på respektive gymnasium som ger förslag på vilka som ska antas, och som förbundet sedan rättar sig efter. Urvalet av eleverna regleras regulativt från skolan och normativt från idrotten. I de dokument som finns förtydligas inte vad som menas med ”utbildningen”, men i RF:s dokument kring urval framgår det att de elever som ska tas ut ska ”vara morgondagens elitidrottare” (Riksidrottsförbundet, 2012a). I RF:s dokument behandlas inte ämnet specialidrott eller att det är mot dessa kunskapskrav som urvalet ska göras.

När det gäller urval och antagning sker det ett samspel mellan skolan och idrotten. I RF:s riktlinjer för urval till RIG och NIU har Skollagens grundläggande bestämmelser samt Gymnasieförordningens § 26 operationaliserats normativt. Således verkar det finnas en konsensus från båda institutionerna om hur man ska förfara för att ge de elever med bäst förutsättningar företräde till RIG.

Praktikens normer och värden

Praktikens normer och värden styrs från skolans sida av läroplanen och i första hand av det avsnitt som också benämns ”Normer och värden” i läroplanen (Skolverket, 2011). Från idrottens sida är det idédokumentet *Idrotten vill* som normativt styr verksamheten (Riksidrottsförbundet, 2009).

Undervisningen i skolan ska utformas utifrån ”grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (Skolverket, 2011). Skolan har också som uppgift att påverka och uppmuntra eleverna att ta till sig ”samhällets gemensamma värderingar” och att omsätta dem i vardagen.

Idrottens värdegrund bygger på att all idrottsverksamhet ska bygga på ”glädje och gemenskap, demokrati och delaktighet, allas rätt att vara med samt rent spel”. Idrotten ska på alla nivåer bedriva sin verksamhet så att den utveckla människor fysiskt, psykiskt, socialt och kulturellt. Inom idrottens uppdelning faller RIG-verksamheten inom vad som kallas Elitriktad idrott för ungdom (13 till 20 år). I den svenska modellen för elitidrottssatning är helhetssynen på människan viktig vilket kräver att tränaren har en god

kunskap inom områden som även ligger utanför själva idrotten. En grundläggande värdering inom idrotten är att all träning ska utgå från varje individ och ge alla samma möjligheter att utvecklas mot sina mål (Riksidrottsförbundet, 2009). Specifikt tas idrottsgymnasieverksamheten upp som en viktig del i specialförbundens arbete med prestationsutveckling och där man betonar att denna verksamhet ska få “bästa möjliga innehåll som förbunden följer upp och tar ansvar för”.

Praxisgemenskapens normer och värden presenteras i form av tränarnas åsikter, tankar och ageranden i olika frågor så som de kommer till uttryck i tränarnas beskrivning av sitt handlande.

Förväntningar på eleverna

Tränarna är relativt tydliga med hur en elev bör vara eller vilka egenskaper eleven behöver ha för att lyckas på ett RIG. En elev ska kunna ta ansvar för sin träning och för sin kropp i relation till att utvecklas optimalt som idrottare. Eleven ska vara mogen och intelligent. Intelligensen hör enligt en av tränarna ihop med att eleven då besitter de mentala förmågor som krävs för att lyckas. Eleven behöver också ha ett eget driv, älska att träna, samt ha förmågan att underkasta sig den träning som behövs. Om man som elev älskar att idrotta, har man också förmågan att prioritera bland de valmöjligheter som finns. Idrotten ska gå i första hand, enligt tränarna.

Flera menar att eleverna behöver ha vissa fysiska förmågor och kvaliteter för att klara av träningen och inte bli skadade. Här kommer också deras grundträning in som en förutsättning. Är de inte tillräckligt tränade finns risken att de skadas lättare. För att lyckas måste man också, enligt flera tränare, älska att ta sig an utmaningar. En av tränarna påpekar hur de redan i antagningsprocessen kan se vilka som har de förmågor som krävs och framför allt det egna drivet. Det framgår tydligt att tränarna har en klar uppfattning om hur en elev bör vara och agera.

Vilka förväntningar tränarna har på sina elever är betydelsefullt. Det har sedan länge varit känt att lärandets kvalitet påverkas beroende på vilka förväntningar läraren har på eleven (Håkansson & Sundberg, 2012).

van Ark et al. (2010) menar att de tränare som stimulerar sina aktiva till att ta ansvar för sitt eget lärande och utveckling är de tränare som lyckas bäst. Vidare menar också Jonker (2011) att de aktiva som tar ett ansvar för sitt lärande blir mer framgångsrika än andra samtidigt som de i högre grad utvecklar en reflektiv förmåga. RIG-tränarnas uppfattning kring betydelsen av

att de aktiva behöver kunna ta ansvar för sin idrottsliga utveckling stämmer således väl med vad forskningen kommit fram till. Däremot framkommer det inte i tränarnas beskrivningar av sitt handlande att de aktivt arbetar för att eleverna ska utveckla ett ansvar för sitt lärande eller sin utveckling. I tränarnas beskrivning av vad deras roll innebär är det heller ingen som tar upp att de ska stimulerat till det ansvar som van Ark et al. (2010) beskriver.

Innehåll och utgångspunkt vid planering av undervisning

Innehållet i den undervisning som sker inom ramen för specialidrott styrs normativt genom läroplan och kursplaner (bilaga 1).

Inom längdskidåkningen gjordes innan Gy11 infördes en gemensam tolkning i relation till de tidigare kursplanerna och specifika kursplaner för längdskidåkningen utarbetades. Detta har ännu inte gjorts i relation till de nya kursplanerna men är något som efterfrågas. Om det fanns en gemensamt framtagna tolkning eller tillämpning av kursplanerna inom de olika idrotterna, vilket framförallt efterfrågas inom längdskidåkningen, tror tränarna att det skulle leda till en mer likvärdig utbildning för alla RIG-elever inom en viss idrott.

När tränarna planerar sin verksamhet och lägger upp sin undervisning baserar de innehållet i träningen och lektionerna på en säsongsplanering för eleverna. Denna planering bryts sedan ner och planeras mer detaljerat ju närmare det aktuella träningspasset man kommer. Säsongsplaneringen utgår från eleverna, deras tävlingar, och när de ska prestera som bäst. Innehållet på lektionerna har således stora likheter med tävlingsidrotten som bedrivs på fritiden vilket också Ferry och Olofsson (2009) fann i sin studie.

I vissa fall görs denna planering tillsammans med en hemmatränare, men det förekommer också att hela denna planeras av en hemmatränare. Detta innebär att utbildningen i specialidrott i än högre grad styrs från idrotten.

Tränarna beskriver att i de flesta fall finns ett bra samarbete med hemmatränaren och att planeringen sker i samråd tränarna emellan. I vissa fall finns det däremot olika uppfattningar kring hur träningen ska se ut och då är den enligt RIG-tränarna hemmatränaren som bestämmer.

Flera av tränarna ser verksamheten som separerad från skolan, och att deras uppgift är att utbilda eleverna mot att bli elitidrottare. Denna utbildnings innehåll bygger således inte på kursplanerna utan på tränarnas egna uppfattningar om vad en elitidrottare behöver utveckla och kunna. Detta ger också en förklaring till att utgångspunkterna i tränarnas planering av

undervisningen (läs träningen) inte primärt utgörs av kursplanerna, utan av en säsongsplanering som ska leda till att eleverna utvecklas idrottsligt.

Enligt Hattie (2012) finns det skilda faktorer som är viktiga i olika faser i undervisningen. Förberedelsefasen är kritisk, då det är då undervisningens innehåll och form ska bestämmas. För att de kunskapskrav som ligger till grund för betygsättningen ska kunna uppnås, måste planeringen stå i överensstämmelse med kursplanen. Så blir inte fallet, då tränarna istället utgår från de erfarenheter som idrotten som institution bidrar med. Idrotten har inga motsvarande dokument, vilket gör att tränarna utgår från sin erfarenhet och inte från någon formaliserad kunskap eller styrdokument när de ska planera verksamheten.

Visserligen går vissa av målen i kursplanerna lätt att identifiera i den verksamhet som bedrivs. Exempelvis står det i ämnesplanen för specialidrott att ämnet ska ge eleverna förutsättning att utveckla sin förmåga att utöva sin idrott på elitnivå. Det finns också centrala innehåll i kursplanen för Idrottsspecialisering 1 som tar upp regler, teknik, taktik och faktorer i tränings- och tävlings-sammanhang som påverkar såväl psykisk som fysisk prestationsförmåga. Dessa skulle kunna vara utgångspunkter för den träning som bedrivs.

Samtidigt finns det andra centrala innehållsområden i ämnet, vilka är svårare att identifiera i den verksamhet som bedrivs. Exempelvis ska inom kursen Idrottsledarskap det centrala innehållet leda till att eleverna utvecklar kunskaper om människor sätt att kommunicera och kommunicera i olika tränings- och tävlings-sammanhang samt kring elevernas förmåga att leda, kommunicera och samarbeta. Explicit ska innehållet exempelvis behandla ledarskaps- och organisationsteorier och modeller samt ledares påverkan på grupp- och individnivå. Det ska också innehålla värderingar av ledarskap och idrottsverksamhet, riskanalyser av tränings- och tävlingsmiljöer och konflikthantering.

Jämför man vidare med någon av kurserna i Tränings- och tävlingslära ska det centrala innehållet fokuseras på kunskaper om hur kroppen fungerar i olika aspekter, att kunna använda och värdera olika träningsmetoder, att ha kunskap om olika idrotts- och tävlingsmiljöers betydelse för prestationen samt kring olika värderingar i tränings- och tävlings-sammanhang och att kunna anpassa sin träning till etiska normer och regler. Explicit behandlar det centrala innehållet exempelvis ”anatom och fysiologi”, ”träninglära”, ”träningmetoder”, ”planering, genomförande och utvärdering av anpassade

träningsprogram”, ”idrottsmiljöers betydelse samt etiska normer och regler för tränings- och tävlingsaktiviteter” (Skolverket, 2012d). Genom att enbart tillhandahålla träning som tränarna själva planerar och leder, kan det således vara problematiskt att få med alla delar i alla kurser.

Håkansson och Sundberg (2012) tar upp fem komponenter som påverkar kvaliteten på undervisningen, där den första komponenten handlar om att läraren på ett adekvat sätt måste kunna välja ut det innehåll som ska läras. Ett sätt att göra detta är att utgå från kursplanen, eller omvänt, planera en verksamhet men i efterhand kontrollera att alla delar behandlas. Som ovan presenterades finns det centrala innehållsområden, som till synes verkar vara problematiska att tillgodose enbart genom den praktiska träningen.

Likt i tidigare beskrivna områden finns det en spänning mellan idrotten och skolan. Denna spänning uppenbarar sig även i denna fråga kring innehållet i verksamheten. Ämnes- och kursplanerna reglerar tillsammans med RF:s övergripande mål innehållet i verksamheten. Samtidigt finns det i den idrottsliga kulturen en upparbetad kunskap om hur träning ska bedrivas. Tränarna är de som ska ansvara för innehållet och har därför olika villkor att beakta. Här framkommer att tränarna framför allt tar sin utgångspunkt i de erfarenheter som finns inom idrottens kultur, när de planerar verksamheten. Skolans styrdokument ges här en underordnad roll. Utgångspunkten är inte kursplanerna även om dessa också har ett övergripande mål att utveckla elevernas idrottsliga förmåga.

Att innehållet i undervisningen inte stämmer överens med vad som lyfts fram i kursplanerna går även att finna i ämnet idrott och hälsa (Larsson, 2009; Londo, 2010; Lundvall & Meckbach, 2008; Skolverket, 2005). På motsvarande sätt som RIG-tränarna har lärarna i ämnet idrott och hälsa ofta en bakgrund inom idrotten. Innehållet i ämnet idrott och hälsa speglar i större grad innehållet och logiken i idrotten som bedrivs på fritiden än det innehåll som anges i kursplanen. Motsvarande fenomen uppenbarar sig här inom ämnet specialidrott.

I de fyra fallen bedrivs inte träningen helt årskursvis utan tränarna samkör minst två årskurser och i vissa fall alla tre årskurserna. Specialidrott innehåller 7 olika kurser som på ett eller annat sätt bygger på varandra. Enlig kursplanerna och kunskapskraven är avsikten att det inom vissa områden ska ske en progression genom de olika kurserna. Inom andra områden bidrar enskilda kurser med ett unikt innehåll. Innehållet borde således skifta beroende på vilken kurs som läses. Så är dock inte fallet, utan flera årskurser

har, även om de läser olika kurser, samma innehåll i det träningsprogram som planeras och genomförs.

God praktik

Vad tränarna tolkar eller uppfattar som god praktik i form av ett enskilt pass skiljer sig mellan idrotterna. Friidrottstränarna lyfter i första hand fram att det är ett pass där ingen skadar sig. Därefter anges att det är pass, där eleverna påtagligt lärt sig något eller utvecklats i någon avseende. På samma sätt är ett misslyckat pass ett pass när någon skadat sig. Inom längdskidåkningen är svaren betydligt mer varierande och skador nämns inte alls. Här handlar det istället om lärande, upplevelser eller elevernas ansträngningar som variabler när det gäller huruvida ett pass tolkas som lyckat eller misslyckat. När det gäller de misslyckade passen kan det också handla om pass där det inte finns rätt förutsättningar för att kunna genomföra verksamheten på det sätt som det var tänkt.

Det går att se en koppling mellan vad tränarna anser är ett bra eller mindre bra pass och hur de väljer att organisera sin undervisning. När eleverna ges ansvar för att genomföra träningen är det främst frånvaron av skador som avgör passets kvalitet. Om det är tränarna som är ansvariga tenderar det däremot att vara lärandets utfall som är avgörande när kvaliteten bedöms.

Håkansson och Sundberg (2012) menar att hela meningen med undervisning är att den ska leda fram till ett lärande och att det är därför undervisning finns över huvud taget. En tolkning av det som Håkansson och Sundberg skriver borde då rimligen vara att ett lyckat undervisningspass är ett pass där ett lärande ägt rum hos eleverna medan ett misslyckat undervisningspass betyder att läraren eller tränaren i dessa fall inte lyckats åstadkomma det. Således kan det ses som ett misslyckande från tränarens sida om lärande inte kommer till stånd. Vidare menar Håkansson och Sundberg (2012) att en lärares perspektiv på lärande kommer att påverka undervisningen. Sett till de olika svaren hos tränarna kring vad som är ett lyckat pass, kan det tolkas som att tränarna har olika uppfattning kring lärande. Dels att de lägger upp undervisningen på olika sätt, dels att de har olika sätt att bedöma huruvida ett pass är lyckat eller inte. Om utgångspunkten är som Håkansson och Sundberg (2012) skriver, att hela syftet med undervisningen är att lärande ska komma till stånd, bör det också vara måttstocken när det gäller utvärdering av om ett pass är lyckat eller inte.

Betygsättning

Betygsättning regleras både på en regulativ och normativ nivå. På den regulativa nivån styrs betygsättning dels av Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010b) dels av Gymnasieförordningen (Utbildningsdepartementet, 2010a). På den normativa nivån regleras betygsättningen av kunskapskraven i ämnet specialidrott (Skolverket, 2012d). Det finns inte några regulativa eller normativa villkor från idrotten som påverkar betygsättningen¹³.

I fall 1 och 2 fick alla elever i princip högsta betyg i A- och B-kursen i ämnet specialidrott, innan GY11 infördes. I detta fall menar tränarna, att om eleverna inte uppnår högsta betyg har de tagit in fel elever. Studeras några av kriterierna för betyget MVG som fanns för specialidrott A, så handlar de dels om att ”eleven ska planera sin träning i harmoni med den egna dagsformen”, dels om ”att eleven ska utöva sin idrott med teknisk och taktisk skicklighet” samt ”utveckla sin improvisatoriska förmåga” (Skolverket, 2012c). I dessa kriterier finns det inget som handlar om elevens resultat eller placering på tävlingar, men det är ändå sådant som ligger till stor grund för betygen. Tränarna utgår alltså ofta från elevens idrottsliga prestationer istället för att utgå från de kunskapskrav som finns och som ska användas.

Vid empiriinsamlingen av det tredje och fjärde fallet har de nya kursplanerna inom GY11 införts, men tränarna menar att de ännu inte hunnit arbeta fram några tolkningar av kunskapskraven. Vid betygsättning efter de gamla kursplanerna menar tränarna att de försökte följa betygskriterierna, samtidigt som de vägde in både saker som gick att bedöma och saker som inte gick att bedöma såsom attityd eller den egna drivkraften. Tränarna menar vidare att de försökt att titta på kunskapskraven men att det ofta blir så att den som är framgångsrik på tävlingar lätt får ett högt betyg, även om han eller hon inte visar samma prestation på träningarna. Tränarna beskriver själva betygsättningen som ganska godtyckligt. Den tränare som har huvudansvaret för eleven är den som har det slutgiltiga ordet. Utifrån de kunskapskrav som finns i kursplanen säger sig tränarna titta på hur dessa kan appliceras på den specifika verksamheten och de är medvetna om att de idrottsliga resultaten egentligen inte ska påverka betygen men att de gör det ändå.

¹³ Resultaten bygger delvis på i empiri insamlad före införande och delvis på empiri insamlad direkt efter införandet av GY11 vilket gör att vissa resultat hänför sig till det tidigare betygsystemet.

Utifrån tränarnas beskrivningar finns det ingen samlad dokumentation som ligger till grund för betygsättningen. Det finns en del dokumentation i form av testresultat och filmer på elevers teknik men detta är inget som tränarna nämner som grund för betygsättning. Tränarna säger att betygsättningen snarare bygger på en samlad bedömning av elevens prestationer som blivande elitidrottare.

I anslutning till att kunna återkoppla och bedöma eleverna menar Hattie (2012), att läraren ska vara en utvärderare och arkivator. För att kunna vara en utvärderare behöver läraren redan i planeringsfasen fundera på vilka metoder som ska användas för att utvärdera elevernas prestationer. Vidare behöver läraren ha ett system där elevernas tidigare prestationer och framsteg finns dokumenterade. När det gäller dokumentationen i de olika fallen sker det ingen samlad dokumentation av vad som varje elev gör eller presterar om man bortser från de tester som eleverna genomgår. Det är upp till varje enskild tränare att dokumentera det han eller hon vill utifrån den träningsplanering som görs. I och med bristen på systematik kring dokumentationen av eleverna försvåras en tillförlitlig bedömning av eleverna och underlag för att sätta betyg enligt de styrande villkoren. Vid alla skolorna görs någon form av årlig uppföljning av verksamheten men då på ett mer övergripande plan.

De elever som i GY11 läser ämnet specialidrott går antingen på NIU eller RIG. Ämnet är tänkt att rikta sig till de som vill utvecklas idrottsligt och för att bli antagna ska de antingen kunna nå nationell eller internationell seniorelitnivå. Med andra ord befinner de sig redan inledningsvis på en relativt hög nivå idrottsligt och kunskapskraven är utformade med den utgångspunkten.

Tränarnas sätt att arbeta med bedömning går stick i stäv med det som Håkansson och Sundberg (2012) poängterar som viktigt när det gäller bedömning och återkoppling. De menar att det är väldigt viktigt att lärare använder sig av tillförlitliga metoder för att regelbundet kunna bedöma och återkoppla till eleverna och således inte använda sig av subjektiva bedömningar. I studier kring vad som bedöms hos elever i ämnet idrott och hälsa visar det sig att det är elevernas färdighet som bedöms och betygsätts i ämnet, vilket anses ha lett till att det livslånga lärandet försummas (Evans, 2004; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). Det livslånga lärandet är inte heller något som uttrycks i kunskapskraven men det är enligt Jonker (2011) ett utmärkande drag hos de talangfulla idrottare, som lyckas i sin satsning.

Eftersom tränarna inte har kursplanerna som sin primära utgångspunkt vid planering av verksamheten, blir det i nästa led svårt att göra en noggrann bedömning av elevernas prestationer gentemot kursplanernas kunskapskrav (tidigare betygskriterier). Istället blir det idrottens logik som ligger till grund för betygsättningen. Presterar en elev väl idrottsligt får han eller hon högt betyg, oavsett hur eleven förhåller sig kunskapsmässigt till de kunskapskrav som finns i ämnet.

Värdering och utveckling av verksamheten

Överlag är tränarna både nöjda och stolta över sin verksamhet. Framförallt framträder två anledningar till att verksamheten fungerar väl. Den ena anledningen är strukturen och organisationen på RIG och den andra anledningen är att tränarna hela tiden säger sig ha en strävan att bli bättre. I en av skolorna menar tränarna att de fungerar väl tack vare den struktur och den ”röda tråd” som finns i verksamheten från det att eleverna går på högstadiet tills dess att eleverna når landslaget. Skolan har valt att anställa tränare som även är verksamma utanför själva gymnasiedelen. Vissa av tränarna arbetar med elever som går på högstadiet och som sedan förväntas söka sig till RIG. Fler av tränarna arbetar också i klubbar där eleverna tränar efter att de gått ut gymnasiet, vilket gör att tränarna kan följa eleverna under en längre tid än under själva gymnasietiden.

Samplanering är något som förespråkas i syfte att skapa kvalitativ undervisning. Om lärare arbetar gemensamt med att utveckla sin undervisning genom att ett kollektivt och professionellt lärande sker, inverkar detta starkt på elevernas lärande (Hattie, 2012; Håkansson & Sundberg, 2012). Vidare betonar även Håkansson och Sundberg (2012) att det är viktigt att lärarna har en generativ lärandemiljö vilket skapar förutsättningar att utvecklas i sin undervisning.

För att exemplifiera sin strävan efter att hela tiden vilja bli bättre anser sig tränarna ta vara på nya influenser och att de inom tränargruppen har högt i tak och respekterar varandras åsikter. I ett av längdskidåkningsfallen säger tränarna att de hela tiden arbetar för att utvecklas och har också medvetet tagit hjälp av en extern resurs för att utveckla tränarteamet som grupp och vilka kärnvärden deras verksamhet ska vila på. Den externa resursen kan liknas vid den mentor som Wenger et al. (2002) beskriver som en viktig del i att driva gemenskapen framåt.

De faktorer som tränarna tar upp återfinns också när man pratar om vilka förutsättningar som behöver finnas för att skapa högpresterande tränare (Denison et al., 2013; McCullick et al., 2005). Dock menar man i ett av fallen att på samma sätt som de ser strukturen som en bidragande orsak till den goda kvaliteten ser några tränare den som ett hinder för utveckling. De menar att det finns en så stark tradition och struktur, att det är svårt att få till stånd någon utveckling och förändring av verksamheten.

Institutionens motor

Flera av tränarna beskriver en viss tröghet i att förändra verksamheten. De menar att man inom tränargruppen alltid har gjort på ett sätt som man tycker fungerar väl och då är det svårt att hitta motiv till att ändra. Tolkningen och analysen av den tröghet som tränarna beskriver är att institutionen drivs av det Scott (2008) kallar för rutiner. Rutiner är en av de fyra motorer som kan driva en organisation. De övriga motorerna är symboliska system, relationellt system och artefakter. Om en institution drivs av rutiner handlar det om tyst kunskap, djupt rotade rutiner, vanor och procedurer som bestämmer hur verksamheten ska drivas. Enligt Scott (2008) beror en institutions utveckling på vilken slags motor institutionen bygger på. Att det är just denna motor som verkar vara den som driver verksamheten går också i linje med de kulturellt-kognitiva villkoren som finns samt styrkan i dessa. Idealbilden är att det råder en balans mellan de tre villkoren, men här målas istället en bild upp av en institution där rutiner som har sin grund i de kulturella villkoren styr verksamheten.

Det som driver de enskilda RIG:en är en praxisgemenskap där det är svårt att se att ny kunskap utvecklas systematiskt, även om det i flera fall finns en strävan att hela tiden bli bättre. Snarare målas det upp en bild där redan känd kunskap reproduceras och återanvänds. I ett av fallen har dock tränarna tagit hjälp av en extern resurs för att utveckla verksamheten. I stort sett fortsätter tränarna att göra på det sätt som de tidigare gjort även om en viss förfining sker. Genom att det är denna motor som driver institutionen uppstår också en fråga kring dess legitimitet. Särskilt när det gäller gentemot skoldelen och skolsamhället.

Institutionens legitimitet

I analysen av de olika villkoren som finns inom institutionen, samt vilka av dem som är de styrande, framkommer det att de kulturellt-kognitiva villkoren är så starka att de i viss mån sätter de normativa och regulativa villkoren ur spel. RIG befinner sig som tidigare beskrivits i spänningsfältet mellan två institutioner där villkor kommer både från skolan och från idrotten. Därigenom behöver också legitimitet uppnås gentemot båda institutionerna. För att en institution ska överleva krävs det att det finns en social acceptans och trovärdighet, en legitimitet, i förhållande till det sociala system som finns runt institutionen (Scott, 2008). Legitimiteten handlar om att det finns en allmän uppfattning om att det som institutionen gör är riktigt, önskvärt, och passar in i det sociala system som råder.

Utifrån tränarnas sätt att handla vinner de en legitimitet gentemot idrotten. Tränarna är utvalda och handlar på uppdrag av sitt specialförbund, de värderar sin verksamhet utifrån idrottsliga resultat, de planerar sin verksamhet utifrån att eleverna i första hand ska utvecklas idrottsligt och de bedömer även eleverna utifrån idrottsliga resultat. Även utbildningsmässigt kan de ses uppfylla idrottens krav. Men samtidigt som de handlar utifrån idrotten följs inte villkoren från skolan på motsvarande sätt. Tränarnas praxisgemenskap har inte motsvarande relation till de regulativa och normativa villkor som stipuleras från skolan. Det gäller främst deras förhållande till de normativa villkoren i form av kursplaner för ämnet specialidrott, vilka spelar en underordnad roll för verksamheten. Frågan som här uppstår är i vad mån detta kan påverka RIG:s legitimitet gentemot skolsamhället. Om en institution inte följer de lagar och förordningar som finns, vad händer då med dess trovärdighet och acceptans?

Studiens slutsatser

Som avslutning på analysen vill jag återkoppla till studiens forskningsfrågor och kortfattat redogöra för svaren på dem.

Den första frågan var vilka villkor som styr RIG-verksamheten på institutionsnivå. I studien framkommer det att det finns gemensamma regulativa och normativa villkor från både skolan och idrotten som styr RIG. Från skolan representeras de regulativa villkoren av *Skollagen* (Utbildningsdepartementet, 2010b), *Gymnasieförordningen* (Utbildningsdepartementet, 2010a) och *Skolverkets föreskrifter om vilka kunskaper*

som krävs för att undervisa i ett yrkesämne (Skolverket, 2012b) medan de normativa villkoren av ämnesplan och kursplaner i ämnet specialidrott (Skolverket, 2012d). De regulativa villkor som kommer från idrotten finns i *Högre krav och kvalitet i RIG 2011-2014* (Riksidrottsförbundet, 2010). I detta dokument finns även vissa normativa delar. I övrigt representeras idrottens normativa styrning av *Idrotten Vill* (Riksidrottsförbundet, 2009) *Högre krav och kvalitet i RIG* (Riksidrottsstyrelsen, 2014), *Riksidrottsförbundets riktlinjer för urval till riksidrottsgymnasier och nationellt godkända idrottsutbildningar* (Riksidrottsförbundet, 2012a) och *Mål och syfte med Riksidrottsgymnasierna* (Riksidrottsförbundet, 2008). Dessa dokument omfattar de regulativa och normativa villkoren och är de institutionella villkor som styr RIG. I de reglerande villkoren är utbildningskraven från båda institutioner en central del och som i hög grad inverkar på verksamheten. En slutsats är att det som idrotten reglerar är hur verksamheten ska organiseras medan det som skolan reglerar i högre grad gäller själva innehållet i verksamheten.

I den andra forskningsfrågan efterfrågas vilka specifika organisatoriska villkor som etableras vid enskilda RIG. De organisatoriska villkoren går att sammanfatta i fyra delar. Den första delen handlar om tränarnas och verksamhetens separering från i den övriga skolverksamheten. En stor del av tränarnas undervisning bedrivs i lokaler utanför själva skolan. Tränarnas kontor ligger inte heller de i anslutning till övrig skolpersonal. Detta för med sig att de i väldigt låg grad är involverade i skolans övriga verksamhet. Det saknas med andra ord naturliga mötesplatser mellan tränare och övriga lärare. Tränarna är heller inte alltid med på de kompetensutvecklingsdagar som arrangeras för övrig skolpersonal vilket också bidrar till en minskad involvering. Flera av tränarna ser också RIG-verksamheten som en parallell utbildning till skolan och inte som en del av den. Liknande slutsats kom också Ferry (2014) fram till där han menar att specialidrotten snarare ses som den del av idrotten än som en del av skolan. Den andra delen är profilen på tränarna som finns på RIG:et. Beroende på tränarnas bakgrund, utbildning och kompetensutveckling etableras specifika villkor. Som jag beskrivit i analysen har alla tränaren en bakgrund i idrotten. Flertalet har själva varit aktiva utövare i den gren de undervisar i samt arbetat eller arbetar som tränare i föreningsidrotten vilket påverkar deras uppfattning om sin roll på RIG och vad de ser som sitt uppdrag. Även utbildningsmässigt ligger tyngdpunkten i idrottens utbildningar vilket också påverkar rolluppfattning och uppdrag. Den

tredje delen har att göra med hur många tränare har samtidigt som de är tränare på RIG även har uppdrag i föreningsverksamheten.

Den tredje forskningsfrågan handlar om hur tränarnas handlande kan beskrivas mot bakgrund av de institutionella och organisatoriska villkoren. Det som framkommer i studien är att tränarna i allmänhet inte är utbildade för att leva upp till de institutionella villkoren som ska styra deras verksamhet. Framförallt gäller det villkoren från skolans sida. Eftersom merparten av tränarna saknar en lärarutbildning kan man heller inte förvänta sig att de ska kunna verka som lärare och ha de kunskaper som efterfrågas där. De är däremot väl förberedda och utbildade för att verka som tränare och leva upp till idrottens villkor vilket de också gör. Följden av detta blir att tränarna planerar sin verksamhet och bedömer eleverna utifrån idrottens logik. Innehållet planeras utifrån att eleverna ska prestera bra på tävlingar och deras prestationer ligger till grund för deras betyg.

Den fjärde och sista forskningsfrågan handlar om hur tränarnas handlande kan förklaras utifrån villkoren. Jag skrev inledningsvis att det sammanhang som jag vill skriva in mig i är vad som händer där två institutioner möts och studera vad som händer där. I likhet med tidigare studier av mötet mellan de två institutionerna skola och idrott (Peterson, 2007; Londos, 2010) visar resultatet i denna studie att det blir problematiskt när villkor som kommer från olika institutioner ska sammanfogas och omsättas i handling. Inom RIG möts idrott och skola och de bygger på olika logiker och villkor. Tränarna handlar i enlighet med idrottens logik när de planerar och genomför sin verksamhet och när de bedömer och betygsätter eleverna. Tränarna ser sig som just tränare och inte som lärare, eftersom de alla har en gedigen erfarenhet från idrotten både som aktiva och som tränare. Det är också där många har fått majoriteten av sin utbildning. Resultatet från denna studie överensstämmer således med de slutsatser som Ferry och Olofsson (2009) tidigare dragit. En förklaring till tränarnas handlande kan också ligga i den typ av motor som driver verksamheten framåt. Som det ser ut nu är det vad Scott (2008) kallar för rutiner som driver verksamheten framåt. Om en organisation drivs av rutiner är vanor, tyst kunskap och djupt rotade handlingsmönster det som driver verksamheten framåt. Fler av tränarna beskriver en tröghet i att förändra och utveckla verksamheten och i och med att det är just denna motor som är den drivande kan denna tröghet förklaras och förstås. Idrottens sätter agendan på RIG.

Sammanfattningsvis har studien beskrivit ett handlande hos RIG-tränarna vilket kan förstås mot bakgrund av de villkor som råder. Det som framkommer är att de kulturellt-kognitiva villkoren inte stämmer överens med de regulativa och normativa villkoren. När villkoren inom en organisation inte är samstämmiga finns det en risk att organisationens legitimitet kan hotas (Scott, 2008). I det avslutande kapitlet diskuteras forskningsfrågornas resultat samt konsekvenserna av detta. Slutligen ges också förslag på insatser för att åstadkomma en samstämmighet mellan villkoren och för att utveckla verksamheten.

Diskussion – Idrotten sätter agendan

Sammanhanget för studien är vad som händer i det spänningsfält som skapas när två institutioner möts. Ambitionen med denna avhandling är att bidra med ytterligare kunskap om och förståelse för dels vad som generellt händer i institutionen RIG när skola och idrott möts, dels specifikt om tränarna som befinner sig mitt i detta spänningsfält och hur detta avspeglas i deras handlande. Mitt bidrag är också att utifrån studiens resultat ge förslag på utveckling av institutionen RIG.

I studien har begreppet praxisgemenskap (Lave & Wenger, 1991) använts för att karakterisera den gemenskap som tränarna vid RIG utgör. En praxisgemenskap kännetecknas av att det finns ett delat intresse bland gemenskapens medlemmar, ett ömsesidigt engagemang och en delad repertoar. För att förstå handlandet inom denna praxisgemenskap har Scott (2008) tolkning av nyinstitutionell teori utnyttjats.

Tränarnas praxisgemenskap utgår från RF:s övergripande mål med RIG-verksamheten och det är utifrån det som all verksamhet planeras och genomförs. Gentemot detta mål känner alla ett engagemang. Tränarna har en delad repertoar med rutiner för hur verksamheten ska se ut, vilket blir tydligt när de exempelvis ska planera sin verksamhet. Det finns en god samsyn kring det innehåll som ska genomsyra träningen.

RIG befinner sig som tidigare beskrivits i spänningsfältet mellan två institutioner – skola och idrott, och tränarna befinner sig mitt i detta fält. En institution baseras enligt Scott (2008) på regulativa, normativa och kulturellt-kognitiva pelare, vilka i denna studie ”översatts” till villkor. I fallet RIG blir detta än mer komplicerat, då både skola och idrott bidrar med regulativa och normativa villkor. Den kultur som då formas kan beskrivas som den mening som dessa regulativa och normativa villkor ges när de översätts i praktisk handling. Enligt Scott (2008) behöver dessa tre villkor stå i samklang med varandra. Om exempelvis den kultur som utvecklas tappar sin förankring i de regulativa eller normativa villkoren, riskerar institutionen att tappa sin samhälleliga legitimitet.

I analysen av de villkor som råder och tränarnas handlande utifrån dessa, framkommer att tränarnas handlande till en betydande del har sin förankring i idrotten som institution. Skolans styrdokument av regulativ och normativ karaktär tenderar att spela en underordnad roll. Det är idrotten som styr

agendan. Det är detta förhållande som kommer att bilda utgångspunkt för diskussionen. Även möjliga konsekvenser av tränarnas handlande kommer att diskuteras.

Tränarnas förutsättningar att utföra sitt uppdrag

En tränare på RIG är lärare i ämnet specialidrott samtidigt som hon eller han är tränare. För att vara lärare i gymnasieskolan krävs lärarlegitimation. Introduktionen av lärarlegitimationen har haft syftet att säkerställa kvaliteten hos de lärare som undervisar i skolan med avsikten att förbättra skolans resultat. Ett annat syfte har varit att stärka statusen i läraryrket för att göra detta mer attraktivt i unga människors ögon (Utbildningsdepartementet, 2010a). Ämnet specialidrott är än så länge undantaget kravet på legitimation (Skolverket, 2012a). En majoritet av de intervjuade tränarna kan inte svara upp mot skolans generella krav på utbildningsnivå.

Motsvarande krav som ställs från idrotten utgörs av en akademisk utbildning och hög kompetens inom den idrott tränaren undervisar i. Dessa krav uppfyller flertalet tränare. Således är tränarna enligt nu gällande regler behöriga att undervisa i ämnet, eftersom de uppfyller de krav som idrotten ställer på kompetens. Däremot har de inte motsvarande behörighet som exempelvis de lärare som undervisar i gymnasiegemensamma ämnen har. Rimligen bör det spela en väsentlig roll vilken utbildning tränarna har. En lärarutbildning ger förutsättningar att verka som lärare inom skolan och att följa de regler som finns där. Idrottens utbildningar ger på motsvarande sätt förutsättningar för att verka som tränare inom idrotten. Om tränarna ska förväntas handla som lärare behöver de också få förutsättningar för det. Förhållandet att specialidrott är undantaget kravet på lärarlegitimation har tillkommit för att underlätta för representanter från idrotten att svara för undervisningen. Samtidigt förväntas dessa tränare kunna fungera som lärare i ämnet. De förväntas kunna genomföra alla de uppgifter som en legitimerad lärare gör och bland annat svara för den myndighetsutövning som betygsättning innebär.

Eleverna som är antagna till RIG gör detta med målsättningen att utvecklas till internationell elit. Men de ska också få examen från ett nationellt program, där betygen i ämnet specialidrott är betydelsefulla för deras livschanser. Då är det förstås angeläget att dessa betyg har motsvarande legitimitet som betyg i andra ämnen.

Om man vill att tränarna ska ha kompetens att också kunna verka som lärare, bör även detta ämne omfattas av legitimationskravet.

Tränarna är tränare

Tränarna ser sig som tränare och inte som lärare i första hand. Deras uppgift är att utveckla eleverna idrottsligt.

Utifrån rollen som tränare, och uppdraget att utveckla eleverna mot internationell elitnivå, skapar tränarna en verksamhet. Verksamheten tar sin utgångspunkt i en träningsplanering med målet att eleverna ska kunna prestera bra vid viktiga tävlingar under året.

Utifrån sin roll som tränare och de kompetenser som de anser sig behöva värderar tränarna sin egen kompetens högt, samtidigt som de anser sig ha svårt att få tid till att kompetensutveckla sig. Det som blir problematiskt här, är att ansvaret att säkerställa tränarnas kompetensutveckling har rektorerna överlätit till tränarna själva, i tron att tränarna har en insikt i vilka områden de behöver utveckla. Rektorerna menar att tränarna likt övriga lärare på skolan, själva borde känna när de behöver utveckla sig inom något område. Vid en första anblick kan det ses naturligt att delegera ansvaret till att tillgodose sin kompetensutveckling till tränarna själva, men det finns ett problem med det. När tränarna bedömer sin kompetens utgår de från det uppdrag de anser sig ha, att utveckla de aktiva mot internationell elit. Således blir det också mot det målet som tränarna söker kunskap och de använder sig av källor där den typen av kunskap finns eller utvecklas. När tränarna vill kompetensutveckla sig vänder de sig till idrotten eftersom det är den typ av kunskap de anser sig behöva utifrån sitt upplevda uppdrag. Det är vanligt att tränarna har lärt sig och lär sig av varandra. De lär sig också i andra sammanhang när de träffar andra tränare inom sin idrott, exempelvis på ett landslagsuppdrag eller samling. De tränare som är nya inom verksamheten, säger att de ser vad de äldre och mer erfarna tränarna gör för att på så sätt lära sig hur ”man ska göra”. Det är detta som Lave och Wenger (1991) benämner som *Legitimate periphäre participation*. Detta är också ett vanligt och accepterat sätt att inhämta kunskap på inom idrotten (Cassidy & Rossi, 2006; Cushion, 2011a; Reade et al., 2008).

Rimligtvis behöver tränarna även kompetens i förhållande till de villkor som råder inom skolan. De behöver bli förtrogna med de styrdokument som används, de behöver utveckla kompetens i att bedöma och betygsätta

eleverna, de behöver lära sig hur man bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete, för att nämna några få. En ensidig kompetensutveckling inom det idrottsliga området kan ytterligare förstärka den obalans som råder idag.

Sett till de resultat som olika forskningsöversikter visat beträffande kompetenskrav för lärare och tränare, finns det en rad områden som tränarna själva inte tar upp som betydelsefulla för en RIG-tränare att besitta. Det handlar dels om delar i det som Côté och Gilbert (2009) beskriver som den interpersonella kompetensen dels om merparten av delarna i den intrapersonella kompetensen. Det handlar också om förmågan att använda och utveckla strategier för att påverka elevernas lärande (Hattie, 2012).

Tränarnas tolkningsutrymme

Av tränarnas handlande att döma finns det ett stort tolkningsutrymme när verksamheten ska planeras. Tränarnas tolkningsutrymme kan liknas vid det frirum som Berg (2014) beskriver. Teorin går ut på att ju högre grad av töjbara institutionella gränser som finns, desto större blir frirummet för den enskilda organisationen. Sett till Riksidrottsgymnasiet som institution, kan det konstateras att det finns ett stort frirum för tränarna.

De yttre gränser, som ska reglera institutionen, är uppenbarligen väldigt töjbara, vilket gör att det finns ett stort utrymme att planera och genomföra verksamheten på det sätt tränarna vill och inte i någon större grad ta hänsyn till de regulativa och normativa villkor som gäller. En orsak till att gränserna tolkas som väldigt töjbara kan till exempel vara att de som undervisar i specialidrott är undantagna från kravet på lärarlegitimation.

De inre gränserna tillåter tränarna att vidareutvecklas i förhållande till det idrottsliga området och inte i förhållande till lärare i skolan. De inre gränserna ses som en spegling av den enskilda skolans kultur, som informellt ligger till grund för det vardagliga arbetet med avseende på innehåll och form (Berg, 2014). De inre gränserna formas genom att verksamheten ofta bedrivs åtskilt från skolan i övrigt. Rektorerna har överlåtit till tränarna själva att sköta sin verksamhet och tränarna har inte något väl utvecklat kollegialt samarbete med andra lärare. De inre gränserna bidrar till att förstärka praxisgemenskapens avskildhet i förhållande till den övriga skolverksamheten.

Idrottens kultur styr skolan

I beskrivningen av tränarnas praxisgemenskap blir det tydligt att tränarna inte har förutsättningar att leva upp till de villkor som kommer från skolinstitutionen. På ett RIG går det att finna alla tre ingredienserna som Scott (2008) beskriver, men vid en närmare analys av dem, framkommer det att villkoren från idrottens sida dominerar när tränarna omsätter dessa i handling. Om villkoren inom en institution inte är i samklang med varandra finns det en risk att legitimiteten äventyras.

Hotad legitimitet

Att tränarnas uppgift är att utveckla de aktiva optimalt rimmar väl med RIG:s övergripande mål, vilket rimligen gör att tränarnas legitimitet gentemot idrotten är borde vara god. Detta har också visat sig i tidigare utvärderingar av RIG (Eriksson, 2010b). Frågan är dock om det finns någon annan anledning till varför tränarna inte tar sin utgångspunkt i de regulativa och normativa villkor som kommer från skolan, än att de inte har förutsättningar i form av en adekvat utbildning. Kan det vara så att dessa inte har legitimitet hos tränarna? Att skolans villkor inte stämmer överens med de normer och värderingar som finns inom idrotten, och därför saknar legitimitet? Följden blir då, att på samma gång som det finns en avsaknad av legitimitet hos tränarna gentemot skolans villkor, finns det en risk i att tränarna och deras verksamhet saknar legitimitet inom skolan då de inte följer skolans regelverk.

Det är tränarna som bildar praxisgemenskapen och operationaliserar de villkor som gäller. I och med att det är praxisgemenskapen som sätter spelreglerna för hur verksamheten ska bedrivas, är således tränarna centrala. För att det ska finnas en legitimitet, både gentemot idrotten och mot skolan, behöver det råda balans mellan institutionens olika villkor. Som förhållandet nu ter sig behöver inflytandet från skolans regulativa och normativa villkor stärkas. För att åstadkomma en bättre samstämmighet finns det olika vägar att gå.

En nödvändig väg att gå, vilken behöver anträdas relativt omgående, är att iscensätta ett omsorgsfullt arbete med att sammanfoga skolans styrdokument med den praxis som råder inom de enskilda idrotterna. Ett sådant arbete kan liknas vid det arbete man inom längdskidåkningen gjorde med den tidigare läroplanens kursplaner. Arbetet skulle då gå ut på att systematiskt gå igenom kursplanerna och tolka dessa utifrån den egna idrottens villkor.

En mer långsiktig väg kan innebära att höja utbildningskraven på RIG-tränarna, så att de i likhet med lärare inom merparten av skolans övriga ämnen ska ha en lärarlegitimation med behörighet att undervisa i ämnet specialidrott. Detta skulle göra att de har kompetens att verka inom skolan och således har förutsättningar att följa skolans villkor. Rynne och Mallet (2012) betonar vikten av att en anställd behöver vara förberedd på de uppgifter som den förväntas utföra. Genom att ställa krav på lärarlegitimation skulle tränarna vara förberedda att utföra en lärares arbete.

En annan väg att gå är att i högre grad samordna RIG-verksamheten med den övriga skolverksamheten. Att tränarna naturligt blir en del av skolan och det dagliga samtal som sker där. Att organisera verksamheten, så att tränarna har sina kontor i anslutning till övriga lärare och ses som naturliga medlemmar i olika lärolag. Denna typ av utveckling, likt den föregående, skulle förmodligen inskränka på det frirum som tränarna har idag när det gäller planeringen och genomförandet av sin verksamhet. Däremot skulle tränarnas praxisgemenskap ges andra förutsättningar att inkluderas i skolans samlade kultur.

En tredje väg i strävan till en bättre samklang mellan institutionens olika villkor kan vara en akademisk tränarutbildning som också ger behörighet att undervisa i ämnet specialidrott. Sedan 2012 finns ett ramverk framtaget, som baseras på en forskningsbaserad sammanställning av nyckelkompetenser som en tränare bör besitta (ICCE & ASOIF, 2012). De kunskaper som Riksidrottsgymnasietränarna lyfter fram som viktiga ryms inom detta ramverk. Ramverket bygger också delvis på de kunskaper, som Côté och Gilbert (2009) tar upp. Om tränarutbildningar skulle byggas upp utifrån detta ramverk, vilket vissa idrotter börjat göra, skulle detta förmodligen säkerställa att tränarna får med sig de kunskaper de behöver ha. Genom att erbjuda ämnesstudier i specialidrott, vilka också ligger till grund för en tränarutbildning, skapas en gemensam kunskapsbas beträffande hur träning ska bedrivas. De som vill undervisa i skolan kan därefter komplettera sin utbildning med en pedagogisk utbildning, där nödvändiga kompetenser för en lärare behandlas.

En sådan utveckling har flera fördelar. Den leder till bättre kvalificerade tränare inom idrotten, vilket svarar mot det komplicerade uppdrag som en tränare inom idrotten har idag. Samtidigt leder den till att de tränare som väljer att verka inom skolan ges andra förutsättningar för att hantera sitt dubbla uppdrag. Det finns förstås också andra sidor med en sådan utveckling som kan innebära problem. För den enskilde krävs det en avsevärt mer

omfattande utbildning än vad fallet är idag. Då måste också det finnas en arbetsmarknad som erbjuder anställningar för väl utbildade tränare, där deras kompetens tas till vara. Det är svårt att tänka sig att unga människor väljer en kvalificerad utbildning, om denna inte kommer att leda till en anställning.

En fjärde väg att gå handlar om verksamhetens kontinuerliga och systematiska utvecklingsarbete. Lave och Wenger (1998) tar själva upp metoder för att undvika att kunskapsutvecklingen avstannar och att det istället hela tiden sker en utveckling både hos medlemmarna i praktiken, men också inom organisationen.

Som en vidare utveckling av praxisgemenskaper finns det som benämns professionella lärandepraktiker. Dessa lärandepraktiker bygger på liknande grunder och villkor för att de ska vara framgångsrika men med den skillnaden, att målet inte enbart är att utveckla den praktik som lärarna verkar inom, utan också utveckla praktiken i syfte att förbättra elevernas lärande (Stoll, 2013). I tränarnas beskrivningar går det inte att se att deras praktiker kan liknas vid professionella lärandepraktiker då den kritiska andan och reflektionen tycks saknas. Att liknas vid professionella lärandepraktiker borde dock vara något eftersträvansvärt för tränarna

Flera av tränarna menar att det är bristen på tid, som gör att de inte hinner kompetensutveckla sig. När tränarna pratar om kompetensutveckling är det underförstått att gå på någon kurs, åka på en träff eller samling av något slag, där syftet är utbildning. Genom att låta tränarna öka sin kompetens under arbetstid skulle det kunna vara ett sätt att få dem att göra det. Genom att tränarna ofta är flera på samma ställe, och dessa träffas regelbundet, finns alla möjligheter till att genom reflektion, kritiskt tänkande och samtal utveckla både tränarna och verksamheten. En sådan utveckling kan åstadkommas genom att tränarna stimuleras att regelbundet dokumentera och reflektera över det som händer dagligen i deras verksamhet. Detta kan tränarna behöva hjälp med, och här kan en mentor vara en lösning (Bloom, 2013). En mentor kan med fördel vara akademiker med syftet att kunna bidra med ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt samt bidra till styrning och ledning i praxisgemenskapen (Lave & Wenger, 1991). Detta har också prövats i ett av fallen. Tränarna har där tagit hjälp av en mentor som stöd i arbetet att ta fram normer och värderingar inom tränargruppen med ett positivt utfall.

Alla dessa fyra vägar skulle med stor sannolikhet bidra till att villkoren samverkar på ett bättre sätt samtidigt som man använder det frirum som finns till att åstadkomma en samklang mellan de båda institutionerna idrott och skola.

Riksidrottsgymnasiets framtid och utveckling

Med utgångspunkt i att det framkommit att det finns ett problem med att institutionen RIG befinner sig i ett spänningsfält mellan idrotten och skolan är en berättigad fråga om det finns en framtid för den svenska modellen. Min åsikt är att det absolut gör det. Flera studier har visat att RIG spelar en viktig roll i svensk idrott samt att det är en bra miljö att utvecklas i (Eriksson, 2010b; Fahlström, 2011).

Studien har visat på vissa problem, och för att få kombinationen elitidrott och studier att fungera, kommer det att behövas kvalificerade insatser.

- Det behöver finnas ett holistiskt perspektiv som gör det möjligt för eleverna att vara gångbara såväl studiemässigt som idrottmässigt.
- För att åstadkomma det holistiska perspektivet behöver det finnas ett väl utvecklat samspel mellan verksamheten inom specialidrotten och gymnasieskolans övriga verksamhet.
- De som är tränare på RIG behöver vara väl utbildade och kunna fungera både som tränare och som lärare.
- I RIG-verksamheten behöver ett systematiskt kvalitetsarbete bedrivas kontinuerligt.

Studiens implikationer

I studien framkommer det, likt det gjort i tidigare studier av mötet mellan de två institutionerna skola och idrott, att en institution är mer dominerande än den andra. De tidigare studierna har använt sig av andra teoretiska perspektiv. Här har praxisgemenskaper (Lave & Wenger, 1991) och nyinstitutionell teori (Scott, 2008) använts. Genom dessa teoretiska utgångspunkter är min bedömning att studien bidrar till en ökad förståelse av institutionen RIG och mer specifikt hur skola och idrott inverkar på RIG-tränarnas handlande.

Metodologiska reflektioner

Studiens design bygger på fallstudier (Yin, 2013). I fallstudierna har ändamålsenliga fall valts ut. Urvalsramen har dels byggts på idrotter som har

lång erfarenhet av den problematik som studeras dels på att vilka idrotter har den mest omfattande RIG-verksamheten i antalet platser. Inom de idrotter som valts har två fall inom respektive idrott studerats.

Hade en annan urvalsram använts är det fullt möjligt att studien kommit fram till ett annat resultat, trots DiMaggio och Powells (1983) tankar kring isomorfism. Det är också fullt möjligt att resultaten skulle varit annorlunda om andra fall inom de valda eller fler fall inom dessa idrotter valts ut.

Utifrån de källor som Yin (2013) presenterar som möjliga för datainsamling i ett fall har här två huvudsakliga källor använts, intervjuer och dokumentstudier, vilka kompletterats med observationer, som här främst haft syftet att validera den information som framkommit. Yin (2013) förespråkar att flera källor används för att öka validiteten i en fallstudie. En svaghet i studien kan vara att fler källor inte använts. Hade till exempel fler observationer genomförts, hade underlaget för analysen måhända varit rikare. Ett tänkbart scenario hade varit att istället för att använda mig av fallstudier göra en etnografisk studie. De val jag gjort har inneburit att göra en avvägning mellan å ena sidan möjligheten att generera en större mängd data och å andra sidan förhållandet att studien ska vara praktiskt möjlig att genomföra. Det man således vinner i ena änden förlorar man i den andra. Det är emellertid min bedömning att jag genom den datainsamling jag gjort kunnat få en god bild av förhållandet vid de olika fallen

I studien har inte eleverna på RIG-skolorna medverkat utan det är endast tränare och rektorer som bidragit med empiri. Motivet till att eleverna inte medverkar är att de inte kan anses vara en del av praxismemskapen eftersom de framförallt inte delar tränarnas repertoar och historia. Den delade repertoaren är enligt Lave och Wenger (1991) en av de bärande grunderna i en praxismemskap. Om intervjuer ändå hade genomförts med eleverna hade det funnits en möjlighet att jämföra elevernas uppfattningar om tränarnas handlande med det handlande tränarna beskrivit. På så sätt hade tränarnas beskrivningar kunnat verifieras ytterligare.

En av fördelarna med fallstudier är att kunna göra så kallade tjocka beskrivningar (Yin, 2013) och för att läsaren ska få ta del av de tjocka beskrivningarna i så hög grad som möjligt har varje fall redovisats i starkt deskriptiv anda.

För att uppnå så hög kvalitet som möjligt i studien och för att redogöra för den förförståelse som finns inom området för studien har det aktuella forskningsläget samt de teoretiska utgångspunkterna redovisats. Inom

kvalitativ metod är tolkning ett väsentligt inslag (Cohen et al., 2009) och genom redogörelsen för den tidigare forskningen och de teoretiska utgångspunkterna har jag velat göra det möjligt för läsaren att bedöma tolkningens grunder. Det har också varit min strävan att denna del ska ge förståelse för under vilka villkor, som resultaten ska vara giltiga (Larsson, 2005).

Framtida forskning

Utifrån studiens resultat finns det flera frågor som behöver utforskas. Ur ett idrottsligt perspektiv bör man på ett bredare plan studera vilka kompetenser tränare anses behöva för att genomföra det uppdrag de har och sedan relatera det till behovet av utbildning.

Utifrån RIG:s officiella mål är utbildnings- och kompetensfrågan hos tränarna central. Ska systemet producera högpresterande aktiva behöver det vara högpresterande tränare som planerar och genomför verksamheten. En kritisk fråga blir då vilken kompetens en RIG-tränare behöver ha för att utföra det uppdrag de är ålagda. Denna kompetens behöver studeras utifrån vad olika idrotter kräver.

I studien framkommer att de dimensioner som rör en systematisk och kritisk reflektion över den egna verksamheten behöver utvecklas. Här finns behov av vidare forskning av hur en sådan utveckling bäst understöds. Denna forskning kan ske gemensamt med verksamma tränare, då man genom exempelvis observationer följa tränarna under en längre tid och studerar deras handlande i förhållande till de kriterier som finns för framgångsrik undervisning och tillika för att vara en högpresterande tränare.

I denna studie har jag inte alls involverat eleverna. En annan fråga, utifrån RIG:s officiella syfte, är hur det går för de elever som går på RIG? Presterar de bättre än andra och i så fall varför? Detta finns det ingen statistik på och bör vara intressant att studera. Här behöver man också följa upp vilken inverkan idrottandet har på elevernas studier och livschanser i övrigt.

English summary

Introduction

Sports play an important role in young people's lives, and being good in sports usually means high status. More than four out of ten young sportsmen have performance goals in mind, and the majority want to reach the international elite level (Trondman, 2005). The young people who during their upper secondary school years want to combine school with an elite program have two different paths to choose between. To facilitate an effort towards national senior elite level they can choose a nationally certified sports program (NIU), and if they want to go for an international senior elite level, they can choose the National Sports Upper secondary schools (RIG). Both institutions are there to facilitate for the athlete to combine school with an elite investment but with the difference that NIU has the goal of developing the athletes towards the national senior elite level and RIG has the goal of developing the athletes towards the international senior elite level (Riksidrottsförbundet, 2014b, 2014c). This study, which started in 2009 will only focus on RIG since NIU was not established until 2011.

National Sport Upper Secondary School has been around since the early 1970s, and from the early 1980s there is also a subject called Special Sport on the curriculum in regular Upper Secondary Schools. The background and purpose of the National Sport Upper Secondary School is, in combination with secondary education, to give elite athletes a possibility, in competition with others, to develop through an intense focus on the sport with access to good facilities and highly qualified coaches.

The Swedish Sport Confederation chooses to call it the "Swedish model of sport" where specialized associations, sports clubs, school and community together take the responsibility for young talents to be given an opportunity to nurture and develop their talent combined with serious studies. A large number of those who have reached the top in their sport have done so by participating in the Swedish model of sport (Riksidrottsförbundet, 2008).

National Sport Upper Secondary School has played an important role in the Swedish model of sport since the 1970s (Swedish Sports Confederation, 2008). Many federations see the National Sports Upper Secondary School activities as extremely important, if not crucial, in their work with talent and to

develop future elite athletes (Eriksson, 2010; Fahlström, 2011). In 2014, the RIG-system includes 31 sports, 51 upper secondary schools and approximately 1100 students (Riksidrottsförbundet, 2014a)

RIG should be a study and elite sports environment with established quality criteria, where students with the help of competent support can be developed in sports (Riksidrottsförbundet, 2013b). A large part of the competent support consists of the coach (Riksidrottsförbundet, 2014c). It is the coach who plans, develops and conducts the practice with the athlete and therefore seen as both important and vital in the athletes' quest to develop and reach their goals. This is in good agreement with Ericsson, Prietula and Coakley's (2007) general perception of the coach.

The coaches who work at RIG achieve this that under special circumstances. A coach in a sports club can basically decide on their own how the business should be run, since this is unregulated and part of a social movement (Riksidrottsförbundet, 2011). As a social movement, the Sport is independent in their activities to pursue it the way they want. There are no laws, regulations or rules that determine how a sports association activity should look as long as it stays within Swedish legislation. The operations of the National Sports Upper Secondary Schools, are conducted by four parties that interact. It is the Swedish Sports Confederation, the National Agency, the municipality where the school is located as well and the special sport federations in question. The Swedish Sports Confederation is responsible for the quality, the development, the monitoring and the evaluation of the system. As a coach on a RIG, you have conditions from all of these parties to take into account into your handling.

The coach at a RIG is working on one hand as a coach on behalf of their special sports federation and on the other hand, as a teacher in the subject special sports and thus has the school's conditions to take into account. The school is governed by laws and regulations adopted by the Parliament and the Government. The Education Act contains the basic rules of the school. The law regulates the obligations and rights of children, pupils and their parents, and the demands placed on the principal of the school activities.

In some respects, the school is governed by the National Agency as a Management Authority. The National School Agency School decides the framework and guidelines for how education in Swedish schools should be conducted and evaluated, and determines the curricula and topic plans and knowledge requirements and tests (Skolverket, 2013a).

ENGLISH SUMMARY

National Sports Upper Secondary School activities build a large part of their activities around the topic Special sports. Thus it is The National School Agency that decides the curriculum. The Agency is also the body that ultimately decides what municipalities and sports may organize National Sports Upper Secondary Schools. All teaching in secondary schools, including the subject of Special sport, should be based on science and proven experience. To be a qualified teacher, one must have an academic teacher education which itself has a requirement to be built on a scientific basis and proven experience (Skolverket, 2011; Utbildningsdepartementet, 1992).

A RIG-coach is not only a coach but also a teacher in the subject special sport. Special sport is a subject that is graded and consequently carries the same weight as any other subjects in upper secondary school in the students' future civilian career.

In most cases a RIG-coach has their educational background in the sport but works in school which is far more regulated and based on other conditions than sports (Ferry & Olofsson, 2009). Within RIG, two institutions, which are based on completely different logics meet. It is the coaches' handling of the tension between these two institutions that is the main issue in this thesis.

Explicitly, this dissertation deals with the coaches coming from one institution, the sport, where they mostly got their training and experience, but then work within another institution, i.e. school, as a teacher in the subject special sports. Scott (2008) argues that an institution is built on three pillars - regulative, normative and cultural-cognitive conditions which need to harmonize with each other for an institution to function well. If the institution's conditions are not in harmony, it may present difficulties for those involved.

In this thesis, the social phenomena of school and sports will be described as institutions, while the individual cases are seen as organizations. In other words, institutional conditions govern and shape the business generally, while each school may also have to take certain local conditions into account.

The Coaches' part in the institutions that are crossed

At the National Sports Upper Secondary Schools there are a number of guidelines that set conditions for the activity. Based on these guidelines, it is up to the coaches to design a practice that will lead to the development of the athletes and bring them closer to the international elite sport level. The

coaches must also decide what factors determine how the business will look. There are several differences between being the coach of a club and being a coach at a National Sports Upper Secondary School, but the main difference is that the coaches on the National Sports Upper Secondary Schools come from one institution and act in another. The coaches come from the sport institution where, for example, a certain order for the distribution of power prevails, while another is used within the school. In sports you can coach the way you think is correct both in content and form, while in school there is a curriculum that should govern the content and form but also the associated criteria for grading and assessment. National Sports Upper Secondary Schools have the overall goal to nurture the athlete towards the international elite level, while there is a curriculum to follow, which may not need to be a prerequisite for sporting elite performers, such as leadership. In other words, the coaches are no longer only coaches but also teachers who should follow the rules of the school.

Teachers in each of the academic subjects in school are part of the teaching staff with colleagues that teach the same or related subjects. Teachers have their lessons in school classrooms and have their offices. They have a formal training that includes the skills necessary for them to cope with the role as a teacher.

A teacher in the subject special sports faces a different situation. The teaching usually takes place at a training facility, which in many cases is not a normal part of the school premises. In cross-country skiing, which is one of the sports included in the study, the training is done on facilities that are in some cases far from the school and students need to be transported there by minivans. Many times, Special sports teachers have their workroom adjacent to the sports facilities and not at the school along with the other teachers. These teachers also usually lack a formal training for the tasks they will perform.

Knowledge gap to fill

In the review of the previous research an unexplored field is visualized when it comes to the coaches at the RIG. The coaches are generally an unstudied category. The research made on RIG in Sweden has generally focused on the development of the organization of the sports upper secondary schools and in some part of the students and of the special sports federations that run a RIG-business (Eriksson, 2002; Ferry, 2014; Ferry, Meckbach, & Larsson 2013;

ENGLISH SUMMARY

Lund & Olofsson 2009). Lately, the subject special sports has also been evaluated (Ferry & Olofsson, 2009).

In many contexts, it has been shown that activities in which two institutions meet, directly or indirectly, one institution dominates over the other (Larsson, 2009; Londos, 2010; Peterson, 2007). In a RIG, the school and the sports institutions meet. Sports, in the form of the Swedish Sports Confederation, sets the overall objectives of the business. The coaches have a background in sport but are expected to work in school and the question is how their actions can be characterized in the tension that arises between the institutions.

Purpose and Issues

The coaches at the National Sports Upper Secondary Schools are in a special situation. From the day the Agency decided to start a pilot project to help young people to combine top-level sports and studies in Upper Secondary School, there was an activity with terms from two different institutions. These institutions are structured in different ways, making it relevant to study coaches' conduct in relation to the different conditions.

This study aims to describe and analyse the coaches' actions out of the conditions that govern and shape the National Sports Upper Secondary Schools.

The research questions that this study intends to focus on and seek to answer are the following:

1. What conditions govern National Sports Upper Secondary Schools activity at institutional level?
2. Which specific organizational conditions are established at individual National Sports Upper Secondary Schools?
3. How can the coaches' actions be described out of these institutional and organizational conditions?
4. How can the coaches' dealing of the conditions be explained?

Theoretical standpoints

The theoretical perspective used is community of practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) and new institutional theory (Scott, 2008).

The focus of the study is on the coaches and their actions based on the conditions they have to deal with at the National Sport Upper Secondary

School. It is in the coaches actions the organization's conditions is operationalized. By using communities of practice as the goal is to be able to explain why coaches act of the prevailing organizational conditions look like it does. Community of practices is a way to explain how the coaches local practice is created (Wenger, 1998). In every organization, there are both external and internal conditions. The external conditions are represented by the institutional conditions by the school and the sport, while the internal conditions are represented by the specific school conditions such as its organization and what resources are available. To analyse the organizational and institutional conditions, Scott's (2008) interpretation of the new institutional theory will be used.

Methodology

When using case studies and the interpretive perspective, the study's starting point is not to find general theories or patterns, but rather to demonstrate the multifaceted images of coaches' handling, which varies depending on the situation and context in, which the operations take place (Cohen et al., 2009).

Study Design

The study design is based on four case studies. The purpose is primarily to make deep and penetrating analyses of how the coaches' handle of the prevailing conditions. By highlighting what is general for several RIGs, and what is unique for individual ones, a more balanced view of the RIGs is created (Cohen et al., 2009).

The study is designed with the help of the five components that Yin (2013) highlights as particularly important in the design of case studies.

Sample

The study's sampling frame is based on purposive samples (Cohen et al., 2009) in which four cases, the National Sports Upper Secondary Schools, are selected. The sample of sports is based partly on the number of RIG-places that they have and partly on the fact that these sports have a long tradition and experience in running a RIG. Cross country and track and field were selected because they are the sports that have the largest number of RIG-places, and that they have a long tradition of conducting a RIG business. People in these sports thus have a long experience of the problems to be studied.

ENGLISH SUMMARY

The total number of respondents is 18, 14 of whom are the coaches and four the principals. The amount of empirical data is slightly different between the cases because there are different numbers of coaches who work at the various schools. The number of coaches in case 1 is 6, 3 in cases 2 and 3, and 2 in case 4.

One possible criticism of the used sampling frame could be that a larger number of sports should be selected, or that all schools within a sport should be studied to broaden the selection. However, the goal of the study is not in any way to provide a comprehensive picture of the coaches' handling of the conditions at the National Sports Upper Secondary Schools generally, or within a specific sport, but rather to provide examples of how coaches and schools handle the prevailing conditions.

Data sampling methods

The sources for the data production used in this study are analyses of documents and interviews.

The document analyses have aimed to show what common regulative and normative conditions a coach at RIG has to act on. The documents studied are laws and regulations, guidelines and requirements of the Swedish Sports Confederation and curriculum and syllabus of the subject special sports. The starting point has been to provide a picture of the conditions that come both from the school and from the sport. The document's role is according to Yin (2013) to confirm the other sources of the case. Here, however, the documents are to be related to the type of teaching that the coaches describe in the interviews.

The interviews are based on a semi-structured interview guide (Bryman, 2001; Kvale & Brinkman, 2009). As the first step in the process to create an interview guide a thematization was done, partly based on the areas of knowledge that deals with the study, partly based on the theoretical assumptions used. In the previous research, it appears that in cases where two institutions meet, one of the institutions gained the upper hand in the negotiation. This is central in the study which generated the questions about what contents exists what is taught and how the coaches view their role and mission. The research both on coaches and teachers, reveals different areas of expertise that a teacher and a coach needs to possess. To determine whether the coaches feel that they possess these skills, questions were asked about what skills they consider important in their role but also about their perceived

competence in relation to their role. Coaches' continuous development is also highlighted as important to be able to perform and deliver qualitative education. This is also the key element of a Community of Practice. Based on the theoretical approach, questions were formulated to describe the practice of the coaches and the coaches' operationalization of the prevailing conditions. Here, the regulative and normative conditions that emerged in the document analysis, served as the basis for the questions asked.

The questions were largely the same for both coaches and principals but with the difference that the coaches would respond to how they choose to act out of the conditions, while principals would respond to what conditions the coaches have to act upon, and how they felt that the coaches should deal with the conditions.

As a complement to the interviews and document analyses, observations are also used. The purpose of the observations has primarily been to get a better understanding of the management that the coaches described in the interviews but do not contribute to the data production or the analyses.

Processing data

The fourth component, according to Yin (2013), serves to link the collected data to the possible resolutions available, including the theoretical starting points. The last component is about interpretation, which is a natural consequence of the fourth component.

The documents have sought to describe and explain the common-conditions that control RIG and the coaches' conduct, on a regulatory and on a normative level. By studying the regulative and normative documents that govern the school and the sport several areas emerged that largely control the coaches. From the school institution Education Act (Utbildningsdepartementet, 2010b), Secondary Regulation (Utbildningsdepartementet, 2010a), curriculum and syllabus in the subject special sports (Skolverket, 2012C) formed the basis of empirical data and analyses. The documents that represented the basis for the corresponding empirical data and analyses from the sport were the document *Idrotten vill* (Riksidrottsförbundet, 2009), *Högre krav och kvalitet på RIG 2011-2014* (Riksidrottsförbundet, 2010) and the National Sports Board's overarching goal around RIG which can be read in a brochure about RIG (Riksidrottsförbundet, 2008).

ENGLISH SUMMARY

After all interviews were transcribed, an encoding of the coaches' action was done out of the areas found in document analyses. In addition to the themes that can be found in the documents, the core elements of the earlier research also formed the basis for the encoding. After the coding was done, each case was listed under common headlines to compare the cases against each other.

The next step has been to set the coaches' acting partly in relation to the regulative and normative terms, and in relation to the conditions for their community of practice to be functioning, but also in relation to the previous research findings.

The study's generalizability

The study is based on four cases, and the question is which generalizations can be made. There is a total of 51 RIGs and all of these have the same institutional regulative and normative conditions to act upon. Individual schools' internal conditions may vary, of course. There may be local regulations or standards affecting the business. Likewise, the cultures that develop in different sports affect the schools' internal conditions. This means that you might not expect that the results presented here are transferable to the country's entire RIGs.

Dimaggio and Powell (1983) write about institutional isomorphism, which they believe may be a useful tool for understanding today's organizations. A variant of the institutional isomorphism is normative pressure. Normative pressure is about an organization, to seek legitimacy. It adapts its activity to the norms and values that exist in its environment. Transferred to the RIG-coaches' conduct, there is a high probability that many of the coaches' handling, who work in other RIG, are relatively similar in order to gain legitimacy, especially in sports.

The characteristics of the coaches' community of practice

The National Sports Upper Secondary Schools exists, as previously described, in the tension between the school and the sport. The regulatory conditions within the organization consist partly of Upper Secondary Schools Act and Regulation, which describes how the school and the work at the school should look, and partly of regulatory documents from the Swedish Sports Confederation regarding educational requirements for coaches and how many athletes each coach should be in charge of. The normative conditions are

represented by the curriculum for special sports, and from the sport there is the overall purpose of the entire National Sports Upper Secondary School activity. The cultural-cognitive part involves the management and operationalization of the regulatory and normative terms. The cultural-cognitive conditions include the internal conditions that are specific in each individual school. Operationalization can be likened to the community of practice created by the coaches.

According to Scott (2008), there are three vital ingredients in an institution: one regulatory, one normative and one cultural-cognitive ingredient. In a functioning system all conditions can be found, and they work in harmony and support each other. This is also essential for an institution to function optimally. Nevertheless, it is important to point out that the various conditions within an institution can be misaligned with the consequence that within these institutions conflicts and confusion often arise, which probably leads to a need for change. At a National Sports Upper Secondary School it is possible to find all three ingredients, but in a closer analysis of them, it becomes clear that they have different impacts on the institution.

Lave and Wenger (1991) mean that a community of practice is created among a group of people who share a concern or interest. To learn more about their common problem or interest, the group interacts regularly in some way. National Upper Secondary Schools Coaches meet and interact with each other regularly, and there are clear signs that they see the value in learning from each other, and especially that less experienced coaches learn from more experienced coaches. This occurs both in the coach group at the school and outside. Some coaches see an opportunity for professional development when they join and follow a national squad practice or meeting, and learn from the coaches who are in those contexts. This is also a common and accepted way to obtain knowledge in the sport (Abraham et al., 2006; Cassidy & Rossi, 2006; Cushion, 2011a; Nelson et al., 2006; Reade et al., 2008; Wright et al., 2007).

The coaches that are new in the business say that they see what the older and more experienced coaches do to learn how "to do it". This is what Lave and Wenger (1991) call Legitimate Periphery Participation. A new coach is first on the edge of a practice, and as he learns from those who are better, his knowledge increases, and so the coach approaches the core of the practice and is then also involved in developing the practice and promoting development. In this way, knowledge is transferred from generation to

ENGLISH SUMMARY

generation, while there is a development of the knowledge. Coaches often say that much of the knowledge they have and build their business on is gained by learning from others and thereby acquire experience. One way of explaining this experience-based learning is, through Wenger's (1998) description of communities of practice.

The analysis of the coaches' community of practice provide a picture of how the institution's conditions are operationalized. At the National Upper Secondary Schools there is an official purpose, which all participating coaches also see as their task: to develop the athletes towards the international elite level. I interpret this as the common goal or problem: how will the coaches act in order to get the athletes to reach the international top?

The coaches see themselves as coaches and not primarily as teachers. They see their mission athletically, i.e. developing the students in the sport. In this description of the coaches, it is understandable that their culture and way of acting are influenced by the culture that exists not in school, but in sports. Thus external influences and the cultural framework which can be found there come from sports. It also comes from the experience gained from the coaches that have either been active athletes themselves, or have already been coaches somewhere else, that they see as the basis for their action.

Even if the coaches see themselves as coaches, they are after all teachers. They are teachers of the subject special sports but they do not base their teaching on the curricula, but choose to base it on a practice season planning for the athlete. The development of training planning is based heavily on the experience of the coaches.

In studies of the content of teaching in physical education and health, research has shown that the content is largely determined by the teacher's interpretation of the curriculum and of what should be included (Lundvall & Meckbach, 2008; National Agency for Education, 2005). The same phenomenon can be found in special sports subjects in the four cases included. The coaches determine the contents themselves, based on their beliefs about what should be included, which turns out to be about different types of training that will promote athletic development.

In connection with the free interpretation of the content of the subject which apparently takes place it is also relevant to take up the free space, as Berg (2014) describes. The theory is based on the idea that the higher degree of stretchable institutional boundaries that exists, the greater the free space will be for the individual organization. Turning to the National Upper

Secondary Schools as an institution, we will find that with this theory there is a large free space for coaches. The outer limits, which should regulate the institution, are apparently very stretchable, which means that there is a large space for planning and conducting operations in the way the coaches want and not take into account the regulatory and normative conditions to any great extent. Berg also discusses the internal borders, which are seen as a reflection of the individual school's culture, and which informally underpin the everyday work in terms of content and form. Internal borders in this case are interpreted by the sport's standards and logic, whereby it is these that form the basis of the design of the business, both in terms of content and form.

The moment the coaches choose not to assume the curricula of teaching, they also jeopardize their exercise of authority when it comes to grades. When the coaches choose to deviate from the course syllabus and the existing grading criteria, a grading system is also created that is based more on emotions and intuition, rather than a system based on fixed criteria to assess student learning. Some of the coaches say they know, for example, that competition is not to be taken in as the basis for a student's grades, but they do it any way.

The coaches value their skills high, while they believe it is difficult to find the time to develop their skills. What becomes problematic is that the responsibility to ensure the competence of the coaches, the principals have left to the coaches themselves, in the belief that they have an insight into what areas they need to develop. The principals believe that the coaches, like the other teachers at the school, ought to know when they need to develop themselves in an area. At first glance, it can be seen as natural to delegate the responsibility to develop their skills to the coaches themselves, but there is a problem with this. When the coaches evaluate their skills, they probably do so based on the mission they believe they have, namely, to develop athletes towards the international elite level, and not be a teacher in accordance with the curriculum, and grade according to existing criteria. Depending on the assumed requirements concerning competence, the need for skills will be different. The question is whether the principals' perception of the skills needed, is consistent with what the coaches consider relevant. The principals' opinion of what kind of competence the coaches need should most likely be in relation to the conditions prevailing in the school, while the coaches reasonably do so according to the conditions prevailing in the sports institution. The coaches believe that they mostly have adequate skills to

ENGLISH SUMMARY

perform the tasks they feel they have, which can result in their not feeling they need any new skills. This itself causes a risk that the coaches do not continually develop and they do not produce any new knowledge, which is seen as a risk in a community of practice (Elkjaer, 2009; Roberts, 2006).

If we look at the results of different research surveys about successful teaching and competency requirements for coaches, we find a number of areas which the coaches themselves do not take up as significant. For example they do not mention what Côté and Gilbert (2009) call intrapersonal competence or the ability to continuously reflect and critically review their own practice (Hattie, 2012).

The Sport sets the agenda in school

The analysis of the characteristics of the coaches' community of practice shows, that the regulative and normative conditions that are stipulated by the school are not followed to the desirable degree. Instead, the practice is run out of the conditions used in the sport institution. The operation has its origins in the official goal that has been produced, and virtually all activities are aimed at developing the athletes' sporting achievements.

There are a variety of conditions that govern the school, but those that primarily affect the coaches in their work, previously presented as critical, are about selection, grades, teachers' education and skills as well as the curriculum (Skolverket, 2013b; Utbildningsdepartementet, 2010a). Upon further questions concerning matters that are governed by the school, it appears that the coaches do not assume the school's regulations, but unconsciously or consciously, instead they base their practice on how they think in the sport and on the basis of developing the athletes athletically. One possible explanation of the coaches' handling is that they do not have the conditions to act like a teacher and follow the schools' steering documents. They do not have a teacher education, and therefore it can't be expected that they should have the same abilities and competences as teachers who have a teacher education.

Threatened legitimacy

The coaches' job is to develop the athletes optimally which fits well with National Sports Upper Secondary Schools overall goal, which most likely gives coaches legitimacy when it comes to the sport. The question is why the coaches do not take their starting point in the regulatory and normative terms

coming from the school. Could it be that these do not have legitimacy for the coaches? That these conditions are not consistent with the norms and values that exist in the sport, and hence there is a lack of legitimacy? The consequence will be, that at the same time as there is a lack of legitimacy among the coaches towards the school's condition, there is a risk that the coaches and their activities lack legitimacy in the school when they do not follow the school rules.

Scott (2008) argues that different conditions produce related grounds of legitimacy, while the various bases can be distinguished. The basics of legitimacy that are interconnected with the different conditions may in some cases be in conflict with each other. The study shows that it actually becomes problematic that the National Sport Upper Secondary Schools as an institution exists in two institutions at the same time. The norms and values in the various institutions, like the regulatory and normative conditions and staging of these, differ on several points. The cultural-cognitive terms, like the coaches' community of practice, is not a reflection of the overall regulatory and normative terms from school and sport, but instead almost exclusively a staging of the terms that come from the sport as an institution. It is also clear that the cultural-cognitive conditions are influenced by the surrounding cultural conditions, especially those from the sports and of racing sport logic. Another example is the way the coaches develop and acquire knowledge. There is no formal training for someone to become a teacher in special sports, but the majority of coaches are educated in the sport, which is an education that does not have the same pressure as an academic education for example when it comes to scientific approach.

It is the coaches that form the community of practice and operationalize the conditions that apply. The fact that it is the community of practice that sets the ground rules for how operations are conducted makes the coaches central and crucial. To get legitimacy, both to the sport and the school, the conditions in the institution need to be consistent. The school's expectations and rules about how business should be conducted needs to be consistent with the coaches and the sports' expectations and perceptions.

Development of the Institution and the coaches' community of practice

The fact that the department is in or between the two institutions, does not need not be a problem, but it is important that both the regulatory and

ENGLISH SUMMARY

normative conditions from two institutions are in harmony, and that the operationalization of these conditions is reflected in the cultural-cognitive conditions. As conditions of the various institutions stand now, it is doubtful if it is possible to find these in harmony, and it is clear that the operationalization does not follow the regulative and normative terms.

There are a few different ways to go to solve the discrepancy between the conditions. One way is to put higher educational demands on the coaches to teach in special sport. Today, the legitimation requirement is taken away for teachers in special sport, but if there were a legitimation requirement the coaches would be better prepared to fulfil their assignment. Rynne and Mallet (2012) emphasize the importance of the employees needing to be prepared for the duties they are expected to perform. One way to ensure this is to see to it that employees have the adequate education, or that they have acquired the skills needed in some other way.

Another way to go is to better coordinate the RIG-activities with the other school activities. The coaches are naturally a part of the school and the daily conversations that take place there. Organizing the coaches so that they have their offices in connection with other teachers, and are seen as natural members of various teaching teams. This type of development, like the previous one, would probably restrict the free space as the coaches have today when it comes to planning and implementation of their business.

A third way to create a better interaction with the institution's different conditions may be an academic coach education, which also qualifies for teaching in the special sports topic. Since 2012, there is a framework was developed which, through a compilation of research have developed key skills that a coach should have (ICCE & ASOIF, 2012). The knowledge that the National Sports High school coaches highlighted as key fits within this framework. The framework is also in part based on the knowledge that Côté and Gilbert (2009) point out. If the coach education would be built on the basis of this framework, which some sports started to do, this would probably ensure that coaches get with the skills they need, while the coaches working on the RIG's will also include on syllabi and grading and assessment.

A fourth way to go is to ensure the continuous and systematic development. Lave and Wenger (1998) takes up methods to prevent the development of knowledge from coming to a halt, and that instead there is a continuous development among both the members of the practice, and in the organization. They argue that in a community of practice need some

leadership and governance are needed. This may come through a facilitator or mentor, who can help the practice to a better structure, which ultimately will lead to better knowledge. It would be good if the facilitator could be a university graduate with the aim to contribute to a critical and reflective approach (Bloom, 2013). Lave and Wenger (1991) argue that a network can also be a way to ensure that the development is on going. By bringing in a new member, a possible stagnation of the development of knowledge self-absorption could be prevented. The facilitator would be able to play this role as long as the facilitator is someone who comes from outside and brings different input values than those already in the community. Another way to go, in order to ensure the continuous development of coaches, might be to create a mentoring program as part of an education structure. Through a mentoring program opportunities would be provided for the mentor, or facilitator, to support and help the coaches to constantly reflect on and develop the practice they engage in (Bloom, 2013).

As a further development of communities of practice is what there are called Professional learning practices. These learning practices are based on similar grounds and conditions for them to be successful but with the difference that the goal is not only to develop the practice that teachers operate within, but also develop the practice in order to improve student learning (Stoll, 2013). In the practices that have been successful, the teachers have been strongly encouraged to look outwards and engage with various partners, and in the next step to bring the knowledge teachers will find in these collaborations back into their own practice. Furthermore, Stoll (2013) claims that one of the key components in the professional learning practitioners is to work together on issues and in areas which are related to student learning and teachers' practices. Several of the coaches believe that they cooperate in the planning stages of education and training, but there is no sign that it occurs in the critical spirit, as Stoll (2013) advocates. In one case, the coaches had a sort of mentor to support them in developing standards and values in the coach group, and this could be a way to go. For just as in communities of practice, an external partner can play an important role in professional learning practices, and what is taken for granted within the group can be questioned and developed further.

The theoretical framework presents four different engines that can drive an institution forward (Scott, 2008). The institution's development depends on which of the engines is the driving one. Based on the results obtained in

ENGLISH SUMMARY

this study, the department's engine should be another than the one that is driving the department forward today. Today routines are the engine that drives the department, but instead what Scott (2008) calls a symbolic system should be the driving engine. In the symbolic system, rules, values, norms, representations, etc. are in control. Applied to the National Sport Upper Secondary Schools, the regulatory and normative conditions would be reflected in the operationalization in the cultural-cognitive conditions. It would then no longer be the tacit knowledge that prevails, but there are clear and developed guidelines for how business should be both conducted and developed.

High performance athletes need high performance coaches

For high-performance athletes to develop, there is a need for high performance coaches, and a key ingredient for being or becoming a high performance coach, is to have a positive attitude towards lifelong learning (Denison et al., 2013, Mallet et al., 2013). Another important knowledge, or part of being a high performance coach, is to have a reflective attitude and be critical of one's own activities (Denison et al., 2013, Gilbert & Côté, 2013). In the actions the coaches describe, it is difficult without further observations to see if there is a reflective approach or critical thinking. In the interviews however, nothing suggests that there is. In a community of practice, where there is no reflection, there is a large risk that no new knowledge is produced, only the old knowledge that is reproduced. Just as Jarvis (2004) argues, society is changing so rapidly that the traditional education system cannot keep up. This requires that learning takes place outside these systems. McCullick et al. (2005) are on the same track and say that as changes occur the whole time, demands of the coaches increase, and they need to have updated skills in relation to the changing requirements. The skills need to be improved outside of both the academy and outside their sport. In one of the cases, the coaches were pretty clear about that even if they meet regularly, they need to have more time to discuss the common ground that will prevail in the business. If it is as one of the coaches says, that it is difficult to find the time for development, what will happen to the coaches' skills? If the coaches do not get the time and resources required to enable them to acquire the skills needed, the coaches' skills are bound to become out-dated eventually and the quality of the practice will deteriorate (Mallet et al., 2013).

Conclusion

The overall aim of this study is to describe and analyse the conditions that govern and shape the coaches' activity within the National Sport Upper Secondary Schools and how the coaches choose to handle those conditions. The specific research questions have been about finding out what conditions that apply for the coaches, how the coaches choose to manage the conditions and also how the coaches' handling can be explained.

The results demonstrate that there are regulatory and normative conditions both from sport and from school. These conditions are operationalized in the cultural-cognitive conditions. However, what emerges is that there is a discrepancy between the cultural-cognitive conditions and the regulatory and normative ones. The operationalization, which is also the cultural-cognitive conditions, gives a picture of how the coaches choose to manage the regulatory and normative terms. The coaches choose not to follow The School Law, the Upper Secondary School Ordinance or subject and course curricula to the extent that would be desired. Instead, the coaches choose to create and implement a business that more resembles the sports conducted outside the school.

One explanation for the coaches handling may be the type of engine that drives the business forward. As it looks now, it is what Scott (2008) calls routines that is the engine. If an organization is driven by routines, there are habits, tacit knowledge and deep-rooted practices that drive the business forward. Several of the coaches describe a certain slowness when it comes to changing and developing the business and therefore the engine that drives this slowness can be explained and understood.

Another explanation for the coaches' handling is very likely that the coaches see themselves as coaches, and not as teachers, and that they all have a solid experience in the sport both as an athlete and as a coach. That is also where many have received the most of their education. The coaches have the right conditions and competence in order to act like coaches but not to act like teachers.

When the cultural-cognitive conditions are not consistent with the regulatory and normative ones as well as how the community believe that business should be conducted, there is a risk that the organization's legitimacy can be threatened. There may be a risk that the National Sports Upper

ENGLISH SUMMARY

Secondary schools will not have the legitimacy in the school community, since it is primarily the school's conditions that are breached.

To ensure the legitimacy both of the sport and of the school, the various conditions need to be consistent. It is the same thing if the business should function well (Scott, 2008). In order to achieve a consensus, there are different ways to go. Despite what way is chosen, the coaches need to have the right preconditions to follow the regulative and normative conditions.

Several researchers have claimed that the coaches are central in the athletes' pursuit of success (Ericsson et al., 2007; Horn, 2002). The same picture can be found in this study. The coaches are those who determine both the content and form of the practice that the students will implement. What this content and form look like, and what the selection of content and form is based on, will affect students' ability to succeed and reach the goal of international elite level. An athlete who reaches the international elite level should be equated with being high performance and for the students to achieve this, high performance coaches are required by Mallet, Rynne and Dickens (2013). There are also various research summaries that highlight the skills and abilities that a coach and a successful teacher needs to have (Hattie, 2012; Håkansson & Sundberg, 2012; ICCE & ASOIF, 2012). Coaches' answers concerning what skills a school coach needs to have do not really match the research but there are also parts that the research highlight as important, but which are not mentioned by the coaches. The principals have superimposed the responsibility for further coach development on the coaches themselves. This becomes problematic in several aspects. The coaches feel they know what they need to know, their image of the skills required is not consistent with the research in this area and the coaches believe they have difficulty finding the time for their professional development. The result of this is that the coaches may not have the required skills, while they do not receive adequate training to be a high performance coach.

The study results can be summarized in one main finding. The study shows there is a discrepancy between the handling of the coaches and the prevailing conditions. The coaches have conditions both from sport and from school to manage and, in that there are terms that come from two different institutions, it becomes a dilemma for the coaches. The coaches only have the preconditions to follow the sports' conditions and not the schools.

Bibliografi

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 15.
- Bayle, E., Durand, C., & Nikonoff, L. (2008). Frankrike. In B. Houlihan & M. Green (Eds.), *Comparative elite sport development*. Elsevier.
- Berg, G. (2014). Skolans kommunalisering och de professionellas frirum. In L. Lewin (Ed.), *Staten för inte adrikera - om kummunaliseringen av den svenska skolan (SOU 2014:5)*: Utbildningsdepartementet.
- Bermann Drewe, S. (2000). An examination of the relationship between coaching and teaching. *Quest*, 52, 10.
- Bloom, G. A. (2013). Mentoring for sport coaches. In P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Eds.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching*. New York, NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bryman, A. (2001). *Sambällsvetenskapliga forskningsmetoder*. Malmö: Liber AB.
- Cassidy, T., Jones, R., & Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching*. London: Routledge.
- Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and reflecting upon a coach education initiative: the CoDe of rugby. *The Sport Psychologist*, 20(2), 16.
- Cassidy, T., & Rossi, T. (2006). Situating learning: (Re)examining the notion of apprenticeship in coach education. *International journal of Sport Science and Coaching*, 1(3), 11.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Research methods in education* (6 ed.). London: Routledge.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty; how non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: developing the potential for learning through interactions. In R. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching*. London: Routledge.
- Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International journal of Sport Science & Coaching*, 3(1), 10.
- Cushion, C. (2011a). Coach and athlete learning: a social approach. In R. L. Jones, C. Cushion & T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching*. London: Routledge.
- Cushion, C. (2011b). Coaches' learning and development. In I. Stafford (Ed.), *Coaching children in sport*. London: Routledge.
- Cushion, C., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55, 15.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K. M., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). Coach learning and development: a review of literature. Leeds: Sports Coach UK.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of Sport Science & Coaching*, 4, 16.
- Denison, J., Mills, J., & Jones, L. (2013). Effective coaching as a modernist formation. In P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Eds.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching*. New York, NY: Routledge.

BIBLIORGRAFI

- DiMaggio, & Powell. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2).
- Duffy, P., Hatley, H., Bales, J., Crespo, M., Dick, F., Vardhan, D., . . . Curado, J. (2011). Sport coaching as a "profession": challenges and future directions. *International Journal of Coaching Science*, 5(2), 30.
- Epstein, R. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. *Research on motivation in education*, 3, 36.
- Ericsson, K., A, Prietula, M. J., & Coakley, E. (2007). The making of an Expert. *Harvard Business Review*, july-august.
- Eriksson, S. (1989). Elitidrott - utbildning, en svensk modell i ett historiskt perspektiv. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Eriksson, S. (2002). Ny modell för idrottsgymnasier? - studie av olika idrottsgymnasieförmer. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Eriksson, S. (2010a). *Idrottsprofilerad utbildning*, 2010(1).
- Eriksson, S. (2010b). Utvärdering av RIG-verksamheten - ur ett SF och elevperspektiv 1999-2009 (Vol. 2010:13): Riksidrottsförbundet.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori- idéer, moden och förändring*: Liber AB.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 13.
- Fahlström, P. (2011). Att finna och utveckla talang - en studie om specialidrottsförbundens talangverksamhet (Vol. 2011:2). Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Ferry, M. (2014). *Idrottsprofilerad utbildning- i spåren av en avreglerad skola*. (PhD), Göteborg universitet.
- Ferry, M., Meckbach, J., & Larsson, H. (2013). School sport in Sweden: what is it, and how did it come to be? *Sport in Society*, 16(6), 13.
- Ferry, M., & Olofsson, E. (2009). Utvärdering av ämnet specialidrott. Umeå: Umeå Universitet.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 42.
- Forsberg, E. (2012). Styrning av den obligatoriska skolan - mellan stabilitet och förändring. In U. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Eds.), *Lärande skola bildning* (Vol. 2): Natur och Kultur.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna*. (PhD), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Fredriksson, A. (2012). Läraryrket och den politiska styrningen av skolan. In M. Jarl & J. Pierre (Eds.), *Skolan som politisk organisation*: Gleerups.
- Geertz, C. (1973). Thick descriptions: Towards an interpretive theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gerrevall, P., Fahlström, P., Hedberg, M., & Linnér, S. (2011). Idrottslyftets externa utvärdering - Svenska Danssportförbundet, Svenska Friidrottsförbundet, Svenska Golf förbundet, Svenska Ishockeyförbundet och Svenska Konstakningsförbundet *Idrottslyftets externa utvärdering*: Riksidrottsförbundet.
- Gilbert, W., & Côté, J. (2013). Defining coaching effectiveness. In P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Eds.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching*. New York, NY: Routledge.
- Gilbert, W., Gallimore, R., & Trudel, P. (2009). A Learning Community Approach to Coach Development in Youth Sport. *Journal of Coaching Education*, 2(2), 20.

- Gilbert, W., & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 16.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 18.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18, 22.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with strangers*.
Gymnasium.se. (2014). Om program på gymnasiet. Retrieved 20141006, 2014, from http://www.gymnasium.se/Om_program_paa_gymnasiet_d5143.htm
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher*. London: Routledge.
- Hoffman, A. (1997). *From Hersey to Dogma: An Institutional History of Corporate Environmentalism*. San Francisco: New Lexington Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*: Sage Publications.
- Hong, F. (2008). China. In B. Houlihan & K. Green (Eds.), *Comparative elite sport development*, : Elsevier.
- Houlihan, B. (2000). Sporting Excellence, Schools and Sports Development: The Politics of Crowded Policy Spaces. *European Physical Education Review*, 6(2), 18.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- ICCE, & ASOIF. (2012). International Sport Coaching Framework.
- Jarl, M., & Pierre, J. e. (2012). *Skolan som politisk organisation*: Gleerups.
- Jarvie, G. (2006). *Sport, culture and society*. London.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (Vol. 3rd): Routledge Falmer.
- Jones, R. L. (2006). How can educational concepts inform sports coaching?, . In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. London: Routledge.
- Jonker, L. (2011). *Self-regulation in sport and education*. (PhD), Rijksuniversiteit Groningen.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson. (2005). Om kvaliteten i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 19.
- Larsson. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott*. (PhD), Stockholms universitet, Stockholm.
- Larsson, & Redelius. (2008). Swedish physical education research questioned - current situation and future directions. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 18.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet*. (PhD), Malmö Högskola, Malmö.
- Lund, S. (2007). Valfrihet och konkurrens: Utvecklingstendenser inom gymnasieutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12, 19.
- Lund, S., & Olofsson, E. (2009). Vem är idrottseven? Idrottsprofilerad gymnasieutbildning och selektion'. *SVEBIS Årsbok 2009*.
- Lundqvist, R. (2006). *Svensk friidrotts tränarfilosofi*: Svenska friidrottsförbundet.

BIBLIORGRAFI

- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a toll for analysing educational settings. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 10.
- Lyle, J., & Vergeer, I. (2013). Recommendations on methods used to investigate coaches' decision making. In P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Eds.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching*. New York, NY: Routledge.
- Läraryrket. (2014). Lärarlegitimation. Retrieved 6 oktober, 2014, from <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/lararlegitimation.4.55a3cce312c2c08e594800025523.html>
- Mallet, C. J., Rynne, S. B., & Dickens, S. (2013). Developing high performance coaching craft through work and study. In P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Eds.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching*. New York, NY: Routledge.
- Mallet, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. Informal Coach Education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 9.
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Kolenbrander, B. (2000). Problematic aspects of the role of youth sport coach. *International Sports Journal*, 4, 17.
- McCullick, B. A., Belcher, D., & Schempp, P. (2005). What works in coaching and sport instructor certification programs? *The participants' view Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 16.
- Metsä-Tokila, T. (2002). Combining Competitive Sports and Education: How Top-level Sport Became Part of the School System in the Soviet Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review*, 8(3), 10.
- Nelson, L. J., Cushion, C., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1, 12.
- Norges Toppidrettsgymnasier. (2012). Om NTG. Retrieved 3 dec 2012, 2012, from http://ntg.no/no/ntg_info/page11.html
- Olofsson, E. (2007). The Swedish Sports Movement and the PE Teacher 1940-2003: From supporter to challenger. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 20.
- Peterson, T. (2005). Landskrona BoIS som uppfostrings- och utbildningsmiljö. <http://idrottsforum.org/articles/peterson/peterson050208.pdf>.
- Peterson, T. (2007). När fälten korsas. *Svensk Idrottsforskning*, 3(4).
- Peterson, T. (2008). Föreningsfostran och tävlingsfostran *Statens offentliga utredningar* (Vol. SOU 2008:59).
- Petry, K., Steinbach, D., & Burk, V. (2008). Tyskland. In B. Houlihan & K. Green (Eds.), *Comparative elite sport development*. Elsevier.
- Reade, I., Rogers, W., & Spriggs, K. (2008). New ideas for high performance coaches: a case study of knowledge transfer in sport science. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(3), 19.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 15.
- Regeringen. (1969). *SOU (1969:129)* Stockholm.
- Riis, B., & Jørgensen, P. B. (2006). *Talantutveckling, motiverande och målinriktad träning för barn och ungdom*. SISU Idrottsböcker.
- Riksidrottsförbundet. (2008). *Riksidrottsgymnasier- informationshäfte*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Riksidrottsförbundet. (2009). *Idrotten vill*. Retrieved from http://www.rf.se/ImageVaultFiles/id_32925/cf_394/IdrottenVill_2009_Webbversion.pdf.

- Riksidrottsförbundet. (2010). *Högre krav och kvalitet i RIG 2011-2014*. Riksidrottsförbundet.
- Riksidrottsförbundet. (2011). Idrottssverige. http://rf.se/ImageVault/Images/id_20039/scope_0/ImageVaultHandler.aspx.
- Riksidrottsförbundet. (2012a). *Riksidrottsförbundets riktlinjer för urval till riksidrottsgymnasier och nationellt godkända idrottsutbildningar*.
- Riksidrottsförbundet. (2012b). SF:s certifieringskrav för nationellt godkänd idrottsutbildning. Retrieved 3 dec 2012, 2012, from http://www.rf.se/ImageVault/Images/id_3382/ImageVaultHandler.aspx
- Riksidrottsförbundet. (2013a, 20131024). Riksidrottsgymnasium. Retrieved 20131029, 2013, from <http://iof4.idrottonline.se/Svenskidrott/Elitidrottochutbildning/Gymnasialniva/Riksidrottsgymnasium/>
- Riksidrottsförbundet. (2013b). Riksidrottsgymnasium 2013-2014. Retrieved 27 september, 2013, from http://www.rf.se/ImageVault/Images/id_34333/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Riksidrottsförbundet. (2013c). Riktlinjer och kriterier för RIG-dimensionering.
- Riksidrottsförbundet. (2014a). Företeckning över Riksidrottsgymnasier 2014-2017. Retrieved 21 september, 2014, from http://www.svenskidrott.se/ImageVaultFiles/id_32666/cf_394/Freteckning_RIG.PDF
- Riksidrottsförbundet. (2014b, 2014-01-08). Nationellt godkända idrottsutbildningar. Retrieved 13 augusti, 2014, from <http://www.svenskidrott.se/Elitidrottochutbildning/NationelltgodkandaIdrottsutbildningar/>
- Riksidrottsförbundet. (2014c, 2014-01-08). Riksidrottsgymnasium. Retrieved 13 augusti, 2014, from <http://www.svenskidrott.se/Elitidrottochutbildning/Riksidrottsgymnasium/>
- Riksidrottsstyrelsen. (2014). *Högre krav och kvalitet i RIG*. Riksidrottsförbundet.
- Rynne, S. B., & Mallet, C. J. (2012). Understanding the work and learning of high performance coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 15.
- Schempp, P., & Graber, K. (1992). Teacher socialisation from a dialectical perspective: pretraining through introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 21.
- Scott, R. W. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Sage.
- Shulman, L. S. (1999). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In J. Leach & B. Moon (Eds.), *Learners and pedagogy*. London: Paul Chapman.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Skolverket. (2005). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Idrott och hälsa.
- Skolverket. (2009). *Lpf94*.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (SKOLF5 2011:144).
- Skolverket. (2012a). *Klassificering av alla ämnen i gymnasieskolan*.
- Skolverket. (2012b). *Skolverkets föreskrifter om vilka yrkeskunskaper som krävs för att undervisa i ett yrkesämne*.
- Skolverket. (2012c). Ämne - Specialidrott. Retrieved 3 dec 2012, 2012, from <http://www.skolverket.se/forskola-och->

BIBLIORGRAFI

- [skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SC&courseCode=SC1201_anchor_SC1201](http://skola.gymnasieutbildning.gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SC&courseCode=SC1201_anchor_SC1201)
- Skolverket. (2012d). Ämne-Specialidrott. Retrieved 3 dec 2012, 2012, from <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/spe?subjectCode=SPE>
- Skolverket. (2013, 2013-04-08). Det här gör Skolverket. Retrieved 25 juli, 2013, from <http://www.skolverket.se/om-skolverket/om-oss/skolverkets-uppgifter-1.61165>
- Skolverket. (2014a). Legitimation. Retrieved 6 oktober, 2014, from <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation>
- Skolverket. (2014b). Redovisning av uppdrag om hur stor del av undervisningen som bedrivs av behöriga lärare: Skolverket.
- Skolverket. (2014c, 201300626). Skolformer och annan verksamhet. Retrieved 20141006, 2014
- Sparvero, E., Chalip, L., & Green, B. C. (2008). USA. In B. Houlihan & M. Green (Eds.), *Comparative elite sport development*. Elsevier.
- Stoll, L. (2013). Leading Professional Learning Communities. In C. Wise, P. Bradshaw & M. Cartwright (Eds.), *Leading Professional Practice in Education*. London, UK: SAGE.
- Stoszowski, J., & Collins, D. (2012). Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. *Sport, Education and Society*, 1-16. doi: 10.1080/13573322.2012.692671
- Svenska skidförbundet. (2011). Blågula vägen. http://www.skidor.com/ImageVaultFiles/id_95239/cf_104/Bla_gula_va_gen_20110926.PDF.
- Svenska Skidförbundet. (2014, 2014-07-04). Svenska skidförbundet. Retrieved 1102, 2014, from <http://www.skidor.com/SvenskaSkidforbundet/OmSkidforbundet/HistorikSSF/>
- TeamDanmark. (2012). Elitekommuner. Retrieved 3 dec 2012, 2012, from <http://www.teamdanmark.dk/da/Fokusomrader/Elitekommuner.aspx>
- Tetlock, P. (2005). *Expert political judgement: how good is it? How can we know?* New Jersey: Princeton University Press.
- Thomas, J., Nelson, J. K., & Silverman, S. (2005). *Research methods in physical activity* (Vol. 5). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Application of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47.
- Trondman, M. (2005). Unga och föreningsidrotten *Ungdomsstyrelsen skrifter* (Vol. 2005:9): Ungdomsstyrelsen.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of research in physical education* (pp. 23). London: Sage.
- Uebel, M. (2006). Nya perspektiv på riksidrottsgymnasierna. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.
- Utbildningsdepartementet. (2010a). *Gymnasieförordning (2010:2039)*.
- Utbildningsdepartementet. (2010b). *Skeollag (2010:800)*.
- van Ark, M., Elferink-Gemser, M. T., Roskam, A., & Visscher, C. (2010). Important Features of Talentcoaches for Talent Development in Sports. In M. J. Coelho e Silva, A. J. Figueiredo, M. T. Elferink-Gemser

- & R. M. Malina (Eds.), *Youth Sports. Growth, Maturation and Talent*. (pp. 26). Portugal: Coimbra University Press.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsred* (Vol. 2011:1).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 17.
- Yin, R. (2013). *Case study research: design and methods* (Vol. 5th edition): SAGE.
- Yttergren, L. (2012). *Träna är livet*. idrottsforum.org.

Bilaga 1. Kursplaner i specialidrott

Kursplan för ämnet specialidrott (Skolverket, 2012d)

Ämnet specialidrott möjliggör en utveckling av den idrottsliga förmågan mot elitnivå inom en vald idrott. Det behandlar metoder och teorier för prestationsutveckling mot elitnivå.

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet specialidrott ska syfta till att eleverna utvecklar den idrottsliga förmågan samt ett etiskt förhållningssätt till idrott och det egna idrottsutövandet. Den ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om metoder och teorier för träning samt förmåga att planera, genomföra och utvärdera tränings- och tävlingsverksamhet. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om människokroppens byggnad och funktion samt om energigivande processer, kost, mentala aspekter och andra faktorer av betydelse för prestationsförmågan.

Undervisningen ska även ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om idrottsrörelsens betydelse i samhället, dess framväxt, mål och omfattning nationellt och internationellt.

Dessutom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar förmåga till ledarskap i träningsverksamhet och i andra funktioner inom idrottsrörelsen. Eleverna ska genom att medverka i olika verksamheter få inblick i och erfarenhet av elitidrott och träningsutveckling samt av idrottsrörelsens roll i samhället och av ledarskap i olika idrottsliga sammanhang.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om människans beteende, som individ och som gruppmedlem, och om hur kroppsideal och andra värderingar baserade på kultur och kön framträder i miljöer som är kopplade till tränings- och tävlingsaktiviteter. Undervisningen ska motverka diskriminerande föreställningar och bidra till att olika fysiska förutsättningar respekteras.

Undervisningen i ämnet specialidrott ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Förmåga att utöva vald idrott på elitnivå.
2. Kunskaper om hur den egna kroppen fungerar i tränings- och tävlingssammanhang utifrån idrottspsykologiska, idrottsfysiologiska och näringsfysiologiska teorier.
3. Kunskaper om ledarskap och idrottsrörelsens organisation.
4. Kunskaper om samt förmåga att använda och utvärdera träningsmetoder för att utveckla prestationsförmågan.
5. Kunskaper om idrotts- och träningsmiljöers betydelse för prestationsutveckling samt om hur skador och ohälsa förebyggs och behandlas.
6. Kunskaper om olika värderingar i tränings- och tävlingssammanhang samt förmåga att anpassa träning till etiska normer och regler för träning och idrottsliga aktiviteter.
7. Kunskaper om människors sätt att samverka och kommunicera i tränings- och tävlingssammanhang samt förmåga att leda, kommunicera, samarbeta och samverka

Kurser i ämnet

Idrottsledarskap, 100 poäng. Betyg i kursen kan inte ingå i elevens examen tillsammans med betyg i kursen pedagogiskt ledarskap.

Idrottsspecialisering 1, 100 poäng. Betyg i kursen kan inte ingå i elevens examen tillsammans med betyg i kursen idrott och hälsa 1 – specialisering.

Tränings- och tävlingslära 1, 100 poäng. Betyg i kursen kan inte ingå i elevens examen tillsammans med betyg i kursen träningslära 1.

Idrottsspecialisering 2, 100 poäng, som bygger på kursen idrottsspecialisering 1. Dessutom bygger den på kursen tränings- och tävlingslära 1 eller kursen träningslära 1.

Tränings- och tävlingslära 2, 100 poäng, som bygger på kursen tränings- och tävlingslära 1 eller kursen träningslära 1. Betyg i kursen kan inte ingå i elevens examen tillsammans med betyg i kursen träningslära 2.

Idrottsspecialisering 3, 100 poäng, som bygger på kursen idrottsspecialisering 2. Den bygger också på kursen tränings- och tävlingslära 2 eller kursen träningslära 2.

BILAGA 1

Tränings- och tävlingslära 3, 100 poäng, som bygger på kursen tränings- och tävlingslära 2 eller kursen träningslära 2. Betyg i kursen kan inte ingå i elevens examen tillsammans med betyg i kursen träningslära 3.

Idrottsledarskap, 100 poäng

Kurskod: SPEIDT0

Kursen idrottsledarskap omfattar punkterna 3 och 5–7 under rubriken Ämnets syfte, med speciell betoning på punkt 7. I kursen behandlas grundläggande kunskaper i ämnet.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Funktionärskap och ledarskap inom idrotten.
- Idrottsföreningars organisation och verksamhet.
- Ledarskap och organisation utifrån olika teorier och modeller.
- Ledarens påverkan på individerna, gruppen och det sociala sammanhanget samt individernas, gruppens och det sociala sammanhangets påverkan på ledaren.
- Utvecklingsområden för idrottsledarskap inom barn- och ungdomsverksamhet.
- Tränings- och tävlingsmiljöernas betydelse för prestationsutveckling.
- Riskanalyser av tränings- och tävlingsmiljöer.
- Värderingar kring ledarskap och idrottsverksamhet. Ledarskap ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv.
- Planering, genomförande, dokumentation och utvärdering av olika ledaraktiviteter.
- Konflikthantering i tränings- och tävlingsmiljöer, till exempel förhållningssätt till medspelare, motspelare och domare.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven beskriver översiktligt ledarskapets villkor och förutsättningar samt organisationsformer inom vald idrott. Dessutom ger eleven exempel på vad som påverkar ledarskapet och organisationen. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar enkla samband och drar enkla slutsatser.

Eleven planerar, såväl självständigt som i samarbete med andra, uppgifter och aktiviteter utifrån syfte och mål. Utifrån planeringen genomför eleven uppgifterna och aktiviteterna i samråd med handledare. I arbetet interagerar eleven, samt kommunicerar med viss säkerhet, i sitt ledarskap och i möten med människor. Dessutom gör eleven en enkel dokumentation av utförda uppgifter och aktiviteter. I dokumentationen använder eleven med viss säkerhet relevanta begrepp. När arbetet är utfört utvärderar eleven uppgifterna och aktiviteterna med enkla omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven översiktligt möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar.

Eleven diskuterar översiktligt egna och andras attityder, värderingar och handlingar i relation till uppgifterna och aktiviteterna samt till ledarskap. I diskussioner framför eleven enkla argument för sina åsikter samt visar respekt för andras åsikter.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven beskriver utförligt ledarskapets villkor och förutsättningar samt organisationsformer inom vald idrott. Dessutom ger eleven exempel på vad som påverkar ledarskapet och organisationen. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar samband och drar välgrundade slutsatser.

Eleven planerar, såväl självständigt som i samarbete med andra, uppgifter och aktiviteter utifrån syfte och mål. Utifrån planeringen genomför eleven uppgifterna och aktiviteterna efter samråd med handledare. Eleven diskuterar utförligt sin egen och andras roll och betydelse samt tar utgångspunkt i det vid sitt eget handlande. I arbetet interagerar eleven, samt kommunicerar med viss säkerhet, i sitt ledarskap och i möten med människor. Dessutom gör eleven en noggrann dokumentation av utförda uppgifter och aktiviteter. I dokumentationen använder eleven med viss säkerhet relevanta begrepp. När arbetet är utfört utvärderar eleven uppgifterna och aktiviteterna med

BILAGA 1

nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven utförligt möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar.

Eleven diskuterar utförligt egna och andras attityder, värderingar och handlingar i relation till uppgifterna och aktiviteterna samt till ledarskap. I diskussioner framför eleven välgrundade argument för sina åsikter samt visar respekt för andras åsikter.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven beskriver utförligt och nyanserat ledarskapets villkor och förutsättningar samt organisationsformer inom vald idrott. Dessutom ger eleven exempel på vad som påverkar ledarskapet och organisationen. I beskrivningarna använder eleven med säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar komplexa samband och drar välgrundade och nyanserade slutsatser. Dessutom värderar eleven teorierna med nyanserade omdömen och argumenterar för deras styrkor och svagheter.

Eleven planerar, såväl självständigt som i samarbete med andra, uppgifter och aktiviteter utifrån syfte och mål. I planeringen identifierar eleven kritiska moment och förebygger hinder som kan uppstå under genomförandet. Utifrån planeringen genomför eleven uppgifterna och aktiviteterna efter samråd med handledare samt anpassar genomförandet till den aktuella situationen.

Eleven diskuterar utförligt och nyanserat sin egen och andras roll och betydelse samt tar utgångspunkt i det vid sitt eget handlande. I arbetet interagerar eleven, samt kommunicerar med säkerhet, i sitt ledarskap och i möten med människor. Dessutom gör eleven en noggrann och utförlig dokumentation av utförda uppgifter och aktiviteter. I dokumentationen använder eleven med säkerhet relevanta begrepp. När arbetet är utfört utvärderar eleven uppgifterna och aktiviteterna med nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål och deltagarnas respons. I utvärderingen diskuterar eleven utförligt och nyanserat möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar.

Eleven diskuterar utförligt och nyanserat egna och andras attityder, värderingar och handlingar i relation till uppgifterna och aktiviteterna samt till ledarskap. När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Idrottsspecialisering 1, 100 poäng

Kurskod: SPEIDS01

Kursen idrottsspecialisering 1 omfattar punkterna 1–2 och 4–7 under rubriken Ämnets syfte.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Regler, taktik och teknik inom vald idrott.
- Den valda idrottens utveckling nationellt och internationellt.
- Faktorer i tränings- och tävlingssammanhang som påverkar såväl fysisk som psykisk prestationsförmåga.
- Träningsmetoders betydelse för individuell utveckling.
- Olika träningsmetoders kvaliteter i vald idrott, till exempel teknik- och konditionsträning samt mental träning.
- Planering av träning baserad på individuell utveckling.
- Genomförande av träning baserad på individuell utveckling.
- Värdering av träning baserad på individuell utveckling.
- Skadeförebyggande aktiviteter och grundläggande behandling av skador samt agerande vid akut omhändertagande.
- Olika syn på träning och tävlande, till exempel tränarens och utövarens förväntningar och mål.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven genomför, med viss säkerhet och i samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt med viss precision och kontroll. I tävlingssituationer agerar eleven med viss säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven beskriver översiktligt, utifrån tränings- och tävlingssituationer, träningsmetoder och teorier som kan användas för att utveckla

BILAGA 1

idrottsutövandet. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp.

Eleven planerar och genomför i samråd med handledare sin träning. I träningen prövar eleven olika metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Dessutom diskuterar eleven översiktligt hur olika värderingar i tränings- och tävlingssammanhang har betydelse för prestationsförmåga och idrottsliga resultat.

Eleven samarbetar och kommunicerar med viss säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven genomför, med viss säkerhet och efter samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt med precision och kontroll. I tävlingssituationer agerar eleven med viss säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven beskriver utförligt, utifrån tränings- och tävlingssituationer, träningsmetoder och teorier som kan användas för att utveckla idrottsutövandet. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp.

Eleven planerar och genomför efter samråd med handledare sin träning. I träningen prövar eleven olika metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med nyanserade omdömen utifrån resultat och teorier. Dessutom diskuterar eleven utförligt hur olika värderingar i tränings- och tävlingssammanhang har betydelse för prestationsförmåga och idrottsliga resultat.

Eleven samarbetar och kommunicerar med viss säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven genomför, med säkerhet och efter samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt med god precision och kontroll. I tävlingssituationer agerar eleven med säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven beskriver utförligt och nyanserat, utifrån tränings- och tävlingssituationer, träningsmetoder och teorier som kan användas för att utveckla idrottsutövandet. I beskrivningarna använder eleven med säkerhet centrala begrepp.

Eleven planerar och genomför efter samråd med handledare sin träning. I träningen prövar eleven olika metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med nyanserade omdömen utifrån resultat och teorier samt föreslår alternativa metoder för att förbättra resultatet.

Dessutom diskuterar eleven utförligt och nyanserat hur olika värderingar i tränings- och tävlingssammanhang har betydelse för prestationsförmåga och idrottsliga resultat.

Eleven samarbetar och kommunicerar med säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Idrottsspecialisering 2, 100 poäng

Kurskod: SPEIDS02

Kursen idrottsspecialisering 2 omfattar punkterna 1–2 och 4–7 under rubriken Ämnets syfte. I kursen behandlas fördjupade kunskaper inom vald idrott.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Regler, taktik och teknik inom vald idrott.
- Val av träningsmetoder och sammansättning av individuellt anpassade träningsprogram.

BILAGA 1

- Genomförande av individuellt anpassade träningsprogram baserad på individuell utveckling.
- Värdering av olika träningsmetoders kvaliteter, till exempel teknik-, rörlighets- och snabbhetsträning.
- Värdering av individuellt anpassade träningsprogram baserad på individuell utveckling.
- Skadeförebyggande träning.
- Olika kulturers värderingar av tävlingsvillkor ur ett jämställdhetsperspektiv.
- Diskriminering inom idrotten och hur den kan motverkas samt hur olika kropps- och samhällsideal påverkar idrottsutövandet och samhället i övrigt.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven genomför, i samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt med precision och kontroll. I tävlingssituationer väljer eleven med viss säkerhet insatsnivå efter kända förutsättningar samt agerar med viss säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven väljer, utifrån tränings- och tävlingssituationer, med viss säkerhet metoder som utvecklar idrottsutövandet. Eleven beskriver översiktligt metodernas kvaliteter. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp. Utifrån valda metoder planerar och genomför eleven i samråd med handledare sin träning. I träningen väljer och prövar eleven andra metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med enkla omdömen utifrån resultat och teorier. Dessutom diskuterar eleven översiktligt hur olika värderingar i tränings- och tävlingssammanhang har betydelse för prestationsförmåga och idrottsliga resultat.

Eleven samarbetar och kommunicerar med viss säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven genomför, efter samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt med precision och kontroll. I tävlingssituationer väljer eleven med viss säkerhet insatsnivå efter kända förutsättningar samt agerar med viss säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven väljer, utifrån tränings- och tävlingssituationer, med viss säkerhet metoder som utvecklar idrottsutövandet. Eleven beskriver utförligt metodernas kvaliteter. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp. Utifrån valda metoder planerar och genomför eleven efter samråd med handledare sin träning. I träningen väljer och prövar eleven andra metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med nyanserade omdömen utifrån resultat och teorier. Dessutom diskuterar eleven utförligt hur olika värderingar i tränings- och tävlingssammanhang har betydelse för prestationsförmåga och idrottsliga resultat.

Eleven samarbetar och kommunicerar med viss säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven genomför, efter samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt med god precision och kontroll. I tävlingssituationer väljer eleven med säkerhet insatsnivå efter kända förutsättningar samt agerar med säkerhet i möter med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven väljer, utifrån tränings- och tävlingssituationer, med säkerhet metoder som utvecklar idrottsutövandet. Eleven beskriver utförligt och

BILAGA 1

nyanserat metodernas kvaliteter. I beskrivningarna använder eleven med säkerhet centrala begrepp. Utifrån valda metoder planerar och genomför eleven efter samråd med handledare sin träning. I träningen väljer och prövar eleven andra metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med nyanserade omdömen utifrån resultat och teorier. Dessutom diskuterar eleven utförligt och nyanserat hur olika värderingar i tränings- och tävlingsammanhang har betydelse för prestationsförmåga och idrottsliga resultat.

Eleven samarbetar och kommunicerar med säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Idrottsspecialisering 3, 100 poäng

Kurskod: SPEIDS03

Kursen idrottsspecialisering 3 omfattar punkterna 1–2 och 4–7 under rubriken Ämnets syfte. I kursen behandlas fördjupade kunskaper inom vald idrott.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Regler, taktik och teknik inom vald idrott.
- Val av träningsmetoder och sammansättning av individuellt anpassade träningsprogram.
- Planering, genomförande och utvärdering av individuellt anpassade tränings- och tävlingsprogram baserade på individuell utveckling.
- Planering, genomförande och utvärdering av tränings- och tävlingsprogram för andra utövare inom elitidrott.
- Skadeförebyggande träning.
- Idrottens tränings- och tävlingsverksamhet ur ett internationellt perspektiv.
- Livsstil och omgivande miljöers påverkan för att prestera inom tränings- och tävlingsverksamhet.
- Samhällsnyttan av tränings- och tävlingsaktiviteter samt elitidrott som förebild.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven genomför, i samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt skickligt med precision och kontroll. I tävlingssituationer väljer eleven med säkerhet insatsnivå efter kända förutsättningar samt visar improvisationsförmåga genom att med viss säkerhet anpassa insatsnivå i oförutsedda situationer. I tävlingssituationer agerar eleven också med viss säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven använder tidigare tränings- och tävlingserfarenheter för att i samråd med handledare långsiktigt planera tränings- och tävlingsaktiviteter. Eleven väljer med viss säkerhet metoder som utvecklar idrottsutövandet samt motiverar översiktligt sina val med hänvisning till tidigare erfarenheter och relevanta teorier. Utifrån valda metoder planerar och genomför eleven i samråd med handledare sin träning. I träningen väljer och prövar eleven andra metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med enkla omdömen utifrån resultat och teorier. I utvärderingen använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp, hänvisar till teorier, förklarar enkla samband och drar enkla slutsatser. Dessutom diskuterar eleven översiktligt centrala faktorer i livsstilen som är betydelsefulla för att prestera optimalt i tränings- och tävlingsverksamhet.

Eleven samarbetar och kommunicerar med viss säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven genomför, efter samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt skickligt med precision och kontroll. I tävlingssituationer väljer eleven med säkerhet insatsnivå efter kända förutsättningar samt visar improvisationsförmåga genom att med viss säkerhet anpassa insatsnivå i oförutsedda situationer. I tävlingssituationer agerar eleven också med viss

BILAGA 1

säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven använder tidigare tränings- och tävlingserfarenheter för att efter samråd med handledare långsiktigt planera tränings- och tävlingsaktiviteter. Eleven väljer med viss säkerhet metoder som utvecklar idrottsutövandet samt motiverar utförligt sina val med hänvisning till tidigare erfarenheter och relevanta teorier. Utifrån valda metoder planerar och genomför eleven efter samråd med handledare sin träning. I träningen väljer och prövar eleven andra metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med nyanserade omdömen utifrån resultat och teorier. I utvärderingen använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp, hänvisar till teorier, förklarar samband och drar välgrundade slutsatser. Dessutom diskuterar eleven utförligt centrala faktorer i livsstilen som är betydelsefulla för att prestera optimalt i tränings- och tävlingsverksamhet.

Eleven samarbetar och kommunicerar med viss säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven genomför, efter samråd med handledare, vald idrott tekniskt och taktiskt skickligt med god precision och kontroll. I tävlingssituationer väljer eleven med säkerhet insatsnivå efter kända förutsättningar samt visar improvisationsförmåga genom att med säkerhet anpassa insatsnivå i oförutsedda situationer. I tävlingssituationer agerar eleven också med säkerhet i mötet med nya miljöer. Dessutom tar eleven i tävlandet ansvar för att förebygga skador och ohälsa.

Eleven använder tidigare tränings- och tävlingserfarenheter för att efter samråd med handledare långsiktigt planera tränings- och tävlingsaktiviteter. Eleven väljer med säkerhet metoder som utvecklar idrottsutövandet samt motiverar utförligt sina val med hänvisning till tidigare erfarenheter och relevanta teorier. Utifrån valda metoder planerar och genomför eleven efter

samråd med handledare sin träning. I träningen väljer och prövar eleven andra metoder som kan vara av betydelse för att förbättra resultatet och för att förebygga skador. Eleven utvärderar metoderna med nyanserade omdömen utifrån resultat och teorier. I utvärderingen använder eleven med säkerhet centrala begrepp, hänvisar till teorier, förklarar komplexa samband och drar välgrundade och nyanserade slutsatser. Dessutom diskuterar eleven

utförligt och nyanserat centrala faktorer i livsstilen som är betydelsefulla för att prestera optimalt i tränings- och tävlingsverksamhet.

Eleven samarbetar och kommunicerar med säkerhet i tränings- och tävlingssituationer.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Tränings- och tävlingslära 1, 100 poäng

Kurskod: SPETRA01

Kursen tränings- och tävlingslära 1 omfattar punkterna 2 och 4–6 under rubriken Ämnets syfte, med särskild betoning på punkterna 2 och 4. I kursen behandlas grundläggande kunskaper i ämnet.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Kroppens grundläggande anatomi och fysiologi samt grundläggande träningslära.
- Grundläggande närings- och kostkunskap för tränings- och tävlingsverksamhet.
- Idrottspsykologiska faktorer som påverkar prestationen i tränings- och tävlingssituationer.
- Livsstil, stödande nätverk och omgivande miljöers betydelse för prestation samt analyser av kritiska områden för skador relaterade till elitidrott och hur alternativ tränings- och tävlingsplanering kan utvecklas.
- Analys av personliga kvaliteter för optimal tränings- och tävlingsaktivitet.
- Träningsmetoder för uthållighet, styrka, rörlighet, snabbhet och koordination.
- Planering, genomförande och utvärdering av anpassade träningsprogram för tävlingsverksamhet.

BILAGA 1

- Människors olika förutsättningar för tränings- och tävlingsverksamhet.
- Idrottsmiljöers betydelse för tränings- och tävlingsprestation.
- Metoder för behandling av idrottsskador.
- Etiska normer och regler för tränings- och tävlingsaktiviteter och för idrottslig aktivitet i övrigt.
- Tränings- och tävlingsaktiviteter på lika villkor samt kulturella värderingar i tränings- och tävlingssammanhang.
- Diskriminering i tränings- och tävlingssammanhang samt hur den kan motverkas.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven beskriver översiktligt kroppens byggnad och funktion och ger exempel på hur den påverkas av kost och träning. Dessutom redogör eleven översiktligt för några olika träningsmetoder och deras teoretiska grund. I redogörelsen diskuterar eleven översiktligt hur träning kan användas för att utveckla rörelsequaliteter och idrottslig förmåga samt idrottspsykologiska faktorer och deras betydelse. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar enkla samband och drar enkla slutsatser.

Eleven planerar, utifrån kända teorier och uppsatta mål, sin träning. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen i samråd med handledare. I träningen tar eleven ansvar för att förebygga skador och ohälsa. Eleven utvärderar träningsprogrammen med enkla omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven översiktligt möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar. Dessutom resonerar eleven översiktligt om betydelsen av olika typer av träning liksom om träningsmiljöernas, kostens och livsstilens betydelse för optimala tränings- och tävlingsresultat.

Eleven diskuterar översiktligt olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven beskriver utförligt kroppens byggnad och funktion och ger exempel på hur den påverkas av kost och träning. Dessutom redogör eleven utförligt för några olika träningsmetoder och deras teoretiska grund. I redogörelsen diskuterar eleven utförligt hur träning kan användas för att utveckla rörelsekvantiteter och idrottslig förmåga samt idrottspsykologiska faktorer och deras betydelse. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar samband och drar välgrundade slutsatser.

Eleven väljer metoder och planerar, utifrån kända teorier och uppsatta mål samt aktuella förutsättningar, sin träning. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen efter samråd med handledare. I träningen tar eleven ansvar samt anpassar tränings- och tävlingsplaneringen för att förebygga skador och ohälsa. Eleven utvärderar träningsprogrammen med nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven utförligt möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar. Dessutom resonerar eleven utförligt om betydelsen av olika typer av träning liksom om träningsmiljöernas, kostens och livsstilens betydelse för optimala tränings- och tävlingsresultat.

Eleven diskuterar utförligt olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven beskriver utförligt och nyanserat kroppens byggnad och funktion och ger exempel på hur den påverkas av kost och träning. Dessutom redogör eleven utförligt och nyanserat för några olika träningsmetoder och deras teoretiska grund. I redogörelsen diskuterar eleven utförligt och nyanserat hur träning kan användas för att utveckla rörelsekvantiteter och idrottslig förmåga samt idrottspsykologiska faktorer och deras betydelse. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar komplexa samband och drar välgrundade och nyanserade slutsatser.

BILAGA 1

Eleven väljer metoder och planerar, utifrån kända teorier och uppsatta mål samt aktuella förutsättningar, sin träning. Dessutom motiverar eleven sina val. I planeringen identifierar eleven kritiska moment och förebygger hinder som kan uppstå vid genomförandet. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen efter samråd med handledare samt anpassar genomförandet till den aktuella situationen. I träningen tar eleven ansvar samt anpassar tränings- och tävlingsplaneringen för att förebygga skador och ohälsa. Eleven utvärderar träningsprogrammen med nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven utförligt och nyanserat möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar. Dessutom resonerar eleven utförligt och nyanserat om betydelsen av olika typer av träning liksom om träningsmiljöernas, kostens och livsstilens betydelse för optimala tränings- och tävlingsresultat.

Eleven diskuterar utförligt och nyanserat olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Tränings- och tävlingslära 2, 100 poäng

Kurskod: SPETRÅ02

Kursen tränings- och tävlingslära 2 omfattar punkterna 2 och 4–6 under rubriken Ämnets syfte. I kursen behandlas fördjupade kunskaper i ämnet.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Fördjupning i kroppens anatomi och fysiologi, till exempel hur styrketräning påverkar kroppen ur anatomiskt och fysiologiskt perspektiv och ur prestationsperspektiv.
- Kroppens energiomsättning samt näringsfysiologi. Energiförbrukning och energibalans utifrån tränings- och tävlingsperspektiv.
- Individens upplevelse av fysisk aktivitet, tävlings- och elitidrott samt hur tillstånd och karaktärsdrag spelar in och påverkar upplevelsen.
- Fördjupning i träningsmetoder, till exempel uthållighet, styrka, rörlighet, snabbhet och koordination.
- Planering, genomförande och utvärdering av egna och andras tränings- och tävlingsprogram.
- Kostregistrering och kostdataprogram.

- Tester för att mäta fysiska och psykiska kvaliteter, till exempel konditions- och rörlighetstester.
- Idrottsmiljöers betydelse för tränings- och tävlingsprestation.
- Metoder för skadeförebyggande träning och för behandling av skador. Alternativa behandlingsformer.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven beskriver översiktligt kroppens anatomi, näringsfysiologi och energigivande processer och ger exempel på hur dessa påverkas av kost och träning. Eleven beskriver även översiktligt hur skadeförebyggande träning kan bedrivas. Dessutom redogör eleven översiktligt för olika träningsmetoder och deras betydelse för prestationsutvecklingen inom vald idrott. Eleven beskriver även översiktligt hur olika kvaliteter kan mätas genom tester. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar enkla samband och drar enkla slutsatser.

Eleven planerar utifrån kända teorier och uppsatta mål olika träningsprogram för att utveckla den idrottsliga förmågan. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen i samråd med handledare. I träningen tar eleven ansvar för att förebygga skador och ohälsa. Dessutom gör eleven en enkel dokumentation av genomförda aktiviteter. Eleven utvärderar träningsprogrammen med enkla omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven översiktligt möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar.

Vidare värderar eleven med viss säkerhet sin förmåga att klara av de belastningar, fysiskt och psykiskt, som tränings- och tävlingsaktiviteter på elitnivå kräver. I sin tränings- och tävlingsverksamhet använder eleven med viss säkerhet idrottspsykologiska teorier.

Eleven diskuterar översiktligt olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

BILAGA 1

Betyget C

Eleven beskriver utförligt kroppens anatomi, näringsfysiologi och energigivande processer och ger exempel på hur dessa påverkas av kost och träning. Eleven beskriver även utförligt hur skadeförebyggande träning kan bedrivas. Dessutom redogör eleven utförligt för olika träningsmetoder och deras betydelse för prestationsutvecklingen inom vald idrott. Eleven beskriver även utförligt hur olika kvaliteter kan mätas genom tester. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar samband och drar välgrundade slutsatser.

Eleven väljer metoder och planerar, utifrån kända teorier och uppsatta mål samt aktuella förutsättningar, olika träningsprogram för att utveckla den idrottsliga förmågan. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen efter samråd med handledare. I träningen tar eleven ansvar samt anpassar tränings- och tävlingsplaneringen för att förebygga skador och ohälsa. Dessutom gör eleven en noggrann dokumentation av genomförda aktiviteter.

Eleven utvärderar träningsprogrammen med nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven utförligt möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar. Vidare värderar eleven med viss säkerhet sin förmåga att klara av de belastningar, fysiskt och psykiskt, som tränings- och tävlingsaktiviteter på elitnivå kräver. I sin tränings- och tävlingsverksamhet använder eleven med viss säkerhet idrottspsykologiska teorier.

Eleven diskuterar utförligt olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven beskriver utförligt och nyanserat kroppens anatomi, näringsfysiologi och energigivande processer och ger exempel på hur dessa påverkas av kost

och träning. Eleven beskriver även utförligt och nyanserat hur skadeförebyggande träning kan bedrivas.

Dessutom redogör eleven utförligt och nyanserat för olika träningsmetoder och deras betydelse för prestationsutvecklingen inom vald idrott. Eleven beskriver även utförligt och nyanserat hur olika kvaliteter kan mätas genom tester. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar komplexa samband och drar välgrundade och nyanserade slutsatser.

Eleven väljer metoder och planerar, utifrån kända teorier och uppsatta mål samt aktuella förutsättningar, olika träningsprogram för att utveckla den idrottsliga förmågan. Dessutom motiverar eleven sina val. I planeringen identifierar eleven kritiska moment och förebygger hinder som kan uppstå vid genomförandet. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen efter samråd med handledare samt anpassar genomförandet till den aktuella situationen. I träningen tar eleven ansvar samt anpassar tränings- och tävlingsplaneringen för att förebygga skador och ohälsa. Dessutom gör eleven en noggrann och utförlig dokumentation av genomförda aktiviteter. Eleven utvärderar träningsprogrammen med nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven utförligt och nyanserat möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar. Vidare värderar eleven med säkerhet sin förmåga att klara av de belastningar, fysiskt och psykiskt, som tränings- och tävlingsaktiviteter på elitnivå kräver. I sin tränings- och tävlingsverksamhet använder eleven med säkerhet idrottspsykologiska teorier.

Eleven diskuterar utförligt och nyanserat olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Tränings- och tävlingslära 3, 100 poäng

Kurskod: SPETRA03

Kursen tränings- och tävlingslära 3 omfattar punkterna 2 och 4–6 under rubriken Ämnets syfte. I kursen behandlas fördjupade kunskaper i ämnet.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

BILAGA 1

- Sambandet mellan prestationsförmåga, prestationsberedskap, prestationstillstånd och prestationsfaktorer.
- Villkor för en internationell satsning i specialidrotten och tävlingsförberedelsens betydelse för prestationen.
- Träningsvetenskaplig utvärdering av det egna specialidrottandet.
- Inhämtning, bearbetning och analys av data från tävlingsprocessen.
- Planering och förberedelse av strategiska handlingsplaner för tävlandet med hänsyn till tävlingsregler samt till styrkor och svagheter hos den egna aktiva eller laget i relation till styrkor, svagheter och möjliga förhållningssätt hos motståndare.
- Målsättning och planering för det egna idrottsliga engagemanget efter avslutad studietid.
- Taktiska val för individen eller kollektivet för att finna lösningar i tävlingsituationer, till exempel att göra taktiska eller tekniska förändringar för att uppnå bättre resultat.
- Idrottsmiljöers betydelse för tränings- och tävlingsprestation.
- Alternativa behandlingsformer för idrottsskador.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven beskriver översiktligt principer för prestationsutveckling samt sambandet mellan prestationsförmåga, prestationsberedskap, prestationstillstånd och prestationsfaktorer. Dessutom redogör eleven översiktligt för olika träningsmetoder och deras betydelse för prestationsutvecklingen inom vald idrott. Eleven beskriver även översiktligt hur olika kvaliteter kan mätas genom tester.

Eleven redogör översiktligt för alternativa behandlingsformer för idrottsskador. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar enkla samband och drar enkla slutsatser.

Eleven planerar utifrån kända teorier och uppsatta mål olika träningsprogram för att utveckla den idrottsliga förmågan. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen i samråd med handledare. I träningen tar eleven ansvar för att förebygga skador och ohälsa. Dessutom gör eleven en enkel dokumentation av genomförda aktiviteter.

Eleven utvärderar träningsprogrammen med enkla omdömen utifrån uppsatta mål. I utvärderingen diskuterar eleven översiktligt möjliga alternativa

lösningar och föreslår vid behov förbättringar. I utvärderingen resonerar eleven även översiktligt om i vilken utsträckning träningen lever upp

till vad internationell tränings- och tävlingsförberedelse på elitnivå kräver. Vidare värderar eleven med viss säkerhet sin förmåga att klara av de belastningar, fysiskt och psykiskt, som tränings- och tävlingsaktiviteter på elitnivå kräver. I sin tränings- och tävlingsverksamhet använder eleven med viss säkerhet olika metoder och teorier.

Eleven diskuterar översiktligt olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven beskriver utförligt principer för prestationsutveckling samt sambandet mellan prestationsförmåga, prestationsberedskap, prestationstillstånd och prestationsfaktorer. Dessutom redogör eleven utförligt för olika träningsmetoder och deras betydelse för prestationsutvecklingen inom vald idrott.

Eleven beskriver även utförligt hur olika kvaliteter kan mätas genom tester. Eleven redogör utförligt för alternativa behandlingsformer för idrottsskador. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med viss säkerhet centrala begrepp och teorier och förklarar samband och drar välgrundade slutsatser.

Eleven väljer metoder och planerar, utifrån kända teorier och uppsatta mål samt aktuella förutsättningar, olika träningsprogram för utveckla den idrottsliga förmågan. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen efter samråd med handledare. I träningen tar eleven ansvar samt anpassar tränings- och tävlingsplaneringen för att förebygga skador och ohälsa. Dessutom gör eleven en noggrann dokumentation av genomförda aktiviteter.

Eleven utvärderar träningsprogrammen med nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål.

I utvärderingen diskuterar eleven utförligt möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar. I utvärderingen resonerar eleven även

BILAGA 1

utförligt om i vilken utsträckning träningen lever upp till vad internationell tränings- och tävlingsförberedelse på elitnivå kräver.

Vidare värderar eleven med viss säkerhet sin förmåga att klara av de belastningar, fysiskt och psykiskt, som tränings- och tävlingsaktiviteter på elitnivå kräver. I sin tränings- och tävlingsverksamhet använder eleven med viss säkerhet olika metoder och teorier.

Eleven diskuterar utförligt olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven beskriver utförligt och nyanserat principer för prestationsutveckling samt sambandet mellan prestationsförmåga, prestationsberedskap, prestationstillstånd och prestationsfaktorer. Dessutom redogör eleven utförligt och nyanserat för olika träningsmetoder och deras betydelse för prestationsutvecklingen inom vald idrott.

Eleven beskriver även utförligt och nyanserat hur olika kvaliteter kan mätas genom tester. Eleven redogör utförligt och nyanserat för alternativa behandlingsformer för idrottsskador. I beskrivningar och redogörelser använder eleven med säkerhet centrala begrepp och teorier samt förklarar komplexa samband och drar välgrundade och nyanserade slutsatser.

Eleven väljer metoder och planerar, utifrån kända teorier och uppsatta mål samt aktuella förutsättningar, olika träningsprogram för sig själv och för andra i syfte att utveckla den idrottsliga förmågan. Dessutom motiverar eleven sina val. I planeringen identifierar eleven kritiska moment och förebygger hinder som kan uppstå vid genomförandet. Utifrån planeringen genomför eleven träningsprogrammen efter samråd med handledare samt anpassar genomförandet till den aktuella situationen. I träningen tar eleven ansvar samt anpassar tränings- och tävlingsplaneringen för att förebygga skador och ohälsa. Dessutom gör eleven en noggrann och utförlig dokumentation av genomförda aktiviteter.

Eleven utvärderar träningsprogrammen med nyanserade omdömen utifrån uppsatta mål.

I utvärderingen diskuterar eleven utförligt och nyanserat möjliga alternativa lösningar och föreslår vid behov förbättringar. I utvärderingen resonerar eleven även utförligt och nyanserat om i vilken utsträckning träningen lever upp till vad internationell tränings- och tävlingsförberedelse på elitnivå kräver. Vidare värderar eleven med säkerhet sin förmåga att klara av de belastningar, fysiskt och psykiskt, som tränings- och tävlingsaktiviteter på elitnivå kräver. I sin tränings- och tävlingsverksamhet använder eleven med säkerhet olika metoder och teorier.

Eleven diskuterar utförligt och nyanserat olika attityder till och värderingar av träning och kroppsideal.

När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Bilaga 2. Intervjuguide tränare

Bakgrund

- Namn
- Ålder
- Eget idrottande
 - Vilka idrotter, hur länge, nivå?
- Ledar/tränar-uppdrag
 - Vilka, hur länge, på vilken nivå?
 - Hur länge varit på RIG?
- Utbildning
 - Inom idrotten
 - Utanför idrotten
- Hur ser organiseringen ut på detta RIG?

RIG:ens uppdrag, RIG som talangutvecklingsmiljö, och coachens roll i verksamheten

- Hur upplever du att RIG-verksamheten fungerar överlag?
- Förs det diskuteras nationellt mellan RIG:en kring vad er verksamhet ska syfta till eller innehålla?
- Vad anser du är det viktigaste att eleverna får med sig under sin tid på RIG?
- Hur ser du på det uppdrag som RIG:en har?
- Hur ser du på förhållandet mellan målsättningarna som finns inom utbildningen och de mål som finns inom idrotten?
- Hur ser du på RIG:en som en talangutvecklingsmiljö?
- Hur ser du på din roll i denna process?
 - Vad är ditt uppdrag?
 - Ser du dig som tränare eller lärare?
- Kan du titulera din roll?
- Kan du definiera din roll?

IDROTTE SÄTTER AGENDAN

- Hur ser du på ditt eget kunnande i förhållande till det uppdrag du har? (uppfylla kursplan, RF's mål, elevers mål...)
- Vilka förmågor och kunskaper ser du som viktiga för en tränare på RIG?
- Hur ser du på din egen utveckling? Hur säkerställer du din egen utveckling?
- Ser du någon skillnad på att vara tränare på ett RIG kontra att vara tränare i en klubb?
 - Om ja, vilken?
- Hur upplever du kontakt med SF och RF kring verksamheten vad gäller styrning, support och uppföljning?
- Hur ser er antagningsprocess ut?

Hur lärande skapas, hur lärmiljön konstrueras och vad som kännetecknas som "lyckade fall"

- Vad vill du att er miljö ska kännetecknas av?
- Hur ska eleverna lära sig olika saker?
- Kan du beskriva hur en vecka ser ut?
- Kan du berätta hur du tänker när du ska lägga upp ett träningspass?
- Kan du berätta om ett lyckat pass?
- Kan du berätta om ett misslyckat pass?
- Kan du berätta hur du tänker när du ska planera din träning/verksamhet?
- Hur bedömer ni utveckling?
- Hur sätter ni betyg i ämnet specialidrott?
 - Vad ligger till grund för betygsättningen?
- Utifrån vilka grunder bestäms innehållet i er verksamhet?
- Kan du ge förslag på elever som det fungerat väldigt bra med – god utveckling.
 - Vilken förklaring ser du till att de lyckats?
- Kan du ge förslag på elever som det inte fungerat bra med?
 - Vilken förklaring ser du till att de misslyckats?
- Hur arbetar ni med dokumentation?
- Hur arbetar ni för att utveckla verksamheten?
- För ni diskussioner kring träning, verksamhet mm?

BILAGA 2

Förutsättningar

- Hur ser du på de förutsättningar som finns för att bedriva den verksamhet som du vill?
 - Ekonomi
 - tid
 - material
 - träningsmöjligheter
- Kursplaner, mål med RIG, elevers egna mål, krav från RF, SF...
 - På vilket sätt påverkar dessa villkor?
 - Hur hanterar du dem?
- Är något villkor mer viktig än något annan?
 - Om ja, varför?
- Hur arbetar ni med elevernas målsättningar?

Problem

- Vilka problem finns i verksamheten vad gäller eleverna, deras situation, utveckling...
- Vilka problem finns i verksamheten vad gäller olika intressen som behöver tas hänsyn till?
- Vilka problem finns i verksamheten vad gäller din egen situation?
 - Arbete?
 - Socialt...

Bilaga 3. Intervjuguide rektorer

- Kan du berätta lite om din bakgrund?
- Vad är din uppgift och ditt ansvar?
- Hur länge har du varit rektor?

RIG:ens uppdrag, RIG som talangutvecklingsmiljö, och coachens roll i verksamheten

- Hur upplever du att RIG-verksamheten fungerar?
- Vad anser du att RIG-verksamheten ska innehålla?
- Vad anser du är det viktigaste att eleverna får med sig under sin tid på RIG?
- Hur ser du på det uppdrag som RIG:en har?
- Hur ser du på förhållandet mellan målsättningarna som finns inom utbildningen och de mål som finns inom idrotten? Dels det övergripande målet men specifikt inom ämnet Specialidrott?
- Hur ser du på RIG:en som en talangutvecklingsmiljö?
- Är tränarna anställda på skolan eller i förbundet?
- Hur ser du på tränarnas roll?
 - Vad är deras uppdrag?
 - Är de lärare eller tränare?
- Hur ser du på tränarnas kunnande i förhållande till det uppdrag de har? (uppfylla kursplan, RF's mål, elevers mål...)
- Vilken kompetens anser du att en RIG-tränare ska ha?
- Hur ser du på de krav på utbildning som finns?
- Vilken utbildning anser du att en RIG-tränare behöver ha?
- Hur säkerställer du som rektor deras kompetensutveckling?
- Ser du någon skillnad på att vara tränare på ett RIG kontra att vara tränare i en klubb?
- Hur ser er organisering ut på RIG?
 - Antalet tränare?
 - Anställningsgrad?
 - Placering av kontor?
- Hur tänker du kring innehåll och betyg i ämnet Specialidrott?

BILAGA 3

- Utifrån vilka grunder ska innehållet bestämmas?
- Utifrån vilka grunder ska betygen sättas?

Förutsättningar

Hur ser du på de förutsättningar som finns för att bedriva den verksamhet som du/ni vill?

- Ekonomi
- tid
- material
- träningsmöjligheter

Bilaga 4. E-mail kring förfrågan om medverkan

Hej,

jag heter Marie Hedberg och är sedan förra hösten doktorand i ämnet Idrottsvetenskap med inriktning mot Sport coaching. Jag jobbar också sedan två år tillbaka med vårt program Coaching och sport management.

Innan jag började på universitetet har jag ett förflutet både som aktiv och som tränare/coach i golf. I och med att jag själv varit på elitnivå och även jobbat med elit på landslagsnivå brinner jag för elitidrott med allt vad det innebär. Mycket på grund av egna upplevelser men också genom mina studier har jag mer och mer övertygats om vikten av coachen och hans/hennes ledarskap för att det aktive ska lyckas. En otroligt viktig del i det Svenska idrottsystemet är våra RIG och vad som händer där. Under de senaste 20 åren har det gjorts ett flertal undersökningar på RIG'en med fokus på eleverna och hur dom uppfattar sin tid och verksamhet medan i stort sett ingen studerat coacherna och hur dom uppfattar sin situation och den verksamhet som bedrivs. Detta vill jag i min doktorsavhandling belysa genom följande syfte och frågeställningar:

Syfte

Syftet med studien är att studera och förstå det ledarskap som utövas av coacher eller motsvarande inom ramen för den talangutvecklingsmiljö som Riksidrottsgymnasierna utgör.

Frågeställningar

De frågor jag vill söka svar på är:

1. Hur ser de specifika villkor ut som coacher vid RIG har att hantera? (Externt och internt)

- Skolan som inramning
- RIG som talangutvecklingsinstitution
 - o RF's inverkan
 - o SF's inverkan

2. Hur uppfattar coacherna sitt uppdrag?

BILAGA 4

- i relation till eleverna?
- i relation till idrottsrörelsen?
- i relation till skolan? (skolledning, lärare m m)

3. Hur planerar coacherna sin verksamhet och hur ser planeringen ut?

- mål för verksamheten
- val av innehåll
- val av verksamhetsform
- motiv för de val och ställningstaganden som görs.

4. Hur upplever coacherna att verksamheten fungerar? (Värdering)

- med tanke på skolans uppdrag
- med tanke på idrottsrörelsens uppdrag
- ur elevernas perspektiv
- för coacherna själva

5. Hur ser coacherna på sitt kunnande och förutsättningarna för egen utveckling?

- vad behöver man vara bra på för att kunna fungera som coach på ett RIG?
- Vilka källor har man till egen utveckling?
- Hur upprätthåller man kontakterna med idrotten?

6. Vilka problem finns i verksamheten?

- Elevrelaterade problem
- Intressekonflikter
- Egen arbetssituation

IDROTTE SÄTTER AGENDAN

Jag har varit i kontakt med Kent Lindahl och diskuterat mina tankar och frågeställningar och han ser väldigt positivt på detta och kommer även att ställa upp med material och annan support som kan behövas.

De idrotter som jag vill studera är friidrott och skidåkning. Det finns flera anledningar till varför jag just valt dessa men att valet föll på friidrotten grundar sig mycket i jag i de samtal vi haft med Friidrottsförbundet upplevt en vilja och önskan att få hjälp med att belysa olika frågeställningar och en öppenhet att ta till sig kunskap.

Jag kommer alltså att vilja studera alla FIG och av strategiska skäl börja med Er. Så min fråga är om du och dina medarbetare är villiga att ställa upp som respondenter. Det kommer handla om en intervju/person på 1-2 timmar samt att få ta del av verksamhetsplan och annan typ av planering såsom årsplanering och träningsplanering. Jag önskar även att de medverkande coacherna för en enkel loggbok under en till två veckor som till viss del kommer att ligga till grund för intervjuerna. Era svar kommer att behandlas anonymt.

Min önskan är att i så fall kunna genomföra intervjuerna under senare delen av höstterminen.

Har du eller någon annan av coacherna någon fråga eller fundering är det bara att i hör av er.

Ser fram emot att höra från dig!

Mvh

Marie Hedberg
Gästadjunkt/doktorand
Programansvarig Coaching och Sport management

Linnéuniversitetet
Institutionen för Pedagogik, Psykologi och Idrottsvetenskap
351 95 Växjö

Växel 0772-288000
Mobil 0708-584215
Direkt 0470-708084
E-post marie.hedberg@lnu.se
Webbadress Lnu.se

Nu finns ett nytt, modernt och internationellt universitet i Småland. Läs mer på Lnu.se

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

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

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

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

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

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

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

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

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

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

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

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

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptions svårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikap och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att våga vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHILSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettårings möte med förskolans värld.* Göteborg 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Värför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSELFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

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

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

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroverprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjukesköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAEISSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Inneboend i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008

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

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

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

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

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

272. CANCELLED

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2010

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

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

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

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

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

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

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

356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014

357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014

358 PÄR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014

359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014

360 GUNNAR HYLTEGREN. *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014

361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014