

FRA INSTRUERET TIL LÆRINGS- OG FÆLLESSKABSBASERET TRÆNING

- Makker-feedbacks potentiale til at skabe et motiverende træningsmiljø i ungdomsfodbold



Kandidatspeciale
Anders Wendel-Hansen
Sports Science, Aalborg Universitet

Titel: Fra instrueret til lærings- og fællesskabsbaseret træning:
Makker-feedbacks potentiale til at skabe et motiverende træningsmiljø i ungdomsfodbold

Tema: Motiverende træningsmiljøer i ungdomsfodbold

Specialeperiode: 3. februar 2014 – 3. juni 2014

Specialegruppe: 14gr1032

Deltagere:

Anders Wendel-Hansen

Vejleder: Lars Domino Østergaard

Sideantal: 75

Bilagsantal og -art: 81 sider. Alle lyd- og videofiler er fremsendt til vejleder og censor.

Afsluttet den: 03-06-14

ABSTRACT

Introduction: Previous studies have shown that peer-created motivational climates have a decisive influence on young people's motivation and persistence in sports. However, this seems not to be encouraged in youth football, where training structures are largely traditional and instructive. This study tries to develop the established training practices in youth football in order to promote a peer-created motivational training climate. The objective of this study was to examine how peer-feedback helps to create a motivational climate on a youth football team.

Methods: The present study was performed as a grounded theory case-study in the football club Aalborg Freja. The case of this study was an under-14 boys' football team (15-16 players) who participated in a program of four peer-feedback training sessions. The analysis was based on qualitative data from video observations during each peer-session, player-logbooks after each peer-session, and a focus group. The focus group was conducted at the completion of the training program which included six players. Micro analysis was used for video observation, while meaning coding was used for the analysis of the players' logbook and the focus group. The study is founded in phenomenology and a hermeneutic approach.

Results: The data indicated that peer-feedback was challenging for the players, though it became easier to manage further along in the training sessions. Players found peer-feedback easier when the content was familiar and when they gave feedback to a non-familiar companion. The feedback had a positive effect on the recipients' perceptions of improvement while the training program enhanced the players' sense of belonging to each other. Results also indicate that the players had a positive perception of the peer-program, as they received more feedback than usual. These findings were central to the players' perspective on the peer-feedback program and was based on self-determination theory (Ryan & Deci, 2000), goal-achievement theory (Nichols 1984), and self-efficacy (Bandura 1977).

Conclusion: The findings suggest that peer-feedback helps to promote a positive climate by stimulating young players' motivation to be self-determining, to learn, and to exert greater effort to succeed in football training.

FORORD

Nærværende speciale er udarbejdet af Anders Wendel-Hansen (Gr. 1032) på 4. semester af kandidatuddannelsen i Idræt ved Aalborg Universitet i perioden: 3. februar 2014 til 2. juni 2014. Jeg har i min specialeperiode beskæftiget mig med træningskulturen inden for ungdomsfodbold, idet jeg finder området spændende og ikke mindst oplagt i forhold til min dagligdag, hvor fodbold udgør et centralt udgangspunkt for mine fritidsinteresser. Udover at fungere som frivillig træner for et ungdomshold i Idrætsklubben Aalborg Freja, er jeg ansat som aktivitetsinstruktør i Dansk Boldspil-Union, ligesom jeg nyder tilskuerrollen, når fodbolden ruller hen over skærmen såvel som på stadion. Førømtalte forhold har således været afgørende for min motivation for at udforme dette speciale, som udover at forsyne læseren med viden om relevante forhold og træningsstrukturer inden for ungdomsfodbold, også tilsigter at give læseren indsigt i, hvorledes motiverende rammer kan fremmes i ungdomstræningen. På den måde henvender indeværende speciale sig i særlig grad til uerfarne såvel som erfarne ungdomstrænere inden for fodbold, men også til forskere, idrætsorganisationer, idrætskonsulenter eller andre med interesse inden for pågældende område. Udarbejdelsen af dette speciale er foretaget med kyndig vejledning fra Lars Domino Østergaard, Adjunkt og Ph.D ved *Institut for Medicin og Sundhedsteknologi* på Aalborg Universitet. Igennem specialeperioden har han bistået med relevante og opmuntrende tanker og input, som har været til stor gavn for udformningen af specialeenheden, hvilket jeg gerne vil sige tak for. Herudover vil jeg gerne takke særligt de medvirkende aktører, som involverede spillere, trænere og forældre på Aalborg Frejas U14-andehold, for villigheden til at deltage i specialets undersøgelse.

LÆSEVEJLEDNING

Følgende læsevejledning skitserer en række overordnede forhold og retningslinjer som er væsentlige at være opmærksom på i gennemlæsningen af nærværende speciale, idet indholdet af disse vil lette overblikket og forståelsen af opgaven for læseren. Grundlæggende for specialet er, at dette består af fire overordnede dele som er præsenteret herunder:

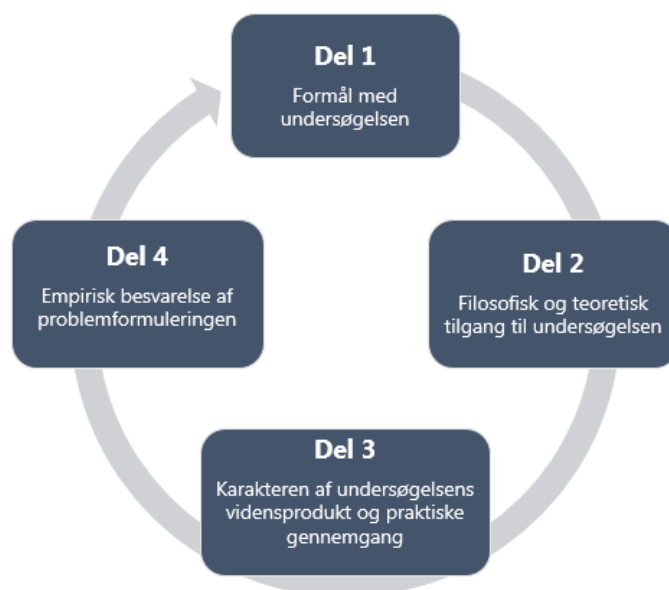
Del 1: Denne del består af kapitel 1. og 2. og indeholder henholdsvis specialets introduktion og baggrund samt problemstilling og problemformulering. Således præsenterer denne del udgangspunktet for specialets undersøgelse og dermed substansen af undersøgte fænomen.

Del 2: Denne del består af kapitel 3. og 4., hvor der redegøres for henholdsvis specialets videnskabsteoretiske retninger samt teori- og litteraturgennemgang. Indholdet af denne del præsenterer således den overordnede filosofiske tilgang for måden, hvorpå jeg tilegner mig viden om det udforskede, ligesom litteraturgennemgangen hertil bidrager til at definere specialets undersøgelsesområde. Hertil besvarer litteraturgennemgangen ligeledes specialets to undersøgelsesspørgsmål.

Del 3: Denne del består af kapitel 5., 6. og 7. Indledningsvis beskrives specialets forskningstype og forskningsdesign, hvilket bidrager med at beskrive karakteren af specialets vidensprodukt. Hertil bidrager kapitel 6. med at beskrive Interventionsforløbet og de anvendte metoder, mens kapitel 7. afdækker hvorledes det empiriske materiale er blevet behandlet samt verificering heraf.

Del 4: Denne del består af kapitel 8., 9., 10. og 11. Her præsenteres indledningsvis analysen af specialets forskningsresultater (8), hvorefter disse diskuteres (9) og konkluderes (10) samt perspektiveres (11). Således indeholder denne del den endelige gennemgang af det indsamlede empiriske materiale, hvor specialets problemformulering vil besvares.

Følgende model illustrerer måden, hvorpå jeg har opbygget specialet og herved søgt at besvare specialets problemformulering:



REFERENCESYSTEM OG BETEGNELSER

Der vil i specialet anvendes referencesystemet American Psychological Association (APA Stilen), version 6, hvor kildeangivelser vil fremgå ved forfatter-årstal. Angives kilden direkte i teksten vil dette fremgå ved forfatternes efternavn og året for publicering, eksemplificeret ved 'Nielsen (2014)', ligesom dette ligeledes vil være tilfældet, hvis kilden angives efter det skrevne, eksemplificeret ved (Nielsen, 2014). Såfremt kildeangivelsen indeholder tre til fem forfattere vil disse præsenteres første gang i begge førromtalte tilfælde, mens de efterfølgende vil fremgå ved 'Nielsen et al., 2014'. Kilder der indeholder mere end fem forfattere vil ikke præsenteres første gang, men angives blot 'Nielsen et al., 2014'. Endvidere vil der undervejs anvendes 'ibid.', hvilket markerer, at referencen allerede er nævnt i den forrige kildeangivelse. Citeres der direkte fra en kilde vil dette fremgå ved 'forfatter, årstal, sidetal', eksemplificeret ved 'Nielsen, 2014, s. 14'. Samtlige kilder fremgår af specialets litteraturliste, som er arrangeret i alfabetisk rækkefølge og desuden følger de gældende standarder for APA stilen ved at angive efternavnet på forfatter(ne) først, efterfulgt af fornavn, årstal, titel og publikationsdata.

I forhold til specialets resultater, vil disse foregå forskelligt afhængig af hvilken datakilde, der er anvendt. Henvisninger til fokusgruppeinterview og logbøger vil fremgå ved datakildens for bogstav (F og L) og vil være efterfulgt af linjenummeret for citatet der refereres til og spillerens navn, eksemplificeret ved (F:188, Søren). Henvisning til videoobservationer vil foretages i forbindelse med de repræsentative klip, synliggjort ved (VO1). Hvis der er citater der supplerer hinanden, men forekommer relativ kortfattede vil disse blive fremhævet i forlængelse af hinanden. Når der er ophold i det sagte fremgår dette ved (...), mens udpluk af citater angives [...], der hvor dele af citatet er undladt. Hovedtræneren, som medvirkede i hele forløbet, og som af resultaterne er navngivet Jens, bliver af spillerne omtalt i datid, hvilket skyldes, at han kort efter specialeforløbet stoppede som træner for holdet.

I specialet indgår forkortelsen MF, som dækker over *makker-feedback*. Dette anvendes, idet førromtalt betegnelse hyppigt anvendes gennem opgaven. Yderligere vil de deltagende aktører på U14-holdet omtales *trænere* og *spillere*.

Specialets skriftlige bilag findes i det supplerende dokument og indeholder bilag 1-11, mens alle lyd- og videofiler (bilag 12-14) fremsendes til vejleder og censor. Sidstnævnte bedes destrueres efter endt eksamen for at opretholde mit etiske ansvar over for de medvirkende parter i undersøgelsen. Der vil i specialeenheden refereres til førnævnte bilag på følgende måde '(jf. bilag XX)'.



INDHOLD

KAPITEL 1. INTRODUKTION OG BAGGRUND	1
1.1 FORENINGSIDRÆT OG UNGES AKTIVITETSFORMER	1
1.1.1 TRÆNERADFÆRD OG INDDRAGELSE AF UDØVERE.....	2
1.1.2 OPGAVE- OG FÆLLESKABSORIENTEREDE TRÆNINGSMILJØER	3
1.1.3 UNGES MOTIVER FOR AT VÆRE FYSISK AKTIVE.....	4
1.2 BAGGRUNDSMÆSSIGE OVERVEJELSER	4
1.3 OPSAMLING	6
KAPITEL 2. PROBLEMSTILLING OG PROBLEMFORMULERING	7
2.1 PROBLEMSTILLING	7
2.1.1 PROBLEMAFGRÆNSNING	8
2.1.2 PROBLEMFORMULERING	8
2.2 BEGREBSAFKLARING	9
2.3 METODISK BEARBEJDNING AF PROBLEMFORMULERING	11
KAPITEL 3. VIDENSKABSTEORETISKE RETNINGER	13
3.1 VIDENSKABSTEORI	13
3.2 VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	13
3.2.1 HERMENEUTIK.....	14
3.2.2 FÆNOMENOLOGI	16
3.3 OPSAMLING	17
KAPITEL 4. MOTIVERENDE MILJØER OG MAKKE-FEEDBACK	19
4.1 MOTIVERENDE TRÆNINGSMILJØER	19
4.1.1 OPGAVE VS. PRÆSTATIONSORIENTEREDE TRÆNINGSMILJØER	19
4.1.2 TRÆNERENS INDFLYDELSE PÅ DET MOTIVERENDE MILJØ.....	20
4.1.3 FÆLLESSKABETS INDFLYDELSE PÅ DET MOTIVERENDE MILJØ.....	21
4.2 MAKKE-FEEDBACK SOM UNDERVISNINGSMETODE	22
4.2.1 MAKKE-FEEDBACK I EN IDRÆTSMÆSSIG KONTEKST	23
4.3 DELKONKLUSION	24
KAPITEL 5. FORSKNINGSTYPE OG FORSKNINGSDESIGN	25
5.1 KVALITATIV FORSKNING	25
5.2 AKTIONSFORSKNING	26
5.3 CASESTUDIET SOM FORSKNINGSDESIGN	26
5.3.1 KRITERIER FOR CASE UDVÆLGELSEN	27
5.3.2 BESKRIVELSE AF AALBORG FREJA'S U14-AFDELING	28
5.4 OPSAMLING	29



KAPITEL 6. INTERVENTIONSFORLØBET OG METODER	30
6.1 INTERVENTIONSFORLØBET MED TRÆNERE OG SPILLERE	30
6.1.1 ADGANG TIL CASEN OG INTRODUKTIONSWORKSHOP	30
6.1.2 MAKKER-FEEDBACK TRÆNINGER	32
6.2 DATAINDSAMLINGSMETODER	33
6.2.1 DELTAGER- OG VIDEOOBSERVERENDE DESIGN	34
6.2.2 INDIVIDUEL LOGBOG	36
6.2.3 DET KVALITATIVE FOKUSGRUPPEINTERVIEW.....	37
6.3 OPSAMLING	39
KAPITEL 7. DATABEHANDLING OG VERIFICERING AF RESULTATER	41
7.1 DATABEARBEJDNING	41
7.2 DATAANALYSE	41
7.3 VERIFICERING AF RESULTATER	43
7.3.1 RELIABILITET	43
7.3.2 VALIDITET	45
7.3.3 GENERALISERBARHED	48
7.4 OPSAMLING	49
KAPITEL 8. ANALYSE AF FORSKNINGSRESULTATER	50
8.1 IDENTIFICERING AF EMPIRISKE DIMENSIONER	50
8.1.1 UDFORDRENDE TRÆNINGSFORM.....	51
8.1.2 FORDEL VED FEEDBACK I UVANTE MAKKERPAR	53
8.1.3 GENKENDELIGT INDHOLD FORSTÆRKEDE FEEDBACK	54
8.1.4 FORBEDREDE MAKKERENS FEJL OG NYE LØSNINGER.....	55
8.1.5 SKÆRPEDE RELATIONELLE BÅND MELLEM SPILLERNE	57
8.1.6 MERE INDIVIDUEL FEEDBACK END NORMALT	59
8.2 OPSAMLING	60
KAPITEL 9. DISKUSSION OG MOTIVATIONSTEORETISKE PERSPEKTIVER	61
9.1 TEORETISERING AF EMPIRISKE DIMENSIONER	61
9.1.1 MAKKER-FEEDBACK SET FRA ET SELVBESTEMMENDE PERSPEKTIV	61
9.1.2 MAKKER-FEEDBACK SET FRA ET MÅLORIENTERET PERSPEKTIV	65
9.1.3 MAKKER-FEEDBACK SET FRA ET HANDLINGSORIENTERET PERSPEKTIV	68
9.2 OPSAMLING	71
KAPITEL 10. SPECIALETS KONKLUSION	72
KAPITEL 11. PERSPEKTIVERENDE OG FREMTIDSRETTEDE IDEER	74
LITTERATURLISTE	76



KAPITEL 1. INTRODUKTION OG BAGGRUND

Følgende kapitel indeholder specialets introducerende del og baggrund. Introduktionen tager udgangspunkt i seneste forskning inden for danskernes motions- og sportsvaner med henblik på at skitsere unges motiver og barriere for at dyrke idræt. Hertil redegøres der for det motiverende miljøes indflydelse på at fastholde unge i idrætten. Afslutningsvis beskrives de baggrundsmæssige overvejelser og intersemål, jeg gjorde mig i forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale.

1.1 FORENINGSIDRÆT OG UNGES AKTIVITETSFORMER

Den organiserede foreningsidræt har ifølge Hansen (1994) traditionelt set dannet ramme om idrætsudfoldelsen blandt den danske befolkning, og optræder fortsat som en vigtig aktør i varetagelsen af dansk idræts interesser - omend dennes indflydelse ifølge Laub (2013) har været knap så udtalt de senere år. Mens foreningsidrætten har oplevet fremgang i andelen af idrætsaktive, overgår udviklingen ikke andelen af idrætsaktive, der dyrker idræt og motion på egen hånd og i mere uorganiserede rammer (Laub, 2013). Ifølge Laub (2013), der præsenterer den seneste undersøgelse af 'Danskernes motions- og sportsvaner', er den selvorganiserede og kommercielle idræt fortsat den fortrukne måde at dyrke idræt på blandt voksne mennesker, omend deltagelsen i denne organiseringsform sammenlignet med Pilgaards (2008) tidligere undersøgelse, er faldet en smule. I undersøgelsen fra 2008 dyrkede 61 % af de voksne idræt på egen hånd, mens Laub (2013) rapporterer, at 58 % dyrker idræt i uorganiserede rammer (jf. tabel 1). De voksne prioriterer hermed en organiseringsform, hvor idrætsaktiviteten kan tilpasses en travl hverdag, hvor bl.a. fleksibilitet, effektivitet og tid særligt udgør essentielle begreber i det senmoderne samfund (Østerlund, 2009).

N = 3.957	Total	Køn		Alder						
		Kvinder	Mænd	16-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70 +
På egen hånd	58	59	58	58	68	67	63	58	54	38
Klub/forening	41	37	45	58	44	43	39	39	38	33
Privat center	20	22	17	23	32	20	19	19	15	12
Arbejdspladsen	5	4	7	6	6	10	7	7	2	<1
Aftenskole	3	5	<1	2	1	2	2	3	4	5
Anden sammenhæng	11	11	11	25	14	8	8	8	11	13

TABEL 1: OVERSICHT, DER VISER I HVILKE SAMMENHÆNGE VOKSNE DYRKER IDRÆT, FORDELT PÅ ALDER OG KØN. TALLER ER ANGIVET I PROCENT. (LAUB, 2013)

Den uorganiserede aktivitetsform viser sig særligt populær fra alderen 20 til 29 år, hvor andelen af unge voksne, der dyrker idræt på egen hånd stiger fra 58 % til 68 %, ligesom der sker en stigning i den kommercielle idræt fra 23 % til 32 % (jf. tabel 1). Dette vidner om, at de 16-19 årige udgør en særlig målgruppe, der står på tærsklen til at vælge en aktivitetsform, der i højere grad tilsigter at være fysisk aktiv i mere uorganiserede rammer, frem for mere foreningsfaste



rammer. Tendensen ses således allerede i de sene børneår, hvor de 13-15 årige så småt begynder at interessere sig for mere selvorganiserede og privatiserede idrætsformer, hvilket ses af tabel 2.

N = 2.035	Total	Køn		Alder		
		Piger	Drenge	7-9 år	10-12 år	13-15 år
Klub/forening	86	85	87	90	85	82
På egen hånd	46	39	52	44	43	51
SFO/fritidsklub	21	16	26	38	18	7
Privat center	9	12	6	8	8	12
Anden sammenhæng	20	18	23	19	24	19

TABEL 2: OVERSIGT, DER VISER I HVILKE SAMMENHÆNGE BØRN OG UNGE DYRKER IDRÆT, FORDELT PÅ ALDER OG KØN. TALLENE ER ANGIVET I PROCENT (LAUB, 2013)

Dette hænger sammen med, at denne fase af livet er præget af fritidsaktiviteter, der ofte vælges til og fra med stor frekvens, ligesom fasen kendetegnes ved, at unge begynder at frigøre sig fra faste rammer og forpligtigelser i hjemmet (Laub, 2013). Der opstår således et mindre skift i idrætsformerne for denne aldersgruppe, hvilket fortsætter ind i de tidlige voksenår og bevirker, at de ældste unge tiltrækkes mindre af foreningsidrætten. Lignende tendenser kan endvidere spores i en udenlandsk kontekst, hvor den organiserede idrætsdeltagelse er størst hos børn i alderen 10-13 år, mens deltagelsen herefter falder drastisk til 18 års alderen (Weinberg & Gould, 2011). I henhold til Laub (2013) indbefatter de væsentligste årsager, der ligger til grund for, at unge i alderen 13-15 år stopper med at dyrke idræt i foreningsidræt, blandt andet manglende interesse (35 %), at idrætten er for kedelig (27 %), har ikke tid (23 %) og bryder sig ikke om træneren (16 %), hvilket ligeledes, i en udenlandsk kontekst, udgør de hyppigste bevæggrunde for, at unge stopper med at være fysisk aktiv (Weinberg & Gould, 2011).

1.1.1 TRÆNERADFÆRD OG INDDRAGELSE AF UDØVERE

I forsøget på at fremme unges vedvarende idrætsdeltagelse har forskningen fokuseret på træneres adfærdsmæssige indflydelse, samt dennes evne til at skabe et motiverende træningsmiljø. Unges manglende lyst og interesse kan således ofte tilskrives træneres adfærds- og ledelsesmæssige tilgang, der enten giver sig til udtryk i en autokratisk eller demokratisk ledelsesstil (Amorose, 2007). Ifølge Amorose (2007) indtager trænerne typisk en autokratiske stil, hvilket sammenlignet med en mere demokratiske tilgang, har vist at have en hæmmende virkning på udøveres idrætsdeltagelse. Dette hænger sammen med at udøvere typisk begrænses i at handle frit og kreativt samt realisere eget potentiale, hvilket opfattes demotiverende i forhold til den videre deltagelse (Amorose, 2007; Hansen & Henriksen, 2012). Tilgangen har dog i ifølge Hansen & Henriksen (2012) visse fordele i træningen, hvilket særligt gælder, når der findes én konkret og indlysende løsning i træningen, ligesom tilgangen er velegnet til træning



af novicer. Hansen & Henriksen (2012) pointerer dog i den forbindelse, at spillernes perspektiver og oplevelser fortsat er relevante at få frem, for at sikre, at instruktionerne omsættes til handling.

At træneres væremåde som oftest er medvirkende til, at unge mister motivationen for at være fysisk aktiv, underbygges ligeledes af unges typiske bevæggrunde for at stoppe med idrætsaktiviteten (Laub, 2013; Weinberg & Gould, 2011). Ifølge Amorose (2007) bør trænere tilgå træningen langt mere demokratisk og med inddragelse af udøvere i træningen, da det giver et mere motiverende træningsmiljø og kan være medvirkende til at fastholde udøveres interesse i at dyrke idræt. Etablering af sådanne træningsmiljøer kan fremmes gennem en række dimensioner, fremsat af Epstein (1989), som trænere er i stand til opfylde i træningen, og som eksempelvis opnås ved at inkludere varierende og udfordrende øvelser, anerkende og belønne spilleres indsats i træningen og fremme samarbejdsøvelser. Hertil viste Theeboom, De Knop & Weiss (1995), at et opgave-orienterede miljø havde en positive indflydelse på børns indlæring af færdigheder og glæde, sammenlignet med børn, der gennemgik et forløb med fokus på præstation og konkurrence (præstationsorienteret miljø). Hermed bidrog inddragelsen af børn i undervisningen til en positiv oplevelse af at være fysisk aktiv, hvilket endvidere har vist sig at være tilsvarende i andre studier (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002; Murcia, San Román, Galindo, Alonso & González-Cutre, 2008). Ifølge Lindquist, Nielsen & Østergaard (2012) kan et motiverende miljø ligeledes fremmes gennem træneres evne til at planlægge og strukturere en træning, hvor alle uanset niveau og færdighedsforudsætninger tilgodeses, og hvor fællesskabet samtidig styrkes.

1.1.2 OPGAVE- OG FÆLLESKABSORIENTEREDE TRÆNINGSMILJØER

Udover træneres indflydelsesrige og betydningsfulde rolle, optræder fællesskabet ligeledes som en væsentlig bidragsyder i forhold til at skabe et motiverende miljø, hvormed tilhørsforholdet til andre synes at have afgørende betydning for unges videre idrætsdeltagelse (Vazou, Ntoumanis & Duda, 2005; Jöessar, Hein & Hagger, 2011). I studiet af Vazou, Ntoumanis & Duda (2005) identificerede forfatterne 11 dimensioner som har indflydelse på oplevelsen af fællesskabet med andre og som samtidig udgør essentielle dimensioner med betydning for at fremme et fællesskabsorienteret træningsmiljø. Heriblandt nævnes *udvikling* (opmuntre og give feedback til holdkammerater), *ligebehandling* (alle på holdet har en vigtig rolle og ingen favoriseres), *tilhørsforhold* (følelsen af at være en del af gruppen, samt skabe en venskabelig atmosfære på holdet), *samarbejde* (hjælpe hinanden og arbejde sammen med henblik på at lære nye færdigheder), *autonomistøttende* (oplevelse af, at kammeraterne tillader at give plads til input fra hinanden) og *misforståelse* (medspilleres reaktion på fejl, der enten afleder positive eller negative reaktioner). Dimensionerne repræsenterer både opgave- og præstationsorienterede elementer, som studier efterfølgende har undersøgt betydningen af (Vazou, Ntoumanis & Duda, 2006; Jöessaar et al., 2011).

Ifølge Jöessaar, Hein & Hagger (2011) fremmer et opgave- og fællesskabsorienteret miljø unges vedholdenhed til at være fysisk aktiv, idet tilhørsforholdet til andre øger den indre motivation.



Dette fik endvidere forfatterne til at anbefale, at trænere bør skabe opgave- og fællesskabsorienterede miljøer, idet sådanne miljøer kan være med til at forudsige unges vedholdenhed i idrætten. Dette understøttes ligeledes af Weinberg & Gould (2011), der foreslår, at trænere og ledere i bestræbelserne på at opnå et positivt socialt fællesskab sørger for at skabe et træningsmiljø, der både inddrager udøvere og involverer samarbejdsøvelser, som kan være med til at skærpe og udvikle de relationelle bånd mellem udøverne. Til trods for at fællesskabet med andre jævnaldrende med al tydelighed fremstår som en essentiel aktør i forhold til at skabe motiverende miljøer, pointerer litteraturen, at området fortsat bør undersøges nærmere for at forstå processen i forhold til unges vedholdenhed i idrætten (Ntoumanis, Vazou & Duda, 2007; Jøesaar et al., 2011; Weinberg & Gould, 2011).

1.1.3 UNGES MOTIVER FOR AT VÆRE FYSISK AKTIVE

For at imødekomme problematikken med unges frafald har forskning særligt koncentreret sig om unges motiver for at være fysisk aktiv, idet disse udgør en essentiel forståelse af, hvorfor unge vælger idrætten fra (Sarrazin, Boiché & Pelletier, 2007). Motiverne kan være med til at afdække unges orienteringssyn og dermed hvilke mål og forventninger unge tilgår træningen med, hvilket endvidere har afgørende betydning for, hvorledes trænere og ledere bør planlægge og strukturere træningen. Udgangspunktet for trænere og ledere bliver derfor at imødekomme disse behov for på bedste vis at engagere og igangsætte målrettede handlinger hos det enkelte individ, således lysten og interessen for at vedblive med at være idrætsaktive styrkes (Markland & Ingledew, 2007). Weinberg & Gould (2011) fremhæver i den forbindelse en række motiver som unge vægter højt i forhold til idrætsdeltagelsen, hvilket blandt andet indbefatter, at have det sjovt, forbedre egne færdigheder, holde sig i form og lave noget man er god til. Motiverne kan betragtes som indre bevæggrunde og refererer således til, at idrætsdeltagelsen er ledsaget af en fri vilje som bevirker, at den fysiske aktivitet særligt tilfredsstiller behov med en række positive psykologiske udfald til følge (Markland & Ingledew, 2007). Unges vedholdenhed i idrætten kan derfor anses som værende afhængig af, at trænere og ledere er i stand til på bedste vis at imødekomme og stimulere disse behov gennem det motiverende miljø.

1.2 BAGGRUNDSMÆSSIGE OVERVEJELSER

Baggrunden for udarbejdelsen af dette kandidatspeciale udspringer af en oprigtige interesse i fodbold og foreningslivet, som har været en stor del af mit liv og som fortsat udgør en betydningsfuld rolle i min hverdag. Således har fodbold, siden jeg var 5-6 år, altid været en fast del af mit fritidsliv, hvor jeg ud over en årrække som aktiv spiller også har fungeret, og fortsat gør, som ungdomstræner for forskellige drenge og pigehold. Ud over at have tilegnet mig sociale og læringsmæssige relevante erfaringer ved hvervet som frivillig træner, har jeg desuden haft mulighed for at få et dybdegående indblik i trænerrollen og dennes kompleksitet. En rolle som jeg, i min tid som ungdomstræner, har måtte sande ikke blot indeholder gennemførelse af konkrete øvelser, men også indeholder en masse andre facetter og ansvarsområder som til



tider kan forekomme besværlige at bestride fuldt ud. Således erfarede jeg hurtigt at omstillingsparathed og varetagelse af forskellige roller og funktioner, der f.eks. indebærer diverse administrative og kommunikative opgaver, var en nødvendighed for at skabe de bedst mulige omstændigheder for spillere, forældre og ikke mindst for mig selv. Hertil beskriver Bloom, Loughead & Newin (2008), at trænere blandt andet bør bestride roller som instruktør, underviser, motivator, ven, administrator, opdrager, træner mv., hvormed træneres arbejde ikke blot begrænses til selve træningssessionen, men også indebærer opgaver før og efter træningen. Dette gælder ikke blot i forhold til planlægning og evaluering af træningen, men f.eks. også med henblik på mandskabspleje og konfliktløsning, hvilket hermed giver en forståelse af de forskelligartede og komplekse opgaver en træner løbende står over for.

Min interesse i trænergerningen er de senere år ikke blevet mindre af, at jeg har gennem samtaler med trænere og spillere, deltagelse i diverse trænerkurser samt observationer af trænere har erfaret, at der er behov for en generel fornyelse af træningen i ungdomsfodbold, hvor særligt principper som instruktion og mesterlærer udgør faste repertoire i træneres praksis (Hansen & Henriksen, 2012). Eksempelvis har jeg af flere omgange oplevet trænere nærmest råbe og skrig af deres ungdomsspillere i træning og kamp, for at sikre, at spillerne efterfulgte trænerens hensigter med en given øvelse eller spilsituation – altså situationer der på forhånd blot kunne løses med råd fra træneren. En situation, jeg ofte selv har stået i og som jeg endvidere er blevet klar over gennem de seneste semesterprojekter er en generel udfordring for mange ungdomstrænere. Eksempelvis viste en række observationer foretaget i forbindelse med mit projekt på 8. semester, at en træneres dikterende adfærd havde afgørende betydning for spilleres engagement i træningen. Dette kom tydeligt frem under praktiseringen af teamøvelserne, hvor hensigten var, at pålægge træneren en anderledes tilgang i øvelsespraktiseringen, og hvor spillere eksempelvis havde mulighed for at blive inddraget i træningen ved at komme med egne løsninger på de opstillede øvelser. Resultatet af spillerinvolveringen påvirkede både trænere og spillere til at indtage en ny position i træningen, hvilket for begge parter virkede meget udfordringsfyldt og anderledes end hvad de normalt var vant til. Mest fordi tilgangen syntes at bryde med de traditionelle principper i træningen, hvor træneren typisk fremstod som den altoverskyggende ekspert, der kontrollerede indholdet af træningen og hvor spillerne efter bedste evne forsøgte at efterfølge dette. Lignende tendenser fandt jeg ydermere i forbindelse med mit projekt på 9. semester, hvor et gruppeinterview med en flok U19 spillere indikerede, at træneres pædagogiske redskaber udgjorde en essentiel faktor i forhold til deres deltagelse i træningen. Såfremt trænere evnede at behandle spillere med respekt ved eksempelvis at involvere sig i deres dagligdag, ville det fremme spilleres lyst og engagement i træningen. Spillerne havde således en klar holdning til, at ungdomstrænere, der var meget kontrollerende, ofte havde en demotiverende virkning på dem i forhold til at komme til træning og tilmed forværrede deres oplevelse heraf.

Ovenstående erfaringer skitserer en række erfaringer og overvejelser, jeg i løbet af de seneste år har gjort mig og som udgør en væsentlig motivationen for udarbejdelse af dette kandidat-speciale.



1.3 OPSAMLING

Jeg har i dette kapitel redegjort for nærværende speciales tema og i den forbindelse afdækket den seneste forskning vedrørende unges idræts- og motionsvaner, ligesom jeg har redegjort for betydningen af det motiverende miljø i forhold til unges vedvarende idrætsdeltagelse. I forhold til sidstnævnte beskriver forskningen, at træneres evne til at fremme lærings- og fællesskabsorienterede miljøer udgør en væsentlig rolle i forhold til at fremme unges intentioner om at forblive fysisk aktive. Slutteligt har jeg præsenteret baggrunden for specialet og redegjort for min interesse i at nytænke det traditionelle træningsmiljø, der gør sig gældende i fodbold. En opfattelse, som særligt er foranlediget af mit erfaringsgrundlag med trænerfaget og tidlige semesterprojekter. Herigennem har jeg tilegnet mig et indgående kendskab til problematikken, som jeg vil præcisere yderligere i næstkommende kapitel. Indholdet af dette kapitel beskriver således måden, hvorpå jeg foregriber forståelsen for specialets undersøgelsesfelt.



KAPITEL 2. PROBLEMSTILLING OG PROBLEMFORMULERING

Dette kapitel indeholder gennemgangen af specialets problemstilling og problemafgrænsning som leder frem til specialets problemformulering. Endvidere bidrager kapitlet med afklaring af en række begreber, ligesom jeg slutteligt redegør for den metodiske bearbejdning af problemformuleringen.

2.1 PROBLEMSTILLING

Nærværende undersøgelse tager afsæt i en problematik vedrørende det traditionelle træningsmiljø i fodbold, hvor træningsstrukturer typisk beror på instruktion og mesterlæreorienterede principper (Cushion, Ford & Williams, 2012; Hansen & Henriksen, 2012). Træningen er således opbygget ved, at trænere som oftest dikterer og kontrollerer hvad udøverne bør mestre og som ifølge Amorose (2007) er medvirkende til at minimere de deltagende parterers indflydelse i træningen. Hertil beskriver Hansen & Henriksen (2012), at tilgangen særligt ses anvendelig i mere isolerede tilfælde af træningen, hvormed denne typisk begrænses til indlæring af mere endimensionale forhold, hvor der foreligger faste løsningsmodeller og kriterier for, hvordan dette bør foregå. Ligeledes beretter Amorose (2007) om, at den kontrollerende træneradfærd typisk har afgørende betydning for at flere unge udøvere mister motivationen for at dyrke den pågældende idræt og dermed stopper med at være idrætsaktive (Amorose, 2007). Udgangspunktet er således, at fodboldtrænere bør være i stand til at tilbyde et miljø, hvor unge oplever oprigtig tilfredsstillelse ved at være fysisk aktiv, og hvor spillere uanset niveau og læringsforudsætninger tilgodeses og udfordres, ligesom træneren bør være i stand til at veksle mellem tale til og med spillere, samt sikre et godt fællesskab på holdet (Amorose, 2007; Lindquist, Nielsen & Østergaard, 2012). I fodbold imødekommes førømtalte forhold bl.a. ved, at trænere fremmer demokratiske forhold i træning ved at involvere og give ansvar til spillere, samt gennemfører stations- og differentieringstræning eller anvender coaching i træningen, hvormed disse tilsammen kan fremme spilleres deltagelse i træningen (Amorose 2007; Dohm & Frank, 2008). Til trods for at førnævnte anbefalinger er med til at fremme unges lyst og interesse i fodboldtræningen, synes der dog fortsat at være et behov for at nytænke og udvikle træningsmiljøet, hvilket eksempelvis ses ved at DIF's spotkursustilbud, som er et tilbud til idrætsforeninger, der ønsker at skræddersy og målrette kurser til eget behov (DIF 2014), ligesom unges typiske bevæggrunde for at stoppe med foreningsidrætten indebærer, at de mister interessen, at idrætten er kedelig, eller at træneren var dårlig (Laub, 2013). Hertil tilføjer ungdomsforsker Søren Østergaard, at unges fravalg ligeledes skyldes, at tidligere så bæredygtige fællesskaber begynder at smuldre, hvorved den fælles historie, unge har haft med andre jævnaldrende, langsomt svinder bort (Lindquist et al., 2012).

På baggrund af ovenstående finder jeg det både relevant og interessant at undersøge, hvordan ungdomstræningen i fodbold kan nytænkes og udvikles med henblik på at skabe et motiverende og attraktivt miljø til fremme af unges videre idrætsdeltagelse. For at imødekomme målet for opgaven søger jeg at integrere undervisningsmetoden *makker-feedback* (MF) i ungdomsfodbold, grundet dets deltagerinvolverende fokus, hvor individer i fællesskab med en



makker, inddrages som en del af læringsforløbet og heri tager aktiv del i læringen (Liu & Carless, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). Metoden vurderes således hensigtsmæssig, idet denne ligeledes understøtter forskningens råd og anbefalinger om at fremme miljøer, der tilsigter at involvere udøvere samt styrke tilhørsforholdet til andre, idet dette er afgørende for unges vedvarende idrætsdeltagelse (Ames, 1992; Amorose, 2007; Jøesaar et al., 2011).

2.1.1 PROBLEMAFGRÆNSNING

Som nævnt i afsnit 2.1 blev MF anvendt for at undersøge, hvorvidt denne kunne fremme træningsmiljøet i ungdomsfodbold, hvilket bl.a. blev valgt, idet metoden nyligt har vist sig velegnet i forhold til at fremme såvel motivationen hos unge elever i idrætsundervisningen som motorisk læring hos unge fodboldspillere (Curth & Østergaard, 2012; Holt, Kinchin & Clarke, 2012). Metoden indeholder således en række positive afledte konsekvenser i en idrætsmæssig kontekst, om end forskning vedrørende metodens indflydelse på træningsmiljøet i ungdomsfodbold fortsat synes relativ ny og udforsket i en videnskabelig praksis. Da MF typisk er blevet undersøgt i en kontekst med unge mennesker, vælges der i foreliggende speciale at afgrænse undersøgelsesfeltet til *ungdomstræning i fodbold*. Fokuset på ungdomstræningen har endvidere en række fordele, idet træningen ifølge DBU særligt lægger vægt på udvikling af den enkelte udøvers individuelle og sociale færdigheder snarere end spillers præstationer, som typisk udgør en central del af træningsmiljøet i seniorfodbold (Dohm & Frank, 2008; Lindquist et al., 2012; Reilly, 2003). Potentialet for at integrere MF som en del af træningen vurderes derfor at være større i ungdomsfodbold, da retningslinjerne og træningsstrukturen i højere grad lægger vægt på spillerens individuelle kvaliteter end konkurrenceaspekter. I tråd med dette vælges der endvidere at afgrænse specialet til *breddefodbold*, da træningen herom i større grad tilsigter sjov, leg og positive oplevelser sammenlignet med ungdomselitehold, hvor træningsindholdet typisk er mere forankret i bestemte mål, rammer og udviklingsbetingelser, som matcher de krav, der stilles på topplan (Frank, Slosarich, Holm & Keldorf, 2009). Herudover afgrænses til et *U14-drengehold* (udøvere i alderen 13-14 år), hvilket særligt skal ses i lyset af, at pågældende målgruppe befinder sig i en livsfase, hvor idrætsaktiviteter vælges til og fra i stor stil og samtidig orienterer sig mod mere selvorganiserede idrætsmiljøer eksemplificeret ved en øget interesse for styrketræning og jogging (se figur 7 i Laub, 2013). Ligeledes redegør litteraturen for, at pågældende målgruppe i denne fase i højere grad foretrækker jævnaldrenes feedback og evaluering, ligesom læringselementet typisk begynder at udgøre et centralt incitament for idrætsdeltagelsen (Sarrazin et al., 1996; Vazou et al., 2006).

2.1.2 PROBLEMFORMULERING

Med afsæt i ovenstående problemstilling og problemafgrænsning leder dette hermed frem til problemformuleringen, som nærværende speciale ønsker at besvare:

- *På hvilken måde kan makker-feedback anvendt på et U14-fodboldhold være med til at skabe et motiverende træningsmiljø?*



I forbindelse med specialets problemformulering udarbejdede jeg følgende undersøgelses-spørgsmål, som skulle bidrage til besvarelsen heraf:

1. *Hvordan beskrives motiverende træningsmiljøer at præge unge udøvers idrætsdelta-gelse i litteraturen?*
2. *Hvordan er makker-feedback ifølge litteraturen blevet anvendt i forhold til unge i en idrætsmæssig kontekst?*

For at kunne besvare specialets problemformulering blev ovenstående undersøgelsesspørgsmål valgt, idet en afdækning af begge forhold er væsentlige for at kunne sammenstille speci-alets indsamlede empiri med studier inden for samme undersøgelsesfelt. Dette er således es-sentielt, idet der tilsyneladende ikke foreligger eksisterende teori på området vedrørende spe-cialets undersøgelsesfænomen, hvormed der i denne undersøgelse anvendes en teorigene-rende tilgang (*Grounded Theory*) til at få indsigt i det udforskede (Boolsen, 2010). Jeg begræn-ser mig derfor ikke til forudbestemte motivationskoncepter og teorier, som eksempelvis udgør forståelsesrammen for det teorifortolkende casestudie, men jeg søger derimod at konstruere et teoretisk univers med udgangspunkt i det empiriske materiale jeg indsamler (Antoft & Sa-lomonsen, 2007). Udgangspunktet for undersøgelsen bliver derfor at udvikle et motivationste-oretisk billede af MF i ungdomsfodbold ved at identificere de centrale dimensioner i den ind-samlede empiri, som således efterfølgende sammenstilles med andre lignende studier, der ek-sisterer inden for samme område. For at muliggøre førnævnte vil undersøgelsen funderes i et fænomenologisk menneskesyn, suppleret med en hermeneutisk tilgang, hvormed disse tilsam-men konstituerer rammen for måden, jeg tilegner mig viden om det undersøgte fænomen. Det fænomenologiske menneskesyn refererer til menneskets forskelligartede måde at opfatte fæ-nomener på og som individer søger en forståelse af (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010). Fænomenologien muliggør, at jeg gennem spillernes umiddelbare handlinger og opfattelser kan fremdrage essenser, som beskriver deres syn på MF-forløbet. Denne tilgang vil udgøre det centrale omdrejningspunkt i såvel undersøgelsessituationerne som analysen for dette speciale. Endvidere bidrager den hermeneutiske tilgang til måden jeg søger en forståelse for det under-søgte fænomen, idet jeg igennem forståelse og fortolkning af spillernes udsagn og handlinger får indsigt i, hvordan MF motiverer spillerne og bidrager til et motiverende træningsmiljø i ungdomsfodbold (Højbjerg, 2004). Hertil påvirker hermeneutikken ligeledes de overordnede rammer for specialet, idet denne grundlæggende præger måden, hvorpå jeg forstår de samt-lige dele af specialet og som hver i sær udgør et væsentligt bidrag i min erkendelse af det udforskede.

2.2 BEGREBSAFKLARING

Der vil i foreliggende speciale indgå en række begreber, der kræver en uddybende forklaring, hvorom disse udgør et essentielt bidrag i den generelle forståelse. Følgende begreber uddybes: *ungdomsfodbold, unge og feedback*.



UNGDOMSFODBOLD

Her refereres der til træningen, der forvaltes i fodboldforeningens ungdomsafdeling, og som gælder for spillere i alderen 13 til 19 år. Indholdet af træningen har typisk til formål at videreudvikle og optimere en række basale færdigheder, som unge spillere tilegner sig gennem træningen i børneafdelingen, om end det læringsmæssige fokus varierer på tværs af de enkelte afdelinger i foreningen, ligesom foreningens ambitionsniveau er afhængig heraf (Dohm & Frank, 2008). Eksempelvis vil der i eliteforeninger i højere grad være fokus på specialisering af spillernes individuelle kompetencer snarere end at favne alle typer af spillere, som typisk ville være tilfældet i mere breddeorienterede klubber (Frank et al., 2009; DBU, 2012). Videreudviklingen skal ifølge DBU ske gennem et udviklende træningsmiljø, hvor spillere kontinuerligt gennem forskellige afdelinger udfordres på det tekniske, taktiske, fysiske og mentale plan med henblik på at opnå de bedst mulige kvalifikationer og forudsætninger i overgangen til seniorfodbold senere. Udgangspunktet for den enkelte ungdomstræner er at vurdere den enkelte spillers forudsætninger og færdighedsniveau med henblik på at kunne tilrettelægge en træning, hvor den enkelte spiller udfordres, respekteres og får stimuleret fodboldglæden (Lindquist et al., 2012). I Aalborg Freja planlægges ungdomstræningen ud fra en Blå Tråd, der fungerer som en overordnet strategi for, hvordan træningen skal forvaltes på de enkelte årgange i Aalborg Frejas ungdomsafdeling. Her er den overordnede målsætning at forbinde det sportslige og det sociale med eliten og bredden, hvilket hermed indebærer, at der skal være plads til alle uanset niveau og ambitioner, hvormed klubben gerne skulle blive et naturligt samlingssted for alle unge mennesker (Aalborg Freja, 2013). Nærværende speciale vil tage afsæt i et U14-hold i Aalborg Freja, som vil blive yderligere afdækket i beskrivelsen af specialets case som fremgår af afsnit 5.3.2.

UNGE

Betegnelsen refererer til aldersgruppen, der befinder sig mellem 13-18 år og som ifølge Søren Østergaard karakteriserer en målgruppe, der gennem valg og fravalg forsøger at forme sit liv efter de omstændigheder, der virker til ens eget bedste (Østergaard, 2013). Ifølge Østergaard (2013) handler det i dag i højere grad om at skabe og definere sig selv og dermed frigøre sig fra faste traditioner og normer, som tidligere udgjorde et centralt omdrejningspunkt i unges selvrealiserende bevidsthed. Nutidens unge udgør således en ungdomskultur, hvor forskellige ungdomsarenaer i form af vennegrupper, fritidsaktiviteter og virtuelle ungdomsarenaer, kontinuerligt præger deres tilværelse og forbrugerorienterede adfærd. Sidstnævnte tydeliggøres ved, at unge vælger til og fra i stor stil, hvilket særligt gør sig gældende inden for fritids- og aktivitetsmiljøet, hvor organiserede aktivitetsformer ofte udskiftes eller vælges fra, såfremt unge ikke kan se meningen med den pågældende idræt længere (Ibid.). Nærværende speciale beskæftiger sig med unge drenge i alderen 13-14 år, som ifølge Lindquist et al. (2012) hører til en gruppe, hvor der er øget fokus på at være fysisk aktiv i faste organiserede aktivitetsmiljøer, spille computer eller være sammen med venner i det fysiske, og det virtuelle rum. For denne gruppe handler det i særlig grad om at have det sjovt og være en del af en fælles historie sammen med andre, og hvor spænding, tryk og intensitet danner ramme om drengenes



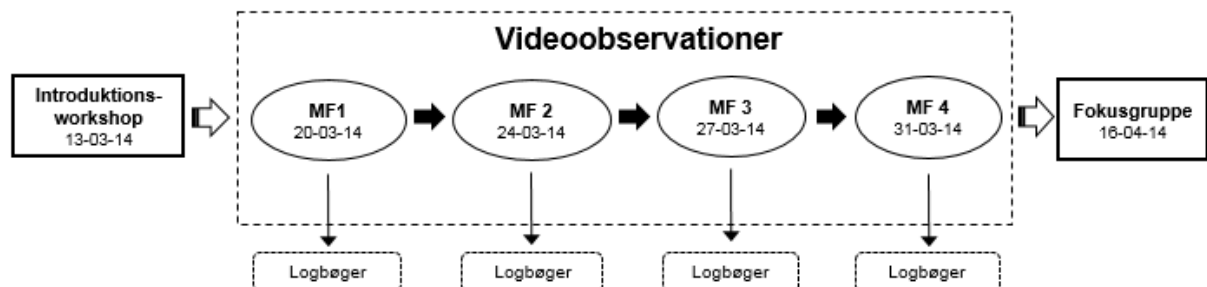
måde at leve livet på. Hertil karakteriserer udviklingspsykolog Erik Erikson aldersgruppen som værende præget af identitetsmæssige udfordringer, idet der grundlæggende sættes spørgsmålstegn ved egen selvforståelse og rolle i verden (Sokol, 2009).

FEEDBACK

Feedback kan defineres som den information individer løbende modtager i forbindelse med en undervisningskontekst, og som eksempelvis gives af lærer eller træner med henblik på at optimere elevers eller udøvers præstation (Hein & Koka 2007). Ifølge Mosston & Ashworth (2008) bidrager feedback med at forstærke eller ændre individers adfærd og præge deres selvopfattelse, hvormed dette kan ske gennem forskellige former for feedbackmønstre. Disse har vidt forskellig indvirkning på individers oplevelse af præstationen, ligesom informationen, der modtages, kan opfattes og fortolkes forskelligt af individer. Ifølge Mosston & Ashworth (2008) findes der fire former for feedback – værdiudsagn, korrigerende udsagn, neutrale udsagn og tve-tydige udsagn – som individuelt indeholder forskellige kriterier, fokus, formål og implikationer, hvormed der dog ikke vil foretages yderligere uddybninger. Fælles for disse, er dog at der ikke er nogen af disse feedback typer, der er bedre end andre, men at de hver i sær udgør essentielle bidrag i bestræbelserne på forbedre og ændre individers adfærd og selvforståelse (Ibid.).

2.3 METODISK BEARBEJDNING AF PROBLEMFORMULERING

Dette afsnit vil indeholde en kort gennemgang af det empiriske forløb som udgør det centrale omdrejningspunkt i besvarelsen af dette speciales problemformulering og som af figur 1 er præsenteret;



FIGUR 1: ILLUSTRATION AF PROJEKTFORLØBET, OG DEN TIDSMÆSSIGE PLACERING AF DELENE I UNDERSØGELSESPROCESSEN.

Af ovenstående figur ses specialets undersøgelsesforløb, der indeholder en introduktionsworkshop, fire MF-træninger og et afsluttende fokusgruppeinterview. Under træningerne med MF, blev der foretaget videoobservationer, ligesom U14-spillerne fik udleveret en individuel logbog indeholdende en række træningsrelaterede spørgsmål, som de skulle besvare efter hver MF-session. Formålet med introduktionsseminaret var at introducere U14-trænerne for det forstående forløb og i den forbindelse præsentere relevant teori vedrørende motiverende træningsmiljøer og undervisningsmetoden MF. Grundlæggende for seminaret var, at U14-trænerne fik en forståelse for, hvorledes MF kunne integreres som en del af deres normale træning. I forbindelse med seminaret planlagde trænerne og jeg ligeledes MF-træningerne, der skulle indgå som en naturlig del af fire træninger på U14-holdet. Under udførelsen af de fire MF-



træninger foretog jeg videoobservationer af U14-spillerne, mens U14-trænerne bistod spillerne med hjælp og vejledende bemærkninger, såfremt de havde spørgsmål vedrørende afviklingen eller deres rolle heri. Videoobservationerne havde til hensigt at give et eksternt billede af spillernes handlingsmønstre, der i det afsluttende fokusgruppeinterview kunne spørges yderligere ind til. Inden igangsættelsen af hver MF-session fik spillerne udleveret et lamineringsark med relevante instruktionsmomenter, som de i par undervejs i træningen kunne støtte sig op ad. Herudover bidrog spillernes logbogsbesvarelser med et internt billede af spillernes opfattelser af træningerne, som der ligesom videoobservationerne kunne spørges ind til i fokusgruppeinterviewet. Det opfølgende fokusgruppeinterview havde til hensigt at give en forståelse af spillernes handlinger og opfattelser i forbindelse med det overståede MF-forløb, hvormed dette bidrog til at kvalificere de forudgående observationer af MF-træningerne.



KAPITEL 3. VIDENSKABSTEORETISKE RETNINGER

Dette kapitel vil indeholde en gennemgang af de videnskabsteoretiske retninger, der anvendes i foreliggende speciale og som repræsenterer de forskellige måder, jeg tilegner mig viden om det undersøgte fænomen. Udover at foretage en redegørelse af den hermeneutiske tilgang og det fænomenologiske menneskesyn, vil jeg kort argumentere for valget af disse, ligesom jeg vil klarlægge, hvorledes disse søges anvendt i nærværende speciale.

3.1 VIDENSKABSTEORI

Videnskabsteori forstås ifølge Fuglsang & Olsen (2004) som værende et tværvidenskabeligt forsøg på at fremstille et sæt grundregler og gyldighedsproblemer, der kan være med til at belyse, hvad videnskab og forskning er og kan være. Således udgør videnskabsteori en overordnet tilgang og ramme for måden hvorpå vi tilegner os viden om verden, og hvordan denne viden anvendes og evalueres. Inden for samfundsvidenskaben giver dette sig til udtryk ved forskellige videnskabsteoretiske positioner, eksemplificeret ved fænomenologi, hermeneutik og kritisk rationalisme. Disse retninger indtages typisk af forskere i en videnskabelig praksis og har afgørende betydning for, hvordan vi erfarer og betragter verden og dermed tilegner os en forståelse for det udforskede (ibid.). Der vil i følgende afsnit ikke foreligge en dyberegående redegørelse af de forskellige samfundsvidenskabelige positioner, men blot foretages en skitsering af retningerne; hermeneutik og fænomenologi, idet disse udgør de videnskabsteoretiske tilgange for dette speciale.

3.2 VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER

Hermeneutikken er i dette speciale blevet valgt med fokus på at kunne opnå en overordnet forståelse for specialets undersøgelsesfænomen, idet tilgangen giver mulighed for at fortolke på sociale handlinger, personer og praksisser (Højbjerg, 2004; Birkler, 2005). Tilgangen muliggør således, at jeg gennem forløbet med spillerne, både under og efter træningsforløbet, kan foretage tolkninger af spillernes handlinger og udtalelser, hvilket ifølge hermeneutikken er essentielt i bestræbelserne på at tilegne sig ny viden (Højbjerg, 2004). Det bliver eksempelvis muligt, gennem spillernes opfattelser, at finde frem til hvorledes MF kan være med til at skabe et motiverende miljø i ungdomsfodbold, hvilket vil fremgå af specialets diskussionsdel (kapitel 9). Herudover påvirker hermeneutikken ligeledes de overordnede rammer for specialet, ligesom foreliggende undersøgelse bygger på en dobbelt hermeneutisk forståelse, hvor der søges en forståelse af de forståelser og fortolkninger spillerne gør sig om MF i træningen.

I nærværende speciale er fænomenologien blevet valgt med baggrund i, at tilgangen giver mulighed for at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes eget perspektiv ved at beskrive aktørernes umiddelbare og direkte opfattelser af det oplevede (Jacobsen et al., 2010). Fokus er hermed rettet mod en analyse af den direkte erfaring, som giver sig til udtryk i spillernes kropslige bevidsthed med formålet at finde frem til essenser af deres umiddelbare opfattelser af MF



forløbet. Da indgangsvinklen til dette speciale særligt er præget af en åben undren og en ægte nysgerrig ved at anvende den fænomenologisk inspirerede analysemetode *Grounded Theory*, anses tilgangen derfor for essentiel, særligt i min tilgang til spillerne i undersøgelsessituationerne og i analysen af den indsamlede empiri, hvor der vil tages direkte udgangspunkt i spillernes opfattelser af MF forløbet.

3.2.1 HERMENEUTIK

Hermeneutik betyder læren om forståelse og kan således ses som en refleksion over, hvordan opfattelsen af et givent fænomen kan overføres fra én verden til en anden (Birkler, 2005). Inden for hermeneutikken eksisterer en række fortolkningsteorier og retninger, herunder traditionel-, metodisk-, filosofisk- og kritisk hermeneutik, som alle tager afsæt i to grundlæggende betragtninger:

"At forståelse og fortolkning kommer før forklaring, samt at de sociale fænomener og aktører, der studeres, er bærere af betydnings- og meningssammenhænge, og at det derfor er disse, som skal fortolkes og udlægges i en videnskabelig praksis." (Højbjerg, 2004, s. 309)

Ifølge ovenstående citat fremstår begreberne forståelse og fortolkning som grundlæggende begreber i den hermeneutiske tilgang, hvor disse kendetegner menneskets væren i verden og hvor vi uafbrudt påvirkes af vores forståelser og fortolkninger. Hermeneutikken kan hermed ses som et ontologisk princip, hvor forståelse i særlig grad bør anses mere som en menneskelig betingelse end blot som en metode (Birkler, 2005). Citatet antyder ligeledes nødvendigheden af at tolke på individets meninger og betydninger i en videnskabelig praksis, idet fortolkning altid må komme forud for al forståelse, idet dette er en forudsætning for at kunne generere ny viden. Da hermeneutikken ydermere beskæftiger sig med sociale fænomener og aktører, der er bærere af betydnings- og meningssammenhænge, har det derfor betydning for hvilke metoder, der anvendes for at tilegne sig en forståelse. Dette indebærer ifølge Højbjerg (2004) en undersøgelse af de mundtlige ytringer, adfærdsmønstre, regler og normer, der er i fokus, da disse er bærere af det, der undersøges.

Som nævnt indeholder den hermeneutiske tilgang forskellige retninger, der hver i sær repræsenterer forskellige måder at gå hermeneutisk til værks. Jeg vil dog i dette speciale ikke komme yderligere ind på de forskelligartede tilgange, men blot tage udgangspunkt i den filosofiske tilgang, som er udviklet af Hans-Georg Gadamer og hvor fortolkning og forståelse betragtes som grundvilkår for den menneskelige eksistens (Rendtorff, 2004; Birkler, 2005). Gadamer mener, at hermeneutikken bør betragtes som allestedsnærværende, hvormed tilgangen ikke blot bør begrænses til eksempelvis et metodisk redskab, hvor udgangspunktet er, at mennesket kan foretage sande og gyldige fortolkninger (Højbjerg, 2004). Eksempelvis bliver udgangspunktet i dette speciale ikke at finde frem til én endegyldig sand fortolkning, men snarere at tilnærme mig én sand fortolkning af det undersøgte fænomen, hvilket ifølge hermeneutikken skyldes, at mennesker til enhver tid vil fortolke den verden, vi er den del af og i den forbindelse



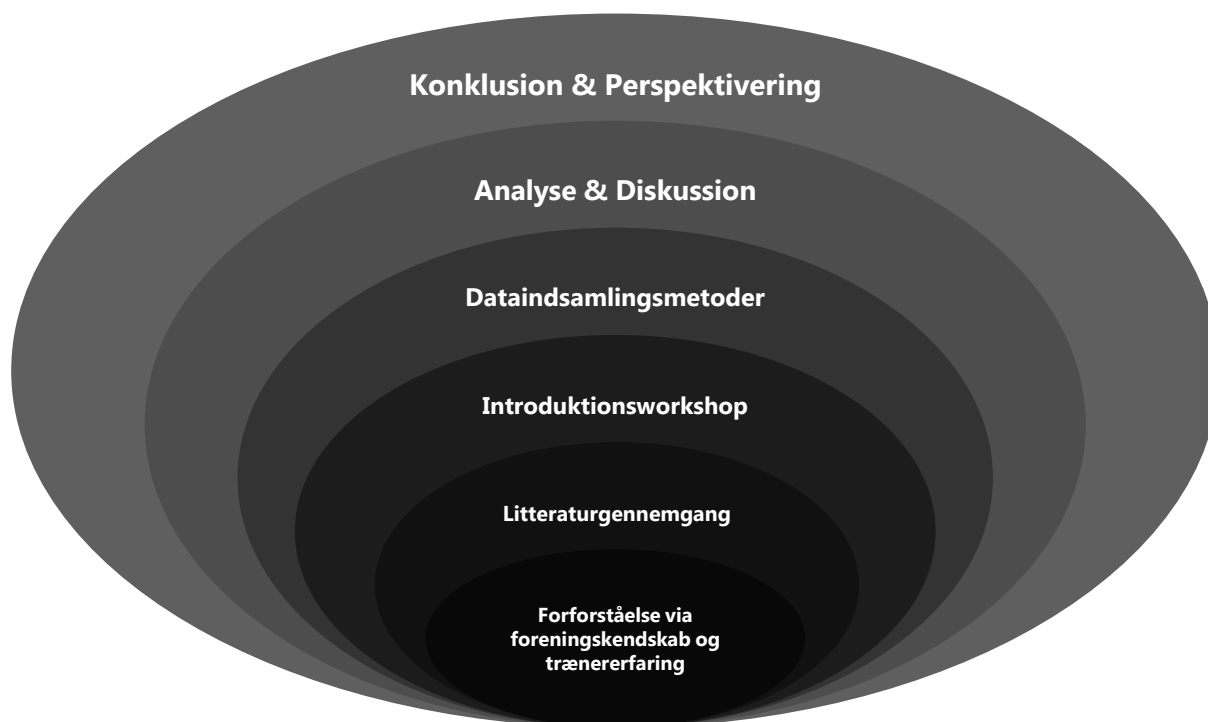
altid vil være præget af en række fordomme og forforståelser (Birkler, 2005; Dahlager & Fredslund, 2013). Sidstnævnte optræder, ifølge Gadamer, som en grundlæggende betingelse for al forståelse, og indebærer således at mennesker aldrig er forudsætningsløse, når de fortolker omverdenen, idet de altid vil være præget af de forforståelser og fordomme, der udspringer af den verden, som vi sprogligt bærer med os (Birkler, 2005). Måden vi hver især opfatter genstandsfeltet på er, ifølge Højbjerg (2004), præget af vores individuelle historiske og kontekstuelle erfaringer, som hermed udgør vores forståelsesstruktur heraf. På den måde bliver det umuligt at foretage en objektiv beskrivelse af de sociale fænomener, vi støder på i verdenen, idet mennesket altid vil have nogle forforståelser og fordomme om disse fænomener.

Jeg vil i foreliggende speciale søge at tilegne mig en forståelse for det udforskede ved at anvende videoobservationer, individuelle spillerlogbøger og et kvalitativt fokusgruppeinterview ved at forholde mig åben over for udtalelser og handlinger, for på mindst mulig måde at være præget af mine forforståelser og fordomme. Disse involverer eksempelvis mit i forvejen indgående kendskab til trænerfaget og foreningens træningspolitikker, trænere og ungdomsmedlemmer, samt min deltagelse i diverse DBU uddannelsesseminarer og indsigt i DBU's aldersrelaterede træningshæfter. Herudover bidrager specialets litteraturgennemgang, indeholdende relevant viden om MF og motiverende miljøer, ligeledes til min forudfattede forståelse for undersøgelsesfeltet. Tilsammen udgør disse en central del af måden, jeg foregriber forståelsen af det udforskede, hvor spillernes handlinger samt meninger og holdninger er nødvendige i bestræbelserne på at nå en forståelse for specialets undersøgelsesfænomen. Jeg vil derfor igen gennem undersøgelsesprocessen søge at være indstillet på at være uvidende i forhold til aktørernes forståelseshorisont og dermed forholde mig fordomsfri. Eksempelvis vil dette i særlig grad gøre sig gældende i forbindelse med udvælgelse af optagesituationer i træningerne (fokus på bestemte spillere) og i udvælgelsen af spillere til fokusgruppeinterviewet, samt måden jeg fortolker og diskuterer den indsamlede empiri. Dette vil ligeledes gøre sig gældende i forbindelse med måden, jeg spørger ind til spillerne i det afsluttende fokusgruppeinterview, hvor mine forudfattede holdninger søges undertrykt for på bedste vis at forholde mig objektivt til spillernes opfattelser af træningsforløbet.

Kendetegnende for hermeneutikken er, at vidensproduktionen sker i en social, historisk og kulturel sammenhæng, hvormed denne udgør en uendelig proces, kaldet den hermeneutiske cirkel (Birker, 2005; Højbjerg, 2004). Betegnelsen dækker over en cirkulær bevægelse, hvor der opstår en vekselvirkning mellem fortolkeren og genstanden (ibid.). Centralt for den hermeneutiske cirkel er, at det er en uendelig og uafsluttet proces, hvor der ikke er nogen iagttaget begyndelse eller slutning på det, der erkendes. Begreberne forståelse og fortolkning danner i den forbindelse baggrund for al erkendelse, der opstår ud fra den menneskelige erfaring og som dermed hele tiden finder sted som en uendelig proces (ibid.). Endvidere optræder vekselvirkningen, der foregår mellem del og helhed, ligeledes som et centralt kendetegn ved den hermeneutiske cirkel, hvilket indebærer, at delene kun kan forstås ved at inddrage helhederne, og omvendt, hvor helhederne kun kan forstås i kraft af delene (Højbjerg, 2004; Birkler, 2005).



Der er således tale om et afhængighedsforhold, hvor en forståelse for den samlede tekst kun eksisterer ved at læse tekstens enkelte dele, og omvendt eksisterer forståelsen af de enkelte delafsnit kun ud fra tekstens samlede betydning (Dahlager & Fredslund, 2013). I nærværende speciale bliver relationen mellem kapitlerne og specialehelheden derfor essentiel for at andre kan forstå og fortolke det samlede vidensprodukt og deraf opnå en forståelse for det undersøgte fænomen. Nedenstående figur 2 viser, hvorledes jeg gennem specialet tilegner mig viden om undersøgelsesfænomenet, og dermed hvordan jeg besvarer specialets problemformulering.



FIGUR 2: ILLUSTRATION AF HERMENEUTIKKENS UENDELIGE OG UAFSLUTTEDE PROCES SET FRA EGET PERSPEKTIV.

3.2.2 FÆNOMENOLOGI

Fænomenologi er en humanvidenskabelig tilgang, grundlagt og udviklet af de tre filosoffer Edmund Husserl, Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty. Fænomenologi har til hensigt at undersøge meningsfulde begreber og fænomener, der udgør en betydningsfuld rolle i menneskers livsverden (Jacobsen et al., 2010). Grundlæggende for fænomenologien er, at denne kendetegner en læren om menneskers måde at anskue verden på, og dermed hvordan vi hver især oplever og betragter den verden, vi er del af (Jacobsen et al., 2010; Birkler, 2005). Der er ifølge Birkler (2005) tale om en bevidsthedsforståelse, der indebærer, at individer søger en forståelse for det bevidsthedsindhold, som opleves af 'det andet' menneske, med henblik på at tilegne sig en viden om fænomener, som den anden er medvidende om. Det afgørende i denne forbindelse er derfor ikke at fokusere på den menneskelige bevidsthed som værende enten subjektiv eller objektiv, men derimod at undersøge, hvorledes bevidstheden viser sig i relation til en given situation (ibid.).



I fænomenologien opereres der i særlig grad med begrebet *intentionalitet*, der refererer til bevidsthedens rettedhed. Begrebet indebærer ifølge Husserl (i Jacobsen et al., 2010), at bevidstheden altid er rettet mod noget og dermed optræder konstant aktiv i relation mellem det, individet oplever, og selve det oplevede. Det er således igennem bevidsthedens intentionalitet at vi kan få adgang til forskellige fænomener, som kan beskrives ud fra den betydning, de tillægges i forskellige menneskers bevidsthed. (Birkler, 2005; Jacobsen et al., 2010). Centralt for fænomenologien er, at menneskers tanker og opfattelser ikke må tages for givet, idet målet er at indfange den menneskelige erfaring, som den viser sig i den konkrete livsverden (Birkler, 2005). En persons livsverden udgør i den forbindelse den virkelighed, vi erfarer, kommunikerer og handler ud fra og som danner ramme om de meninger og betydninger, der ligger implicit i menneskers hverdag (Jacobsen et al., 2010). Udgangspunktet bliver hermed at indfange og undersøge de fænomener, som det enkelte individ oplever og erfarer ved at tage udgangspunkt i dennes umiddelbare beskrivelser af det oplevede fænomen (Birkler, 2005). For at muliggøre dette bliver det en nødvendighed for enhver forsker at søge bag om de ideer og indtryk, som individuelt tillægges det givende fænomen. Det bliver således centralt, at forskeres forudfattede meninger, holdninger og fordomme sættes i parentes, for at give en neutral og teorifri beskrivelse af menneskers livsverden og dermed det oplevede fænomen – en tilstand som Husserl kalder *époche* (Birkler, 2005; Jacobsen et al., 2010; Rendtorff, 2004). En forståelse heraf opnås ifølge Husserl ved at lede efter essenserne af det oplevede fænomen, hvormed denne ikke forekommer gennem forskerens fortolkning, men snarere i kraft af intentionaliteten mellem individet og fænomenet. Således bliver det vigtigt at søge efter specifikke strukturer eller mønstre i individets opfattelser, for at finde frem til meningsindholdet som fænomenet afspejler (Birkler, 2005).

Den fænomenologiske tilgang vil i nærværende speciale anvendes i forbindelse med specialets dataindsamlingssituationer, hvor jeg vil søge at forholde mig åben og spørgende i forhold til at få belyst spillernes handlings- og opfattelsesmønstre under udførelse af MF. Dette vil jeg søge at opnå ved at træde ud af min naturlige indstilling og opfattelse (*époche*), hvor bl.a. forudfattede meninger, undersøgelsesspørgsmål og litteraturgennemgang ikke vil præge og styre min indsamling af empiri. Endvidere vil fænomenologien udgøre den centrale tilgang i analysen af den indsamlede empiri, hvor jeg med udgangspunkt i spillernes umiddelbare og direkte erfaringer, som de giver sig til udtryk i aktørernes kropslige bevidsthed, vil søge at finde frem til essenser af det oplevede. For at opnå dette søger jeg indledningsvis at forholde mig fordomsfri (parentesreglen) i analysen af spillernes opfattelser for herved at kunne foretage konkrete og fortolkningsfrie beskrivelser (beskrivelsesreglen) af spillernes ligeværdige udtalelser (horisontaliseringsreglen). Dette foretages i bestræbelserne på at kortlægge datamaterialets centrale pointer og herved belyse specialets undersøgte fænomen (Jacobsen et al., 2010).

3.3 OPSAMLING

Jeg har i dette kapitel afdækket de videnskabsteoretiske retninger, herunder hermeneutikken og fænomenologien, som jeg i nærværende speciale mere eller mindre vil være præget af for



at kunne besvare problemformuleringen. Hertil har jeg indledningsvist foretaget argumentation for valg af hermeneutikken og fænomenologien og i den forbindelse afdækket deres betydning i forhold til henholdsvis specialets overordnede forståelsesramme og datagenererings- og analyseproces. Endvidere har jeg foretaget en grundlæggende redegørelse for de to retninger og klarlagt betydningen af relevante kernebegreber inden for såvel hermeneutikken (forståelse og fortolkning) som fænomenologien (intentionalitet). I forlængelse heraf har jeg foretaget en beskrivelse af, hvorledes de to forskelligartede retninger konkret giver sig til udtryk i nærværende speciale. Dette er gjort ved at præsentere erkendelsesprocessen for specialeforløbet, mine forforståelser og fordomme, som undervejs vil præge min undersøgelse, samt min fænomenologiske tilgang til såvel undersøgelsessituationerne som analyseprocessen. I forhold til sidstnævnte indebære tilgangen, at jeg søger at forholde mig åben og fordomsfri i forhold til at belyse U14-spillernes handlings- og opfattelsesmønstre af MF forløbet.



KAPITEL 4. MOTIVERENDE MILJØER OG MAKKER-FEEDBACK

Det følgende kapitel indeholder en gennemgang af litteraturen, der foreligger om motiverende miljøer og makker-feedback i en idrætsmæssig kontekst, hvormed kapitlet udgør et væsentligt bidrag til at nå en erkendelse af det undersøgte fænomen (jf. figur 2, s.16).

4.1 MOTIVERENDE TRÆNINGSMILJØER

I bestræbelserne på, at fastholde unges lyst til at være fysisk aktive, redegør litteraturen for at motiverende træningsmiljøer har en afgørende betydning, idet dette påvirker aktivering og dirigering af unges idrætsmæssige adfærd (Wang & Biddle, 2007; Amorose, 2007; Sarrazin et al., 2007; Markland & Ingledew, 2007). Ifølge Vazou et al., (2005) består det motiverende træningsmiljø af situationelle motivationssignaler og forventninger, som på et givent tidspunkt tilskynder en særlig målorientering hos det enkelte individ, hvilket enten være sig præstationsorientering eller opgaveorientering. Præstationsorientering indebærer, at individer er optaget af præstationen og konkurrencen med andre, snarere end at lære og mestre bestemte færdigheder som i særlig grad kendetegner det opgaveorienterede mål (Ames, 1992). Opstår der endvidere ændringer i individers orienteringsadfærd kan dette ifølge Ames (1992) forstås ud fra samspillet mellem individers orienteringssyn og træningsmiljøet skabt af andre.

Træneren fremhæves typisk som en betydningsfuld aktør i etableringen af det motiverende miljø, idet trænerens evne til at strukturere øvelser og læringsmæssige oplevelser, evne til at give feedback og anerkendelse samt evne til inddeling af udøvere udgør væsentlig elementer for, hvorvidt unges opfattelse af miljøet (Amorose, 2007). En anden vigtig bidragyder til det motiverende miljø er fællesskabet med andre, idet muligheden for at være sammen med såvel jævnaldrende kammerater, som tilegner sig nye bekendtskaber ligeledes kan virke befordrende for unges idrætsdeltagelse (Weinberg & Gould, 2011; Ntoumanis et al., 2007; Smith, 2003). De følgende underafsnit vil redegøre for forskellige forhold, der udgør væsentlige bestanddele i at fremme motiverende træningsmiljøer.

4.1.1 OPGAVE VS. PRÆSTATIONSORIENTEREDE TRÆNINGSMILJØER

Der skelnes typisk mellem to typer af motiverende træningsmiljøer, som trænere kan være med til at fremme; det opgaveorienterede miljø og det præstationsorienterede miljø (Amorose, 2007; Ames, 1992). Miljøerne repræsenterer forskellige undervisningsstrukturer og orienteringsmål, hvormed disse ifølge Ames (1992) ligeledes repræsenterer forskellige motivationsstrukturer med betydning for unges idrætsdeltagelse. Det opgaveorienterede træningsmiljø associerer sig typisk til mere positive kognitive, følelses- og adfærdsmæssige mønstre hos udøvere end det præstationsorienterede miljø, hvilket i følge Ames (1992) hænger sammen med, at det opgaveorienterede miljø muliggør, at udøvere kan tage del i egen læring, skærpe egne færdigheder og opleve større personlig udvikling. Derimod indebærer det præstationsorienterede miljø, at udøvere i særlig grad påvirkes i en retning, hvor konkurrence og sammenlig-



ning med andre udgør centrale elementer i træningen. De afledte konsekvenserne heraf udmønter sig typisk i en følelse af angst, forværring af indsats og manglende tro på egne evner (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992).

I litteraturen har flere studier vist, at opgaveorienterede miljøer kan medføre, at udøvere oplever større motivation for at lære og være fysisk aktiv. Dette viste Theeboom et al., (1995), der fandt, at et opgaveorienteret undervisningsforløb havde en positiv effekt på børns glæde, ligesom de demonstrerede bedre færdigheder end gruppen af børn, der gennemgik et præstationsorienteret undervisningsforløb. Endvidere viser flere studier, at opgaveorienterede træningsmiljøer øger udøvers opfattelse af kompetence samt nedsætter angst og fremmer læringen hos den enkelte (Amorose 2007; Sarrazin et al., 2007; Smith, Smoll & Cumming, 2007; Sarrazin et al., 2002). Sarrazin et al. (2002) viste eksempelvis, at et opgaveorienterede træningsmiljø havde en positiv indflydelse på opfattelsen af de tre psykologiske behov; autonomi, kompetence og tilhørsforhold og dermed øgede den indre motivation for at være fysisk aktiv hos unge kvindelige håndboldspillere. Hertil viste studiet, at et præstationsorienteret miljø hæmmede autonomifølelsen og resulterede i en lavere indre motivation hos de unge kvindelige udøvere. På baggrund af dette konkluderede forfatterne, at kvindelige håndboldspillere, der er en del af opgaveorienterede miljøer, udviser større interesse i at fortsætte sæsonen efter (ibid.). Studiet viste endvidere, at et præstationsorienteret miljø havde en positiv effekt på udøvers tilhørsforhold og kompetence, hvilket indikerer, at konkurrencen med andre øger opfattelsen af forbundenhed til andre, samt af at være kompetent. Foregående studier forslår herved, at opgaveorienterede miljøer er fordelagtige for trænere at etablere, idet disse kan være med til at fremme en række positive psykologiske kvaliteter med betydning for unges vedvarende motivation for at være fysisk aktiv (Amorose, 2007; Wang & Biddle, 2007).

4.1.2 TRÆNERENS INDFLYDELSE PÅ DET MOTIVERENDE MILJØ

I litteraturen redegøres der for, at træners adfærd og interpersonelle stil kan have betydning for, hvorvidt unge udøvere oplever miljøet for motiverende eller ej (Amorose, 2007). Ifølge Amorose (2007) er der to typer af adfærd som trænere typisk indtager i interaktionen med udøvere; en autonomistøttende eller kontrollerende adfærd. En autonomistøttende adfærd indebærer, at trænere anerkender udøvers tanker og følelser, hvorved træneren i højere grad understøtter en selv-regulerende adfærd hos udøveren. Derimod refererer den kontrollerende adfærd til trænere, der i højere grad dikterer og presser udøverne til at handle mod mål som træneren opsætter i træningen (ibid.). Det grundlæggende for den autonomistøttende adfærd er, at denne særligt sigter mod at tilfredsstille udøvers behov, mens den kontrollerende adfærd derimod mindsker udøvers opfattelse heraf. I forbindelse med den understøttende adfærdstype redegør Mageau & Vallerand (2003) for syv dimensioner, der karakteriserer denne og som kan være med til fremme positive udfald med betydning for udøvers idrætsdeltagelse. Disse indbefatter eksempelvis at give udøvere mulighed for at træffe valg inden for specifikke regler, involvere udøvere i formålet med øvelser samt at give mulighed for at udøvere kan handle på eget initiativ (ibid.).



Studier med fokus på førnævnte syv dimensioner har vist, at autonomistøttende trænere fremmer en række positive afledte psykologiske og emotionelle resultater hos unge udøvere og dermed bevirker, at unge i højere grad føler sig motiveret for at være fysisk aktiv. Eksempelvis viste Reinboth, Duda & Ntoumanis (2004), at trænere med en opgaveorienteret og socialt- og autonomistøttende tilgang havde en positiv indflydelse på tilfredsstillelsen af en række basale psykologiske behov hos unge fodbold- og cricketspillere, hvilket øgede deres indre motivation til at fortsætte med idrætten. Wang & Biddle (2007) tilføjer i den sammenhæng, at trænere, der opmuntrer udøvere til at tage egne beslutninger frem for at tvinge dem til at præstere i træningen, har en positiv indflydelse på deres lyst til at være fysisk aktiv. Udgangspunktet for trænere og ledere er at skabe nogle rammer i træningen, hvor træneren tilgår deres udøvere på en hensigtsmæssig måde, og bistår med at tilfredsstille den enkelte udøvers behov for at fremme følelsen af autonomi og selvstændiggørelse (ibid.).

4.1.3 FÆLLESSKABETS INDFLYDELSE PÅ DET MOTIVERENDE MILJØ

Sociale fællesskaber optræder ligeledes som en væsentlig aktør i forbindelse med unges lyst til at dyrke idræt (Ntoumanis et al., 2007). Udgangspunktet for unges idrætsdeltagelse er ikke blot et spørgsmål om, at trænere og ledere er i stand til at etablere motiverende miljøer, hvor der er fokus på inddragelse af udøvere, idet idrætsdeltagelse ligeledes er afhængig af det sociale fællesskab, hvilket i litteraturen typisk betegnes som '*peer relationship*' (Ntoumanis et al., 2007; Smith, 2003). I følge Smith (2003) indbefatter betegnelsen en interaktion mellem individer, der er bekendt med hinanden, og som ifølge forfatteren udgør et væsentligt bidrag til at unge tilegner sig kvalitetsmæssige gode oplevelser med at dyrke idræt. Således redegør litteraturen for, at kendskabet til andre og opfattelsen af at få nye bekendtskaber bidrager til at unge føler sig motiveret for at være fysisk aktiv, ligesom unge opnår en følelse af accept, øget selvværd og kvalitetsmæssige gode oplevelser, som øger lysten til at vedblive med at være fysisk aktiv (Weinberg & Gould, 2011). Smith (2003) nævner i forlængelse af dette, at udøvers fysiske kompetence som oftest hænger sammen med deres sociale kompetencer og accept fra andre, ligesom fællesskabet med andre ligeledes præger unges moralske holdninger og adfærd. Dette tydeliggøres endvidere i et studie foretaget af Weiss, Smith & Theeboom (1996), der interviewede en række idrætsudøvere i alderen 8-16 år med henblik på at identificere, hvilken betydning fællesskabet havde i forhold til deres idrætsdeltagelse. Dette resulterede i en række dimensioner, der både omfattede positive og negative dimensioner og som blandt andet indbefattede;

- *Øget selvværd* (venner som siger eller gør noget, der er befordrende for ens selvværd)
- *Hjælp og vejledning* (venner assisterer i forbindelse med læring af færdigheder)
- *Loyalitet* (følelse af tilhørsforhold til en anden)
- *Prosocial adfærd* (sige og foretage handlinger der er til gavn for andre)
- *Utilgængelighed* (manglende mulighed for at interagere med hinanden)
- *Uinteressant personlighed* (venner har uønsket adfærd som eks. at være selvcentreret)



Disse dimensioner indikerer hermed, at tilhørsforholdet til andre enten kan have positiv eller negativ indflydelse på unges intention om at være fysisk aktiv, og dermed kan være en vigtig indikator i bestræbelserne på fremme unges vedvarende idrætsdeltagelse. Hertil viste Ullrich-French & Smith (2009), at unge fodboldspilleres opfattelse af fællesskabet kunne være med til at forudsige deres fremtidige idrætsdeltagelse, idet deres opfattelse af kvalitetsrige fællesskaber og accept fra andre havde en positiv indvirkning på intentionen om at forblive idrætsaktive. Endvidere konkluderede forfatterne, at unges intentioner om at fortsætte med at være fysisk aktiv udgør en kombinationen af forskellige sociale aktørers betydning, heriblandt trænere, forældre og fællesskabet med andre (ibid.).

I studier, der har undersøgt kombinationen af forskellige træningsmiljøer, kan det bevises, at opgave- og fællesskabsorienterede miljøer har væsentlig indflydelse på unges intentioner om at fortsætte med at være fysisk aktiv. Eksempelvis viste Vazou et al., (2006), at unge holdspilsudøveres opfattelse af et opgave- og makkerorienteret miljø relaterede sig til en række motivationsvariabler, der ifølge Ntoumanis et al., (2007) understøtter en række individuelle og sociale faktorer med betydning for unges lyst til at fortsætte med at dyrke idræt. Dette bakkes op af Cervelló, Escati & Guzmán (2007) som i et longitudinelt studie fandt, at makkerskabet havde væsentligt indflydelse på unges udøveres målorienteringssyn og opfattelse af egne evner, hvilket således indirekte kunne være med til at forudsige unges vedholdenhed for at være fysisk aktiv. Herudover fandt Jøesaar et al. (2011), at makker- og opgaveorienterede træningsmiljøer indirekte påvirker unge holdspilleres (11-16 år) indre motivation til vedvarende idrætsdeltagelse gennem tilfredsstillelse af de basale psykologiske behov; kompetence, autonomi og tilhørsforhold, hvilket understøttes af et lignende studie (Murcia et al., 2008). Resultaterne af studierne fremhæver vigtigheden af at etablere opgave- og fællesskabsorienterede træningsmiljøer, idet dette har indflydelse på unges motivation og adfærdsmæssige vedholdenhed i idræt, hvormed sådanne miljøer, ifølge forskningen bør tilskyndes i træningen (Jøesaar et al., 2011; Ntoumanis et al., 2007; Murcia et al., 2008).

4.2 MAKKER-FEEDBACK SOM UNDERVISNINGSMETODE

Makker-feedback fremlægges i litteraturen som en metode, der giver mulighed for, at individer kan deltage aktivt i undervisningssituationer med henblik på at præge såvel egen som andres udvikling og læring (Liu & Carless, 2006). Metoden dækker ifølge Liu & Carless (2006) over en kommunikationsproces, hvor individer indgår i en dialog med henblik på at hjælpe og vejlede hinanden til forbedring af en given præstation, fremfor at foretage en vurdering eller bedømmelse heraf. Læringen forekommer i den sammenhæng som en form for selv-regulerende læring, hvor makkerens eksterne feedback danner grundlag for det videre arbejde, som modtageren af feedbacken efterfølgende kan anvende i bestræbelserne på at optimere den givne præstation. Udgangspunktet for feedbacken der videregives er, at denne indeholder indflydelses- og detaljerig information, som er til gavn for modtageren, således at der opnås optimale forudsætningerne for den efterfølgende læring (Ibid.).



Metoden har ifølge Liu & Carless (2006) en række fordele udtrykt ved eksempelvis, at individer får mulighed for aktivt at udtrykke og dele viden med andre om et givent emne i forskellige sammenhænge, hvilket bidrager til læringen eller indlæring af nye motoriske færdigheder (Grant, 2011; Holt et al., 2012; Mosston & Ashworth, 2008). Herudover muliggør MF, at individer kan tilegne sig detaljerig viden fra andre, som kan anvendes fremover i bestræbelserne på at forbedre ens pågældende præstation, ligesom individer modtager langt mere feedback på præstationen end hvis feedbacken blot kom fra en undervisningsansvarlig (Liu & Carless, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). Inddragelse af MF i undervisningssituationer bevirker således, at undervisningsrammerne ændres fra hovedsageligt at være underviserstyret til, at individer i samarbejde har mulighed for at præge egen såvel som hinandens læring ved reflektivt at analysere og kommentere på hinandens forskelligartede præstationer uden underviseren er nærværende. Kendetegnende for undervisningsstilen er, at der ifølge Mosston & Ashworth (2008) er tale om en gensidighed, hvor læreren udstikker specifikke retningslinjer og kriterier for feedbacken, som skiftevis videregives mellem parterne i makkerparret - også kaldet reciprok undervisning. Ifølge Liu & Carless (2006) bør undervisningsansvarlige inddrage MF som en del af undervisningen, idet det fremmer individers læring, ligesom den personlige feedback, der skabes herved kan fremme et personligt og individuelt tilknytningsforhold mellem de deltagende parter (Mosston & Ashworth, 2008).

4.2.1 MAKKER-FEEDBACK I EN IDRÆTSMÆSSIG KONTEKST

Forskning, der har beskæftiget sig med MF har typisk fokuseret på dennes anvendelighed i en undervisningskontekst, hvor metoden har vist sig brugbar med henblik på at fremme læringen hos unge elever, ligesom det kan fremme nye sociale og relationelle forhold mellem to parter, hvor særligt ærligheden og den gensidige tillid styrkes (Falchikov & Blythman, 2001; Liu & Carless, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). Lignende tendenser kan ligeledes ses i en idrætsmæssig kontekst, hvor MF typisk er blevet afprøvet med henblik på at undersøge dets potentiale i forhold til unge udøvers indlæring af færdigheder og motivation for at være fysisk aktiv (Grant, 2011; Holt et al., 2012; Curth & Østergaard, 2012). Eksempelvis viste Grant (2011), at MF var et succesfuldt redskab til at fremme indlæringen af færdigheder i svømmeundervisningen for børn i alderen 9-12 år, og dermed gavtede læringen hos børnene. Lignende resultater demonstrerede Holt et al. (2012) i et studie med fem unge elite fodboldspillere (10-12 år), der gennemgik et forløb på 22 lektioner og som undervejs skulle anvende MF. Resultaterne af dette studie viste, at MF potentielt kunne anvendes til at maksimere færdigheder og læringen hos elite fodboldspillere, ligesom det medførte et øget engagementet i træningen. Tilsvarende fandt Curth & Østergaard (2012), at implementering af MF i idrætsundervisningen, ud over at skabe et positivt interpersonelt forhold mellem idræts elever, også motiverede eleverne i idrætsundervisningen ved mediering af de tre psykologiske behov; *autonomi, kompetence og tilhørsforhold*. Udgangspunktet for studiet var, at idræts eleverne oplevede en oprigtig interesse og lyst til at engagere sig i idrætsundervisningen.



4.3 DELKONKLUSION

I ovenstående kapitel har jeg med udgangspunkt i relevant litteratur, redegjort for begreberne makker-feedback og motiverende miljøer, ligesom jeg undervejs har inddraget relevante undersøgelser til at udvide forståelsen af hvilke betydningsmæssige konsekvenser disse har for unge udøveres idrætsdeltagelse. Hermed bidrager denne delkonklusion med at besvare problemformuleringens to undersøgelsesspørgsmål som blev præsenteret i afsnit 2.1.2. Med hensyn til undersøgelsesspørgsmål 1, så redegør litteraturen for, at træningsmiljøer, der fremmer læring og tilhørsforholdet til andre i træningen kan være med til at fremme en række positive psykologiske udfald med betydning for unges vedvarende lyst til at være fysisk aktiv, modsat mere præstationsorienterede miljøer. Udgangspunktet er, at udøvere bør tage del i egen læring og personlig udvikling samt føle sig en del af et fællesskab, hvilket har positiv indflydelse på unges motivation for at vedblive med at være fysisk aktiv. I forhold til undersøgelsesspørgsmål 2 redegør litteraturen for, at makker-feedback har vist at have positiv indflydelse på både indlæring af færdigheder og motivationen hos unge idrætsudøvere, hvormed studier foreslår at makker-feedback styrker engagementet hos unge i en idrætssammenhæng.



KAPITEL 5. FORSKNINGSTYPE OG FORSKNINGSDESIGN

Følgende kapitel indeholder en gennemgang af dette speciales forskningstype og forskningsdesign som henholdsvis udgøres af den kvalitative forskningsretning og det teorigenererende casestudie. I forhold til sidstnævnte vil de praktiske og strategiske overvejelser jeg gjorde mig i forbindelse med udvælgelsen af specialets case afdækkes, ligesom en beskrivelse af denne præsenteres.

5.1 KVALITATIV FORSKNING

Dette speciale indskrives sig i den humanistisk- og samfundsvidenskabelige forskningstradition, hvilket er blevet valgt med baggrund i den detaljerede og praktisk baseret viden forskningen bedriver. Hertil beskæftiger human- og samfundsvidenskabelig forskning sig særligt med forskellige aspekter, der vedrører den menneskelige eksistens og som interesserer sig for betydningen af forskellige individuelle og sociale forhold (Den Store Danske, 2009; 2013). Fokusset på at forstå sociale fænomener og menneskers livssituationer 'inde fra' udgør således et central udgangspunkt for mit valg af forskningsretning som i dette studie hovedsageligt vil beskæftige sig med det kvalitative forskningsparadigme. Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2010) refererer kvalitativ forskning sig typisk til: "*(...) hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles. Man er fx optaget af at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter.*" (ibid.: s. 17). Der er ifølge Brinkmann & Tanggaard (2010) tale om en videnskabelig praksis, hvor der tilstræbes at forstå menneskelivet indefra, snarere end på afstand, hvormed kvalitativ forskning typisk anskues som en erkendelsestradition. En erkendelsestradition, der særligt beror på antagelsen om, at den sociale virkelighed er subjektiv og kontinuerligt konstrueres og betragtes i relation til den umiddelbare sociale sammenhæng. Hertil kædes den kvalitative forskning typisk sammen med en induktiv undersøgelsesproces, hvor data hovedsageligt indsamles med henblik på at udvikle teorier, modeller eller forklaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Gratton & Jones, 2011).

Den kvalitative forskningstilgang er i nærværende speciale blevet valgt med baggrund i, at jeg søger at belyse de deltagende aktørers opfattelser og erfaringsprocesser af MF i fodboldtræningen, hvormed jeg gennem spillernes egen perspektiver og beretninger søger en forståelse af det undersøgte fænomen (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Dette vil opnås gennem anvendelse af forskellige kvalitative metoder, bestående af videoobservationer, individuelle spillerlogbøger og et fokusgruppeinterview. Endvidere kan indeværende studie karakteriseres som værende *eksplorativ* i sit udtryk, idet der i særlig grad er fokus på at opnå indsigt i det udforskede ved at lede efter mønstre i spillernes handlinger og opfattelser af MF-forløbet (Gratton & Jones, 2011). Dette søges gjort gennem en teorigenererende analyseproces, hvor det indsamlede empiri løbende afsøges for generelle perspektiver og forklaringer med henblik på at forklare foreløbige antagelser af spillernes opfattelser og handlingsmønstre under udførsel af MF. Teorien der genereres sker så at sige gennem kombinationen af både en induktiv og deduktiv tilgang til det empiriske materiale, hvormed teori kontinuerligt testes og modificeres (Boolsen, 2010).



5.2 AKTIONSFORSKNING

Grundlæggende for aktionsforskningen er, at denne kan betegnes som en forandrings- og handlingsorienteret forskningstilgang, hvor fremtidsrettede idéer tager sit udspring i den aktuelle situation i tæt samarbejde med praktikere (Nielsen & Nielsen, 2010). Hertil beskriver Nielsen & Nielsen (2010), at kvaliteten af den aktuelle situation har afgørende betydning for kvaliteten af den forskning, der bliver bedrevet. Foreliggende speciale kan betegnes som aktionsforskning, idet hensigten var at integrere MF på et U14-ungdomsfodboldhold, som en del af den normale træning, i tæt samarbejde med trænerne i undersøgelsesfeltet. Trænerne blev hermed inddraget i undersøgelsesprocessen og havde i den forbindelse en afgørende indflydelse på eksempelvis valget af MF-øvelserne i de fire træninger og gennemførelsen heraf. Herudover bistod trænerne spillerne med vejledende bemærkninger under udøvelsen af MF.

Ifølge Nielsen & Nielsen (2010) beror det empiriske materiale inden for aktionsforskning, bl.a. på hermeneutikken, men tager dog skridtet videre, fordi forskere involverer sig i forandringsprocesser i feltet, hvormed der kan gøres fælles erfaringer med deltagerne i feltet. Læreprocessen vil så at sige foregå i den lokale kontekst, hvor den tilførte viden er relevant og anvendelig i praksis og hvor denne ligeledes fremover vil forblive. Således snakker Nielsen & Nielsen (2010) om viden, der er erfaringsrelateret og kontekstspecifik, hvor den konkrete læreproces, der skabes ikke kan løsrive sig fra de deltagende aktører i den lokale kontekst. Fælles for samtlige træninger var, at der blev ført korte evalueringssamtaler mellem trænerne og jeg, både før og efter hver træning, som dermed bidrog til læreprocessen for begge parter. En læreproces, der blev forankret i og omkring U14-holdets træning, hvor trænerne og jeg foretog en række fælles erfaringer og hvor resultatet heraf var med til at påvirke vores individuelle forståelse og vurdering af, hvorledes fremtidig ungdomstræning kunne tilrettelægges for at skabe motiverende træningsmiljøer. For at sikre dette yderligere blev fremtidsplanerne for forløbet forankret i relevant teori, samt de hverdagserfaringer trænerne i forvejen havde med holdet.

5.3 CASESTUDIET SOM FORSKNINGSDESIGN

Et casestudie er kendetegnet ved at været et *in-depth* (dybtgående) studium med fokus på at indfange og forstå en specifik og enkeltstående case i detaljer. For at forstå hvad der ligger i begrebet case beskriver Antoft & Salomonsen (2007) det som værende et særligt eksempel på en større generel sammenhæng, samt et ekstremt og unikt fænomen, der ikke kan betragtes isoleret fra omverdenen. Således udgør et case studium en empirisk analyse, der undersøger et samtidigt eller historisk fænomen i en social kontekst i dybden, hvor fænomenet udfolder sig. Således er der ikke tale om bred og indlysende viden, men snarere en dybdegående forståelse af et specifikt fænomen som ifølge Antoft & Salomonsen (2007) indfanges gennem anvendelse af multiple datakilder, som i nærværende studie udgøres af videoobservationer, et fokusgruppeinterview og individuelle spillerlogbøger. Herved vil forståelsen af det undersøgte fænomen søges indfanget fra forskellige kvalitative perspektiver.



Ifølge Antoft & Salomonsen (2007) indgår der fire forskellige typer af casestudier, herunder *ateoretiske studier*, *teorifortolkende studier*, *teorigenerende studier* samt *teoritestende studier*. Formålene for typerne er forskellige både i måden, hvorpå der genereres ny viden og i forhold til udgangspunktet for den videnskabelige tolkning. Nærværende studie indskrives i det teorigenerende case studium, hvor formålet er at genere ny teoretisk viden med afsæt i den indsamlede empiri. Hermed bliver udgangspunktet for studiet at forsøge, gennem den indsamlede empiri, at etablere et teoretisk univers for, hvorledes MF kan bidrage til et motiverende miljø i ungdomsfodbold. Ifølge Antoft & Salomonsen (2007) beror det teorigenerende case-studie i særlig grad på analyseteknikken, *Grounded Theory*, der beskæftiger sig med, hvorledes der kan konstrueres teoretiske slutninger ud fra den indsamlede empiri. Boolsen (2010) beskriver i den forbindelse, at teorien indebærer en analytisk strategi, hvor teoretiseringen opnås gennem en række systematiske trin. Indledningsvis udtages centrale dimensioner i det empiriske materiale, hvorefter der foretages en teoretisk skitsering af de overordnede begreber, der slutteligt sammenstilles med andre eksempler, der eksisterer inden for samme område. Der vil, gennem den multiple dataindsamlingsstrategi i nærværende studie, foretages en systematisk analyse af de forskellige datakilder ved løbende at gennemse materialet og foretage systematiske kodninger heraf. Sammenholdning af de fundne dimensioner i datamaterialet vil herefter foretages i relation til andre MF-studier og motivationsteori for at generalisere specialets fund.

5.3.1 KRITERIER FOR CASE UDVÆLGELSEN

Ifølge Antoft & Salomonsen (2007) foretages caseudvælgelsen enten på baggrund af praktiske, emotionelle eller strategiske årsager. I forhold til de praktiske årsager blev specialets case valgt ud fra tids- og ressourcemæssige overvejelser, særligt med fokus på at sikre at logistikken og adgang til den valgte case var fordelagtig i forhold til datagenereringen. Det var således væsentligt, at casen for dette studie var lettilgængelig og kunne tilgås uden større transport- og ressourcemæssige omkostninger, hvilket herved kunne bidrage til en relativ uproblematisk datagenereringsproces. I foreliggende speciale blev dette muligt ved, at den valgte case havde tilknytning til idrætsklubben Aalborg Freja, hvor jeg til hverdag er træner.

Den valgte case blev ligeledes udvalgt på baggrund af strategiske årsager, hvilket ifølge Antoft & Salomonsen (2007) er essentielt, når forskere har et ønske om at øge generaliserbarheden ud fra de fundne konklusioner af et casestudium. Da dette speciale har det teorigenerende casestudie som afsæt og ønsker at bevæge sig fra case-relateret teori ved integreringen af MF på et U14-fodboldhold til mere overordnet teori, der sammenholdes med andre studier inden for samme område, er det strategiske casevalg relevant. Centralt for det strategiske casevalg er ifølge Antoft & Salomonsen (2007), at der her sondres mellem fire forskellige typer af cases, herunder *ekstreme cases*, *kritiske cases*, *repræsentative cases* og *paradigmatiske cases*. Fælles for disse er, at kvaliteten i den information, der indhentes repræsenterer forskellige specifikke eksempler på generelle sammenhænge, hvormed valget af case ikke nødvendigvis fremstår som værende generel repræsentativ (Flyvbjerg, 2010). I nærværende studie kan den udvalgte case karakteriseres som værende paradigmatiske udvalgt, hvilket kendetegnes ved, at casen



fungerer som et mønstereksempel for det område casen vedrører, og udgør et referencepunkt i udvikling af et videnskabeligt område (Flyvbjerg, 2010). Således kan nærværende studie betragtes som et mønstereksempel, idet hensigten er at finde frem til, hvorvidt MF virker til gavn for at skabe motiverende miljøer i ungdomsfodboldkulturen. På den anden side vurderes casen ligeledes udvalgt på baggrund af en mere ekstrem karakter, idet den begrænsede litteratur om MF's indflydelse på unge i en fodboldkontekst gør casen usædvanlig at undersøge, hvormed denne kan betegnes som *best case*. Ifølge Antoft & Salomonsen (2007) eksisterer udvælgelsen af den ekstreme case særligt i situationer, hvor der er usikkerhed om omfanget eller karakteren af det undersøgte fænomen, eller hvor der er et ønske om at afprøve nye teoretiske begreber og sammenhænge. Da der tilsyneladende ikke foreligger studier, der har undersøgt MF's indflydelse på unges motivation i ungdomsfodbold udgøre dette et væsentligt bidrag til casens ekstreme karakter. På baggrund af ovenstående kan foreliggende case således betegnes som værende både paradigmatisk og ekstrem i sin karakter i forhold til den generelle sammenhæng.

Det følgende afsnit vil redegøre for Idrætsklubben Aalborg Frejas ungdomsafdeling, hvor udvælgelsen af specialets case (U14-andetholdet) er foretaget. Afsnittet giver indsigt i kriterierne for at være en god ungdomstræner i Aalborg Freja samt synliggøre områderne, der er fokus på i U14-træningen. Dette gøres med udgangspunkt i Aalborg Frejas Blå Tråd, som beskrevet i afsnit 2.2 er en overordnet strategi for, hvorledes træningen forvaltes og opbygges i klubbens ungdomsafdeling fra U5 (under 5 år) til U19 (under 19 år).

5.3.2 BESKRIVELSE AF AALBORG FREJA'S U14-AFDELING

Den overordnede målsætning i Aalborg Freja er at forbinde det sportslige og sociale, således at der både er plads til eliten og bredden (Aalborg Freja, 2013). I forlængelse heraf, er det centralt for klubben, at de træningsmæssige rammer, der tilbydes fremstår attraktive og spænder bredt, idet dette er et vigtigt omdrejningspunkt i bestræbelserne på at nå klubbens målsætning. Lignende rammefaktorer gør sig gældende i klubbens ungdomsafdeling, hvor udgangspunktet er, at der skal være plads til alle uanset færdighedsniveau og ambitionsniveau, hvormed klubben skal være et naturligt samlingssted for alle unge mennesker. Hertil beror Aalborg Frejas Blå tråd særligt på retningslinjer, der er skitseret i DBU's Aldersrelateret træning og DBU's holdningshæfte, hvorom træneres adfærd og planlægning af træning særligt tager udgangspunkt (Dohm & Frank, 2008; DBU, 2012). For at sikre, at alle trives med at spille fodbold, tages der udgangspunkt i den enkelte spillers sportslige målsætninger og forudsætninger, hvilket skal være med til at fremme det sociale samvær og bibeholde den enkelte spillers interesse i at spille fodbold i Aalborg Freja. Således bør der prioriteres dygtige og engagerede trænere, der brænder for at arbejde med unge mennesker og som kommer velforberedt til træning med henblik på at imødekomme den enkelte spillers forudsætninger og udvikling. Ud over dette bør træneren sørge for, at træningen er sjov og legene, ligesom de bør udvise nærvær og respekt over for den enkelte spiller, således at enhver føler sig en del af klubben. (Aalborg Freja, 2013)



U14-afdelingen betegnes i den Blå tråd som en tilvænningsperiode, hvor spillerne er ved at vænne sig træningen og bliver bevidstgjort om hvad der skal til for at kunne tackle en øget træningsmængde. Målsætningen i denne periode er, at spillerne har tillært sig de tekniske detaljer, så de kan arbejde under øget pres i kampsituationer. Herudover fokuseres der på at skærpe spillernes taktiske forståelse i det offensive såvel som det defensive spil, hvormed den enkelte spillere bliver bevidstgjort om både sin egen og de andres rolle i forskellige kampsituationer. Da denne periode ligeledes er præget af et øget opdagelsesfokus hos de unge bliver etablering af sociale arrangementer essentiel for at bibeholde deres interesse i foreningslivet (Aalborg Freja, 2013; Laub, 2013). U14-afdelingen udgøres på nuværende tidspunkt af tre hold, hvoraf førsteholdet spiller i den bedste række (mesterrækken), andeholdet spiller i den tredjebedste række (A-rækken) og tredjeholdet spiller i den fjerdebedste række (B-rækken). For at have optimale forudsætninger for at kunne integrere MF i ungdomsfodbold udvalgte jeg andeholdet som specialets case. Dette valg blev foretaget på baggrund af, at velvilligheden for at deltage i MF forløbet formentlig ville være større på denne type hold, hvor ambitionsniveauet hverken er for højt eller for lavt, men hvor ønsket om at yde en koncentreret og helhjertet indsats til træning fortsat udgør en naturlig del af spilleres forventninger til træningen.

5.4 OPSAMLING

Ovenstående afsnit har således afdækket den kvalitative forskningstilgang som bedrives i nærværende speciale, og som særligt forekommer eksplorativt i sit udtryk. I forlængelse heraf har jeg beskrevet det aktionsforskende indhold af nærværende undersøgelse, hvor jeg i samarbejde med trænerne i undersøgelsesfeltet søger at integrere MF i U14-træningen. Hertil har jeg redegjort for nærværende forskningsdesign, som omfatter den teorigenererende tilgang og i den forbindelse beskrevet studiets case, U14-andeholdet i Aalborg Freja, samt de praktiske såvel som strategiske overvejelser jeg foretog herom. Næstkommende afsnit vil indeholde en beskrivelse af mit interventionsforløb, og specialets dataindsamlingsmetoder.



KAPITEL 6. INTERVENTIONSFORLØBET OG METODER

I det følgende kapitel afdækkes specialets interventionsforløb som udgjorde et introducerende seminar med trænerne og fire makker-feedback (MF) træninger. Sluttelig vil de anvendte metoder præsenteres, ligesom de metodiske overvejelser jeg gjorde mig herom ligeledes vil beskrives.

6.1 INTERVENTIONSFORLØBET MED TRÆNERE OG SPILLERE

Følgende vil afdække interventionsforløbet med trænerne og redegøre for adgangen til den valgte case, introduktionsworkshoppen som bidrog til erkendelsesprocessen af det udforskede (jf. figur 2, s. 16) og hændelsesforløbet under de fire MF-træninger. Undervejs, vil jeg præsentere de metodiske valg med henblik på at synliggøre hvilke overvejelser jeg gjorde mig inden og under interventionsforløbet.

6.1.1 ADGANG TIL CASEN OG INTRODUKTIONSWORKSHOP

Kontakten til de to U14-trænere blev etableret efter en almindelig træningssession på Aalborg Frejas anlæg, hvor jeg kort informerede trænerne om formålet med specialet og i den forbindelse forhørte dem om muligheden for at afprøve MF på U14-holdet. Trænerne udviste stor interesse i at medvirke i specialet, idet der var enighed om at forløbet ville bidrage med et nyt og nuanceret syn på praktisering af træningen i ungdomsfodbold, hvilket særligt inspirerede hovedtræneren, idet han i forvejen var bekendt med utraditionelle træningsformer. Hertil aftalte vi, at jeg medvirkede i holdets nærtforestående forældremøde, hvor jeg kort præsenterede idéen over for spillernes forældre, ligesom jeg indsamlede forældrenes underskrifter til godkendelse af undersøgelsesforløbet (jf. bilag 1).

For at give trænerne en dyberegående forståelse af træningsforløbet og operationaliseringen af MF i træningen, aftalte vi at mødes til en introduktionsdag. Her fik trænerne indblik i relevant teori, ligesom de aktivt tog del i planlægningen af øvelserne, der skulle indgå i MF-træningerne. Introduktionsworkshoppen foregik i mødelokalet på Aalborg Freja efter en almindelig ugentlig træning, og blev foretaget dels med inspiration i Smith, Smoll & Cumming's (2007) procedurer for implementering af træningsinterventioner og dels på baggrund af undersøgelsens aktionsforskende tilgang. Hertil fremhæver Paradis & Martin (2012) yderligere, at motivationen hos de deltagende parter øges ved, at disse får kendskab til rationalet bag det integrerede træningskoncept. Trænerne fik i den indledende del af mødet udleveret en skriftlig samtykkeerklæringer (bilag 7), som blev læst og underskrevet, hvorefter dagsorden for mødet blev gennemgået. Denne indeholdte en præsentation af træningsforløbet, en teoretisk gennemgang, en forklaring af rationalet bag MF og slutteligt planlægningen af MF-træningerne (jf. bilag 12). I den teoretiske gennemgang blev relevante modeller, herunder Epstein's (1989) TARGET model og Ntoumanis et al.'s (2005) fællesskabsmodel fremlagt, med henblik på at synliggøre over for trænerne, hvilke dimensioner der bør opfyldes for at sikre et motiverende træningsmiljø. Gennemgangen havde således til gavn at gøre trænerne bevidste om, hvilke

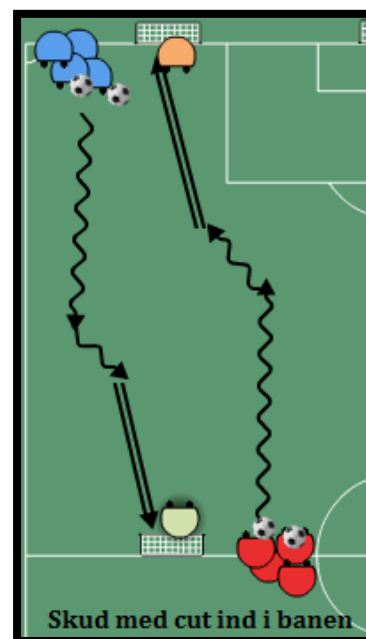


dimensioner, der kan indføres i træningen, således træningsmiljøer forekommer motiverende for unges videre idrætsdeltagelse. Endvidere bidrog den teoretiske gennemgang til trænerens forståelse af undervisningsmetoden MF, herunder skitsering af metodens rationale, anvendelsesmulighederne i en idrætsmæssig kontekst og det indholdsmæssige fokus af feedbacken, der gives mellem to parter. Hertil fik trænerne udleveret et introduktionshæfte (bilag 6), der dels forklarede førortaltte punkter og dels indeholdte konkrete øvelseseksempler, hvor MF kunne indføres som en del af formålet. Introduktionshæftet havde til hensigt af være en rettesnor, som trænerne kunne støtte sig opad under forløbet og indeholdte, relevant information i forhold til trænerens såvel som spillernes rolle heri samt retningslinjerne for spillernes feedback til hinanden. Fælles for teoriopræsentationen og introduktionen til MF var, at trænerne havde mulighed for undervejs at stille spørgsmål, såfremt der var visse dele, der virkede uklare eller krævede ekstra uddybning.

I planlægningsdelen blev der taget udgangspunkt i øvelserne, der indgik i introduktionshæftet for at illustrere over for trænerne, hvorledes MF kunne indføres som en del af formålet med specifikke fodboldøvelser. Øvelserne tjente således som inspiration for trænerne i den videre planlægning af MF-træningerne, som desuden udmøntede sig i fire træningsgange, hvilket blev vurderet hensigtsmæssigt i forhold til specialets tidsmæssige perspektiv og trænerens sæson- og træningsplanlægning (jf. bilag 5). Fælles for samtlige træninger var, at MF-sessionerne varede 25-30 min. og var placeret i begyndelsen af træningen, således, at trænerne kunne bruge den resterende tid på kampspecifikke træningsøvelser frem mod forestående weekendkamp. Den tidsmæssige overvejelse var ligeledes i tråd med anbefalinger fra studiet af Curth & Østergaard (2012), som foreslår at koncentrere udøvelsen af MF i visse dele af en træningssammenhæng. I forlængelse heraf blev øvelserne ligeledes tilpasset aldersgruppen, så der både indgik tekniske og taktiske temaer som fulgte fokusområderne præsenteret i Aalborg Frejas Blå tråd (Aalborg Freja, 2013) og i Aldersrelateret træning (Dohm & Frank, 2008), ligesom øvelserne indeholdte samarbejdende elementer. Eksempelvis blev øvelserne 1v1 og 2v1 valgt med baggrund i dets individuelle taktiske fokus, idet spillere herigennem opnår en bedre forståelse for det offensive og defensive spil, samtidig med, at de bevidstgøres om såvel egen som andres rolle i kamprelaterede situationer, hvilket er et væsentligt træningsfokus i U14-træningen (Dohm & Frank, 2008).



Grundlæggende for alle øvelserne var, at disse blev udformet med baggrund i en række didaktiske overvejelser, hvor der blandt andet blev taget højde for spillernes individuelle forudsætninger ved, at øvelserne indeholdte forskellige læringsniveauer (Rønholt & Peitersen, 2008). Herudover tog øvelserne udgangspunkt i et offensivt fokus, hvilket var i overensstemmelse med trænerens nuværende mål og indhold for træningen, ligesom der blev taget højde for en række rammefaktorer, herunder trænerens rolle under træningen samt øvelsernes placering og arealmæssige størrelse (jf. figur 3). Undervejs i planlægningen var mit primære fokus, at involvere trænerne så meget som muligt i processen, for på bedste vis at fremme ejerskab og medbestemmelse hos trænerne i praktiseringen af træningerne. Dette blev i særlig grad gjort med inspiration i den anerkendende samtaleform for at styrke trænerens selvfølelse af at foretage positive forandringer i en træningssammenhæng (Moltke & Molly, 2009). Da trænerne fungerer som eksperter for træningen på andet holdet i U14 har jeg derfor forsøgt at tage udgangspunkt i trænerens idéer, tanker og refleksioner, således at trænerne følte sig motiveret til at gennemføre MF træningerne.



FIGUR 3: ILLUSTRATION AF ØVELSEN MED LODRET VRISTPARK FRA TRÆNING 4.

6.1.2 MAKKER-FEEDBACK TRÆNINGER

De fire MF-sessionerne blev afviklet i forbindelse med U14-holdets normale træningsdage (mandag og torsdag) over en to ugers periode. Inden den første MF-træning var spillerne blevet informeret om formålet med træningsforløbet, således spillerne var bekendt med indholdet af de forestående fire træninger og feedbackformen. Sidstnævnte informerede hovedtræneren om før hver træning, dels for at genopfriske kriterierne for feedbacken og dels for at informere nye eller nuværende spillere, der ikke havde været med i de forgangene træninger, om metoden. Centralt for feedbackudvekslingen mellem spillerne var, at denne skulle være konkret ved eksempelvis at fokusere på specifikke detaljer i makkerens udførsel af en given færdighed, idet dette er afgørende for, hvorvidt en makker har lyst til at vedblive med at træne øvelsen (Curth & Østergaard, 2012; Liu & Carless, 2006). Spillerne blev ligeledes informeret om kriterierne for mere uspecifikke feedbackformer, således de blev bevidste om feedbackmønstre, der kunne virke utilfredsstillende over for makkeren og hæmme lysten til at øve færdigheden (Mosston & Ashworth, 2008). Indledningsvis fik spillerne demonstreret øvelsen de skulle udføre, ligesom de fik mulighed for at vælge en makker som de var tryk ved, således de oplevede større villighed til at give feedback til hinanden (Curth & Østergaard, 2012). Grundlæggende for feedbackkriterierne var at disse tog afsæt i relevante råd og anbefalinger fra tidligere studier, så spillerne havde optimale forudsætninger for at lykkedes med feedbacken (jf. bilag 6).

Til hver træning gennemgik jeg de relevante instruktionsmomenter som spillerne kunne vælge at følge i sin korrektion af makkeren i den pågældende øvelse. Dette blev i trænergruppen



vurderet hensigtsmæssigt, idet jeg havde formuleret disse og havde tilegnet mig et indgående kendskab herom. Trænerne var forinden blev gjort opmærksom på instruktionsmomenterne for øvelserne og havde herved mulighed for at komme med ændringer eller yderligere input, der kunne bidrage til præcisering af detaljerne i den planlagte øvelse. Mens jeg demonstrerede instruktionsmomenterne havde spillerne mulighed for at stille spørgsmål, såfremt der var elementer, der fremstod uklare eller krævede yderligere forklaring. For at sikre, at spillerne gav korrekte informationer til hinanden fik parrene til hver træning udleveret et lamineringsark med øvelsens instruktionsmomenter. Der blev i øvelsen endvidere lagt op til, at spillerne skulle have tilstrækkelig tid til at øve færdigheden, hvormed de ikke skulle give feedback efter eksempelvis hvert forsøg. Denne overvejelse var dels i tråd med anbefalinger fra Grant (2011), og var dels tænkt som en mulighed for, at spillerne kunne virkeliggøre eventuelle korrektioner i øvelsen, således at der kunne fokuseres på yderligere elementer i øvelsen. Undervejs i MF-sessionerne bistod trænerne med vejledende kommentarer til spillerne, såfremt de havde spørgsmål vedrørende indholdet af feedbacken eller havde vanskeligheder med at finde et specifikt fokus hos makkeren. Vejledningen var således ikke løsningsbetonet, men tog udgangspunkt i åbne og refleksive spørgsmål, for at gøre spillerne bevidste om, hvorledes feedbacken kunne gives. Ydermere blev vejledningen blot målrettet den enkelte spiller, idet dette blandt andet styrker spillers opfattelse af kompetence for at give feedback, ligesom den pågældende oplever at få individuel instruktion (Curth & Østergaard, 2012).

Fælles for de fire træninger var, at trænerne og jeg mødtes en halv time inden og forberedte handlingsforløbet, for at afklare eventuelle spørgsmål vedrørende deres rolle og hvorledes trænerne skulle foregribe eventuelle scenarier, der kunne opstå som et resultat af spillernes forventede handlinger eller reaktioner. Ud over dette, blev der ligeledes afholdt en kortvarig evaluering efter hver træning, der havde til formål at samle op på den forgangene MF-session, hvormed der var mulighed for at dele fælles erfaringer og refleksioner, som kunne skærpe trænerens forståelse af deres rolle eller tilgang til spillerne. Evalueringsformen havde således et udviklings- og handlingsorienteret perspektiv, hvor den løbende udveksling af erfaringer og viden mellem trænerne og jeg kunne bruges i optimeringen af de efterfølgende træninger (Launsø, Olsen & Rieper, 2011).

6.2 DATAINDSAMLINGSMETODER

I hermeneutikken har valget af metoder betydning for, hvorvidt forskere kan finde frem til det udforskedes meningssammenhæng, hvilket ifølge Højbjerg (2004) indebærer klarlægning af mundtlige ytringer, adfærdsmønstre og regler og normer, da disse er bærer af det der undersøges. Foreliggende speciale vil med anvendelse af videoobservation, et fokusgruppeinterview og individuelle spillerlogbøger forsøge at belyse det undersøgte fænomen, hvormed disse sammen udgør sammenligningsgrundlaget for spillernes opfattelser af MF-forløbet. Jævnfør figur 2 (s. 16) bidrog de anvendte metoder til min erkendelsesprocessen og herved måden,



hvorpå jeg tilegnede mig en forståelse for det undersøgte fænomen. Den tidsmæssige placering af de anvendte metoder ses af figur 1. Gældende for dataindsamlingsprocessen var, at denne foregik ved en løbende analyse og indsamling af ny empiri (Boolsen, 2010).

Observationerne valgte jeg at inddrage for at få et eksternt billede af MF-træningerne og derved få kendskab til den konkrete sociale sammenhæng som det udforskede indgår i, hvilket ifølge Pedersen, Klitmøller & Nielsen (2012) er væsentligt for tolkningen af det der undersøges. Hermed bidrager observationerne med, at jeg kan få indsigt i, hvorledes spillerne i kropslig samspil med deres makker agerede under sessionerne (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012). For at få indblik i dette anvendte jeg et videokamera, hvilket blev valgt med baggrund i at denne observationsform giver mulighed for at indfange totaliteten af den undersøgte sociale praksis, således at der kan foretages præcise og detaljerede analyser af bl.a. spillernes interaktions- og handlingsmønstre. Videoobservation muliggjorde endvidere at mine umiddelbare tolkninger kunne sættes i parentes under analyseprocessen, idet distancen der skabes til feltet ved at gense datamaterialet typisk kan åbne op for nye opdagelser (Szulevicz, 2012). Optagelserne bidrog hermed til, at jeg kunne foretage nøjagtige og fordomsfrie beskrivelser af de udvalgte videosekvenser i MF-træningerne, hvilket understøttede min fænomenologiske tilgang til undersøgelsesfeltet (jf. afsnit 3.2.2). Hertil bidrog optagelserne ligeledes til afsløre nye sammenhænge eller perspektiver som jeg eventuelt måtte have overset, for at udvide min forståelse for det udforskede. Angående fokusgruppeinterviewet, blev dette valgt med henblik på at afdække spillernes meninger og opfattelser af MF-forløbet, hvilket denne interviewform i særlig grad tilsigter, modsat eksempelvis det individuelle forskningsinterview (Halkier, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Hermed tjente fokusgruppeinterviewet som opfølgning på det afsluttede MF-forløb, hvor spillernes perspektiver kunne frembringes og hvor, der endvidere kunne stilles kvalificerede spørgsmål til de observerede mønstre i træningerne ved præsentation af udvalgte videoklip og logbogscitater (Pedersen, 2012). Logbøgerne blev endvidere valgt til at få et internt billede af spillernes individuelle opfattelser af MF-træningerne for at finde frem til generelle mønstre heraf. I følgende underafsnit indeholder en beskrivelse af de anvendte metoder, bestående af videoobservationer, det kvalitative fokusgruppeinterview og den individuelle spillerlogbog.

6.2.1 DELTAGER- OG VIDEOOBSERVERENDE DESIGN

Under MF-træningerne blev der foretaget observationer med en deltagerobserverende tilgang, hvilket bevirkede, at jeg ved min tilstedeværelse i den konkrete og sociale sammenhæng opnåede indsigt i det udforskede (Pedersen et al., 2012). Samtlige observationsgangene fokuserede på spillernes handlinger under MF-sessionerne, og havde til hensigt at skabe en eksternt forståelse af MF's potentiale for at skabe et motiverende miljø. Observationerne blev, jævnfør afsnit 3.2.2 søgt foretaget med en åben og fordomsfri indgangsvinkel for at afdække spillernes umiddelbare handlingsmønstre under praktiseringen af MF så præcist som muligt. Formålet med observationerne var at observere, hvorledes spillerne agerede under feedbacksessionerne, både imens spillerne gav hinanden feedback og imens de øvede færdigheden. Dette



bidrog hermed til den samlede forståelse af, hvordan MF kunne skabe et motiverende miljø i ungdomsfodbold.

Min rolle som observatør kan i nærværende speciale karakteriseres ved *observatør som deltager*, da kontakten mellem spillerne og jeg var relativ formel og kortvarig, hvormed der blev skabt en moderat distance til feltet, som jeg kunne få mulighed for at få indsigt i (Kristiansen & Krogstrup, 2005). Observatørrollen er valgt på baggrund af, at spillerne blev informeret om min tilstedeværelsen undervejs i træningen og derfor vidste, at de bliver observeret. Denne grad af observation indbefatter, at observatøren ikke deltager i aktiviteten, men i stedet er fokuseret på at observere aktørerne, repræsenteret ved spillerne, på afstand (ibid.). Valget af observatørpositionen er ydermere foretaget med baggrund i at denne forekom mest hensigtsmæssig i forhold til besvarelsen af specialets problemformulering. Dette skal særligt ses i lyset af at en fuldstændig deltagelse i feltet ville indbefatte, at jeg eksempelvis deltog på lige fod med U14-spillerne og herigennem ville risikere at identificere mig med den undersøgte praksis. Hertil ville det endvidere hæmme min fænomenologiske tilgang til empiriindsamlingen, idet det ville begrænse min åbne søgende efter nye perspektiver på det udforskede. Herudover beskriver Pedersen et al. (2012), at denne type observation typisk afstedkommer, at det indsamlede datamateriale ofte er vanskeligt at analysere, ligesom deltagelsen gør det svært at finde et analytisk fokus. Således ville det eksempelvis være vanskeligt at undersøge og beskrive grundlæggende handlingsmønstre hos spillerne, da min aktive tilstedeværelse vil påvirke andre faktorer, herunder spillernes interaktionen og kommunikationen mellem hinanden (ibid.).

Videoobservation blev anvendt under samtlige MF-sessioner og foregik med et håndholdt kamera, da dette bl.a. muliggør fleksibilitet og indfangning af dynamiske forandringer i undersøgelsesfeltet (Szulewicz, 2012). Dette var væsentligt, da det eksempelvis gav mulighed for at følge specifikke makkerpar i en periode og undersøge, hvorvidt spilleres kropslige interaktioner og handlinger gennemgik mulige forandringer under MF-sessionerne. Dette ville derimod have været problematisk, såfremt jeg eksempelvis havde benyttet mig af statiske videooptagelser, hvor den undersøgte praksis kompleksitet ikke kan indfanges i samme grad (Ibid.). Herudover blev det håndholdte kamera ligeledes valgt på baggrund af, at dette kunne belyse det udforskede på bedste vis ved at undersøge praktiseringen af MF tæt på. Det blev så at sige muligt at kigge spillerne 'over skulderen' for at få adgang til spillernes reaktioner under udførsel af MF, hvilket derimod ville have været vanskeligt, såfremt jeg foretog statiske videoobservationer på afstand af feltet.

Optagelserne der blev foretaget undervejs kan karakteriseres som ustrukturerede i sin form, da jeg på forhånd ikke havde lagt mig fast på foruddefinerede teorier og tegn, men blot lod mig inspirere intuitivt af hvad der skete undervejs. Denne form for strukturering bevirker, at observationerne fremstår tilfældige, hvormed det giver mulighed for at tilføje flere detaljer til observationerne, end det havde været tilfældet ved strukturerede observationer. (Kristiansen



& Krogstrup, 2005). Denne ustrukturerede form blev ligeledes vurderet hensigtsmæssig i forhold til min fænomenologisk tilgang til undersøgelsessituationen. På den måde kunne jeg være åben og fordomsfri i observationerne af spillerne og deres forskelligartede aktioner, og herved søge at leve mig ind i undersøgelsesfeltet ved at vedblive med at indfange situationer med betydning for det udforskede. Eksempelvis sørgede jeg for at observere alle makkerpar for herved at få et overordnet syn af spillernes handlingsmønstre under MF-sessionerne. Denne form for observation var dog ikke vedvarende gennem hele forløbet og blev således undervejs erstattet med mere selektive og fokuserede deltagerobservationer (elaborative fase), hvilket forekom naturligt for at tilføje yderligere perspektiver på spillernes opfattelser under udførsel af MF (Jonasson, 2012). Således blev optagelserne, i de sidste træninger, fokuseret på specifikke makkerpar for at få et dyberegående indblik i makkerparrets interaktioner, både under feedbacken, og træningen af den pågældende færdighed efterfølgende.

6.2.2 INDIVIDUEL LOGBOG

Efter hver træningsgang fik spillerne udleveret en individuel logbog (bilag 4), hvori de skulle besvare en række spørgsmål, der relaterede sig til den overståede MF-session. Logbogen indeholdte fire åbne spørgsmål til hver træningssession, som spillerne skulle besvare ud fra egne ideer og refleksioner, hvilket blev valgt for at undersøge, hvorledes spillernes bevidsthed viste sig i relation til at udøve MF i den pågældende træning. Udformningen af spørgsmålene blev herved udformet i overensstemmelse med specialets fænomenologiske tilgang, hvormed jeg søgte at forholde mig åben i forhold til at få belyst spillernes individuelle tanker. Eksempelvis skulle spillerne besvare spørgsmål der rettede sig imod, hvad deres makker gjorde godt og hvad de selv gjorde godt, ligesom de i makkerparrene (fra træningen) gik sammen og besvarede et par læringsrelaterede spørgsmål. Hermed fik de hver i sær mulighed for at udtrykke deres umiddelbare tanker og refleksioner i forbindelse med MF-sessionerne, hvormed spørgsmålene forekom mindst muligt ledende i sit udtryk. Hertil blev spillerne informeret om, at besvarelsenerne så vidt muligt skulle indeholde deres egen opfattelse og at der ikke var noget rigtig eller forkert svar på spørgsmålene. Logbogen havde i særlig grad til hensigt, at involvere spillerne aktivt i læringsprocessen for forløbet ved at reflektere over de enkelte MF-sessioners bidrag, hvilket dette læringsredskab ifølge Park (2003) er velegnet til. Herudover bidrog logbogen ligeledes til udvikling af de efterfølgende træninger, idet spillernes skriftlige opfattelser blev formidlet videre til trænerne før igangsættelsen af den næstkommende træningssession, hvormed trænerne blev bevidstgjort om spillernes reaktionsmønstre, hvilket eventuelt kunne anvendes i forberedelserne af de øvrige træninger. Besvarelsen af logbogen foregik i Aalborg Frejas cafeteria, hvor jeg indledningsvis kort forklarede spørgsmålene, således at samtlige spillere var bekendt med forståelsen af disse. Såfremt spillere oplevede forståelsesvanskeligheder undervejs bistod jeg den enkelte spiller med vejledende bemærkninger, således at de havde forudsætning for at besvare det pågældende spørgsmål.



6.2.3 DET KVALITATIVE FOKUSGRUPPEINTERVIEW

Fokusgruppeinterviewet blev gennemført med seks U14-spillere og blev foretaget efter en af holdets normale træninger i Aalborg Frejas bestyrelseslokale. Lokalisering af fokusgruppeinterviewet blev vurderet hensigtsmæssigt, idet spillernes tilstedeværelse i klubben bevirkede, at rammerne forekom ideel for datagenereringen. Til interviewet havde jeg forberedt fire temaer som spillernes undervejs skulle diskutere, herunder deres opfattelse af U14-holdets normale træning og deres opfattelse af MF-forløbet og udbyttet heraf (jf. Bilag 8). Inden igangsættelsen af interviewet blev spillerne gjort bekendt med specialets formål og dets emneområde, ligesom de blev informeret om interviewformen og deres egen rolle samt min rolle heri. Således blev spillerne bevidstgjort om at den forestående interviewform omhandlede en række temaer, de i gruppen skulle forholde sig til, hvormed udgangspunktet var at få indblik i gruppens umiddelbare opfattelser heraf. Fælles for spillerne var, at jeg forinden havde sikret mig, at deres forældre havde underskrevet den informerede samtykkeerklæring som de fik udleveret ved forældremødet, så de ikke deltog uden forældrenes godkendelse. Indsamling af empiri foregik ved diktafon, ligesom der til interviewet blev serveret forfriskning i form af frugt, småkager, vand og juice som spillerne undervejs kunne indtage. Forud for fokusgruppeinterviewet blev en række metodiske og strategiske overvejelser foretaget, således at resultatet af dataproduktionen bidrog mest mulig til det samlede videns produkt og dermed til besvarelsen af problemformuleringen (Halkier, 2008). Overvejelserne omfattede antallet af deltagere, rekrutteringen af deltagere og selve struktureringen af spillerfokusgruppen. Følgende vil indeholde en gennemgang af de føromtalte forhold og skitsere overvejelserne jeg gjorde mig i de forbindelser.

I forhold til antallet af fokusgrupper, så påpeger Bloor, Frankland, Thomas & Robson (2001) vigtigheden af at holde antallet af fokusgrupper nede på et minimalt niveau i projekter, da fokusgrupper typisk er intense at bearbejde. Da hensigten var at spørge ind til spillernes holdninger og meninger i forhold til det afsluttede MF-forløbet og herved få indsigt i den undersøgte målgruppes opfattelser, vurderes antallet af fokusgrupper at være tilstrækkelig i forhold til at få belyst dette speciales undersøgelsesfænomen. Hertil udgjorde antallet af spillere også et væsentligt bidrag, da valget af de seks deltagende spillere blev foretaget med baggrund i at fremtvinge flere forskellige opfattelser og meninger, således at jeg herigennem kunne få et mere nuanceret og repræsentativt billede af det udforskede. Grundlæggende var hensigten at få så dækkende et billede af MF-forløbet som muligt ved at få spillernes uforbeholden opfattelser af eksempelvis, hvorledes træningen adskilte sig fra den normale træning og hvilken opfattelse de havde af at give feedback til en makker. Dermed forekom interviewet i høj grad at være praksisnært snarere end eksempelvis at være sensitivt og personligt i sit udtryk, hvilket derimod mindre deltagergrupper ville have været velegnede til (Halkier, 2008). Antallet af spillere blev ligeledes med henblik på at sikre at samtlige spillere havde mulighed for at tage del i samtalen, da de valgte temaer og opfølgningsspørgsmål samt moderatorinvolveringen alle blev gennemført med en åben tilgang. Dette tvang således spillerne til ufrivilligt at deltage i samtalen ved, at de på eget initiativ skulle frembringe deres perspektiver på forløbet.



Udvælgelsen af deltagere til fokusgruppeinterviewet foregik analytisk selektivt, hvilket indebar, at jeg udvalgte spillere der, gennem min analyse af videoobservationerne og spillernes logbøger, repræsenterede vigtige karakteristika i forhold til at belyse specialets problemformulering. Ifølge Halkier (2008) er en analytisk selektiv udvælgelse vigtig i anvendelse af kvalitative metoder, idet udvalget af deltagere typisk er begrænset og derfor ikke kan bygge på tilfældig udvælgelse. Hertil nævner Halkier (2008) maksimum variation som en strategi til deltagerudvælgelse, hvilket i nærværende speciale er blevet valgt, da mønstrene af det udforskede ikke kendes betragteligt og fordi spillerne er udsat for det samme forløb, hvilket er essentielt i denne type udvælgelsesstrategi (ibid.). Samtlige af de seks deltagere (13-14 år) repræsenterede andetholdet i U14 og var således bekendt med hinanden, om end nogle havde spillet længere tid i klubben end andre. Således medvirkede der både nytilkomne spillere og spillere med mange års klubmedlemskab i interviewet, hvilket var hensigtsmæssigt for at undgå for megen homogenitet i gruppen, hvilket ifølge Halkier (2008) kan hæmme den sociale udveksling i deltagerudvalget. Deltagerne blev ligeledes udvalgt med baggrund i videoobservationerne og logbogsnotaterne for at sikre, at spillere med forskellige adfærdsmæssige aktioner og udsagn indgik i deltagerudvalget. Dette var væsentligt med henblik på at fremme den sociale interaktion mellem spillerne som ifølge Halkier (2008) er vigtigt at have for øje i fokusgrupper. Gældende for spillerfokusgruppen var, at deltagerne blev vurderet egnede og repræsentative for undersøgelsen grundet deres forskellighed i førnævnte karakteristika, hvilket ifølge Halkier (2008) er væsentligt i forhold til at tilegne sig viden om gruppers betydningsdannelse inden for specifikke kontekster. Rekruttering af spillere til interviewet foregik i forbindelse med spillernes logbogsevaluering efter sidste MF-session, hvor de på forhånd udvalgte spillere blev trukket til side og præsenteret for formålet med interviewformen, samt den geografiske og tidsmæssige placering for interviewafviklingen.

Fokusgruppeinterviewet havde til hensigt at følge op på MF-forløbet ved at spørge ind til spillernes opfattelser heraf, hvormed interviewet bidrog med at give yderligere indsigt i det udforskede. Struktureringen af forløbet i gruppeprocesserne og niveauet af moderatorens involvering forekom løst styret, da denne form i særlig grad er velegnet til fokusgrupper, hvor undersøgeren erkender at være uvidende om, hvilke mønstre af forståelser og praksisser som præger feltet (ibid.). Således bidrog denne tilgang til, at spillerne kunne snakke inden for en bred ramme og komme med deres umiddelbare tanker og refleksioner, hvilket var hensigtsmæssigt i forhold til den fænomenologiske position som jeg indtog i interviewet. Hermed havde spillerne mulighed for at komme med eventuelle nye input som kunne bidrage til min forståelse af det undersøgte fænomen. Centralt for interviewets gennemgang var, at spillere rakte hånden op, hvis de ønskede at sige noget, hvilket blev vurderet hensigtsmæssigt grundet antallet af deltagere, samt for at undgå eventuelle kommunikationsbrister under selve interviewet. Desuden var jeg opmærksom på at invitere spillere ind i samtalen, såfremt de med deres kropssprog indikerede at være enige eller uenige, f.eks. nikkede eller rystede med hovedet, eller forekom relativt anonyme i løbet af samtalen. Der blev til fokusgruppeinterviewet udformet en spørgeguide (bilag 8) som dannede rammen om interviewet og som indeholdte fire



temaer med en række åbne opfølgningsspørgsmål, som typisk var rettet mod spillernes levede erfaringsgrundlag og dermed tilsigtede at vige uden om spillernes overfladiske meninger. Ifølge Jacobsen et al., (2010) er denne type åbne spørgsmål nødvendige at udforme i fænomnologiske undersøgelser for at kunne få indsigt i aktørers oplevede virkelighed. Eksempelvis blev betegnelserne "prøv at beskrive" og "forklar med egne ord" ofte anvendt i situationer, hvor jeg søgte at indhente beskrivelser af spillernes opfattelser med henblik på efterfølgende at kunne fortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann, 2009). Hertil supplerede jeg typisk med uddybende spørgsmål, såfremt at interviewprocessen tog en drejning, der inviterede til yderligere spørgsmål. Eksempelvis spurgte jeg i tema 3 ind til, hvordan spillerne opfattede at give feedback til en makker, hvilket bidrog til yderligere spørgsmål om, hvorvidt de kunne beskrive situationer, hvor de f.eks. oplevede at lykkedes med at give feedback til en makker.

De åbne opfølgningsspørgsmål i tema 1 og 2 blev udformet med henblik på at få indblik i henholdsvis spillernes baggrundsmæssige karakteristika og indholdet af U14-holdets normale træning. Introduktionen (tema 1) havde særligt til hensigt at gøre spillerne trygge ved interviewformen samt at invitere samtlige deltagere ind i samtalen, så disse var forberedt på temaerne de efterfølgende skulle forholde sig til. Formålet med tema 2 var at synliggøre indholdet af U14-holdets normale træning med henblik på at klarlægge, hvorledes denne adskilte sig fra MF-træningerne. Tema 3 og 4 havde derimod til hensigt at afdække henholdsvis spillernes opfattelser og udbytte af træningerne, hvilket udgjorde de centrale temaer for interviewet og hvor eksempelvis opfølgningsspørgsmålene blev udformet med baggrund i analyserne af videoobservationerne og logbogsnotaterne, hvor mønstre i spilleres handlinger og udsagn blev søgt uddybet. Fælles for tema 3 og 4 var, at jeg undervejs integrerede relevante observationer og logbogsnotater i fokusgruppeinterviewet med henblik på at afstemme min forståelser med selve spillernes og herved finde frem til, hvorvidt vi forstod hændelsesforløbet eller det sagte på samme vis. Eksempelvis blev spillerne præsenteret for to udvalgte videoobservationer fra MF-træningerne, i tema 3, hvor de med deres egne ord skulle beskrive den pågældende situationer. Spillernes perspektiv på det oplevede i videosekvenserne blev herefter sammenstillet med mine egne opfattelser af det sete, hvormed dette styrkede beskrivelsen af hændelsesforløbet. Således har jeg ved anvendelse af *intersubjektiv afstemning* muliggjort, at der undervejs kunne valideres triangulært, hvilket styrkede kvaliteten af fokusgruppeinterviewet med spillerne (Pedersen, 2012).

6.3 OPSAMLING

Ovenstående afsnit har beskrevet specialets interventionsforløb, hvorom jeg afdækkede indholdet af den introducerende workshop med U14-trænerne, bestående af en teorigennemgang og planlægning af MF-forløbet. I forhold til sidstnævnte redegjorde jeg for indholdet af de planlagte øvelser, ligesom der foretoget en konkret beskrivelse af den praktiske gennemgang af MF-træningerne. Hertil har jeg afdækket overvejelserne i forhold til indholdet og ud-



førelsen af den specifikke feedback som spillerne på skift skulle videregive til hinanden i makkerparrene. Slutteligt har jeg beskrevet de anvendte dataindsamlingsmetoder og redegjort for den praktiske anvendelse af metoderne, samt de metodiske overvejelser jeg gjorde mig herom, både inden og under forløbet. Næstkommende kapitel indeholder specialets databehandling og verificering af forskningsresultaterne.



KAPITEL 7. DATABASEHANDLING OG VERIFICERING AF RESULTATER

Dette kapitel indeholder indledningsvis en redegørelse for måden, hvorpå jeg har bearbejdet og analyseret specialets empiriske materiale. Hertil vil kapitlet slutteligt præsentere en kritisk diskussion af studiets forskningsresultater.

7.1 DATABEARBEJDNING

Bearbejdningen af videooptagelser foregik ved, at jeg overførte videofiler fra kameraet til min computer efter hver træning og gemte disse i et Movie Maker format, således at videoklippene kunne sammensættes til en samlet videofilm (bilag 14) og gøres klar til det efterfølgende analysearbejde. Med hensyn til logbogsnotaterne blev disse renskrevet i Microsoft Word og tjekket for eventuelle fejl, ligesom nogle udsagn undervejs blev tilrettet for at lette forståelsen af det sagte (jf. Bilag 3). Bearbejdningen af fokusgruppeinterviewet foregik ved transskription af lyd-filen (bilag 13), hvormed jeg omsatte spillernes udtagelser til skriftligt materiale, så dette kunne bruges i forbindelse med specialets analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I transskriptionen af interviewmaterialet (bilag 2) valgte jeg at transskribere udvalgte passager, idet ikke alle dele af materialet var relevante for specialet. Herudover bevirkede den åbne og lavt strukturerede interviewtilgang, at samtalen til tider løb af sporet og typisk resulterede i hverdagssnak som var uvæsentligt for undersøgelsen. For at sikre, at jeg var mindst mulig præget af mine forforståelser og fordomme, blev lydfilen lyttet igennem, ligesom transskriptionsmaterialet blev tjekket igennem for eventuelle fejl eller fejlfortolkninger. De specifikke retningslinjer for transskriberingen af fokusgruppeinterviewet fremgår af bilag 2. Fælles for både logbogsnotaterne og transskriptionsmaterialet var, at spillernes oprindelige navne blev erstattet med pseudonymer for herved at anonymisere spillernes udtagelser.

7.2 DATAANALYSE

Som nævnt i afsnit 3.2.2 blev fænomenologien anvendt i min analyse af det indsamlede datamateriale, hvilket gav sig til udtryk ved, at jeg undervejs i datagenereringsprocessen tog udgangspunkt i spillernes umiddelbare handlinger og opfattelser, hvormed jeg søgte at lede efter essenserne af det oplevede. Hertil søgte jeg at forholde mig fordomsfri undervejs i analysen af spillernes handlings- og opfattelsesmønstre ved at foretage konkrete, fortolkningsfrie og lige-værdige beskrivelser af spillernes handlinger og udtalelser. Dette blev gjort med henblik på at klarlægge centrale pointer af specialets datamateriale, hvilket har været nødvendigt for at kunne belyse det undersøgte fænomen. Hertil bidrog hermeneutikken til, at jeg i analysen af data kunne danne mig en forståelse af spillernes handlinger og opfattelser ved at tolke på de forståelser og fortolkninger spillerne havde i forbindelse med MF-træningerne. Dette var endvidere væsentligt for at kunne sammenstille spillernes udtagelser i logbøgerne og fokusgruppeinterviewet med spillernes observerede handlinger under træningerne. Gældende for min analyse af datamaterialet var, at denne gennemgik en systematisk analyseproces, hvor indsamling af data løbende blev analyseret med henblik på at generere foreløbige indtryk af spillernes



reaktioner og opfattelser, ligesom det gav mulighed for at afsøge nye perspektiver på det udforskede. Herved anvendte jeg en analytisk induktiv tilgang i min analyseproces (kendetegnet for Grounded Theory metoden) ved, at jeg kontinuerligt afsøgte det indsamlede datamateriale for generelle forklaringer, som løbende kunne suppleres med nye data (Boolsen, 2010). Dette blev gjort for at udvide og nuancere min forståelse af det udforskede.

I min analyse af observationsmaterialet har jeg løbende foretaget analyser ved, at jeg undervejs i filmningen har sporet mig ind på bestemte områder, der var væsentlige at indsamle yderligere data omkring. Analyseprocessen fandt så at sige allerede sted under selve træningerne, hvor jeg indledningsvis forholdte mig åben og fordomsfri til analysegenstanden (eksplorativ), hvormed jeg gradvist blev mere elaborativ i mine observationer ved eksempelvis at foretage detaljerede observationer af specifikke makkerpar og interaktioner. Hertil er der blot taget udgangspunkt i en analyse af spillernes handlings- og interaktionsmønstre, hvilket blev valgt, da forstyrrende rammer i udendørstræningen, herunder vindforhold, snak fra andre makkerpar og støj fra andre hold på kunststofbanen, gjorde det vanskeligt at høre spillernes udtagelser. Dette vanskeliggjorde hermed en eventuelt transskribering af spillernes udtagelser under udførelsen af MF. Dog er jeg klar over, at det sagte naturligvis har betydning for spillernes interaktion med hinanden og deres opfattelse af MF-sessionerne, hvorfor et indblik heraf blev søgt imødekommet gennem logbøger og fokusgruppeinterviewet. Der er foretaget mikroanalyse af videomaterialet (bilag 9), idet denne ifølge Szulevicz (2012) typisk anvendes til videoanalyse og indebærer en systematisk analyseproces, der består af fire forskellige faser. Disse faser udgjorde således udgangspunktet for min videoanalyse og foregik ved, at jeg indledningsvis så samtlige træningssessioner igennem, imens jeg tog noter (fase 1). Herefter identificerede jeg de centrale mønstre i spillernes handlinger og interaktioner med hinanden (fase 2), hvormed jeg udtog og afdækkede to repræsentative videosekvenser i forbindelse med MF-træningerne (fase 3). Disse repræsentative optagelser blev slutteligt sammenlignet i forhold til det resterende videomateriale for at identificere sekvensernes repræsentativitet (fase 4).

I analysen af fokusgruppeinterviewet og logbogsnotaterne er der blevet anvendt meningskodning, da denne analysemetode typisk anvendes i studier, der anvender en Grounded theory analysetilgang (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysen af logbogsnotaterne vurderes anvendelsen af meningskodning hensigtsmæssigt, idet denne bevirkede, at jeg herigennem kunne få overblik over spillernes kvalitative udsagn og herved få indsigt i spillernes opfattelser af forløbet. Dette analysevalg er ligeledes i tråd med Jones & Gratton's (2011) anbefalinger for analyse af kvalitative stillede spørgsmål, hvilket spørgsmålene i logbøgerne kan karakteriseres som, idet de hovedsageligt forekom åbent formuleret og vanskelige at foretage kvantitative analyser af. Tilsvarende er meningskodning foretaget i analysen af fokusgruppeinterviewet, hvor kodning af spillernes udtagelser har været nødvendig for at kunne identificere mønstre i spillernes opfattelser af forløbet. Dette gøres ifølge Kvale & Brinkmann (2009) ved at udvikle kategorier, som, for både fokusgruppeinterviewet og logbøgerne, er udformet på baggrund af spillernes udsagn og som indeholder fuldstændige beskrivelser af aktørers opfattelser og handlinger. I



udviklingen af disse kategorier har jeg undervejs anvendt en datastyret kodningsprocedure, hvor jeg løbende har udviklet koder ved at gennemlæse interviewtransskriptionen og logbogs-materialet (jf. bilag 10-11; *ibid.*).

7.3 VERIFICERING AF RESULTATER

Verificeringen af resultater inden for kvalitativ forskning indebærer en diskussion af studiets *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* som henholdsvis refererer til resultaternes troværdighed, styrke og overførbarehed (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale & Brinkmann (2009) forstås verifikation først og fremmest gennem den levede verden og aktørers dagligdagssprog, hvilket jeg i nærværende speciale har søgt nået gennem anvendelsen af en multiple kvalitativ dataindsamlingsstrategi som der i det følgende afsnit vil foretages en kritisk diskussion af. Føromtalt kvalitetskriterier vil i det følgende blive gennemgået med henblik på at fastslå, hvorvidt de anvendte dataindsamlingsmetoder har været tilpasset den undersøgte problemstilling, således at der kan foretages objektive vurderinger heraf.

7.3.1 RELIABILITET

Reliabilitet refererer typisk til konsistensen og troværdigheden af en undersøgelses resultater, hvilket i kvalitativ forskning ses i relation til, hvorvidt datamaterialet er blevet produceret og bearbejdet eksplicit og gennemskueligt for andre, således der er tale om en velbegrundet og veludført undersøgelse (Halkier, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Herved er det ikke et spørgsmål om, hvorvidt undersøgelsen kan reproducere og nå identiske konklusioner, idet forskeren ved sin tilstedeværelse i undersøgelsesfeltet, kontinuerligt påvirkes af sine forforståelser og forståelseshorisont og dermed har afgørende indflydelse på udfaldet af undersøgelsen (Dah-lager & Fredslund, 2013). Grundlæggende for dette speciale er, at gennemsigtigheden er søgt sikret ved, at jeg løbende har præsenteret mine valg og overvejelser i forbindelse med bl.a. mine videnskabsteoretiske tilgange, mit valg af case, og dataindsamlingsmetoder. Hertil har jeg ligeledes løbende søgt at underbygge mine påstande med relevant referencer og teori, samt synliggjort med eksempler, hvorledes jeg har anvendt den teoretiske viden i nærværende undersøgelsespraksis. Herudover er reliabiliteten af specialets resultater sikret ved, at jeg har vedlagt al rå og bearbejdet empiri, herunder videooptagelser, logbogsnotater og interviewlyd-fil fra datagenereringsprocessen samt de renskrevede logbogsnotater og interviewtransskriptionen. Hermed er det muligt for andre interesserede at foretage en kritisk bearbejdning af specialets forskningsresultater med henblik på undersøge, hvorvidt mine subjektive fortolkninger af det udforskede er gyldige eller ej.

I henhold til reliabiliteten af videoobservationerne diskuteres denne, i forhold til måden jeg har foretaget min observationer, hvordan jeg har foretaget sammenfatninger heraf og på hvilken måde jeg har anvendt observationerne i analysen. I nærværende studie blev videoobservationerne foretaget med henblik på at få indblik i spillernes adfærdsmæssige handlingsmønstre under de fire MF-træninger. Undervejs forekom optagelserne dog mere selektive og fokuserede ved, at jeg blandt andet foretog optagelser af specifikke makkerpar for at få et mere



nuanceret billede af spillernes handlinger under udførelsen af feedback. Den selektive udvælgelse af optagesituationerne kan sandsynligvis have været medvirkende til, at jeg har overset væsentlige forhold, der således kan have haft betydning for indholdet af videoobservationerne. Men da det ikke er muligt, at observere alt mener jeg, at de undersøgte forhold har været relevante i forhold til at kunne nå en forståelse for spilletets undersøgelsesfænomen. Herudover kunne jeg have styrket reliabiliteten af min observationer ved, at jeg havde fået en andens vurderinger af det analyserede videomateriale, idet jeg herved ville kunne have sikret mig en mere nøjagtig udvælgelse af de repræsentative klip (jf. bilag 9).

Reliabilitet i forbindelse med interviewundersøgelser forstås ifølge Kvale & Brinkmann (2009) ved interviewerens måde at stille spørgsmål på under interviewet og måden, hvorpå datamaterialet er blevet bearbejdet og analyseret. Til fokusgruppeinterviewet med spillerne udarbejdede jeg en spørgeguide, der indeholdte en række fænomenologiske og åbne spørgsmål, hvormed spillerne kunne svare inden for en bred ramme. Hertil kunne der spørges yderligere ind til spillernes opfattelser, hvilket ofte resulterede i mere ledende spørgsmål som ubevist kan have påvirket spillernes svar. Hensigten med disse spørgsmål har dog ikke været at undersøge pålideligheden af spillernes udtagelser, men blev derimod stillet for at få dyberegående indsigt i spillernes opfattelser af MF-forløbet. Herudover blev transskriptionsmaterialet tjekket for eventuelle fejl eller fejlfortolkninger ved gennemlytning af lydfilen og gennemlæsning af transskriptionsteksten, hvilket endvidere var med til sikre, at jeg var mindst muligt præget af mine forforståelser og fordomme i måden teksten blev transskriberet. For at styrke reliabiliteten af denne transskriptionsproces yderligere, ville det have været en fordel at få andres vurdering heraf, idet der formentlig indgår passager der i større eller mindre grad har været påvirket af mine egne fortolkninger, hvilket har haft indflydelse på måden transskriptionen er blevet skrevet.

Gældende for både fokusgruppeinterviewet og logbøgerne var, at spillerne forinden var blevet gjort bekendt med, at der ikke var noget rigtigt eller forkert svar på de stillede spørgsmål, hvilket havde til hensigt at fremme oprigtige besvarelser hos spillerne. Hermed åbnede jeg op for, at spillerne kunne svare inden for en bred ramme og heraf få adgang til spillernes umiddelbare tankemønstre, hvormed jeg eksempelvis søgte at undgå, at spillerne besvarede ud fra hvad der var mest korrekt eller hvad de troede jeg ville høre (Gratton & Jones, 2011). Ligesom spørgeguiden til fokusgruppeinterviewet, blev spørgsmålene i logbøgerne formuleret med en åben tilgang, således at disse forekom mindst mulig ledende. Notaterne blev renskrevet og tjekket for eventuelle fejl ved gennemlæsning af datamaterialet, mens der i den forbindelse blev uddraget relevante citater til senere brug i fokusgruppeinterviewet. Udvalget af udsagn foregik ved at identificere interessante aspekter i spillernes udtagelser, der kunne bidrage til forståelse af undersøgelsesfænomenet, men som krævede yderligere uddybning fra spillerne.



7.3.2 VALIDITET

Inden for kvalitativ forskning refererer validitet typisk til, hvorvidt vores metoder undersøger det, de har til formål at undersøge, og ifølge Tanggaard (2012) om den opnåede viden er et korrekt spejl af virkeligheden eller ej. Således beskæftiger kvalitativ validitet sig med; *"i hvilket omfang vores observationer i virkeligheden afspejler de fænomener eller variable, vi interesserer os for"* (Kvale & Brinkmann 2009, s. 272). På baggrund af denne opfattelse kan kvalitativ forskning potentielt føre til gyldig viden, hvilket i nærværende speciale blandt andet er imødekommet ved metodetriangulering af videoobservationerne, logbøgerne og fokusgruppeinterviewet (Ibid.). De anvendte metoder vurderes således hensigtsmæssigt i forhold til at få indblik i spillernes opfattelses- og handlingsmønstre i forbindelse med MF-forløbet. Observationerne bidrog, jævnfør afsnit 6.2.1, til at jeg ved min tilstedeværelse i den konkrete og sociale sammenhæng kunne opnå indsigt i spillernes handlinger under udførelse af MF, hvorigennem jeg kunne få et eksternt billede af sammenhængen som det udforskede indgik i. Logbøgerne bidrog med at få indsigt i spillernes individuelle opfattelser af såvel træningerne som hele forløbet, ligesom det var muligt i det opfølgende fokusgruppeinterview at få indblik i spillernes overordnede meninger af forløbet ved at spørge ind til relevante temaer som spillerne skulle forholde sig til. Hertil bidrog interviewet ligeledes med at kvalificere spillernes opfattelser og handlingsmønstre under MF-træningerne ved at spørge ind til relevante logbogsudsagn og videoobservationer for at få en nuanceret forståelse heraf. Metodetrianguleringen har hermed muliggjort, at jeg har kunne belyse specialets problemstilling fra flere vinkler ved både at have tilegnet mig et eksternt såvel som internt billede af spillernes perspektiver på forløbet, hvilket jeg skønner har styrket studiets interne validitet og min forståelse af undersøgelsesfænomenet.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er validiteten ligeledes afhængig af; *"[...] den håndværksmæssige kvalitet under undersøgelsen, af kontinuerlig kontrol, fremsættelse af nye spørgsmål og teoretisk fortolkning af resultaterne."* (Ibid.: s. 273) I dette speciale har jeg søgt at sikre en kontinuerlig kontrol af mine resultater ved at inddrage spillernes perspektiver herom, hvilket jeg vurderede hensigtsmæssigt, idet udarbejdelsen af opgaven er foretaget på egen hånd. Eksempelvis har jeg gennem analysen af det multiple datamateriale søgt at inddrage spillernes perspektiver ved anvendelse af intersubjektiv afstemning i fokusgruppeinterviewet og ved gennemlæsning af interviewanalysen. Udgangspunktet var i begge tilfælde at kontrollere, hvorvidt spillernes opfattelser af videoklippene og logbogscitaterne stemte overens med min forståelse heraf. I begge tilfælde bidrog det til frembringelsen af nye perspektiver på det undersøgte, ligesom det modvirkede min ensidige opfattelse af spillernes udsagn og handlinger, hvilket jeg herved mener er med til at styrke validiteten af specialets forskningsresultater. Endvidere bør min fortolkning af det bearbejdede datamateriale sandsynligvis ses i lyset af de fordomme jeg har været præget af igennem undersøgelsesforløbet, men som jeg naturligvis har søgt at undertrykke undervejs - f.eks. kendskabet til spillerne. Mine forudfattede meninger kan eksempelvis have haft indflydelse på måden jeg har forstået indholdet af transskriptionsteksten og udvælgelsen af de repræsentative videoklip til fokusgruppen, hvilket kunne imødekommes ved



at give spillerne mulighed for at gennemlæse transskriptionsteksten og gennemse videoobservationerne for at få deres vurdering heraf. Denne proces ville hermed have bidraget til en mere nuanceret forståelse af den bearbejdede empiri, hvor der løbende kunne foretages kontroller og sammenligninger af de observationer, for at sikre, at de nedskrevne udsagn og klipudvælgelse forekom samstemmende. Gældende for denne proces var, at dette ikke var muligt grundet den tidsmæssige ramme for specialet.

Med hensyn til fremsættelsen af nye spørgsmål indebærer det ifølge Kvale & Brinkmann (2009) at kunne spørge ind på forskellige måder for at få forskellige svar på, hvordan en fortolkning skal valideres, idet svarene fra interviewpersonerne typisk *"ikke siger sandheden om de faktiske forhold"* (Ibid.: s. 278). I fokusgruppeinterviewet søgte jeg at spørge uddybende ind til spillernes handlinger og opfattelser af forløbet, hvilket dels var i overensstemmelse med den fænomenologiske tilgang jeg indtog i interviewet og dels havde til hensigt at verificere, hvorvidt spillernes udsagn kunne opfattes sandfærdigt eller ej. Ofte spurgte jeg yderligere ind til en given situation, eks. hvordan spilleren opfattede at lykkedes med feedback, for at sikre, at deres svar ikke blot forekom generelle og overordnede. Dette blev ligeledes søgt opfyldt i logbøgerne, hvor jeg ikke blot anvendte redegørende spørgsmål, men ligeledes spurgte uddybende ind til en given situation ved anvendelse af mere dynamiske og personreflekterede spørgsmålstyper indeholdende både 'hvordan' og 'hvorfor' (jf. bilag 4; Kvale & Brinkmann, 2009). Hertil bidrog observationerne af spillernes handlinger til at bekræfte, hvorvidt det sagte i virkeligheden stemte overens med det der skete i praksis, hvormed dette vurderes at have bidraget til validering af spillernes svar. Det kan dog diskuteres, hvorvidt de åbne spørgsmålstyper har været hensigtsmæssige i forbindelse med fokusgruppeinterviewet og logbøger, idet denne type spørgsmål typisk øger kravet til refleksion i besvarelsen modsat mere lukkede spørgsmålstyper (Jones & Gratton, 2011). Således bevirkede disse spørgsmål til tider, at spillernes besvarelser i logbøgerne forekom kortfattede og knap så fyldestgørende, ligesom de typisk glemte at besvare hele spørgsmålet, hvilket særligt var tilfældet med spørgsmål 2 for de fire træninger (Bilag 3). Disse forhold kan endvidere være influeret af den tidsmæssige placering for logbogs besvarelserne, idet spillerne udfyldte disse efter hver træning i Aalborg Frejas Cafeteria og formentlig har været påvirket af ydre omstændigheder, som bl.a. længsel efter at komme hjem og hinandens nærvær. Endvidere bevirkede de åbne spørgsmål ofte, at spillerne, der medvirkede i fokusgruppeinterviewet havde svært ved at nuancere deres svar og til tider snakkede hinanden efter munden, ligesom de uddybende spørgsmål, der bidrog til at kvalificere spillernes beskrivelser af det oplevede påvirkede interaktionen i gruppen negativt. Tilsammen var disse forhold medvirkende til at interaktionen og dynamikken, som ifølge Halkier (2008) er væsentlig for det indholdsmæssige udfald af fokusgrupper, i mindre grad var til stede under interviewet, og i stedet medførte en større moderatorinvolvering. Den manglende dynamiske interaktion kan ligeledes skyldes for stor variation i karakteristika, idet eksempelvis klubberfaringen blandt spillerne og tilhørsforholdet til hinanden var forskelligt – i træningerne var de typisk sammen med spillere, der ikke medvirkede i interviewet. Tillagt spillernes relative unge alder, som ifølge Erik Erikson karakteriserer individets krisemæssige identitetsudvikling (Sokal,



2009), mener jeg at disse forhold kan have haft en hæmmende virkning på validiteten af spillernes besvarelser og udtagelser.

Validiteten af foreliggende speciale kan ydermere ansues i forhold til, hvorvidt det undersøgte er sandfærdigt og kan anvendes i praksis. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) indebærer dette at vores videnspåstande retfærdiggøres og erstattes med en anvendelsesorienterede tilgang med henblik på at bevise denne videns styrke og virkelighed i praksis. I denne forbindelse bør validiteten af specialet vurderes i forhold til, hvorvidt den aktionsforskende tilgang med trænerne har igangsat virkelige adfærdsforandringer hos spillerne eller ej. Til at diskutere dette, vil jeg inddrage Maturanas tre principper til at skabe forandringer i systemer og som indebærer *forstyrrelse, kærtegn og tid* (Moltke & Molly, 2009). Ifølge Maturana forekommer forstyrrelser ved ekstern påvirkning af systemet, idet forandringen ikke kan opnås ved at instruere systemet (ibid.). Da jeg valgte at inddrage MF på U14-holdet skyldtes det hovedsageligt min forudgående viden om metodens anvendelsesmuligheder i forskellige idrætssammenhænge og i forhold til unge, hvormed denne ligeledes syntes anvendelig i ungdomsfodbold. Herudover vurderede jeg metodens formål og intentioner som en potentiel mulighed at integrere på U14-holdet, idet holdet i forvejen er bekendt med mere utraditionelle træningsmetoder som Henrik nævnte i fokusgruppeinterviewet;

" [...] og så laver vi måske lidt noget nyt eller sådan nogen gange kommer ud af sin komfort-zone eller et eller andet. Det gjorde vi rigtig meget med Jens, det blev lidt grænseoverskridende på nogen ting [...] " (F:137, Henrik)

På baggrund af dette mener jeg, at integreringen af metoden kan betragtes som en tilpas forstyrrelse, der kan have fremmet adfærdsmæssige forandringer hos spillerne. Kærtegnsprincippet indebærer ifølge Maturana, at systemer oplever en følelse af blive værdsat og anerkendt, således systemet føler, at det har noget at bidrage med (ibid.). I nærværende blev dette opfyldt ved bl.a. at informere spillerne om indholdet af dialogformen som de undervejs fik hjælp til at udføre ved trænerne vejledende bemærkninger. Herved havde spillerne frihed til at give feedback inden for afgrænsede, men respektfulde rammer, hvormed jeg mener der er blevet skabt en hensigtsmæssig og kærlig atmosfære, hvor spillere har haft mulighed for at dele fælles erfaringer til fremme af spillernes færdigheder. Slutteligt beskriver Maturana tidsfaktoren som en væsentlig forudsætning for forandring, idet refleksion, ændring og udvikling af adfærd, alt sammen kræver tid (ibid.). Da forløbet bestod af fire træningsgange og derfor må betegnes som et relativt kortvarigt forløb, kan det diskuteres, hvorvidt den tidsmæssige horisont i virkelighed har været tilstrækkelig i forhold til at skabe adfærdsmæssige forandringer hos spillerne. Til trods for dette mener jeg dog, at det tidsmæssige forløb har været tilstrækkelig til at fremtvinge relevante refleksioner hos spillerne med betydning for, hvordan jeg har tilegnet mig en forståelse for undersøgelsesfænomenet. På baggrund ovennævnte mener jeg derfor, at forløbet har tilskyndet mine forskningsinteresser og dermed styrket den pragmatiske validering af foreliggende speciale.



7.3.3 GENERALISERBARHED

Inden for kvalitativ forskning bliver generaliserbarhed som oftest behandlet i relation til undersøgelsens forskningsdesign, som jævnfør afsnit 5.3 særligt er kendetegnet ved at tilvejebringe dybdegående viden, snarere end bred og indlysende viden. Ifølge Flyvbjerg (2010) er der en udbredt misforståelse af at enkeltstående casestudier ikke er mulige at foretage generaliseringer af, men snarere bør støttes af flere typer af casestudier før der kan foretages en egentlig vurdering af studiernes repræsentativitet. Hertil mener Flyvbjerg (2010), at generaliseringen nærmere er et spørgsmål om den pågældende case og dennes udvælgelse, i det valget af case forholder sig forskelligt til den generelle sammenhæng de er en del af, ligesom valget af case har betydning for om det bidrager til; "*[...] den videnskabelige udvikling gennem generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder.*" (Ibid.: s. 473). Følgende afsnit vil behandle generaliserbarheden af den pågældende case og dennes udvælgelseskriterier som både blev valgt af praktiske og strategiske årsager (jf. afsnit 5.3.1).

Centralt for valget af case i dette speciale var, at denne skulle være lettilgængelig, således dataindsamlingsprocessen kunne foretages forholdsvis uproblematisk og uden de større transport- og ressourcemæssige omkostninger. Aalborg Frejas U14-andethold blev valgt, da jeg til hverdag fungerer som træner i Aalborg Freja og dermed ville have let adgang og mulighed for at integrere MF på et af klubbens ungdomshold, om end dette sandsynligvis har haft indflydelse på måden jeg har forstået det udforskede. Mit kendskab til klubben, trænere og spillere udgør et centralt udgangspunkt for, hvorvidt der kan tales om en repræsentativ case, idet dette sandsynligvis har haft indflydelse på undersøgelsesprocessen og i måden jeg har sammenfattet og forstået den indsamlede empiri. Således ville en skærpelse af casens repræsentativitet derimod kunne forekomme, såfremt jeg havde foretaget undersøgelsen i en mere ukendt klub, idet datageneringsprocessen og det fortolkede i højere grad ville være foranlediget af mine manglende forudfattede meninger og fordomme omkring klubben og holdet. Dette kunne ligeledes have styrket den ekstreme karakter af casevalget, hvilket blev foretaget med baggrund i usikkerheden om specialets undersøgte fænomen og den begrænsede litteratur, der forelå på området (jf. afsnit 5.3.1). Således ville en undersøgelse af en mere ukendt case formentlig i højere grad kunne markere den ønskede pointe som dette casevalg ifølge Flyvbjerg (2010) indebærer.

I forhold til det paradigmatisk casevalg blev dette foretaget på baggrund af, at resultaterne af MF-forløbet ville udgøre et mønstereksempel og tjene som referencepunkt for den videre forskning i ungdomsfodbold kulturen. Hertil mener jeg, at U14-holdet udgør et repræsentativt hold, der grundet det sociale og seriøse indhold i træningen, samtidig prioriterer at favne forskellige typer af spillere som ifølge DBU (2012) særligt bør være i fokus i ungdomstræningen. Herudover befandt holdets ambitionsniveau sig på et jævnt niveau, jævnfør afsnit 5.3.2, og var hverken for bredde- eller eliteorienteret, hvormed en overførbare af resultaterne formentlig kunne foretages i forhold til andre lignende ungdomshold med samme ambitionsniveau eller lavere. På baggrund af dette mener jeg specialets case har muliggjort, at der kan frembringes



belæg for at de fundne resultater kan fungere som prototype for videre forskning i ungdomsfodbold og andre holdkulturer. Dog kan det diskuteres, hvorvidt de fundne konklusioner ville være repræsentative på eksempelvis et elitehold, hvor der ifølge Frank et al., (2009) i højere grad er fokus på kompetencespecialisering og konkurrenceaspektet. Ud over, at MF formentlig ville være besværligt at integrere som en del af den normale træning, grundet de relative stricte retningslinjer for indholdet af træningen (Frank et al., 2009), ville specialets resultater formentlig være mindre overførbare til denne kontekst, grundet det øgede fokus på præstationsorienterede kvaliteter i træningen (Amorose, 2007; Cushion et al., 2012). Trænere forekommer ifølge Cushion et al., (2012) typisk at være mere autokratiske og mindre fokuserede på social støtte over for udøvere i sådanne miljøer, ligesom det ydre pres og forventning om at spillere skal præstere udgør et centralt fokus i træningen (Amorose, 2007).

Hertil kan det ligeledes diskuteres, hvorvidt U14-holdet i virkeligheden har været repræsentativ i forhold til opfattelsen af MF som et nyt og anderledes element i den normale træning. Således mente spillerne fra fokusgruppeinterviewet, at MF-træningen ikke adskilte sig markant i forhold til deres normale træning, hvilket formentlig bør tilskrives deres i forvejen indgående kendskab til mere utraditionelle træningsformer som hovedtræneren, jævnfør afsnit 6.1.1, ofte indlagde som en del af den normale træning. Herved udgør U14-holdet formentlig ikke et repræsentativt billede på det traditionelle træningsmiljø, idet spillerne var bekendt med at blive involveret og stillet overfor alternative tiltag i træningen. Til trods for dette mener jeg dog, at de fundne konklusioner som er et resultat af den udvalgte case, bør betragtes som et referencpunkt for videre forskning, idet spillerne både i logbøger og under interviewet udtrykte at dialogformen bl.a. forekom grænseoverskridende og havde en kommunikativ værdi i forhold til træning og kamp, hvilket vil præciseres yderligere i næstkommende kapitel.

7.4 OPSAMLING

I det foregående har jeg redegjort for måden jeg har bearbejdet mit empiriske materiale og i den forbindelse redegjort for konverteringsprocessen af videofiler og transskriberings- og renskrivningsprocessen for henholdsvis fokusgruppeinterviewet og spillernes individuelle logbøger. Ligeledes har jeg redegjort for måden jeg har analyseret den indsamlede empiri ved, at jeg har beskrevet meningskodningsproceduren af logbogsnotaterne og transskriptionsmaterialet, samt redegjort for microanalyse foretaget i forbindelse med videoobservationer. Slutte- ligt har jeg foretaget en kritiske diskussion i forhold til forskningsresultaterne og i den forbindelse diskutere studiets reliabilitet, validitet og generaliserbarhed med henblik på at foretage en gyldig og objektiv vurdering af resultaternes overførbarhed.

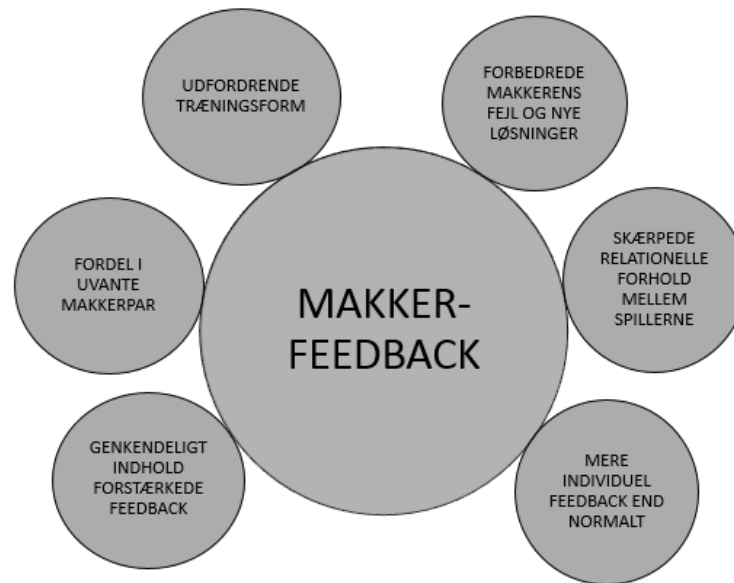


KAPITEL 8. ANALYSE AF FORSKNINGSRESULTATER

Følgende kapitel indeholder analysen af spillernes syn på MF-træningen ved at skitsere de centrale opfattelses- og handlingsdimensioner herom. Analysen udgør en central del i min søgende på at indfange en erkendelse af det undersøgte fænomen, og i måden jeg søger at besvare specialets problemformulering (jf. figur 2, s.16).

8.1 IDENTIFICERING AF EMPIRISKE DIMENSIONER

Ifølge Boolsen (2010) afhænger analysen i Grounded Theory-studier af forskeres beslutninger og forforståelser, idet dette " [...] bestemmer, hvordan analyseprocessen gribes an, hvilke elementer fra data den skal indeholde osv." (s. 211). Fokusgruppeinterview vil i forestående analyse udgøre det centrale omdrejningspunkt, hvilket er blevet valgt, idet fokusgruppeinterviewet havde til hensigt at følge op på MF-forløbet, ligesom jeg foretog validering af mine videoobservationer og logbogsnotater, som var med til at styrke kvaliteten af det empiriske udtryk (Antoft & Salomonsen, 2007). Relevante videoobservationer og logbogsudsagn vil løbende blive inddraget for at triangulere forskningsresultaterne, således der kan foretages en dækkende beskrivelse af det empiriske materiale, hvori de centrale dimensioner søges identificeret. Udgangspunktet for analysen er at begrebsliggøre spillernes syn på MF i ungdomsfodbold, hvilket jævnfør afsnit 3.2.2, søgt gjort ved at forholde mig fordomsfri i forhold til spillernes handlinger og opfattelser, for herved at kunne foretage konkrete beskrivelser herom. Dette er endvidere foretaget ved en neutral og ligeværdig udvælgelse af spillernes udtalelser, således at spillernes citater er vægtet lige gyldige i min søgende på at afdække datamaterialets centrale pointer (Jacobsen et al., 2010). Hertil anvendes hermeneutikken, idet jeg for at kunne afdække de centrale dimensioner, bliver nødt til at tolke på spillernes udsagn og beskrivelser for efterfølgende at kunne sammenstille analyseresultaterne med andre lignende studier inden for samme område, hvilket vil være udgangspunktet for specialets diskussion. I min analyse af det empiriske materiale, fandt jeg frem til seks centrale dimensioner som karakteriserede spillernes opfattelse af MF og som fremgår af figur 4. Disse vil i det kommende kapitel blive uddybet.



FIGUR 4: DE IDENTIFICEREDE DIMENSIONER AF SPILLERNES SYN PÅ MF-FORLØBET.

8.1.1 UDFORDRENDE TRÆNINGSFORM

Det første spillerne udtrykte, som følge af det indledende spørgsmål i fokusgruppetimeinterviewet vedrørende deres oplevelse af forløbet, var at udførelsen af MF havde været godt, omend det indledningsvis forekom vanskeligt og grænseoverskridende:

"Jeg synes, det har været godt og en smule grænseoverskridende, fordi man skal stå og få råd af en anden og give råd videre. " (F:167, Søren)

" [...] det var lidt grænseoverskridende. Det var det også til at starte med, synes jeg, men det blev nemmere den allersidste gang. Der synes jeg, vi havde vænnet os til det, så det blev sådan lidt nemmere og nemmere efter hver gang [...] " (F:169, Sebastian)

" Det var svært i starten, men efter et par gange blev det nemmere at modtage og fortælle. " (L:45, Sigurd); " Mere naturligt end sidste gang. " (L:102, Bo)

Som det fremgår af det første citat (ovenfor), hang denne opfattelse sammen med, at spillerne ikke var vant til at skulle give hinanden råd og bemærkninger om, hvad de gjorde både godt og mindre godt, samt hvad de kunne forbedre. Dette skabte en form for utryghed:

" [...] så skulle vi gå ind og sige, hvad man ikke gjorde særlig godt eller hvad man skulle holde mere fokus på. Det er ikke noget, jeg er vant til. " (F:171, Sebastian)

"Der lå altid den her hårfine grænse mellem hvad man overvejede hver gang, altså hvad man kunne tillade sig at sige. [...] Du prøvede hele tiden at sige det på en måde, så det lød som om du havde tænkt over det, i stedet for, at du bare kom ud og svinede personen til. Du skulle hele tiden overveje, hvordan du gav feedback, for hvis du bare gik ud og sagde, at 'det der var elendigt', så ville personen have det dårligt og ikke ane hvad han skulle gøre [...] " (F:180, Tobias)



"Ja, man gider ikke at have for meget øjenkontakt, når man siger forbedringer til hinanden. " (F:208, Sebastian); "Altså nu kender jeg jo ikke Sebastian alt for godt, så det bliver måske lidt akavet, hvis jeg bare står og kigger ham direkte i øjnene. " (F:221, Søren)

"Syntes det var meget underligt at sige det direkte til personen. " (L:51, Bent)

Af ovenstående fremgår det, at spillerne opfattede det vanskeligt at give feedback til en makker, idet der ifølge Tobias ofte var en grænse for, hvad der var tilladeligt at sige, når ens makker stod og lyttede. Hertil forekom feedbacksituationerne ligeledes ofte utrygge ved at makkerparret havde vanskeligheder ved at kigge hinanden i øjnene, mens der blev givet korrektioner. Dette gav sig endvidere til udtryk i videoobservationerne som spillerne kommenterede, og hvor Henrik og Sebastian gav følgende beskrivelse af først træning (VO1):

"Jamen det ser ud som om at han kigger væk og ikke kan finde ud af, hvordan han skal forklare det. " (F:220, Henrik)

"Øhm, i det første klip, der står jeg lidt og kigger på kortet og giver feedback, og jeg står sådan meget og vifter med benene, og Søren står sådan lidt en anden vej, for at undgå øjenkontakt [...] " (F:224, Sebastian)

Hertil forklarede Tobias, at vanskelighederne ved at give feedback til ens makker hang sammen med, at det var første gang, at de afprøvede MF, og derfor var usikre på, hvorvidt dette skulle udføres. Dette ændrede sig dog fremad i forløbet, og spillerne blev blandt andet mindre afhængig af instruktionskortet, hvilket suppleret af videoobservationerne (VO2) fik spillerne til at fremstå mere engageret i deres korrektioner af hinanden end tidligere:

"Jeg tror det lidt var en førstegangsoplevelse, så jeg tror man tænkte lidt for meget på, hvad der stod på punkterne og ikke brugte sine egne ord. [...] jeg tror måske lidt mere, at de første gange var du lidt mere afhængig af kortet end du ville være senere, fordi du følte sådan... man vidste ikke helt den første gange, hvordan man skulle gøre, så jeg tror, man sådan lidt læste op fra kortet [...] " (F:222, Tobias)

"[...] den første gang der sad jeg meget og kiggede i kortet og sagde lidt som Tobias sagde, men efter et par gange, så viste jeg også med kroppen, hvad han kunne forbedre [...] " (F:224, Sebastian)

"Det er måske også fordi vi er kommet hen i træning 3, så det er måske lidt mere, hvad kan man sige... man er lidt mere selvsikker på at vise, hvordan det er [...] fordi jeg kunne mærke, at jeg blev lidt mere selvsikker på at sige det til Lars [...] " (F:272, Peter)

Som det af sidstnævnte citat fremgår, blev spillerne mere selvsikre som følge af, at de kom længere hen i forløbet, hvilket resulterede i, at spillerne blev bekendt med vigtigheden af den konstruktive dialogform, som Torsten og Dan beskriver i deres opsummering af forløbet: *"At det ikke er så slemt at give kritik, bare det er konstruktivt. " (L:219, Torsten); "At blive bedre til det man gjorde forkert. At give god kritik. " (L:217, Dan).* Hertil nævner Peter og Victor, at det blev lettere at lytte efter, og at det føltes godt at kunne evne dialogformen: *"Jeg vænner mig*



mere til at få feedbacken, og det gør jeg er bedre til at lytte. ” (L:80, Peter); ” God fornemmelse, fordi at man tør det. ” (L:229, Victor).

På baggrund af ovenstående tolker jeg, at spillerne betragtede MF for udfordrende, idet de ikke var vant til at rette og korrigere hinanden. Denne udfordring blev dog lettere at takle længere henne i forløbet, hvormed spillerne havde lettere ved at videregive feedback såvel som at modtage feedback. Hertil opfattede spillerne, at der fortsat var en grænse for hvad der var tilladeligt at sige til en makker.

8.1.2 FORDEL VED FEEDBACK I UVANTE MAKKERPAR

Jævnfør afsnit 6.1.2 blev spillerne inden hver MF træning informeret om at udvælge en makker, de var tryk ved, omend spillerne i fokusgruppen havde forskellige holdninger til, hvorvidt dette var en fordel eller ej:

” [...] så synes jeg også, at det var lidt sværere at sige det til dem man kommunikerede godt med på holdet. Dem man ikke var så gode venner med på holdet, der kunne man tåle at sige det lidt mere direkte. ” (F:186, Henrik)

” [...] jeg havde faktisk lettere ved at give feedback til dem jeg kommunikerede meget med (...) fordi jeg er ok gode venner med Lars og ham var jeg sammen med, og jeg føler at (...) nu var jeg så kun sammen med ham, så jeg ved ikke helt, men jeg tror det ville være lettere for mig. ” (F:192, Peter)

” [...] Der er nogen, der hellere vil være sammen med en man ikke kommunikerer med så meget, fordi der er nogen, der føler, at man kan sige det mere direkte og så på den anden side er der nogen, der føler, at hvis man går til en som man har et godt forhold til, så er man bange for at sige noget forkert, eller man vil helst ikke sige noget ondt, eller ikke ondt, men man vil helst ikke sige, at man gør noget forkert. ” (F:196, Sebastian)

I forhold til Henrik og Sebastians citater fremsætter de, at indholdet af feedbackudvekslingen forekom mindre direkte i makkerpar, der havde et indgående kendskab til hinanden. Udover at det gjorde det sværere at give feedback, var der også en fare for at sige noget forkert, hvilket endvidere blev præciseret af Mark, der i forhold til videoobservationen fra træning 3 (VO3) kommenterede:

”Det er fordi, Torsten og jeg faktisk er meget gode venner, og så kan man også nemt have den der med at man står og tænker, altså ’det er helt væk hvad han siger’ og Torsten han kan godt være sådan, at han står og taler pænt lang tid som der, hvor man ikke tager det så nemt til sig, fordi man bare synes, at det er noget værre vrøvl, det han står og siger der. Det kan man også godt se på mig der. Der var jeg sådan set pænt ligeglad med det han sagde. ” (F:264, Mark)

Af citatet virker Mark ikke synderlig interesseret i, hvad hans ven Torsten siger til ham under udførsel af det halvtliggende vristspark (træning 3), hvilket i høj grad synes at genere Mark. Hertil forekommer citatet fra Peter (se tidligere citat) dog modstridende denne opfattelse, da



han syntes feedbacken virkede lettere at give til en han kendte godt, omend jeg tolker, at dette nærmere bør ses i lyset af, at han ikke var sammen med andre igennem de fire træninger.

På baggrund af ovenstående, tolker jeg, at spillerne havde lettere ved at give hinanden feedback, hvis de var sammen med spillere de i forvejen ikke havde et tæt tilhørsforhold til, idet feedbacken kunne videregives mere frit og uden større konsekvenser for det fremtidige forhold til hinanden. Dialogen synes derimod at være vanskeligere at føre i makkerpar, hvor spillerne havde et indgående kendskab til hinanden, idet der var større risiko for, at det sagte ville få negative konsekvenser for det videre venskab.

8.1.3 GENKENDELIGT INDHOLD FORSTÆRKEDE FEEDBACK

Af interviewet tydeliggjorde spillerne ligeledes vigtigheden af at være sammen med en makker, der havde en anden position end en selv, idet udbyttet af feedbacken var større end hvis de tilsvarende gik sammen med en, der havde samme position:

" [...] vi var nemlig, både offensiv og defensiv i den øvelse, så det kunne være godt at være sammen to forskellige roller på banen, så får man også meget ud af det på den måde. "
(F:234, Sebastian); *"Jeg gik sammen med en centerback, så jeg fik meget nytte at vide. "*
(L:87, Sebastian)

" [...] vi var begge to mere offensive end defensive i hvert fald. Vi synes det var svært at sige noget ud fra de defensive punkter, de var sådan lidt svære at se, når den anden lavede dem. "
(F:238, Peter)

" [...] vi er begge to altid forsvarer stort set. Det er meget sjældent, at vi har en offensiv plads og der kunne man godt mærke at der (...) så snart man skulle ind og snakke det der tekniske, så blev det lidt sværere for dig, fordi du ikke havde den store erfaring, selvom du godt ved, hvordan man dribler og sådan noget, men du kan måske ikke de sammen ting som en offensive spiller kan. " (F:239, Tobias)

" [...] men vi fik problemer, da vi kom til det der halvtliggende vristspark, for det var ikke noget hverken mig eller Torsten var særlige gode til [...] så der havde vi lidt problemer med sådan at give ordentligt feedback, for vi følte ikke rigtig, at vi kom nogen vegne med noget vi ikke rigtig var vant til. " (F:243, Mark)

Ovenstående citater fremhæver, at spillerne havde vanskeligheder ved at give feedback, der var målrettet specifikke positioner som spillerne individuelt ikke var vant til at spille. Således havde spillerne grundlæggende en opfattelse af, at det var lettere at give feedback ud fra et indhold som den enkelte vidste noget om, mens der samtidig var en opfattelse af, at feedback målrettet modtagerens spidskompetencer skulle komme fra en der havde forstand på det:

"Ja, det var lettere at give feedback om det du vidste noget om, så kunne man også lettere se hvad han gjorde galt og så vidste man virkelig hvad man skulle. " (F: 241, Henrik)

" [...] når man var sammen med en defensiv spiller, der lige skulle stå og rette på en inden der skulle skydes, så tænkte jeg 'det ved han da ikke noget om'. Han skal da ikke komme og lære



mig, hvordan jeg skal skyde, for han skyder jo aldrig på mål, så det var også lidt underligt at skulle tage imod råd fra en der ikke skyder på mål og som man også ved ikke kan skyde på mål [...] " (F:256, Mark)

"Altså mit højreben, det er der ikke så meget kritik at sætte på [...] men mit venstreben, der kunne Henrik næsten læse op fra punkt til punkt, hvad jeg kunne gøre bedre. Jeg er virkelig den værste med venstreben." (F:258, Sebastian)

I forhold til spillernes opfattelse af, at feedbacken forekom lettere at give, når indholdet forekom genkendeligt og havde brugsværdi for spilleren selv, så beskriver Tobias en konkret situation, hvor dette var tilfældet:

"Jeg var sammen med en der hedder Thomas, tror jeg. Thomas han er 02'er (årgang 2002) og træner med os, og jeg tror han er kant eller angriber. Han blev stillet over for Allan som var, altså han er jo langt større end ham og meget mere fysisk, så det der med i det defensive, hvordan han stod, altså det her med, hvad der kunne hjælpe ham, fordi jeg kender Allan lidt mere personligt og hvordan han spiller. Så det der med at give ham råd om, hvad han godt kan lide og hvordan han sådan skulle passe på med at presse for højt på ham, for det gjorde han meget en af de første gange [...] det var det her med, at han skulle være mere afventende. At han så gøre det næste gange, og så ud fra det kan du give noget feedback på hvad der kunne gøres bedre efter det, så du hele tiden kunne bygge videre på det du startede med." (F:292, Tobias)

At feedbacken forekom lettere at videregive, når spillerne var bekendt med indholdet, bevirkede endvidere at modtageren af feedbacken oplevede større indsigt i træningselementerne, hvilket Mark, der normalt er offensiv spiller (se citat 256 ovenfor), kunne tage ved lære af: *"Jeg er blevet bedre til at stå retvendt i forsvaret, og hvordan jeg skal komme ind i bolden. Det var fordi ens makker kunne se og rette en."* (L:218, Mark).

Ud fra ovenstående tolker jeg, at spillerne havde sværere ved at videregive feedback til en makker, når indholdet af feedbacken forekom ukendt og mindre praksisnært, modsat et mere genkendeligt indhold. Endvidere havde spillerne ligeledes nemmere ved at videregive feedback, når de individuelt og erfaringsmæssigt vidste, hvad det drejede sig om. Tilsvarende havde spillerne også lettere ved at lytte efter, når giveren af feedbacken var kompetent inden for det område der skulle gives feedback om.

8.1.4 FORBEDREDE MAKKERENS FEJL OG NYE LØSNINGER

Til trods for at feedback situationerne i starten forekom relativt akavede (afsnit 8.1.1), så opfattede spillerne at feedbacken de modtog hjalp dem til forbedre deres præstation, ligesom givningen af feedbacken kunne se, at makkeren forsøgte sig med de nævnte korrektioner:

"[...] efter at jeg gav ham de første gange kunne jeg se, at han ændrede på det [...]" (F:182, Tobias)



"[...] f.eks. i det der halvtliggende vristspark, da man havde fået at vide, hvad man skulle gøre sådan helt ned i detaljer, der kunne jeg virkelig mærke, at jeg ramte bolden bedre og bedre. Så det gav fremskridt. " (F:184, Søren)

"Ja, den forbedrede, f.eks. hvis man i 1 mod 1 skulle presse hårdere op, så gjorde man det og så kunne man se det lykkedes og så ved man måske, at man skulle presse lidt hårdere op på den her modstander lidt mere direkte. " (F:290, Søren)

Spillerne forklarede, at forbedringen typisk var en konsekvens af, at feedbacken typisk lagde vægt på hvad der kunne gøres bedre og makkerens fejl, hvilket opmuntrede dem til at afprøve det sagte i praksis:

"[...] det der mentale boost, at hvis en spillere får at vide at 'det her gjorde han skide godt' at det giver ham et boost til at blive ved med at kæmpe [...]" (F:321, Tobias)

"Når man får at vide, hvad man kan gøre bedre, så har man lyst til at prøve det og se om det virker og det gør det så tit. " (F:325, Søren)

"At gøre tingene bedre, fordi det hjalp meget at ens makker kiggede efter fejl, så man kunne forbedre sig. " (L:215, Morten); *"Ja, det synes jeg, fordi det bliver lettere at opdage hvad man gør galt. "* (L:240, Henrik)

Endvidere påpegede spillerne, at forbedringen ikke blot skyldtes feedbacken fra makkeren, idet givelsen af feedbacken typisk også kunne lærer af makkerens fejl i den givne øvelse, hvilket ifølge spillerne gjorde dem bevidste om, at de præsterede selvsamme fejl:

"Det kunne f.eks. være, hvis man stod og så på en, der skulle skyde der til sidst, hvor man ser måden han går ind i bolden. Hvis han går meget skævt ind i bolden, så tænkte man på 'det gør jeg da egentlig også selv', når man står og giver feedbacken. Så man tænker egentlig, at det er da også noget jeg skal prøve at gøre anderledes [...]" når man ser på ham den anden, så ser man måske tingene meget mere selv. " (F:336, Mark)

"Det er også meget det der med at når man ser den anden lave en eller anden fejl, så tænker man også lidt sådan 'gør jeg selv den fejl?' " (F:337, Henrik)

"Det lykkedes meget godt og vi lærte af hinandens fejl. " (L:154, Torsten)

Hertil beskriver spillerne, at forbedringen af præstationen ofte gav indsigt i andre løsninger som de fremadrettet kunne anvende, når de eksempelvis skulle udføre et halvtliggende vristspark eller udføre taktikspecifikke situationer:

"Altså før, der har jeg selv været sådan lukket over for andre muligheder [...] jeg har lært nogle ting, om de ting man kan, og så er der ikke rigtig andre muligheder, men sådan efter det her makker-feedback så har jeg oplevet, at der er mange flere muligheder. " (F:308, Henrik)

"Det positive kan være det der med, at man kan sige at 'alle veje fører ikke til Rom', at det der med, at der er flere muligheder end den ene (...) jeg havde det sådan, at når jeg kom 1 mod 1 mod en spiller, så brugte jeg næsten samme finte hele tiden, og hvor det blev nemt at



læse (...) det der med, at man fik andres øjne på hvad de gjorde og tog det til sig, så fik man det der med, at der åbnede sig flere veje. " (F:343, Mark)

*"Har lært, at det er godt at gå direkte mod manden – får flere løsninger. " (L:29, Henrik);
"Jeg har lært nogle andre metoder til at få tingene gjort. " (L:221, Sebastian)*

Af citaterne tolker jeg, at MF-forløbet har været medvirkende til, at spillerne har tilegnet sig nye perspektiver på udførelsen af en given øvelse eller spilsituation, hvormed de fik en udvidet forståelse for andre mulige løsningsmodeller end dem de havde i forvejen. Hertil beskriver Mark og Tobias, at indsigten i de forskellige mulige løsninger havde været brugbart, idet dette tilsvarende kunne overføres til kamp:

"[...] og så vil man altid have det der i baghovedet, der hvor det gik lidt skidt til træningen og så huske hvad man så fik at vide man kunne gøre bedre. Så når man er i kamp, så kan man komme på hvad man havde lært om at komme ind under bolden. " (F:297, Mark)

"[...] bare de der enkelte situationer med f.eks. at hvis du syntes at (...) der var mod Jetsmark en i feltet, hvor jeg følte, at den nok måske skulle være lagt tilbage til mig eller en anden i stedet for personen måske skød, hvor man så siger til personen, at det var et godt skud, men om man ikke skulle have overvejet det her, hvor personen så egentlig godt kunne have set, at det egentlig havde været smartere. " (F:357, Tobias)

På baggrund af ovenstående tolker jeg, at feedbacken havde en fremmende virkning på spillernes intentioner om at vedblive med at skærpe deres individuelle evner inden for den pågældende øvelse. Dette var i særlig grad et resultat af, at feedbacken typisk lagde vægt på forbedring af makkerens fejl og at de kunne lære af hinandens fejl, hvilket havde en fremmende virkning på spillernes intentioner om at afprøve det sagte i praksis. Hertil gav makkerens råd og vejledning ligeledes indsigt i nye løsninger for, hvorledes spillerne kunne udføre en given øvelse, hvilket for spillerne var givtigt, idet de nuancerede deres forståelse herom.

8.1.5 SKÆRPEDE RELATIONELLE BÅND MELLEM SPILLERNE

Spillerne havde en grundlæggende opfattelse af, at forløbet havde været med til at styrke relationen til hinanden, ved at de lærte at lytte og tage imod råd fra en anden og herigennem fik indblik i spilleres reaktioner på det sagte;

*" Vi har også lært inde på banen, at når folk siger noget til en, så er det for at hjælpe og så er det ikke for at skælde ud. At det kun er positivt, når folk siger noget til en. " (F:312, Søren);
" Øh, altså jeg mener at, vi siger noget til hinanden og vi lærer at lytte mere, fordi vi har stået over for hinanden og sagt ting som man normalvis nok ikke ville have sagt. At så ved man, at man siger det for at hjælpe. " (F:314, Søren)*

"Ja, det synes jeg også og så forstår man også hvad de mener, i stedet for at, der ikke bliver sagt noget eller 'det skulle han da ikke have sagt', så kan man sådan tage det ind og tænke over hvad de har sagt. " (F:316, Henrik)



Af ovenstående tolker jeg, at forløbet har gjort spillerne bevidste om, at information, der modtages fra en anden, ikke nødvendigvis bør opfattes negativt, men nærmere er velment og til gavn for den enkelte spiller, hvilket endvidere havde en positiv virkning på Peter, der inden forløbet ikke brød sig om at andre rettede på ham;

" [...] jeg har altid haft det, at jeg har været træt af, at hvis der var nogen, der skulle sige, at der er noget jeg skulle gøre bedre. Det har jeg altid haft et problem med, men jeg vil sige, at det er blevet bedre, eller det er blevet lettere at få sådan positiv kritik, efter at man har haft det her makker-feedback. " (F:175, Peter)

Peter fremhæver hertil, at såfremt forløbet var blevet ved, ville feedbacken til hinanden formentlig også været blevet lettere at udføre i fremtiden, hvilket spillerne påpegede i både interviewet og logbøgerne;

"Jamen jeg har bare det der med, at hvis vi fortsatte med det, så kunne det også godt være, at det kunne blive sådan i fremtiden, at man ikke rigtig tænker over, at man giver det, altså så tænker man ikke rigtig over, at der står en anden og siger, at man skal blive ved og ved. [...] at man får mere og mere ud af, at stå og snakker med en [...] " (F:353, Peter)

" Jeg synes også, at kommunikationen på holdet er blevet en del bedre efter det her, for før der synes jeg, at Jens (tidligere træner) han råbte meget hele tiden. " (F:363, Mark)

" [...] altså kommunikationen er blevet bedre efter det her [...] " (F:368, Peter); " At kommunikere bedre/mere. " (L:84, Torsten)

Af citaterne fremgår MF-forløbet at have haft en positiv indflydelse på spillernes kommunikation med hinanden, hvilket spillerne fremhævede blot ville være blevet mere udtalt, såfremt forløbet havde fortsat længere tid. Således opfattede spillerne, at forholdet til hinanden såvel som feedbacken til hinanden ville blive bedre fremadrettet og endvidere kunne overføres til holdets kampe:

"Altså, man kan jo tage den øh (...) oplevelse med at man kan i fremtiden tage med (...) altså hvis man bliver ved med det her, eller ja, så kan det være, at vi kan forbedre os i kamp ved at giver hinanden konstruktiv feedback. " (F:347, Sebastian)

" [...] og det gør også at man bedre kan give gode råd ind på banen i kamp. " (F:167, Søren); " Øhm, det ville nok også give et nyt og lidt bedre forhold til hinanden, altså vi ved hvordan folk vil reagere på tingene og hvordan vi kan hjælpe dem op igen, hvis de får det skidt i en kamp, altså får en dårlig start. " (F:361, Søren)

" Ja da, fordi der er aldrig en stille kamp. " (L:242, Victor); " Det kan det godt og kan bestemt også bruges i kamp. " (L:245, Torsten)

Ud fra ovenstående tolker jeg, at MF-forløbet har gavnet de relationelle bånd mellem spillerne på holdet, idet spillerne længere henne i forløbet, blev mere trygge ved at videregive feedback



samt lytte til hinanden, hvormed kommunikationen blandt spillerne er blevet skærpet. Endvidere fremhæver spillerne, at dette blot ville blive forstærket, såfremt forløbet med MF var fortsat, idet udvekslingen af feedback dermed ville blive en vane for spillerne.

8.1.6 MERE INDIVIDUEL FEEDBACK END NORMALT

Ifølge spillerne omfattede forskellen på MF træningen og deres normale træning, den øgede frekvens af spilstop og individuelle feedback, samt det øgede fokus på indholdet af de individuelle øvelser;

"Det var nok mere det her med, at der var de her små stop, hvor du lige skulle stoppe op. Ellers så kunne man jo godt, i stedet for, at du fik så mange punkter, som du skulle holde styr over, bare have haft 2-3 stykker og så kunne du sagtens bare lade spillet køre og så bare lade det komme løbende i stedet for, at vi bare stoppede op og snakkede [...] Det var bare det her med, at spillet skulle stoppes og at man havde det der papir. " (F:280, Tobias)

"Ja, jeg synes også, at man får meget mere feedback ud af sådan en træning, for der er altid en der står og ser hvad en gør (...) altså Arne, han kan jo ikke følge os alle sammen, de 17-19 som vi er, og give ligeså meget feedback [...] der er også mere her fokus på én ting, hvorimod vi fokusere på flere ting gennem en normal træning, altså sådan flere ting gennem en øvelse. Her blev man ved med at fokusere på den ene ting [...] " (F:282, Mark); " Det var fint og man fik mere feedback end normalt. " (L:231, Mark).

"Men nogen gange synes jeg, at det ødelægger lidt, hvis det lige går godt eller sådan noget, at man så lige stopper for ligesom at se, hvad der går dårligt for det andet hold (...) det var måske sådan lige det, hvis det skal være lidt negativt. " (F:341, Peter)

Af citaterne tydeliggøre spillerne, at MF både tilførte gode såvel som mindre gode elementer til træning. I forhold til sidstnævnte bevirkede den øgede mængde af stop og de mange instruktionspunkter ofte at rytmen i øvelsen blev ødelagt, hvilket ifølge Tobias kunne være blevet imødekommet ved at fokusere på færre fokusområder. Herudover fremhæver Mark den øgede feedback som et element, der modsat deres normale træning, fremstod positivt, hvilket Dan ligeledes fremhævede i sin logbog; *" Godt, så man får mere end af sin træner (godt) " (L:230, Dan).* Til trods for disse ændringer, mente Tobias dog ikke, at MF træningen var markant anderledes end deres normale træning;

" Altså jeg synes ikke det er så meget anderledes end vores træninger, fordi generelt er vi meget gode til at rose hinanden [...] måske ikke i så store mængder. Vi kommer ikke sådan decideret med kritik om hvad man skulle have gjort i stedet for (...) eller jo det gør vi faktisk også [...] " (F:280, Tobias)

Hertil fremhævede spillerne, at deres normale træning i forvejen var præget af hyppige spilstop, grænseoverskridende øvelser, og det selvstændiggørende fokus, som Sebastian ligeledes påpegede var et produkt af MF træningen:

" Øhm, jeg bryder mig ikke så meget om at man stopper træningen, fordi vi skal snakke. Det er vi begyndt meget med efter vi har fået Jens (...) " (F:341, Peter)



" Det kan være spil i en firkant eller lignende ting og så laver vi måske noget nyt eller sådan nogen gange kommer ud af vores komfortzone. Det gjorde vi rigtig meget med Jens (tidligere træner), og det blev lidt grænseoverskridende nogen gange [...] " (F:137, Henrik)

" Øhm, Jens han tænkte på om vi spillede godt og ikke om vi vandt og han har gjort os mere selvstændige, altså vi tager selv tingene op og ligger dem ned i skabet og ligger nøglen på plads. " (F:101, Søren)

" Det er jo også mere det her med, at man bliver mere selvstændige og man skal ikke kun sidde og f.eks. som Mark han sagde, at på B-holdet, hvis træneren råber 'tag et løb' så gør de det, men de kan aldrig selv finde på at tænke på, at de selv vil tage et løb, så det gør os mere selvstændige ved, at vi også selv kan give hinanden feedback. " (F:304, Sebastian)

På baggrund af ovenstående tolker jeg, at MF-træningen ikke adskilte sig markant fra U14-holdets normale træning, idet spillerne i forvejen var bekendt med integrering af alternative træningsformer, hyppige spilstop og det selvstændiggørende fokus i den daglige træning. Spillerne fandt hovedsageligt blot den øgede individuelle feedback og instruktionskortet som væsentlige forskelle idet de i løbet af en normal træning ikke i samme grad ville få samme antal korrektioner fra deres egen træner.

8.2 OPSAMLING

I dette kapitel har jeg behandlet specialets analyse og præsenteret de identificerede dimensioner af spillernes handlings- og opfattelsesmønstre udtrykt i det empiriske materiale. Hertil fungerede fokusgruppeinterviewet som det centrale omdrejningspunkt for analysen, hvortil jeg undervejs har inddraget videoobservationer og logbogsnotater for at nuancere billedet af det udforskede. Opsummering af spillernes samlede syn på MF indeholdte seks grundlæggende dimensioner som spillerne vægtede centrale og som indeholdte følgende:

- MF forekom indledningsvis udfordrende, men blev lettere at håndtere i takt med at spillerne blev mere bekendt med dialogformen.
- MF var nemmere at udføre i uvante makkerpar.
- Spillerne havde lettere ved at give feedback ud fra et indhold der virkede bekendt.
- Feedbacken som spillerne modtog havde en positiv indflydelse på forbedring af fejl, ligesom spillerne tilegnede sig nye løsningsmodeller.
- MF skærpede relationen til makkeren og kommunikationen på holdet.
- MF adskilte sig i forhold til spillernes normale træning ved, at spillerne fik mere individuelt feedback end hvad de var vant til.

Ovenstående fund vil i næstkommende kapitel blive diskuteret og sammenholdt med studier, der ligeledes har beskæftiget sig med MF, ligesom jeg vil foretage en teoretisering af det empiriske materiale set fra et motivationsteoretisk perspektiv.



KAPITEL 9. DISKUSSION OG MOTIVATIONSTEORETISKE PERSPEKTIVER

Dette kapitel indeholder en diskussion af specialets resultater set fra et motivationsteoretisk perspektiv. Diskussionen udgør således det sidste skridt i min teorigenererende proces, hvor jeg søger at etablere det teoretiske univers som skal bidrage til min erkendelse af det undersøgte fænomen og herved måden, hvorpå jeg besvarer specialets problemformulering (jf. figur 2, s.16).

9.1 TEORETISERING AF EMPIRISKE DIMENSIONER

Ifølge Antoft & Salomonsen (2007) omfatter det sidste skridt af teorigenereringsprocessen at; [...] *teste mulige generaliseringer til andre eksempler, der eksisterer i dette univers*" (s. 37). For at kunne foretage en generering af teoretiske begreber ud fra det empiriske materiale sammenholdes den indsamlede empiri med andre studier inden for samme område, hvormed genereringen af teori, ifølge Antoft & Salomonsen (2007) forekommer komparativ i sin form. Hertil vil følgende kapitel således indeholde konstruering af det teoretiske univers i forhold til specialets undersøgelsesfænomen og dermed, hvordan MF kan bidrage til at skabe et motiverende miljø i ungdomsfodbold. Til at gøre dette vil jeg foretage en grundig diskussion af de seks identificerede dimensioner som blev præsenteret i specialets analyse og sammenstille disse med lignende studier som blev præsenteret i specialets teori- og litteraturgennemgang (kapitel 4). Dette gøres med formål om at foretage gyldige teoretiske slutninger af specialets empiriske materiale og som vil foretages ud fra et motivationsteoretisk perspektiv, der omfatter teorierne; *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000), *Goal Achievement Theory* (Nichols, 1984) og *Self-Efficacy* (Bandura, 1977). De nævnte motivationsteorier vurderes således relevante og centrale med henblik på studiets teorigenererende proces, for herved at kunne nå en forståelse af det udforskede.

9.1.1 MAKKER-FEEDBACK SET FRA ET SELVBESTEMMENDE PERSPEKTIV

Følgende afsnit indeholder en diskussion af studiets resultater set fra et selvdeterminerende perspektiv. Således vil der tages udgangspunkt i teorien *Self-Determination Theory* som er præsenteret i teoriboks 1 med henblik på at afdække, hvorvidt MF har stimuleret spillernes indefrakommende motivation gennem tilfredsstillelse af de tre universelle behov; *autonomi, kompetence og tilhørsforhold*.



Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) er udviklet med baggrund i den humanistiske forskning inden for motivation, og kan anskues som en metateori, idet den bygger på andre motivationsteorier. Teorien beskæftiger sig med, hvorledes mennesker motiveres og har fokus på, hvorvidt den menneskelige adfærd foregår selvstyrende, altså i mindre grad forårsaget af eksterne faktorer. Udgangspunktet for teorien er, at individer handler aktivt med henblik på opfyldelse af de tre universelle og basale psykologiske behov; **autonomi**, **kompetence** og **tilhørsforhold**. Individets vedholdenhed med henblik på at engagere sig i målorienterede handlinger, er således styret imod at opfylde disse basale behov.

(Ryan & Deci, 2000) SDT er opdelt i tre motivationsformer;

- **Indefrakommende motivation** refererer til det aspekt, at individer udfører aktiviteter for aktivitetens skyld, hvormed denne udføres med henblik på at opleve en følelse af tilfredshed, der er indlejret i selve aktiviteten. Motivationsformen kan opnås på forskellig vis og kan ifølge Vallerand & Ratelle (2002) yderligere inddeles i; *at vide, at opnå og at opleve*.
- **Udefrakommende motivation** omfatter al adfærd, der er motiveret af enten et forventet resultat eller uforudsete hændelser, der ikke er indlejret i selve aktiviteten. Motivationsformen opdeles ifølge Vallerand & Ratelle (2002) yderligere i; *integreret regulering, identificeret regulering, introjekteret regulering og ekstern regulering*.
- **Amotivation** refererer til de tilfælde, hvor individer hverken besidder intention eller energi, der er dirigeret imod selve handlingen. (Vallerand & Ratelle, 2002)

Det er dog ikke et spørgsmål om, at individet enten er styret af en indefrakommende eller udefrakommende motivation, men derimod, at individer kan have flere forskellige motiver, der både er styret af noget indefrakommende og udefrakommende. SDT bidrager ligeledes med et mere differentieret syn på den udefrakommende motivation, hvor denne rangeres i forhold til graden af autonomi.

TEORIBOKS 1: TEORETISK REDEGØRELSE AF MOTIVATION SET FRA ET SELVBESTEMMENDE PERSPEKTIV (SELF-DETERMINATION THEORY).

Af afsnit 8.1.4 påpegede spillerne, at de under udførsel af MF tog ved lære af hinanden samt lærte nye måder at løse specifikke øvelser på. Dette understøtter flere studier, der påpeger at læringsmiljøer, hvor trænere strukturerer øvelser, der inddrager de deltagende aktører og herigennem fremmer aktørernes mulighed for at handle på eget initiativ har et positivt udfald på aktørernes læring og ikke mindst motivation til at deltage i træningen (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Mageau & Vallerand, 2003; Reinboth et al., 2004; Sarrazin et al., 2002; Theeboom et al., 1995; Wang & Biddle, 2007). Hertil viste studierne af Reinboth et al., (2004) og Wang & Biddle (2007), at trænere med en autonomistøttende tilgang kan have en fremmende virkning på tilfredsstillelsen af det psykologiske behov hos unge udøvere. Da spillerne inden hver session blev bevidstgjort om indholdet af den konstruktive feedbackform og på egen hånd skulle udføre det i makkerparrene med vejledning fra trænerne tolker jeg, at MF har været medvirkende til at fremme spillernes opfattelse af *autonomi* i træningen (jf. afsnit 6.1.2). Hertil viste studiet af Curth & Østergaard (2012), at unge idrætslevers opfattelse af autonomi blev skærpet ved, at underviseren vejledte idrætslevers i at finde et fokus for den specifikke feedback. I forhold til indeværende studie blev spillerne ligeledes informeret om at finde et specifikt fokus som de individuelt kunne give feedback ud fra, og som trænerne bistod spillerne med hjælp



til at finde, såfremt de fandt dette vanskeligt (jf. bilag 6). Dette tolker jeg endvidere har været med til at øge spillernes opfattelse af autonomi, ligesom det selvstændiggørende fokus som MF-træningerne indeholdte ligeledes tolkes at have bidraget hertil; " [...] så det gør os mere selvstændige over, at vi også selv (...) eller vi kan også give hinanden feedback og sådan. " (F:304, Sebastian).

Det kan dog diskuteres, hvorvidt de hyppige spilstop har haft en hæmmende virkning på spillernes opfattelse af autonomi, idet spillerne påpegede, at det hæmmede rytmen i træningen, ligesom spillerne indikerede, at instruktionskortet virkede omfangsrigt og i stedet burde indeholde færre punkter (jf. afsnit 8.1.6). På baggrund af dette kan det tolkes, at spillerne har opfattet at være mindre frigjorte, idet de hyppige spilstop og instruktionskortet har præget interaktionen med makkeren. Dog mener jeg ikke, at instruktionskortet har været uhensigtsmæssigt, idet andre lignende studier påpeger vigtigheden af, at involvere de deltagende aktører i indholdet af træningssessionerne samt fokusområder der kan kigges efter (Curth & Østergaard, 2012; Grant, 2011). Endvidere blev spillerne til træningssessionerne gjort bekendt med, at instruktionsmomenterne udgjorde fokusområder som spillerne kunne vælge at fokusere på, hvorfor spillerne havde frihed til at udvælge de fokusområder de ville koncentrere sig om i deres feedback til makkeren (jf. bilag 6). Derfor bør spillernes syn herom nærmere tilskrives de nye indtryk som dialogformen har afstedkommet og som særligt forekom udfordrende og problematisk at udføre i den indledende fase af forløbet. På baggrund af ovenstående tolker jeg dog, at MF har været medvirkende til at fremme spillernes opfattelse af autonomi og dermed har haft en positiv indflydelse på spillernes motivation til at udføre MF. Dette kan umiddelbart bakkes op af Holt et al., (2012), som fandt, at unge fodboldspillere opnåede tilfredsstillelse ved at agere trænere over for hinanden.

Som det af afsnit 8.1.1 fremgik opfattede spillerne at være mere selvsikre i at give feedback til hinanden i slutningen af forløbet. Hertil fremsætter en række studier, at udøverinvolverende træningsmiljøer skabt af trænere særligt øger de deltagende aktørers opfattelse af fysisk selv-værd og kompetence, glæde og motivation for at deltage i idrætten (Jøesaar et al., 2011; Murcia et al., 2008; Ntoumanis et al., 2007; Smith, 2003; Smith et al., 2007). I forhold til opfattelsen af øget fysisk kompetence viste studierne af Ntoumanis et al. (2007) og Smith (2003), at dette var et resultat af social kompetence og accepten fra andre, hvilket ligeledes kan have været tilfældet i indeværende studie, idet modtageren af feedbacken typisk forsøgte at anvende den modtagende information i praksis. På baggrund af dette tolker jeg, at modtagerens praktiske engagement har haft positiv indflydelse på giverens opfattelse af at give korrekt feedback, hvormed dette har haft positiv indflydelse på giverens opfattelse af *kompetence*. Dette bakkes ligeledes op af Jøesaar et al. (2011) og Murcia et al. (2008) der viste, at fællesskabet med andre havde positiv indvirkning på idrætsudøvers kompetencefølelse. Endvidere kan den øgede frekvens af feedback formentlig have haft positiv indvirkning på modtagerens opfattelse af at kunne give feedback efterfølgende, idet Hein & Hoka (2007) fremhæver at specifikke og detaljerede feedbackformer styrker udøvernes opfattelse af at være kompetente i træningen.



Yderligere fremhæver Black & Weiss (1992) at en øget frekvens af feedback styrker den indre motivation for at beherske en given opgave hos unge udøvere. At spillerne jævnfør afsnit 8.1.4 havde lyst til at afprøve det sagte i praksis og desuden følte at de blev bedre tolker jeg har været med til at styrke modtagerens opfattelse af kompetence i praktiseringen af øvelsen. Ligeledes kan modtagerens opfattelse af øget kompetence have haft en positiv indflydelse på deres efterfølgende motivation for at videregive feedback til en anden. Dette kan særligt ses i lyset af, at forbedringen som modtageren af feedbacken oplevede, typisk medførte en øgede forståelse af, hvad denne skulle være opmærksom på i udførelsen af øvelsen, samt bidrog med nye løsningsmodeller, der kunne udøves og praktiseres i den videre træning. At spillerne opfattede at blive klogere på udøvelsen af de pågældende øvelser tolker jeg yderligere kan have været medvirkende til, at de efterfølgende evnede at videregive detaljerig feedback og dermed har styrket giverens opfattelse af kompetence.

Endeligt, viste resultaterne, at MF-forløbet skærpede det relationelle forhold blandt spillerne (jf. afsnit 8.1.5), hvilket ifølge Mosston & Ashworth (2008) er et typisk produkt af reciproke undervisningsformer, idet denne kan bevirke, at der skabes et nyt socialt- og fællesskabsmæssigt forhold mellem to parter - et forhold der beror på ærlighed og gensidig tillid. Dette understøtter umiddelbart spillernes opfattelse, idet de fremhævede, at kommunikationen på holdet var blevet bedre som følge af MF-forløbet (Jf. afsnit 8.1.5). Dog kan det diskuteres, hvorvidt det relative korte forløb i virkeligheden har været tilstrækkeligt til at forbedre kommunikationen på holdet, da sådanne adfærdsændringer ifølge Maturana bl.a. kræver tid, ligesom anvendelse af MF kræver tilvænningsstid før tilskyndelse af føromtalt sociale- og fællesskabsmæssige forhold kan opfyldes (Moltke & Molly, 2009; Mosston & Ashworth, 2008). Selvom spillerne fremhævede vanskeligheder ved MF, indikerede de samtidig, at udvekslingen af feedback forekom som en naturlig del af træning til slut, hvormed makkerens råd og opmuntringer således blev lettere at håndtere (jf. afsnit 8.1.1). Spillerne fremhævede ydermere, at kommunikationen på holdet kunne forstærkes, såfremt de fortsatte med MF, hvormed jeg tolker, at forløbets tidsmæssige horisont og konstruktive form har fremmet kommunikationen og herved bidraget til sammenhængskraften på holdet (Paradis & Martin, 2012). I tråd med dette nævner Carron, Spink & Prapavassis (1997), at interaktionen og kommunikationen mellem udøvere kan forstærkes ved, at trænere etablere træningssituationer, hvor udøvere indgår i partnerskaber og herved får mulighed for samarbejde. På baggrund af dette tolker jeg, at MF-forløbet understøtter kriterierne som Vazou et al. (2005) fremsatte i forhold til at fremme fællesskabsorienterede træningsmiljøer og som af flere studier fremhæves at have væsentlig betydning for unges vedholdenhed i idrætten (Jöesaar et al., 2011; Murcia et al., 2008; Ntoumanis et al., 2007; Ulrich-French & Smith, 2009; Vazou et al., 2005; Vazou et al., 2006; Weinberg & Gould, 2011). Blandt disse studier fandt både Jöesaar et al. (2011) og Murcia et al. (2008), at fællesskabet øgede den indre motivation ved mediering af de tre psykologiske behov, hvorved jeg tolker, at MF har tilfredsstillet behovet for *tilhørsforhold* hos spillerne. Et fund der endvidere understøtter Curth & Østergaard's (2012) resultater, hvor MF havde en positiv indflydelse på unge idrætslevers relation til hinanden.



Med afsæt i ovenstående tolker jeg, at MF har medført en øget indefrakommende motivation hos spillerne, hvormed spillerne har haft en oprigtig lyst og interesse at deltage i fodboldtræningen. Den indefrakommende motivation tolker jeg endvidere har været medvirkende til at stimulere spillernes motivation for *at vide* og for *at opnå*. Førstnævnte skal særligt ses i lyset af, at spillerne påpegede, at MF havde gjort dem klogere på vigtigheden af den konstruktive feedback som bevidstgjorde dem om, at information målrettet udøveren skulle være konkret, ligesom spillernes syn på nye løsninger forekom at være en ny opdagelse for dem (jf. afsnit 8.1.5 og 8.1.4). Endvidere tolker jeg, at forholdet *at opnå* kan tilskrives spillernes syn på, at de forsøgte sig med det sagte i praksis og opfattede, at feedbacken de modtog oprigtigt forbedrede deres præstation i øvelsen (jf. afsnit 8.1.4). På baggrund af ovenstående tolker jeg, at MF har været medvirkende til at stimulere spillernes indefrakommende motivation for *at vide* og for *at opnå*, hvilket yderligere understøtter resultaterne fra studiet af Curth & Østergaard (2012).

9.1.2 MAKKER-FEEDBACK SET FRA ET MÅLORIENTERET PERSPEKTIV

Følgende del tager afsæt i en diskussion af forskningsresultaterne set fra et målorienteret motivationsteoretisk perspektiv med henblik på at afdække, hvilket orienteringssyn MF har været med til at frembringe hos spillerne. En redegørelse for *Goal Achievement Theory* fremgår af teoriboks 2, hvorom teoriens overordnede karakteristika er præsenteret og som således vil bidrage til forståelsen af følgende diskussion.

Goal Achievement Theory

Goal-Achievement Theory er en teori, der hyppigt anvendes til forskning af, hvorledes mennesker motiveres og er desuden særligt blevet anvendt i både uddannelses- og idrætsmæssige kontekster til at beskrive menneskers motivation til at lære (Ames, 1992; Theeboom et al., 1995). Udgangspunktet for teorien er, at individer motiveres forskelligt alt afhængig af hvilket mål de individuelt ønsker at opnå. Mål udgøre således forskellige personlige opfattelser og overbevisninger i menneskers bevidsthed, hvormed individers intentioner om at nå et givent mål, således varierer afhængig af den enkeltes målorientering (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Ifølge Nicholls (1984) formes menneskers målorientering grundlæggende gennem deres egen personlige opfattelse af at opnå succes, hvilket typisk giver sig til udtryk i to former, herunder opgaveorientering (læring) og egoorientering (præstation). Begge orienteringsmål fungerer som mål for ens handlinger og indeholder bestemte adfærdsmæssige tilgange, der repræsenterer specifikke måder at tilgå og engagere sig i en aktivitet med henblik på at opnå et bestemt mål (Nicholls, 1984). Et individ som er opgaveorienteret vil typisk fokusere på udvikling af færdigheder og indlæring af nye færdigheder samt at mestre en given opgave. Demonstrering af færdigheder baserer sig således på maksimal indsats samt en oprigtig lyst og interesse i at blive bedre, hvilket modsat et egoorienteret individ opfattes uvæsentligt. Her vil individer typisk være mere fokuseret på at udkonkurrere andre og demonstrere succes med minimal indsats, hvormed læringen blot anskues som en vej til det ønskede mål. (Nicholls, 1984; Ames, 1992) Det er dog væsentligt at nævne, at individer ikke nødvendigvis altid indtager en af disse mål orienteringssyn, idet der ligeledes vil være situationer, hvor det ønskede mål blot vil være at undgå nederlag, hvorved ønsket om at mestre eller præstere i den givne situation synes uden betydning. (Nicholls, 1984)

TEORIBOKS 2: TEORETISK REDEGØRELSE AF MOTIVATION SET FRA ET MÅLORIENTERINGS-PERSPEKTIV (GOAL ACHIEVEMENT THEORY).



Som nævnt i afsnit 8.1.4 fandt spillerne modtagelsen af feedback befordrende i forhold til at vedblive med at udøve den pågældende øvelse, hvilket bl.a. understøtter målet med undervisningsmetoden (Liu & Carless, 2007). Det øget engagement udviste hertil kan særligt ses i lyset af, at feedbacken typisk lagde vægt på, hvad der kunne forbedres. Hertil påpeger Mosston & Ashworth (2008), at feedbacken, der gives til en makker ikke må være dømmende, men bør være vejledende i forhold til, hvad den enkelte gør godt eller gør knap så godt, idet dette fremmer individers intentioner om at arbejde videre med forbedring af præstationen. Dette understøtter grundlæggende spillernes tilgang over for hinanden som generelt var velovervejende, snarere end dømmende i sit udtryk (jf. afsnit 8.1.1). Hertil påpeger Amorose (2007), at træneres evne til at give konstruktiv feedback kan være med til at fremme et motiverende miljø, ligesom træningsmiljøer, der tilsigter at involvere unge i træningen kan fremme motivationen for deltagelse såvel som indlæring og udvikling af færdigheder (Ames, 1992; Sarrazin et al., 2007; Smith et al., 2007; Theeboom et al., 1995). At spillerne havde en opfattelse af, at feedbacken som de modtog hjalp dem til at blive bedre, tolker jeg derfor har bevirket, at spillerne indtog et opgaveorienteret syn i træningen, hvormed de har haft en oprigtig lyst og interesse i at blive bedre som følge af feedbacken.

Herudover kan det diskuteres, hvorvidt MF har fremmet et opgaveorienteret syn hos giveren af feedbacken, idet spillerne fremhævede dialogformen for udfordrende at føre, idet denne skulle være konstruktiv ved at fokusere på detaljer, der kunne skærpes hos makkeren, hvilket var nyt for dem (jf. afsnit 8.1.1). Disse vanskeligheder kan tilsyneladende have tilskyndet spillerne i at lære dialogformen, idet spillerne opfattede det lettere at videregive feedback til en anden i slutningen af forløbet. Hertil påpegede spillerne endvidere, at rammerne for træningen bevirkede, at de typiske skulle overveje, hvad der kunne siges videre til makkeren (jf. afsnit 8.1.1), hvilket kan indikere, at spillerne har været fokuseret på, at udøve og lære dialogformen korrekt. Tillagt det læringsmæssige aspekt af dialogen, som spillerne fremhævede var et centralt udbytte af forløbet, tolker jeg derfor, at MF ligeledes har været med til at fremme et opgaveorienteringssyn hos giveren af feedbacken, hvilket har øget dennes motivation for at lære praktisering af den konstruktive feedbackform.

Til trods for ovenstående indikerede spillerne, at træningerne typisk indeholdte et præstationsorienterede fokus, hvormed spillerne opfattede, at træningen indeholdte et ydre pres, der fordrede dem til at præstere;

" Man følte sådan hele tiden, at selvom at der var en der holdte øje med en, så følte man hele tiden at der lå sådan et pres på at man skulle yde det bedste på en måde og så bare skulle gøre det så godt som muligt og det kan jo så både ende godt eller det ender med at blive helt galt. " (F:284, Tobias)

Af citatet tolker jeg, at MF ligeledes har været med til at skabe en intern konkurrence i makkerparret, hvor begge parter søgte at demonstrere den pågældende øvelse eller færdighed med succes for herved at undgå at blive udkonkurreret af den anden. Hvorvidt MF-træningerne har medført, at spillerne har været fokuseret på at skulle præstere i træningen og herved har



fremmet en præstationsorienterede tilgang hos spillerne kan dog diskuteres. Hertil nævner Ntoumanis et al. (2007), at der typisk kan opstå et præstationsorienterede forhold mellem spillere, når trænere søger at fremme et opgaveorienteret miljø. Det kan derfor ikke udelukkes, at MF har været medvirkende til at skabe et interpersonelt konkurrenceforhold mellem spillerne, hvor spillernes fokus nærmere har været motiveret for at udkonkurrere den anden på det fysiske, taktiske eller tekniske plan under MF-træningerne. For at underbygge dette yderligere fremhævede spillerne endvidere, at deres normale træning i forvejen bar præg af konkurrence og seriøsitet, idet deres individuelle indsats i træningen havde afgørende betydning for, hvorvidt de blev udtaget til weekendens forestående kamp;

" Nu kan du mærke, når vi er 17 på holdet, at hvis du ikke er seriøs til træning, så ødelægger du det for dig selv, altså du er nød til at lave noget til træning, fordi hvis du ikke gør det får du ikke spilletid og så bliver det ikke så sjovt at være her, hvis ingen rigtig synes, at du er seriøs om træningen. " (F:119, Tobias); " Det er dejligt, fordi det giver sådan en motivation til at yde noget til træning. " (F:121, Henrik)

På baggrund af ovenstående er det muligt, at MF-træningen kan have skabt et præstationsorienteret fokus hos den enkelte spiller, hvor spillere grundet den øgede konkurrence om at blive udtaget til holdets kampe ligeledes har præget deres indstilling om at gøre det godt i MF-træningerne. Dog mener jeg ikke, at dette orienteringssyn har været udgangspunktet for spillernes opfattelse af forløbet, idet dette nærmere bør tilskrives U14-holdets normale træningsmiljø samt organiseringen i og omkring U14-afdelingen. Således indikerer ovenstående citat, at konkurrencen øges som en naturlig konsekvens af, at flere spillere møder op til træning, hvilket jeg tolker er et resultat af den øgede konkurrence der gør sig gældende i en U14-afdeling, bestående af tre hold, hvormed spillerne bliver nød til at være seriøse omkring træningen. Denne konkurrence synes derfor at være foranlediget af spillerne selv og ikke af holdets trænere, idet disse, jævnfør afsnit 8.1.6, i forvejen er gode til at skabe motiverende rammer i træningen, hvor der er fokus på selvstændiggørelse og alternative træningsformer. Hertil nævner Vazou et al., (2006), at opgaveorienterede miljøer, der er etableret af trænere, men forekommer konkurrenceorienteret mellem spillerne typisk ikke virker angstprovokerende på spillerne, modsat mere præstationsorienterede miljøer. Hermed bør den interne konkurrence blandt spillerne formentlig ikke betragtes hæmmende i forhold til deres deltagelse i træningen, idet konkurrencen har været et resultat af spillernes normale indstilling til træning. Udgangspunktet for spillernes opfattelse af MF-træningerne mener jeg derfor i højere grad beror på et opgaveorienteret syn i og med, at spillerne særligt fremhævede betydningen af de læringsmæssige aspekter af MF-forløbet.



9.1.3 MAKKER-FEEDBACK SET FRA ET HANDLINGSORIENTERET PERSPEKTIV

Følgende tager udgangspunkt i en diskussion af resultaterne set i forhold til teorien Self-Efficacy, der jævnfør teoriboks 3 refererer til, hvorvidt individers tro på egne evner medfører en effektiv handlen. Således vil jeg ud fra teorien diskutere, om spillerne under MF-træningerne, har været motiveret for at yde en indsats for at kunne fuldføre den integrerede dialogform eller ej.

Self-Efficacy

Self-Efficacy er en socialkognitiv teori, der er udviklet af Albert Bandura. Teorien beskæftiger sig med, hvorvidt individers tro på egne evner motiverer til fuldførelse af en given opgave eller mål. Grundlæggende for teorien er, at individers opfattelse af egne evner har afgørende betydning for effektiviteten af et individs handlinger og dermed om individet er i stand til at udvise den ønskede adfærd for at klare den valgte opgave. Indviders forventninger til at klare en given opgave udgør derfor fundamentet for, hvorvidt individer oplever succes eller ej, idet denne påvirker både den enkeltes igangsættelse og vedholdenhed til at håndtere den givne adfærd. Således vil individer, der har stor tro på egne evner ofte udvise større velvillighed og indsats for at klare opgaven, modsat individer der oplever manglende tro på at klare opgaven, idet opgaven blandt andet kan forekomme skræmmende, truende eller uoverkommelig og dermed overgår ens forventninger om at opleve succes. Indviders bedømmelse af egne evner er hermed med til at styre, hvordan der handles og i hvilken grad individer tør give sig i kast med handlingen. (Bandura, 1977; Bandura, 1988) Ifølge Bandura (1977) er forventningen om at være effektiv i en given situation afhængig af forskellige dimensioner, herunder sværhedsgraden af opgaven, generaliteten og effektivitetsstyrken. I bestræbelserne på at undersøge disse dimensioner og forventningen om menneskers adfærdsmæssige handlingsmønstre i forskellige situationer har Bandura (1977) opstillet fire informationskilder som bidrager til en forståelse heraf:

Fuldførelse af præstation refererer til oplevelsen af at mestre en given situation, hvilket udgør en bestemmende faktor for, hvorvidt individers handlinger forekommer effektive eller ej.

Stedfortrædende erfaringer refererer til oplevelsen af at se andre mestre en given situation, hvilket har betydning for individers opfattelse af at handle effektivt.

Verbal overbevisning refererer til oplevelsen af, at andre opmuntre en, hvilket har betydning for individers opfattelse af at handle effektivt.

Emotionel opstemthed refererer til individers psykologiske reaktion på en given opgave, der kan forekomme stressende, hvilket har betydning for individers opfattelse af at handle effektivt. (Bandura, 1977)

TEORIBOKS 3: TEORETISK REDEGØRELSE AF MOTIVATION SET FRA ET HANDLINGSORIENTERINGS PERSPEKTIV (SELF-EFFICACY).

At spillerne fremhævede, at MF indledningsvis var udfordrende, idet de ikke var vant til at skulle give hinanden råd og korrektioner i forhold hinandens individuelle præstationer kan umiddelbart understøtte resultaterne af Curth & Østergaard's studie fra 2012, hvor idræts elever havde vanskeligheder ved at specificere deres feedback til hinanden. Hertil påpeger Mosston & Ashworth (2008) ligeledes, at det generelt kræver tid at integrere en ny læringsmetode før individer tilvender sig denne. At spillerne ikke i forvejen havde noget kendskab til MF har sandsynligvis været medvirkende til, at spillerne ikke evnede at udføre den individuelle stillede opgave, hvormed træningsformen forekom relativ problematisk. På den baggrund mener jeg, at den



uprøvede dialogform og ikke mindst instruktionerne, som ifølge spillerne til tider virkede uforståelige kan have virket stressende på spillerne, hvormed jeg tolker, at spillernes reaktions- og handlingsmønstre under udførslen af MF, i den indledende fase, har været præget af *emotional opstemthed*. Dette har således haft en hæmmende betydning for spillernes motivation til at udføre en effektiv og målrettet dialog med makkeren i starten af MF-forløbet.

I takt med, at spillerne kom længere hen i forløbet blev dialogformen lettere at håndtere, og spillerne påpegede, at de blev mere selvsikre i at gennemføre dialogformen med hinanden (jf. afsnit 8.1.1). Dette var ligeledes tilfældet i studiet af Curth & Østergaard (2012), der fandt, at dialogformen blev lettere at gennemføre efter underviseren hjalp dem til at finde et fokus de kunne give feedback ud fra. Dette støttes af Grant (2011) der foreslår, at den underviseransvarlige bør bevidstgøre den enkelte udøvere om indholdet af feedbacken med henblik på at fremme effektive feedbackmønstre hos udøveren. I forhold til nærværende studie gik trænerne rundt til de forskellige par under udførslen af MF for at vejlede spillerne, hvilket resultaterne viste havde en gavnlig virkning på spillerne;

"[...] mig og Torsten havde det i hvert fald sådan, at vi forstod den ene, jeg kan ikke helt huske hvad det var, på to forskellige måder og så... jeg tror, at det var Arne der kom hen og fortalte hvad så meningen var med det." (F:228, Mark)

Hertil påpegede spillerne endvidere, at feedbacken typisk havde en opmuntrende karakter på modtagerens præstationen efterfølgende og øgede dennes lyst til at træne videre (jf. afsnit 8.1.4). Dette understøtter endvidere Liu & Carless (2006) kriterier for hensigtsmæssig feedback, idet denne typiske bør opmuntre og indeholde detaljerig information, som ifølge Hein & Koka (2007) kan øge individets motivation til videre læring. Hertil beretter flere MF-studier om, at denne type feedback opmuntrer til indlæring af nye motoriske færdigheder og til maksimering af færdigheder, ligesom den tilegnede læring typisk fastholdes (Grant, 2011; Holt et al., 2012; Mosston & Ashworth, 2008). At feedbacken motiverede spillerne til at vedblive med at træne videre, viste sig endvidere tydeligt, idet spillerne påpegede, at MF-forløbet bidrog til forbedring af specifikke færdigheder og nye måder at udføre specifikke øvelser på, som de kunne bruge fremover (jf. afsnit 8.1.4). Således tolker jeg, at spillernes øgede tro på at udføre MF kan hænge sammen med både trænerens hjælp og vejledning og, at feedbacken samtidig virkede opmuntrende på modtagerens efterfølgende træning. Til at understøtte dette yderligere påpeger flere studier, at trænere, der fremmer træningsmiljøer med fokus på læring af en given opgave er med til at fremme de deltagende aktørers opfattelse af kompetence, udvikling af færdigheder, lykke, fysisk selvværd og nedsat angstfølelse (Amorose, 2007; Mosston & Ashworth, 2008; Sarrazin et al., 2007; Smith et al., 2007; Smith, 2003; Weinberg & Gould, 2011). Førnævnte forhold har formentlig tilsammen haft afgørende indflydelse på, at spillerne opfattede sig mere selvsikre i at udføre MF senere i forløbet, hvormed jeg tolker, at spillerne har været præget af *verbal overbevisning* (VO), hvilket har haft en positiv indflydelse på, at spillerne opfattede sig motiveret til at foretage en effektiv dialog med makkeren senere i MF-forløbet.



Herudover påpegede spillerne, at der typisk blev udvekslet fælles læringsmæssige erfaringer i makkerparrene med hensyn til, hvorledes en given opgave kunne løses (jf. afsnit 8.1.4). Dette gjorde sig i særlig grad gældende i forhold til specifikke færdigheder som makkerparret ikke evnede at løse, ligesom makkerpar, der bestod af spillere med forskellige positioner på banen, typisk kunne udveksle erfaringer med hinanden. Dette kan umiddelbart understøtte resultaterne fra Curth & Østergaard (2012) som påpegede vigtigheden, at individer skulle føle sig kompetent til at give feedback ud fra et indhold de fik introduceret. Ud over, at spillerne, inden hver MF-session, blev introduceret for instruktionsmomenterne af den pågældende øvelse, har spillernes mangeårige fodbolderfaring formentlig bidraget til, at spillerne undervejs kunne tage ved lære af hinanden og hjælpe den anden til at føle sig kompetent i forhold til at videregive korrekt feedback inden for et ikke-bekendt område. Således tolker jeg, at udvekslingen af erfaringer og viden i makkerparrene kan have bidraget til, at spillerne opfattede sig mere selv-sikre i at videregive feedback til makkeren og har været præget af *stedfortrædende erfaringer*. At spillerne har kunne profitere af hinandens erfaringer inden for specifikke fodboldrelaterede område tolker jeg derfor har været afgørende for, at spillerne har været selvsikre og ikke mindst motiveret for at udføre MF senere i forløbet.

Grundlæggende kan det dog diskuteres, hvorvidt de opstillede udvælgelseskriterier af en makker i dette studie i virkeligheden har været aktuelt, idet spillerne opfattede interaktionen med en ukendt makker for mere betryggende end hvis interaktionen foregik med en ven. Således indikerede spillerne, at feedback, der skulle videregives til en ven potentielt kunne skade forholdet mellem dem, hvorimod feedback, der blev videregivet til en ikke-bekendt makker kunne formuleres mere frit og direkte (jf. afsnit 8.1.2). Dette fund går umiddelbart i mod, hvad øvrige studier foreslår, idet trygheden ved at vælge en makker som individer har det godt med ofte ses som en fordel i starten af forløbet, hvor dialogformen skal indlæres (Byra & Marks, 1993; Curth & Østergaard, 2012; Mosston & Ashworth, 2008). I foreliggende studie kan spillernes opfattelse formentlig hænge sammen med, at en række øvelser krævede, at makkerparret både skulle agere defensiv og offensiv spiller, hvilket derimod ikke var tilfældet i studiet af Curth & Østergaard (2012), hvor MF primært blev gennemført i mere lukkede tekniske øvelser. Således tolker jeg, at de opstillede øvelser i nærværende studie særligt har fordret, at spillerne gik sammen med en makker, der havde en modsat position på banen, idet dette bidrog til den individuelle spillers læring. Endvidere kan spillernes opfattelse herom ses i lyset af udfordringen ved at skulle tilpasse sig en ny makker, hvilket ifølge Mosston & Ashworth (2008) er et centralt mål med den reciproke undervisningsstil og som særligt fokuserer på udvikling af individers tolerance, tålmodighed og empati over for forskellige mennesker. Hvorvidt spillerne i virkeligheden har vægtet dette centralt kan sandsynligvis hænge sammen med, at spillerne hyppigt er vant til at nye spillere (fra første- og tredjeholdet eller udefra) medvirker i holdets træning, ligesom det sociale fællesskab ikke udgør en central del af holdet længere;

" Øhm, vi er ikke sådan vildt sociale efter træningen eller kamp, der tager vi mest bare hjem. Der var en årgang hvor vi stod og hyggede en time eller to efter herude på Freja, og det er



ved at fise lidt af. Det er ærgerligt. " (F:82, Søren); " [...] der er det lidt mere social end det måske nogen gange er herovre, fordi her kommer folk forskellige steder fra. " (F:91, Tobias)

" Jeg tror, nu er jeg også selv kommet jo, men jeg tror at dengang, der var der mange der ligesom kom fra de samme skoler, så fordi der er mange der er kommet (...) der er fire af os (refererer til spillere fra interviewet) der er kommet, så jeg tror også det har noget med det at gøre [...] " (F:87, Peter)

" [...] det kunne du mærke under Bjarne, men der var det sådan lidt, der var der de her 14-15 spillere der var fast på holdet. Der skulle virkelig meget til før at du røg ned. Nu kan du mærke, når vi er 17 på holdet, at hvis du ikke er seriøs til træning, så ødelægger du det for dig selv, altså du er nød til at lave noget til træning, fordi hvis du ikke gør det får du ikke spilletid og så bliver det ikke så sjovt at være her, hvis ingen rigtig synes at du er seriøs om træningen. " (F:119, Tobias)

Hertil kan spillernes i forvejen indgående kendskab til alternative træningsformer ligeledes have haft indflydelse på spillernes opfattelse, idet dette til tider bevirker, at spillerne indtager anderledes positioner i træningen (jf. afsnit 8.1.6). Ydermere kan fordelene ved at gå sammen med en ikke-bekendt makker ses i lyset af, at spillerne påpegede vigtigheden af, at give feedback ud fra et indhold de individuelt havde et indgående kendskab (jf. afsnit 8.1.3). At spillerne opfattede det lettere at give feedback ud fra et indhold som de kunne forholde sig til kan ydermere været blevet forstærket af, at de gik sammen med en ikke-bekendt makker, idet modtageren af feedbacken til tider ikke havde forstand på området, der blev snakket ud fra (jf. afsnit 8.1.3). Hermed tolker jeg, at spillernes opfattelse af, at dialogen forekom mere fri og direkte i ikke-bekendte makkerpar kan skyldes forskellige forhold, som indebærer indholdet af øvelserne, den varierende deltagelse af nye spillere, kendskabet til alternative træningsformer og opfattelsen af ekspertise.

På baggrund af ovenstående tolker jeg, at trænerens opmuntringer og modtagerens positive reaktion på feedbacken (verbal overbevisning), samt spillernes udveksling af fælles erfaringer (stedfortrædende erfaringer) og dialogen med en ikke-bekendt makker har været afgørende for, at spillerne har været motiveret for at kunne udføre MF til slut og herved *fuldføre præstationen*. Hermed tolker jeg, at MF har været medvirkende til, at spillerne har været motiveret for at yde en effektiv indsats i fodboldtræningen.

9.2 OPSAMLING

I dette kapitel har jeg foretaget en grundig diskussion af mine analyseresultater set fra forskellige motivationsteoretiske perspektiver med formål om at effektuere det sidste skidt i min teorigenererende proces. Dette er gjort med udgangspunkt i motivationsteoriene Self-Determination Theory, Goal Achievement Theory og Self-Efficacy som hver i sær er fundet centrale i forhold til generaliseringen af indeværende studies resultater. Dette fører dermed frem til speciallets konklusion som vil præsenteres i næstkommende kapitel.



KAPITEL 10. SPECIALETS KONKLUSION

Følgende kapitel indeholder specialets konklusion og vil således opsummere mine empiriske fund med henblik på at besvare studiets problemformulering (jf. figur 2, s.16).

Med afsæt i foregående diskussion søger dette kapitel at besvare specialets problemformulering:

- *På hvilken måde kan makker-feedback anvendt på et U14-fodboldhold være med til at skabe et motiverende træningsmiljø?*

Specialets problemformulering støttede sig op ad to undersøgelsesspørgsmål, som i kapitel 4 blev besvaret ved at sammenstillede teori og litteratur omhandlende motiverende træningsmiljøer og makker-feedback i en idrætsmæssig kontekst.

Til at besvare problemformuleringen har specialet været funderet i et fænomenologisk menneskesyn og en hermeneutisk tilgang, ligesom undersøgelsesstrategien udgjorde en teorigenererende og aktionsforskende tilgang. Datagenereringsprocessen foregik i forbindelse med fire normale træninger på et U14-hold, hvori MF blev indføjet i den indledende del af træningen. Indholdet af MF-sessionerne blev planlagt i samarbejde med trænerne, som gennem forløbet udgjorde de praktiske aktører i integreringen af MF på U14-holdet. I forbindelse med undersøgelsen anvendte jeg forskellige kvalitative metoder til indsamling af det empiriske materiale i form af videoobservationer, individuelle spillerlogbøger og et fokusgruppeinterview. De to førstnævnte metoder blev anvendt i forbindelse med hver MF-træning, mens det kvalitative fokusgruppeinterview med spillerne blev foretaget efter forløbets afvikling. Hertil har jeg, i min analyse af det empiriske materiale, foretaget en identifikation af de centrale dimensioner, som slutteligt er blevet generaliseret ud fra et motivationsteoretisk perspektiv for herved at kunne besvare specialets problemformulering.

Med baggrund i specialets diskussion kan det konkluderes, at MF har været medvirkende til at stimulere unge fodboldspilleres motivation på forskellige måder som kan forklares ud fra teorierne Self-Determination Theory, Goal-Achievement Theory og Self-Efficacy.

Self-Determination Theory: MF-forløbet stimulerede spillernes indefrakommende motivation gennem tilfredsstillelse af de tre psykologiske behov; *autonomi*, *kompetence* og *tilhørsforhold*. Spillernes opfattelse af øget autonomi viste sig ved, at spillerne tilegnede sig læringsmæssige erfaringer i makkerparret og undervejs fik vejledende hjælp af trænerne til at finde et specifikt fokus hos makkeren, samt påpegede træningsformens selvstændiggørende fokus. Herudover fik spillerne stimuleret deres opfattelse af kompetence ved, at modtageren af den konstruktive feedback forsøgte sig med det sagte i praksis, og herved bekræftede giveren i at give korrekt feedback. Hertil bidrog feedbacken til at modtageren opfattede sig kompetent i forhold til praktiseringen af øvelsen, ligesom den udvidede forståelse modtageren typisk tilegnede sig



gennem træningen af øvelserne, bidrog til at spillerne følte sig kompetente til at videregive feedback efterfølgende. Endelig påpegede spillerne, at relationen til en anden og kommunikationen på holdet var blevet bedre som følge af MF-forløbet, hvilket herved medførte en øgede opfattelse af tilhørsforhold. Tilsammen resulterede tilfredsstillelsen af disse behov i, at spillerne stimulerede den indefrakommende motivation for at vide og at opnå i fodboldtræningen. Førstnævnte ved at spillerne fik indsigt i vigtigheden af den konstruktive feedback og nye løsningsmodeller, mens sidstnævnte gav sig til udtryk ved, at spillerne forsøgte sig med det sagte i praksis og herigennem opnåede forbedringer.

Goal-Achievement Theory: I forhold til spillernes målorientering stimulerede MF spillernes lyst til at lære og udvikle individuelle færdigheder hos spillerne, hvilket var et resultat af at spillerne opfattede den modtagende feedback befordrende i deres intentioner om at træne videre og herved forbedre deres præstation. Hertil var MF ligeledes med til at fremme et opgaveorienterede syn hos giveren af feedbacken, ved at den konstruktive dialogform blev lettere i slutningen af forløbet, ligesom giveren kontinuerligt skulle være bevidst om det sagte og dermed hele tiden var fokuseret på at udføre korrekt feedback til makkeren.

Self-Efficacy: Praktiseringen af MF forekom indledningsvis udfordrende og vanskelig, hvilket hæmmede spillernes tro på at kunne videregive konstruktiv feedback til hinanden. Dette blev dog nemmere at håndtere i takt med, at spillerne blev mere bekendt med dialogformen, hvorved spillerne evnede at udføre MF relativt uproblematisk. Hertil bidrog trænernes vejledende opmuntringer og modtagerens positive reaktion på feedbacken, samt udvekslingen af fælles erfaringer og dialogen med en ikke-bekendt makker alle sammen til, at spillerne forekom motiveret for at yde en effektiv indsats i fodboldtræningen.

På baggrund af ovenstående kan det konkluderes, at MF bidrager med at skabe et positivt træningsmiljø i ungdomsfodbold ved at stimulerer unge spillers motivation for at være selvbestemmende, at lære og yde en effektiv indsats i fodboldtræningen.



KAPITEL 11. PERSPEKTIVERENDE OG FREMTIDSRETTEDE IDEER

Dette kapitel indeholder en række fremtidsrettede tanker og refleksioner sat i forhold til specialets fund, hvormed dette bidrager til en ny forståelse af MF's anvendelsesmuligheder set fra andre perspektiver (jf. figur 2, s.16). Kapitlet præsenterer en række råd og anbefalinger, der kan findes relevante, såfremt MF søges anvendt på et ungdomshold i fodbold. Endvidere skitseres en række nye perspektiver som, med udgangspunkt i specialets resultater kan findes relevant for tilrettelæggningen af fremtidig forskning.

RÅD OG ANBEFALINGER

I nærværende studie fandt spillerne valget af en ikke-bekendt makker betryggende og gavnligt, idet dialogen kunne føres mere direkte og uden de større konsekvenser for det fremtidige forhold til hinanden. På baggrund af dette, foreslår jeg, at ungdomsspillere opfordres til at gå sammen med en makker, der har en modsat position end dem selv i såvel individuelle taktiske øvelser som tekniske øvelser, idet dette øger spillernes opfattelse af kompetence og tro på at kunne videregive feedback til en anden. Endvidere bør omfanget af instruktionsmomenter til en given øvelse være overskuelige og forståelige, så udøverne har en opfattelse af, at videregive koncentreret og fokuseret feedback til modtageren. Hertil vil det ligeledes være tilrådeligt, at spillerne får rigelig tid til at udøve den pågældende øvelse, så givningen af feedbacken har tid til forstærke indholdet af den konstruktive feedback, ligesom modtageren af feedbacken har en opfattelse af at kunne arbejde med feedbacken, og dermed ikke forstyrres af de mange stop. Hvorvidt ovennævnte anbefalinger er repræsentative i forhold til andre ungdomshold inden for fodbold eller andre holdidrætter, kan dog diskuteres, omend disse er fundet relevante i forhold til indeværende undersøgelses kontekst.

Ydermere kan MF foreslås at indgå som del af et holds overordnede sæsonplanlægning, idet nærværende studie viste, at det udviklede holdets kommunikation. Hertil påpegede spillerne fra dette studie, at det dog ikke skulle udgøre det centrale indhold af træningen, men blot placeres en gang imellem, idet en kontinuerlig udøvelse af MF til hver træning ville være forstyrrende for holdets nuværende træningsfokus. Hvorvidt dette dog ville være generelt for andre hold, der ikke har forsøgt sig med MF tidligere, kan dog diskuteres, idet indlæring af nye læringsmetoder kræver tid at vænne sig til (Mosston & Ashworth, 2008). Derfor kan det formentlig påkræves at spillere indgår i et koncentreret og længerevarende forløb med MF, inden dette indføres og praktiseres i træningen engang i mellem.

FREMTIDIGE STUDIER

Da nærværende undersøgelse har taget udgangspunkt i et relativt kort forløb, kan der sandsynligvis være tale om en akut reaktion fra spillerne på deres opfattelse af MF, idet denne forekom ny for dem. Således ville det være interessant at foretage et længerevarende forløb, for på den måde at undersøge, hvorvidt MF ville forblive motiverende for spillerne at udøve i træningen og dermed ville fortsætte med at skabe motiverende rammer i træningen. Yderligere kunne et lignende studie undersøge, hvorvidt MF kunne bidrage til at unge vedbliver med



at være idrætsaktive, hvilket kunne tilrettelægges ved, at der medvirkede en kontrolgruppe, for på den måde at krydstjekke, hvorvidt det motiverende miljø, der skabes ved MF, har positiv indflydelse på spilleres idrætsdeltagelse og dermed deres vedholdenhed inden for idrætten. Ydermere kunne forskere foretage en komparativ analyse af flere cases, som gennemgik det samme forløb på samme tid. Dette kunne eksempelvis foregå ved at inddrage forskellige fodboldhold, herunder elite- og seniorhold med henblik på at undersøge, hvorvidt der på samme vis kunne skabes motiverende miljø i andre kontekster. Endeligt kunne fremtidige studier undersøge, hvorvidt MF kan bruges som et teamudviklende redskab i holdidrætter, idet spillerne fra indeværende studie indikerede, at kommunikationen på holdet var blevet bedre. Såfremt forløbet havde fortsat, kunne det være interessant at undersøge, hvorvidt MF kunne føre til andre udfald med betydning for holdet, og som ifølge Carron et al. (1997) bl.a. indebærer optimering af præstation og øget tilfredshed og sammenhængskraft på holdet. Disse udfald vil dog sandsynligvis afhænge af det enkelte holds behov og orientering, idet eksempelvis optimering af præstationen formentlig ville forekomme mere aktuelt i elitærer træningsmiljøer, snarere end på breddeorienterede ungdomshold.



LITTERATURLISTE

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Amorose, A. J. (2007). Coaching effectiveness: Exploring the relationship between coaching behavior and self-determined motivation. I M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (1.Udg., s. 209-228). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Antoft, R., & Salomonsen, H. H. (2007). Det kvalitative casestudium: Introduktion til en forskningsstrategi. I R. Antoft, M. H. Jacobsen, A. Jørgensen & S. Kristiansen (Red.), *Håndværk og horisonter: Tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (s. 29-57). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Birkler, J. (2005). *Videnskabsteori - en grundbog* (1.Udg.). København: Gyldendal Akademisk.
- Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(3), 309-325.
- Bloom, G. A., Loughhead, T. M., & Newin, J. (2008). Team building for youth sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(9), 44-47.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage Publications Ltd.
- Boolsen, M. W. (2010). Grounded theory. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (1.Udg., s. 207-237). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Introduktion. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (1.Udg., s. 17-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Byra, M., & Marks, M. C. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 286-300.
- Carron, A. V., Spink, K. S., & Prapavessis, H. (1997). Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: Use of indirect interventions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 61-72.
- Cervelló, E. M., Escatí, A., & Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Curth, M. L., & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskab til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen. www.idrottsforum.org, 1-18



- Cushion, C., Ford, P. R., & Williams, M. (2012). Coach behaviors and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631-1641.
- Dahlager, L., & Fredslund, H. (2013). Hermeneutisk analyse. I S. Vallgård, & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (4.Udg., s. 157-181). København: Munksgaard.
- DBU. (2012). *Holdninger & handlinger: Den nye måde at tænke og spille børne- og ungdomsfodbold* (4.Udg.). København: Dansk Boldspil-Union.
- Den Store Danske. (2009). *Humaniora*. Hentet d. 31. januar, 2009, fra http://www.denstoredanske.dk/Erhverv%2c_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Universiteter_og_h%C3%B8jere_l%C3%A6reanstalter/humaniora
- Den Store Danske. (2013). *Samfundsvidenskab*. Hentet d. 1. februar, 2009, fra http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/Statsl%C3%A6re_og_politisk_videnskabsteori/samfundsvidenskab?highlight=samfundsvidenskabe
- DIF. (2014). *Spot-kurser*. Hentet d. 9. maj, 2014, fra <http://www.dif.dk/da/foreningsliv/uddannelse/for-s-traenere/spot-kurser#content-top>
- Dohm, C., & Frank, T. (2008). *Aldersrelateret træning - forsvarlig og målrettet træning af børn og unge*. Brøndby: Dansk Boldspil-Union.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. I C. Ames, & R. Ames (Red.), *Research on motivation in education* (s. 259-295). New York: Academic Press.
- Falchikov, N., & Blythman, M. (Red.). (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (1.Udg., s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Frank, T., Slosarich, T., Holm, P., & Keldorf, O. (2009). *Aldersrelateret træning 2 - målrettet træning af eliteungdomsspillere*. Brøndby: Dansk Boldspil-Union.
- Fuglsang, L., & Olsen, P. B. (Red.). (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2.Udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Grant, S. (2011). Effective use of peer feedback in junior programs. *Swimming in Australia*, 28(2), 48-49.
- Gratton, C., & Jones, I. (Red.). (2010). *Research methods for sports studies* (2.Udg.). UK: Routledge.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2.Udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, J. (1994). Fusioner - dansk gymnastik- og idrætsforeninger - danmarks idræts-forbund. et historisk essay. I J. Hansen, & E. Trangbæk (Red.), *Mellem terapi og bevægelse - idrætshistoriens veje* (s. 23-29). København: Forum for idræt.
- Hansen, J., & Henriksen, K. (Red.). (2012). *Træneren som coach: En praktisk guide til coaching i sport* (1.Udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.



- Hein, V., & Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. I M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (1.Udg., s. 127-140). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Holt, J. E., Kinchin, G., & Clarke, G. (2012). Effects of peer-assessed feedback, goal setting and a group contingency on performance and learning by 10-12-year-old academy soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 231-250.
- Højbjerg, H. (2004). Hermeneutik: Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. I L. Fuglsang, & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2.Udg., s. 89-129). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (1.Udg., s. 185-205). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport & Exercise*, 12(5), 500-508.
- Jonasson, C. (2012). På vej ind i felten. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1.Udg., s. 61-76). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2005). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode* (1.Udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (Red.). (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2.Udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laub, T. B. (2013). *Danskernes sports- og motionsvaner 2011*. København: Idrættens Analyseinstitut.
- Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (Red.). (2011). *Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (6.Udg.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lindquist, F., Nielsen, O., & Østergaard, S. (2012). *Ungdomstræning - det handler også om andet end fodbold*. Brøndby: Dansk Boldspil-Union.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. (2003). The coach-athlete relationship: A motivation model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904.
- Markland, D., & Ingledew, D. K. (2007). Exercise participation motives: A self-determination theory perspective. I M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (1.Udg., s. 23-34). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Moltke, H. V., & Molly, A. (2009). *Systemisk coaching: En grundbog* (1.Udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching in physical education* (5.Udg., s. 27-46). USA: Spectrum Teaching and Learning Institute.
- Murcia, J. A. M., San Román, M. L., Galindo, C. M., Alonso, N., & González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7(1), 23-31.



- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2010). Aktionsforskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (1.Udg., s. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ntoumanis, N., Vazou, S., & Duda, J. (2007). Peer-created motivational climate. I S. Jowette, & D. Lavalley (Red.), *Social psychology in sport* (s. 145-156). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Paradis, K. F., & Martin, L. J. (2012). Team building in sport: Linking theory and research to practical application. *Journal of Sport Psychology in Action*, 3(3), 159-170.
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199.
- Pedersen, M. (2012). Triangulær validering. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1.Udg., s. 121-134). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation* (1.Udg., s. 11-26). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pilgaard, M. (2008). *Danskernes motions- og sportsvaner 2007*. København: Idrættens Analyseinstitut.
- Reilly, T. (Red.). (2003). *Science and soccer* (2.Udg.). London: Taylor & Francis.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313.
- Rendtorff, J. D. (2004). Fænomenologi og dens betydning for samfundsvidenskaberne. I L. Fuglsang, & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2.Udg., s. 133-164). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Rønholt, H., & Peitersen, B. (Red.). (2008). *Idrætsundervisning: En grundbog i idrætsdidaktik* (2.Udg.). København: Museum Tusculanums Forlag.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35(3), 399-414.
- Sarrazin, P., Boiché, C. S., & Pelletier, L. G. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. I M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (1.Udg., s. 229-242). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(1), 25-39.



- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(1), 39-59.
- Sokol, J. T. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of eriksonian theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1(2), 1-11.
- Szulewicz, T. (2012). Videoobservationer som privilegeret dokumentation af hverdagspraksis? I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation* (1.Udg., s. 107-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. I M. Pedersen, J. Klitmøller & L. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation* (1.Udg., s. 201-211). København: Hans Reitzels Forlag.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(3), 294-311.
- Ullrich-French, S., & Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 87-95.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. I E. L. Deci, & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (1.Udg., s. 37-63). Rochester: University of Rochester Press.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 497-516.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 215-223.
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2007). Understanding young people's motivation toward exercise: An integration of sport ability beliefs, achievement goal theory, and self-determination theory. I M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (1.Udg., s. 193-208). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). Children and sport psychology. *Foundations of sport and exercise psychology* (5.Udg., s. 515-536). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., Smith, A. L., & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(4), 347-379.
- Østergaard, S. (2013). *Bliv klogere på de unge - og bliv en endnu bedre træner* (1.Udg.). Brøndby: Danmarks Idræts-Forbund.
- Østerlund, K. (2009). *Foreningsidrætten i det senmoderne samfund*. Odense: CISC, Syddansk Universitet.
- Aalborg Freja. (2013). *Den blå tråd*. Hentet marts, 2014, fra <http://aalborgfreja.dk/index.php/den-bla-trad>