

# Autodidakt i praksisfællesskabet

- De komplekse læringsprocesser på et professionelt e-sportshold



Illustration af Bjarne Kristensen

## Klaus Ingvordsen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Afleveringsdato: 31.05.2017

Specialevejleder: Nanna Friche

## STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale <b>X</b>	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	--

Uddannelsens navn	<b>Kandidat i læring og forandringsprocesser</b>	
Semester	<b>10. Semester</b>	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	<b>Kandidatspeciale</b>	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn <b>Klaus Ingvorsen</b>	<b>20151676</b>	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	<b>31-05-2017</b>	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	<b>Autodidakt i praksisfællesskabet – De komplekse læringsprocesser på et professionelt e-sportshold</b>	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	<b>192.000</b>	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	<b>154.240 eksklusiv artikel 161.455 inklusiv artikel</b>	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	<b>Nanna Friche</b>	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <a href="http://www.plagiat.aau.dk/regler/">http://www.plagiat.aau.dk/regler/</a>		

# Abstract

Professional e-Sports is a new and evolving field, that is not universally accepted as a sport. The purpose of this project is to examine the learning process, that takes place in a professional e-Sports team. The identified learning process is then further explored by applying theories about autodidacticism, to examine how players with autodidactic tendencies take part in a professional group environment. This is in turn compared to theories about legitimate peripheral participation in communities of practice, with the intent to reveal the interaction between these two theories.

The goal of this project is to answer the following questions:

**How do professional e-Sport players on a team learn, and how does autodidacticism and legitimate peripheral participation relate to this, and what is the driving force behind this learning process?**

Autodidacticism as a theoretical term is explored in depth, thus revealing a complex term, that does not match the description in dictionaries or the common usage in everyday conversations. Legitimate peripheral participation describes the interaction between a newly arrived participant, and the myriad of elements that is present in communities of practice. Both these theories requires a driving force, something that motivates the participant to participate in the learning process.

The scientific approach in the project is phenomenological, which means a focus on the phenomenon that takes place, without interpreting with one's own preconceptions. The qualitative method in regards to this, revolves around how to plan and conduct interviews in a semi structured approach, that minimizes guiding questions and lets the phenomenon be described by the interviewee.

Group dynamics were linked with Lave & Wengers theory about communities of practices, and revealed complex relation systems that were maintained and transformed by the team, and in turn transformed the individual players.

Training is planned by the coach and the caller, but all members of the team had a real impact on this. Even though the coach and caller has the final decision, the players come with inputs and suggestions to what and how they could train. Training sessions reveals that the players shift to an autodidactic approach in situations where training does not yield results. The cause of this shift in regards to how the players allow themselves to be trained, and hereby taught, is their autodidactic past as amateurs where autodidacticism is the norm. Furthermore the players professional identity coupled with a deep self-awareness gives them the tools to quickly evaluate suggested training activities.

This resulted in the discovery of a special learning process, where the trainer, caller and players takes turn in being the teacher and student in training sessions. Through this dynamic learning process the team takes advantage of the strengths of the individuals.

## Indholdsfortegnelse

E-sport som en sport.....	3
Problemformulering.....	6
Teoriapparat.....	7
Definition af læring.....	8
Autodidakt.....	9
Definition af autodidakt.....	9
The emotions connected with learning / Følelserne forbundet med læringen.....	11
Environmental effects / Læringsmiljøets påvirkning.....	13
The future perspective / Det fremtidige perspektiv.....	16
Space for independence and autonomy / Plads til uafhængighed og autonomi.....	17
Autodidakte i gruppesammenhæng.....	18
Legitim perifer deltagelse.....	20
Drivkraft-dimensionen.....	24
Videnskabsteoretisk tilgang.....	25
Fænomenologi som videnskabelig tilgang.....	26
Intentionalitet.....	26
Livsverden.....	26
Reduktion.....	27
Essens.....	28
Metode og undersøgelsesdesign.....	28
Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode.....	29
Fænomenet jeg vil undersøge.....	31
Undersøgelsesdesign.....	32
Fænomenologisk tilgang i interviews.....	32
Anvendelse af begreber i interviews.....	33
Interview med ekspert på området.....	34
Teorisøgning.....	37
Interview med træner for professionelt dansk Counter-Strike: GO hold.....	40
Behandling af interviews.....	44
Tilgang til transkribering af interviews.....	44
Analysetilgang i interviewbehandling.....	46
Analyseramme.....	46
Interview med Due: Identificerede kategorier og begreber.....	47
Kategorier til analyserammen.....	49
Analyse & diskussionen.....	50
Træning og læring.....	50
Holdets opbygning.....	51
Træneren.....	51
Caller.....	52
Spillerne.....	53
Delkonklusion.....	53
Gruppedynamik.....	54
Delkonklusion.....	57
Professionel identitet.....	58
Delkonklusion.....	60

Planlægning af træning.....	61
Delkonklusion.....	63
Arbejdsuge.....	64
Delkonklusion.....	67
Udvikling af træningen.....	67
Akademiholdet og træning.....	68
Delkonklusion.....	71
FCKs medicinske stab.....	72
Delkonklusion.....	76
Træningens andre aspekter.....	77
Træningsmiljøet.....	77
Det fysiske og virtuelle træningsmiljø.....	77
Delkonklusion.....	79
Det psykiske træningsmiljø.....	80
Delkonklusion.....	81
Evaluering og selvindsigt.....	82
Delkonklusion.....	84
Interaktionen mellem to træningstilgange.....	85
Delkonklusion.....	88
Holdet på farten.....	89
Delkonklusion.....	89
Konklusion.....	90
Perspektivering.....	91
Litteraturliste.....	93
Bilag.....	96

## E-sport som en sport

I lande som USA, Kina og Sydafrika er e-sport allerede anerkendt som en idrætsgren (Faktalink). I Danmark er man mere tøvende: Danmarks største idrætsforening DIF anerkender endnu ikke e-sport som en sport (TV2, 2017a), men har åbnet op for, at det kan blive en realitet i fremtiden (TV2, 2017b).

Denne tøven i forhold til at indlemme e-sport i DIF kan til dels skyldes definitionen af en idrætsaktivitet. Formand for DIF, Niels Nygaard har udtalt følgende:

”For at blive optaget som medlem i DIF skal man dyrke en idrætsaktivitet, og at sidde og taste på nogle tangenter er efter vores opfattelse ikke en decideret idrætsaktivitet.” (TV2, 2017a)

I Danmarks Gymnastik og Idrætsforening, DGI, ser man anderledes på e-sport. Her ser man en oplagt kobling mellem idætsforeningerne og e-sport, der kan byde på fordele til begge parter. I modsætning til DIF ser DGI e-sport som værende mere end ”at sidde og taste på nogle tangenter”. Dette kommer til udtryk således:

”Samtidig er der stort fokus på, at hvis du vil være en dygtig gamer, så duer det ikke kun at spise pizza og chips – du skal også være i god fysisk form. Så fysisk træning kan tænkes ind som et element i e-sports-træningen.” (DGI)

Hos DGI mener man altså, at det kræver et fokus på en sund livsstil at være en dygtig gamer. Forståelsen for e-sporten er altså fortsat meget differentieret blandt de store idrætsforeninger i Danmark. Én ting er man dog enige om: E-sport har et stort potentiale for at tiltrække en yngre målgruppe, der har været svær for idrætsforeningerne at fastholde hidtil (DGI). DIF afviser da heller ikke at optage e-sport under deres faner. Således har DIF indbudt til dialogmøde om e-sport den 1. juni 2017, hvortil de har inviteret eSport Danmark og ”idrættens øvrige organisationer” (DIF, 2017).

E-sport er ikke til at komme udenom. Feltet har udviklet sig eksplosivt siden årtusindeskiftet, og er i dag en global konkurrence- og tilskuersport. De største e-sportskonkurrencer afholdes i arenaer på størrelse med Parken i København med adskillige tusinde tilskuere – og flere millioner seere via internet og tv (Faktalink). Det er bl.a. organiseringen af konkurrencerne, der udgør et problem i forhold til optagelse i DIF. Formanden for DIF forklarer, at konkurrencer som udgangspunkt skal udbydes af organisationer, der samtidig skal være demokratiske; mens e-sport i dag er præget af kommercielle konkurrencer (TV2, 2017a).

E-sport har efterhånden spredt sig til foreninger og uddannelsesinstitutioner over hele landet. På [gaming.dk](https://gaming.dk) kan man få et overblik over mange af de tilgængelige tilbud. Her har man udarbejdet en liste med et tilhørende Danmarkskort over foreninger, efterskoler og højskoler, gymnasier, folkeskoler og ungdomsskoler, der alle tilbyder e-sport i forskelligt omfang. På listen findes alt fra dedikerede e-sportsforeninger til valgfag og uddannelsesretninger med fokus på e-sport. Sågar gymnasiale uddannelser med mulighed for at dyrke e-sport på lige fod med anden elitesport (<https://gaming.dk/esportsforeninger>).

Årsagen til at e-sport er et interessant emne for mig er, at jeg personligt har været en ”gamer”, som det hedder i miljøet, siden starten af mine teenager år. Min far introducerede mig for de gamle klassiske Nintendo konsoller, hvilket var starten på min rejse indenfor computerspil.

Siden midten af 1990’erne er min interesse kun taget til i styrke. Den dag i dag er jeg stadig en gamer, der bruger mange timer om ugen på computerspil sammen med venner og bekendte. Jeg har aldrig været et konkurrencemenneske, men jeg har bevæget mig i gamer miljøet i over 15 år. I den tid har jeg deltaget i mange LAN/Netpartys, hvor computerspil entusiaster i stor stil samlede sig, for at dyrke fælles interesser. Udover mindre arrangementer har jeg også deltaget i Copenhagen Games (Copenhagen Games), hvilket er et større event i Danmark. Dette var denne bemærkelsesværdige udvikling, hvor konkurrencer ikke handlede om pengepræmier og store sceneshows med mediedækning.



Jeg har bevæget mig i periferien af det professionelle e-sports miljø, men har aldrig selv deltaget, eller fulgt specielt med i det. De ting jeg har hørt om det, har været gennem venner og bekendte, som fulgte med i turneringer inden for forskellige spil. Selvom jeg ikke personligt har dyb indsigt i professionel e-sport, har jeg bekendte i min omgangskreds, der aktivt har fulgt med i og dækket e-sportens udvikling i Danmark.

Som værktøj til at afdække og undersøge e-sporten, drager jeg nytte af mine personlige forbindelser. Min ven Bruno Langholm, herefter nævnt som Langholm, er medstifter i et online nyhedssite kaldet Gaming.dk. Langholm været aktiv i ledelsen og styringen af sitet, samt deltaget og mediedækket events i Danmark. Her igennem har han på tæt hold oplevet e-sportens udvikling. Dette har jeg benyttet mig af, ved at interviewe Langholm og dermed afdække e-sporten som felt. Detaljeret præsentation af Langholm og metodeovervejelser i forbindelse med interviewet, præsenterer jeg i dybden under mit metode og undersøgelsesafsnit. Interviewet åbnede feltet e-sport op for mig, og har virket afgrænsende i forhold til mit projekt.

I interviewet fortalte Langholm, om en af de mest populære computerspil på den danske professionelle e-sports scene:

”(...) og det der stadigvæk har en af de primære pladser, det er jo stadig det spil [Counter-Strike red.], selvom der er nogle andre massive spil på banen i dag også.”  
(Langholm, 05:31).

Det var indenfor Counter-Strike spillene, hvor Langholm havde mest erfaring og kendskab. Denne erfaring kombineret med, at Langholm også var min kontaktperson ind til den professionelle e-sports scene i Danmark, valgte jeg at fokusere på Counter-Strike: GO spillet. Counter-Strike: GO, også kaldet Counter-Strike: Global Offensive, er et strategisk first-person shooter computertil, hvor to hold kæmper mod hinanden (Valve). Formålet var at forøge mine chancer for, at få kontakt til de professionelle top e-sportshold i Danmark.

Counter-Strike: GO er som et hold baseret spil, bygget op omkring samarbejde og taktik. Dette samarbejde indebærer en form for læring, hvor spillerne sammen forsøger at forbedre deres evner. Som værktøj til at belyse dette aspekt af læringsituationen på et professionelt hold, valgte jeg at undersøge læring som en social proces. Mit valg faldt på begrebet legitim perifer deltagelse, hvilket kort fortalt handler om, at læring finder sted i deltagelse i sociale praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003). Dette uddybes under gennemgangen af mit teoriapparat.

Udover denne vinkel med læring som en social proces, var der et læringsteoretisk begreb, der længe har været i mit fokus. I mit afsluttende bachelorprojekt udviklede jeg en model for medarbejderdrevet kompetenceudvikling (UC Viden, 2015). Dette kombineret med indputs og oplevelser under kandidaten i Læring og forandringsprocesser, har været bidragende til min interesse for læringsbegrebet autodidakt. Et begreb der ikke er ukendt og som i fx Oxfords Dictionary defineres som "A self-taught person" (Oxford Dictionary). Det autodidakte begreb er ikke så simpelt at definere, hvilket jeg kommer ind på under afsnittet om mit teoriapparat senere i opgaven. Det autodidakte begreb åbnede op for en række spændende vinkler på læringsprocessen. Jeg oplevede en nysgerrighed efter, at kigge nærmere på det autodidakte begreb, og om det var aktivt på et professionelt e-sportshold.

Gennem undersøgelse og beskrivelse af mit valgte felt, samt min interesse for det autodidaktiske begreb og den legitime perifere deltagelse, var min nysgerrighed nu ved have taget form. Jeg var nu klar til at udarbejde en problemformulering for mit projekt.

## **Problemformulering**

Min problemformulering har været igennem mange ændringer. Blandt andet på grund af de elementer jeg nævnte i min indledning, men også på baggrund af hvad der praktisk var muligt, i forhold til at finde informanter. Dette er beskrevet i detaljer under afsnittet omkring mit undersøgelsesdesign.

Min problemformulering ser således ud:

**Hvordan lærer professionelle e-sports spillere på et hold, set i forhold til begreberne autodidaktik og legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber?**

Med min problemformulering på plads, vil jeg nu beskrive hvilke teorier jeg anvender i projektet, som er vigtige elementer for at kunne besvare min problemformulering.

## **Teoriapparat**

I dette afsnit præsenterer og argumenterer jeg for mine valgte teorier, hvilke sammen med mine interviews, har til formål at belyse min problemformulering. Jeg har valgt, at præsentrere mit teoriapparat inden gennemgangen af min videnskabelige tilgang og metode og undersøgelsesdesign.

Årsagen til dette er, at jeg fra starten af projektet havde valgt, at fokusere på det autodidakte begreb. Begrebets anvendelse i normal tale stemte ikke overens med den teoretiske definition, hvilket nødvendiggjorde en begrebsafklaring i starten af projektet. Mine anvendte teorier præsenteres derfor nu, for at styrke læsevenligheden i projektet. Jeg forklarer under metode afsnittet, hvordan jeg har håndteret teorisøgning og teoriudvælgelse.

Rækkefølgen af mine teoretiske afsnit, er opstillet efter måden hvorpå jeg finder det logisk at begynde, i forhold til min anvendelse af dem. Det første jeg kommer omkring, er en overordnet definition af hvad læring er, så jeg får beskrevet læringens virkeområde i mit projekt.

Med læringsbegrebet defineret, præsenterer jeg en af mine to kerne begreber, nemlig det autodidaktiske begreb. Herefter følger legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber, som mit andet kernebegreb.

Som supplerende teori til disse, har jeg valgt at inkludere drivkraft-dimensionen i lærings processen, for at belyse hvad der driver de professionelle spillere på North holdet.

## Definition af læring

Som nævnt i afsnittet ovenfor, har jeg brug for at definere hvilket læringsbegreb jeg anvender. Med dette fastlagt, kan jeg bevæge mig videre til mine to kernebegreber og det supplerende omkring drivkraft-dimension. Nødvendigheden af denne definition er til stede, da læringsbegrebet forstås på vidt forskellige måder af forskellige teoretikere.

Jeg har valgt at anvende Illeris' brede definition af læring, hvilket er:

*”(...) enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.” (Illeris, 2015: 20)*

Valget af denne definition er sket på baggrund af, at fokus i min opgave er på, at belyse det autodidakte begreb i relation til den legitime perifer deltagelse i professionel e-sport og hvordan drivkrafts-dimensionen spiller ind. Den brede definition giver mig hermed mere frihed og plads til, at arbejde med begreberne og deres interaktion. Dette gør at jeg ikke fastlåser min definition af læring, i forhold til noget der fx kun finder sted i klassisk undervisning.

Med læringsbegrebet kort defineret men bredt dækkende, går jeg videre og kigger nærmere på det autodidakte begreb.

## **Autodidakt**

I dette afsnit definerer jeg det autodidakte begreb der anvendes i projektet. Denne definition er udledt af Joan Solomon, hvilket hun har skrevet en bog om. I bogen har hun samlet 15 fortællinger, fra hovedsageligt undervisere indenfor forskellige felter og niveauer, om deres oplevelser med autodidakte (Solomon, 2003: 16). På baggrund af disse fortællinger har hun udledt fællestræk for autodidakte.

Dette afsnit fylder meget i mit projekt, netop på grund af begrebets anvendelse i dagligt sprog, hvilket ikke er ens med måden Solomon anvender det. Derfor er afsnittet større end afsnittet om legitim perifer deltagelse. Begrebet kræver mere gennemgang for tydeligt at definere og forklare tilstrækkeligt til, at jeg kan anvende det fyldestgørende i min analyse og diskussion.

Jeg vil nu fremlægge definitionen af det autodidakte begreb, hvori jeg præsenterer Solomons resultater i forhold til opstilling af fællestræk for autodidakte.

### **Definition af autodidakt**

Solomon starter med at forklare, at autodidakt ikke er ensbetydende med selvlært. Hun stiller spørgsmåls tegn ved, om et individ kan være fuldstændig selvlært:

”None of us could possibly be anywhere near to being completely self-taught. From the moment our mothers put a spoonful of food to our lips so that we would suck at the spoon’s edge, we were being taught (...)” (Solomon, 2003: 18)

Kigger jeg på Gyldendals online ordbog definerer de det således:

”Autodidakt, person, der er selvlært, dvs. som har tilegnet sig kundskaber på egen hånd uden at modtage undervisning.” (Gyldendal).

Som skrevet under min indledning, definerer Oxfords Dictionary begrebet kortere som ”A self-taught person” (Oxford Dictionary). Solomon udvider hermed begrebet fra, at det omhandler en helt selvlært person, til at sige, at graden af selvlært er oppe til diskussion.

Solomon arbejder videre fra denne distinktion, og udbygger det:

”Every time someone speaks, or points out a bird doing something strange on the lawn, or reconfigures the computer slowly enough for us to follow – if we want to, we are being taught. Perhaps we might say, in retrospect, that we were *allowing ourselves* to be taught.” (Solomon, 2003: 18)

Hun siger hermed at læringsmuligheder findes i mange afskygninger, og at vi som mennesker selv bestemmer om vi vil undervises i noget bestemt. Det at lære af undervisning, om det er privat instruktion mellem to bekendte, eller i et undervisningsforløb på en uddannelse, er en intentionel beslutning vi tager.

Denne tankegang sætter autodidakte i et andet lys ifølge Solomon:

”Why do such people, and indeed it may be nearly all of us, sometimes react in such a difficult ’ornery’ way to being taught?” (Solomon, 2003: 18).

Hermed påstår hun at især autodidakte, og til tider alle, nogle gange er svære at håndtere i undervisningssituationer. I følge Solomon er en af årsagerne hertil, at autodidakte foretrækker at tilegne viden på egen hånd:

”(...) a range of people who prefer to teach themselves or to pick up knowledge from non-teaching situations, in one way or another.” (Solomon, 2003: 19).

Med denne sætning kommer Solomon ind på, at det måske er de gængse uddannelsesmæssige læringssituationer og metoder, hvilke nogle autodidaktikere ikke er tilfredse med.

Videre forklarer hun at autodidakt ikke er ensbetydende med, at man foretrækker at lære alene:

”(...) learning without a teacher is not necessarily the same as teaching oneself in solitude. There are many other possibilities.” (Solomon 2003: 20)

At være autodidakt udelukker hermed ikke, at man kan deltage og lære i grupper sammen med andre.

Med disse grund antagelser omkring autodidakte på plads, vil jeg nu kigge nærmere på fire fællestræk for autodidakte:

- The emotions connected with learning
- Environmental effects
- The future perspective, and
- Space for independence and autonomy (Solomon, 2003: 235).

Jeg vil nu gennemgå de fire fællestræk i afsnit for sig selv, hvor jeg har tilføjet en oversættelse fra engelsk til dansk i afsnittets overskrift.

## **The emotions connected with learning / Følelserne forbundet med læringen**

Solomon beskriver følelser som en vigtig del af læringsprocessen, hvilket dækker over følelser fra vrede til humor, glæde, eufori osv. Blandt andet kommer hun ind på, hvordan autodidakte kan være individer der direkte kan hade at blive undervist:

”(...) autodidacts can be ‘defiant’ people, those who dislike, or sometimes even ‘hate being taught,’ as one recently told me, with attitude. In spite of this they want, sometimes very much, to learn.” (Solomon, 2003: 236)

Hermed påstår hun ikke at alle autodidakte har så ekstreme følelser som fx had mod undervisning. Men at der er en tendens til, at de selv vil styre deres læring, og at de følelsesmæssigt er investeret i deri. Solomon udbygger dette ved at forklare, at det ikke kun er selve undervisningen der kan vække stærke følelser i autodidakte. Styring, bedømmelse og karaktergivning er også en del af det:

”Controlling behaviour and assessing learning are teacherly activities which run contrary to usual human relationships. Both can become oppressive and ‘controlling’ to the students, be they child or adult, and a source of resentment to the more autodidactic” (Solomon, 2003: 287)

Solomon beskriver at interesse og ophidselse i forhold til et givent emne, er forbundet med hvor simpelt eller kompleks det er at lære. Hun siger at hvis et emne er for let, og hermed måske kedeligt, så bliver det lærende individ ikke interesseret i en sådan grad, at der er skabes energi til at drive læringsprocessen. Omvendt vil et for komplekst og svært emne på samme måde kunne forhindre mobiliseringen af energien, der skal til for at læringen kan finde sted (Solomon, 2003: 239).

Disse følelser kan også blive påvirket af læringsmiljøet:

”There are circumstances when learning in too emotional a setting becomes just as difficult as when it is too cognitive.” (Solomon, 2003: 286)

Hermed skal der findes en balance i læringsprocessen, i forhold til følelser og det kognitive aspekt. Det lærende individ skal være følelsesmæssigt investeret i læringen, samtidig med at indholdet ikke er for let eller svært, men virker udfordrede og stimulerende. Denne balance er svær at skabe i læringsituationen, da fx nederlag er umulige at undgå 100%. Studerende der fx dumper en vigtig prøve, stiller krav til underviserens evne til at håndtere dette nederlag:



”When the stakes are high, failure in tests leaves severe scars on the defeated who, in some cases, later turn against society in anger. The most difficult task of teachers and lecturers is to help learners survive failure.” (Solomon, 2003: 290)

Følelserne i selve læringsprocessen er vigtig, men der skal også være opmærksomhed på, hvordan den lærende kan overkomme dette nederlag. Solomon giver ikke en løsning på, hvordan autodidakte kan håndtere nederlag, hvis de lærer helt på egen hånd.

Følelserne de autodidakte oplever og udviser, er hermed ofte forbundet med manglen på indflydelse og valg, samt følelsen af at blive bedømt. Samtidig kan kedsomhed gøre sig gældende, på grund af for let materiale, eller frustrationer over for svært læringsstof.

I næste afsnit undersøger jeg nærmere hvordan læringsmiljøet ifølge Solomon påvirker læringen og de autodidakte.

### **Environmental effects / Læringsmiljøets påvirkning**

Som kort nævnt i afsnittet ovenfor kan et læringsmiljø, der frembringer kraftige følelser, være hindrende i læringsprocessen. Modsat kan læringsprocessen også forringes, hvis der fokuseres udelukkende på det indholdsmæssige, der skal læres og følelserne dermed udelukkes (Solomon, 2003: 286).

Denne problematiske balance forstærkes yderligere, da Solomon fremlægger denne problematik:

”The practical problem here is that what is a useful level of arousal for some pupils could be courting classroom chaos for others.” (Solomon, 2003: 240)

Denne balance bliver svær at opretholde, hvis der er individer i læringsmiljøet med forskellige følelsesmæssige og indholdsmæssige læringsbehov. Hun beskriver videre hvordan nogle individer selv ønsker at vælge deres læringsmiljø:

”Some people who have a special delight in learning choose their learning environments with great care—the shed, the study, the woods. Tim Hunkin’s complaint, while still a student engineer in training, was about being taught only what could be learnt while sitting still in a classroom, and the need he felt to be in a workshop.” (Solomon, 2003: 243)

Dette vil for en autodidaktiker være forholdsvis nemt at håndtere udenfor grupper, men der opstår en problematik når en autodidaktiker indgår i en gruppesammenhæng. Dette kan være fx i klasseundervisning, gruppearbejde eller afdelinger på arbejdspladser, hvor miljøet ikke kan tilpasses til hver enkelt person.

Solomon kommer med et eksempel på, hvordan miljøet kan tilpasses til dem der skal lære, og hvordan læringsprocessen håndteres på stedet:

”(...) the founders of the university at Roskilde set their ideas about learning through group project work into the concrete fabric of the rooms where the learning projects were to be carried out. It was a special group learning environment.” (Solomon, 2003: 244)

Her indrettede Roskilde Universitet læringsmiljøet til deres undervisnings og -læringstilgang. Modsat har hun et simpelt eksempel på, hvordan et individ kan handle, for at tilpasse deres tilgang til miljøet de befinder sig i:

”Or we could look to the boys at play on the beach who crouched down to bring their perspective to the same level as the sand architecture they were creating so that they could themselves take part in the environment.” (Solomon, 2003: 244)

Hermed handler det ikke kun om hvordan miljøet er indrettet, men også hvordan individet vælger at anskue og agere på i forhold til læringsmiljøet. Solomon går videre og giver et eksempel på, hvordan evner kan være bundet til bestemte miljøer:

”Different parts of the school environment—the classroom, gym, workshop, playing field, and the laboratory—are settings redolent of different kinds of learning. Class teachers may have a chance to see how these different learning environments and their teachers produce different effects on the learning of the students. The combination of the teacher’s personality, and the subject skills related to the subject, can be enough to make the student’s work quite different in one place from another. This is another example of skills being connected to the environment.” (Solomon, 2003: 289)

Med dette eksempel fra en skole, fremlægger Solomon at læringsmiljøet ikke kun kan fremme eller hindre læring. Dets påvirkning kan være så kraftig, at det der læres nærmest er bundet til dette bestemte miljø, og den læringssituation der finder sted heri.

Miljøet der påvirker er ikke kun et fysisk objekt, men indeholder også det psykologiske miljø i læringssituationen. Solomon beskriver dette med et eksempel på, hvordan elever der pjækker kan hjælpes:

”One way in which environment can certainly be used to help estranged and occasionally truanting learners is by removing the class and teacher to an entirely new situation. I learnt this from a secondary biology teacher who regularly took groups of children from his school in a poor area in north London to walk some miles along the hilly south coast from Brighton to Eastbourne. He also took with him a mixed bunch of teachers, which often included me. As we all struggled up and over the steep grassy slopes and ate our picnics, new friendships seemed to form, irrespective of the discomfort. The memory of these walks and the jokes made during them, almost always improved relationships later in the classroom, and made learning possible where previously it had been very strained.” (Solomon, 2003: 289)

Relationen mellem deltagerne i læringsmiljøet, og især til underviseren hvis det er på en klasse, er dermed vigtig for deltagelse og interaktionen i læringen. Dette betyder at miljøet, både fysisk og psykologisk, kan være en fremmede eller hindrende påvirkning, i forhold til om de lærende deltager og får udbytte af læringsituationen.

Jeg vil nu kigge nærmere på autodidakte i forbindelse med planlægning af læring, og hvordan dette påvirker dem.

### **The future perspective / Det fremtidige perspektiv**

For det første skelner Solomon mellem unge og voksne, i forhold til deres mulighed for, at planlægge deres egen læring:

”Planning one’s learning, with an eye to the future, is probably more likely to be met in adults than in the young.” (Solomon, 2003: 248)

Derudover beskriver Solomon, at der er en nødvendighed for, at arbejdere planlægger deres egen læring:

”The continual threat of redundancy and dismissal focuses worker’s eyes on preparing for more control over their future. In government jargon this might be called flexibility.” (Solomon, 2003: 248)

Hermed kan det fremtidige perspektiv ikke kun være et frivilligt valg, men en direkte nødvendighed for at undgå, at ens evner bliver uddaterede og overflødige. Denne fokus på fremtiden og planlægningen af læringen, er ifølge Solomon et fællestræk for autodidakte. De styrer deres egen læring, både på baggrund af følelser, men også i forhold til hvad fremtiden kan bringe af udfordringer og muligheder (Solomon, 2003: 248).

Næste fællestræk for autodidakte omhandler deres ønske for uafhængighed og autonomi i læringen.

## **Space for independence and autonomy / Plads til uafhængighed og autonomi**

Dette fællestræk beskriver Solomon som forventeligt:

”It was to be expected that this general idea—gaining space, winning independence, or exerting autonomy—would emerge in most of the chapters, and so it did. It is, in one sense or another, the very kernel of autodidacticism.” (Solomon, 2003: 252)

Hermed beskriver hun ønsket om uafhængighed og autonomi, som kernen af det autodidakte begreb. Disse to begreber beskrives af Solomon som forskellige:

”The two words—independence and autonomy—are not quite the same in the context of learning. While being independent implies not being dependent on the authority of others, which would include teachers and regulations of many kinds, being autonomous means being free for the purpose of following one’s own will.” (Solomon, 2003: 252)

Uafhængighed er hermed ønsket om, ikke at være underlagt og afhængig af andres autoritet. Autonomi handler om retten til, at følge ens egen vilje. Igen skriver Solomon, at dette ikke er ensbetydende med, at den autodidakte ønsker at lære alene:

”So while the first rejects the influence of other people, the second implies that the person has ideas or pathways that they wish to follow up. Neither of these necessarily imply being solitary, or even working on one’s own.” (Solomon, 2003: 252-253)

Begreberne er forskellige, men har et fællestræk. De indebærer begge en modstand mod, at blive tvunget til noget:

”Both however are likely to reject any kind of compulsion in what they want to do, and this may well include teaching, although for a variety of reasons.” (Solomon, 2003: 253).

Jeg har nu gennemgået de fire fællestræk for autodidakte. Før jeg afslutter afsnittet om det autodidakte begreb, vil jeg kigge nærmere på, hvordan Solomon beskriver autodidakte i gruppesammenhæng.

### **Autodidakte i gruppesammenhæng**

For det første beskriver Solomon gruppernes sammensætnings grundlag således:

”A group may either be assembled to carry out a given task, or may gather together by happenstance, in some unselected environment, for observation, discussion or simply experience. In both cases the group members will need to talk together, taking turns, and performing all the routines necessary to a social situation. Collaborating at a young age requires a considerable measure of friendship if it is to succeed smoothly” (Solomon, 2003: 254)

Hun siger hermed, at en gruppe kan dannes for at løse en bestemt opgave, eller blive dannet på en mere tilfældig facon. Begge disse grupper er afhængige af, at medlemmerne kan kommunikere og sammenarbejde socialt. Samtidig lægger hun vægt på, at succesen af en gruppe med yngre medlemmer kræver, at der er en form for venskab til stede. Hun bygger videre på dette:

”The situation is different if the task is strictly specified with each person having a role or specialism. That is what happens in collaborative groups and committees in business or politics, and they will usually run quite smoothly after practice..” (Solomon, 2003: 254)

Det vil hermed gøre en forskel i gruppensamarbejdet, når medlemmernes roller og ansvar er definerede på forhånd, kontra en gruppe hvor disse er uklare og flydende. Den autodidakte bliver i gruppensammenhæng udfordret, i forhold til om de kan gå på kompromis med de andre medlemmer og gruppens overordnede fremgangsmåde:

”Can they join in the social exchanges to the extent of compromising their own values (cognitive or evaluative) in the name of collaboration, even if they are in disagreement with the others? For those who do not greatly care about the learning process or its outcome there is less difficulty. But for autodidacts whose values so prominently include learning to understand, the situation could even lead to break-up of the group.” (Solomon, 2003: 254)

Kobles dette i forhold til den autodidakte i en gruppen, vil den autonomes vilje være et redskab til at kunne påvirke resultatet af gruppens arbejde. Det er bevidstheden om denne mulighed for påvirkning, der positivt kan påvirke hvordan de har det i gruppen:

”(...) suggests that determined autonomous learners who find themselves in a group have a real chance to affect the final verdict, and that they may perceive this, and feel more comfortable and reassured than when subjected to the more remote teacher’s unquestionable authority.” (Solomon, 2003: 256)

Som afsluttende bemærkning til hele det autodidaktiske teoriafsnit, beskriver Solomon to tilgange til læring. Disse kalder hun for Dionysian og Apollonian:

”The frequently emotional, strongly autonomous, passionate, and future-orientated features of the autodidactic’s approach to learning might perhaps be called Dionysian after the Greek god of ecstasy. That is opposed to the more sober, disciplined learning in the here of the classroom and the now of the present, sometimes including the qualifications needed for future employment, which might be called Apollonian.” (Solomon, 2003: 258)

Hvilken ofte er emotionel, autonom, passioneret og fremtidsorienteret. I den modsatte ende er hvad hun kalder for Apollonian. Hvilket er den almindelige og mere disciplinerede undervisning. Disse to kan fremstå som modsætninger, der er nemme at separere. Men dette er ikke tilfældet ifølge Solomon:

”Between these opposing categories there are no neat and sharp boundaries. Neither is well defined, both are almost undoubtedly multidimensional. The contrast between them concerns the emotions, but also to varying extents the environment, life missions, and attitudes towards change.” (Solomon, 2003: 258)

Solomon siger hermed, at disse to beskrivelser ikke udelukker hinanden. Tværtimod skriver hun at:

”We may be Apollonian on some days for some contexts of learning, and then Dionysian on other days for other learning.” (Solomon, 2003: 259)

Her beskriver hun det som en vekselvirkning, hvor man nogle dage kan være Dionysiansk i tilgangen til læring indenfor et bestemt emne. Og andre dage indenfor andre emner, kan det være en Apollonian tilgang.

Med det autodidakte begreb detaljeret gennemgået, vil jeg nu kigge nærmere på den legitime perifer deltagelse.

## **Legitim perifer deltagelse**

Begrebet er udarbejdet af Lave og Wenger, hvori de beskriver læring som en social proces:

”(...) læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis.” (Lave & Wenger, 2003: 33). De understreger at dette begreb ikke er tiltænkt til, at kunne bruges som model til, at udarbejde en læringsplan eller undervisningsform. De beskriver det som et analytisk værktøj: ”Det er et analytisk perspektiv på læring, en måde at forstå læring på.” (Lave & Wenger, 2003: 36).



Den legitime perifer deltagelse omhandler ikke kun hvordan læringen hos en deltager, finder sted og bliver påvirket af fællesskabet. Men også hvordan fællesskabet bliver påvirket af de enkelte deltagere:

”Legitim perifer deltagelse refererer både til udviklingen af faglig identitet i praksis og til reproduktion og transformation af praksisfællesskaber.” (Lave & Wenger, 2003: 51)

Begrebet Legitim perifer deltagelse indeholder tre termer i dets navn, men disse skal ikke forstås separat, da:

”(...) begrebet skal opfattes som en helhed. Hvert enkelt aspekt er uundværligt ved definitionen af de øvrige og kan ikke betragtes isoleret.” (Lave & Wenger 2003: 36-37)

Hermed opdeler og beskriver jeg ikke hvert term for sig selv, da det på denne måde ville miste dets betydning.

For at jeg kan skrive om det legitime, skal jeg også inkludere det perifere. Legitim perifer beskriver Lave og & Wenger som et kompleks begreb, der omhandler det legitime i deltagelsen. Dette betyder at man har ret til, at deltage i praksisfællesskabet. Derudover handler det om, hvordan man som individ er placeret i dette praksisfællesskab. Det legitime aspekt beskrives som en nødvendighed for, at læring kan finde sted (Lave & Wenger, 2003: 36-37).

Det perifere aspekt i forbindelse med legitimitet forklares således:

”Periferitet antyder, at der er mangfoldige, forskelligartede, mere eller mindre engagerende og omfattende måder at være placeret på inden for de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer.” (Lave & Wenger, 2003: 37)

Hermed er der mange måder hvorpå, et individ i et praksisfællesskab kan være placeret. Der er ikke et bestemt sted i praksisfællesskabet, der kan kaldes for det ”periferien”. Samtidig er der heller ikke et centrum eller en fast kerne (Lave & Wenger, 2003: 37-38). Dette betyder at legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab, indebærer følgende for individer og fællesskabet:

”Skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner, udviklingsidentiteter og former for medlemskab.” (Lave & Wenger, 2003: 37)

Udover denne dynamiske tilstand, indebærer legitim perifer deltagelse at der er magtrelationer i praksisfællesskabet, som en del af den sociale struktur (Lave & Wenger, 2003: 37).

Ligesom begrebet skal forstås i det helhed, skal aktiviteter, opgaver osv. ikke ses som isolerede elementer:

”Aktiviteter, opgaver, funktioner og forståelser eksisterer ikke i isolation; de udgør dele af bredere relationssystemer, hvori de har mening.” (Lave & Wenger 2003: 49)

Hermed er det svært og risikabelt at undersøge delelementer, hvis det ikke sættes i perspektiv til relationssystemerne i praksisfællesskabet. Disse relationssystemer bliver reproduceret og transformeret i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003: 49).

Påvirkningen og læringen der finder sted, har en karakterændrende egenskab:

”Læring indebærer således, at man bliver en anden person i forhold til de muligheder, som disse relationssystemer aktiverer.” (Lave & Wenger, 2003: 49)

Dette vil sige at man tilpasser sig praksisfællesskabet. Dette indebærer at man som individ måske går på kompromis, for socialt og professionelt at kunne deltage i fællesskabet.

Det legitime perifere handler om nyankomne i praksisfællesskabet, hvor målet er at blive fuldbyrdede medlemmer. Denne proces handler i starten om, at absorbere praksiskulturen og blive absorberet i den (Lave & Wenger, 2003: 80-81). Dette omfatter en indsigt og forståelse for en række elementer i praksisfællesskabet:

”(...) kan omfatte de implicerede personer, hvad de gør, hvordan hverdagslivet er, hvordan mestre taler, går, arbejder og opfører sig i almindelighed, hvordan mennesker, som ikke er en del af praksisfællesskabet, interagerer med det, hvad andre lærende foretager sig, og hvad lærende skal lære for at blive fuldgyldige praktikere.” (Lave & Wenger, 2003: 81)

Dette inkluderer også en større forståelse for praksisfællesskabet og individerne deri”(...) de godt kan lide, ikke bryder sig om, respekterer og beundrer.” (Lave & Wenger, 2003: 81). Indsigten er hermed meget mere, end blot hvilke aktiviteter og opgaver der er til stede.

Denne bevægelse fra at være nyankommen, og til at blive fuldbyrdet deltager, bringer med sig en række ændringer. Disse ændringer er både fordele og udfordringer, ved at være et fuldbyrdet medlem af et praksisfællesskab:

”At bevæge sig i retning af fuld deltagelse i praksis indebærer ikke blot en større tidsmæssig forpligtelse, forøget indsats, flere og bredere ansvarsområder inden for fællesskabet og vanskeligere og mere risikable opgaver, men, hvad vigtigere er, en voksende fornemmelse af identitet som mesterpraktiker.” (Lave & Wenger, 2003: 95)

Legitim perifer deltagelse handler hermed om deltagelse i et praksisfællesskab, hvori der blandt andet er relationssystemer, kommunikation og koordinering, magtrelationer, aktiviteter og opgaver, udvikling og læring, engagement, refleksion, respekt, professionel identitet, tidsmæssig forpligtelse osv. (Lave & Wenger, 2003).

Jeg har nu præsenteret den legitime perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Sidste teori jeg præsenterer er drivkraft-dimensionen.

## **Drivkraft-dimensionen**

Illeris har udviklet en model for læringens tre dimensioner, hvilke er indholdsdimensionen, drivkraft-dimensionen og samspilsdimensionen. Disse tre dimensioner bliver af Illeris beskrevet som nødvendige, at tage i betragtning, i forhold til at kunne analysere en læringssituation (Illeris, 2015: 44).

Med mit fokus i på læringsprocessen, med inddragelse af begreberne autodidaktik og legitim perifer deltagelse, har jeg valgt at anvende Illeris' teori om drivkrafts-dimension. Hermed anvender jeg et element fra Illeris' model, hvor han siger at alle tre dimensioner skal tages i betragtning. Jeg anvender ikke teorien om indholdsdimensionen, da det ikke er hvad de professionelle lærer, der er relevant i mit projekt (Illeris, 2015: 45-46). Mit fokus er på hvordan de lærer. Samtidig har jeg valgt, at anvende begrebet legitim perifer deltagelse af Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2013), til at fokusere på den sociale læringsproces på holdet. Hermed har jeg ikke en så bred fokus som samspilsdimensionen lægger op til, hvor både det sociale og materielle i omverdenen, fra nære sociale niveauer helt ud til globale påvirkninger tages i betragtning (Illeris, 2015: 47-48).

Derfor vil jeg nu præsentere drivkrafts-dimensionen, hvilket Illeris beskriver således:

”(...) de forhold, der drejer sig om omfanget og karakteren af den mentale energi, der investeres i læringen, dvs. typisk den motivation, de følelser og den vilje, den enkelte mobiliserer i en læringssituation eller et læringsforløb.” (Illeris, 2015: 118)

Hermed dækker drivkraft-dimensionen over begreberne motivation, følelser og vilje. Illeris bringer opmærksomhed på, at disse begreber i forhold til læring har uklare grænser. Han går videre og prøver at placere dem mere præcist, i forhold til hinanden og virkeområde, hvilket han formulerer således:

”(...) hvis man vil gå mere i detaljer, er det nok mest hensigtsmæssigt at nøjes med at skelne mellem følelser, der knytter sig mere direkte til læringssituationen, og motivation – herunder også vilje og holdninger – der mere generelt drejer sig om

forholdet til det indholdsmæssige og den subjektive sammenhæng, læringen indgår i, men også her er grænsedragningen uklar.” (Illeris, 2015: 110)

Dette betyder, at jeg i forhold til drivkraft-dimensionen og de professionelle spillere, til dels kan skelne mellem følelser der relaterer mere til selve læringssituationen. Motivation og vilje er i forhold til relationen til det indholdsmæssige, og sammenhængen spillerne oplever i dette.

Jeg har nu gennemgået mit teoriapparat, og præsenterer min videnskabsteoretiske tilgang og hvordan dette har påvirket projektet.

## **Videnskabsteoretisk tilgang**

Min begrænsede grad af indsigt og kendskab til det professionelle Counter-Strike: GO miljø i Danmark, sætter mig i en risikabel situation. Jeg har ikke tilpas med indsigt til, at kunne arbejde med min problemstilling i mit valgte felt. Det risikable i denne situation, er ikke kun i forhold til for lidt indsigt og kendskab til feltet, det er også i forhold til den forforståelse jeg går ind til projektet med. Min forforståelse bygger på begrænset og hovedsageligt meget gammel viden omkring feltet, hvilket er en problemstilling jeg er opmærksom på i projektet.

Derfor har jeg valgt, at være fænomenologisk i min videnskabsteoretiske tilgang. Med denne tilgang fokuserer jeg på, at belyse fænomenet som det fremstår i læringsprocessen på et professionelt e-sportshold. Jeg forsøger at sætte mine forforståelser på pause, så de ikke forstyrrer min observation af fænomenet.

For at kunne anvende fænomenologien som videnskabsteoretisk tilgang i mit projekt, vil jeg herunder præsentere hvilken variant jeg anvender og forklare dens præmisser. Derudover redegører jeg for, hvordan denne tilgang påvirker mit projekt og min tilgang til metode og

undersøgellesdesign. Dette inkluderer også hvordan jeg behandler indsamlet interview data og min tilgang til analyse og diskussions afsnittet.

## **Fænomenologi som videnskabelig tilgang**

Fænomenologien er grundlagt af Edward Husserl, og er en filosofisk tilgang der enkelt formuleret handler om ”(...) læren om det, der kommer til syne eller fremtræder for en bevidsthed.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 217).

Husserl opererede med fire centrale begreber indenfor fænomenologien. Disse er intentionalitet, livsverden, reduktion og essens, hvilke jeg herunder kort præsenterer.

### **Intentionalitet**

I følge Husserl er den menneskelige bevidsthed altid intentionel, altså den var ifølge ham altid er:

”(...) rettet mod noget, det være sig genstande, et formål, en matematisk entitet, en idé eller noget andet.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 219).

Denne intentionalitet er et essentielt element i mål for, at observere fænomenet der opstår i de professionelle e-sports udøvers læringsproces. På baggrund af dette opererer jeg med den præmis, at spillerne altid er rettet mod noget. Dette ”noget” skal jeg være opmærksom på i mit projekt, og i tilrettelæggelsen af mit undersøgelsesdesign.

### **Livsverden**

Husserl beskriver livsverdenen som værende nødvendig for, at der kan skabes andre erfaringer. Livsverdenen er vores kendskab og forståelse for den verden vi befinder os i, og det er på baggrund af dette at vi agerer og træffer beslutninger (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 219).

Livsverden bliver hermed individets subjektive forståelse for, og kendskab til den verden, som individet lever i og træffer beslutninger ud fra. For mit projekt understreger det, at når jeg undersøger de professionelle e-sports udøvere og deres trænere, så skal jeg være opmærksom på forholdet til den livsverden de lever i. Min udfordring bliver hermed, at sætte min egen livsverden på pause, så den ikke forstyrrer fænomenet jeg vil undersøge. En fordel ved denne tilgang er, at det er bidragende til, at jeg i min forskerrolle kan observere fænomenet uden farvede briller, som Tanggaard og Brinkmann beskriver det:

”Det er med udgangspunkt i livsverdenen, at vi kan beskrive forskellige fænomener og gå bag om fordomme, stereotyper, sociale og kulturelle påvirkninger, vi tager for givet i dagligdagen, og som kan have betydning for, hvordan vi opfatter omverdenen.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 220).

Det skaber en opmærksomhed i mig, på at disse elementer som fordomme og sociale påvirkninger, skal identificeres i mig selv og tilsidesættes i observationen af fænomenet, så jeg oplever fænomenet på dets præmisser og ikke mine egne.

## **Reduktion**

Reduktion i fænomenologisk sammenhæng, handler om at se bort fra ens egne forforståelser om et fænomen, for på den måde at:

”(...) holde sig åben for at muliggøre en præcis beskrivelse af et fænomen, sådan som det præsenterer sig for bevidstheden.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 220).

Det relaterer tilbage til afsnittet ovenfor om livsverden, og hvordan jeg skal være opmærksom på, at det er deltagerne i fænomenet, hvis livsverden fænomenet skal opleves ud fra. I forhold til reduktion skal jeg som interviewer forsøge, at sætte mine fordomme og antagelser på pause, så de ikke forstyrrer og forvrænger fænomenet. Reduktion handler hermed om, at se bort fra ens egen livsverden, og opleve fænomenet i forhold til deltagerens livsverden.

## **Essens**

Essensen er målet med den fænomenologiske analyse. Essensen fremstår når man går fra beskrivelse af enkeltfænomener og kigger nærmere på ”(...) deres almene væsen.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 221).

Et eksempel på dette kan være mennesket fysiske form. Hvis jeg undersøger et enkelt menneske, vil jeg kunne observere en række ting. Fx at det undersøgte menneske har to arme, to ben, et hoved, hvilke ansigtstræk, hår, hårfarve osv. Men hvis jeg undersøger menneskets fysiske form i hele Danmark fx, så vil de person specifikke kendetegn som hårstil, hårfarve, ansigtstræk og en lang række af individuelle træk forsvinde, og tilbage vil jeg stå med essensen af den menneskelige krops fysiske form. Nemlig at den menneskelige krop har arme, ben, hoved, brystkasse osv. Essensen er hermed noget der kan genkendes, så selvom jeg møder et individ med kun en arm, eller som er skaldet, ung, gammel, mand eller kvinde, så kan jeg genkende essensen og identificere at det er et menneske.

Essensen bliver hermed, hvad jeg vil finde frem til i besvarelsen af min problemformulering. Nemlig om jeg kan finde frem en indikation på, hvad essensen er for læringsprocessen på et professionelt e-sportshold. Dette gør jeg ved at undersøge et specifikt professionelt e-sportshold og ud fra det generalisere.

Efter at have redegjort for min videnskabsteoretiske tilgang, vil jeg nu præsentere mine metodiske overvejelser, i forhold til måden hvorpå jeg undersøger min problemformulering og mit felt.

## **Metode og undersøgelsesdesign**

Dette projekt har været alt andet end en lineær proces. Hvilket betyder at jeg i min planlægnings og skrive proces, har bevæget mig rundt mellem forskellige afsnit på en ikke kronologisk facon. Dette har været nødvendig på baggrund af mine mange tilpasninger, lige fra min indledning og hele vejen til min analyseramme. Mit undersøgelsesdesign er et godt



eksempel på et afsnit, der har været igennem en række større ændringer, som så igen har ændret i min problemformulering.

Mit undersøgelsesdesign er udarbejdet med henblik på, at både mit læringsteoretiske begreb autodidaktik og feltet e-sport, begge er områder der ikke har været forsket meget i. På en måde arbejder jeg med et ungt nyopstået felt (Due, 02:59), koblet sammen med et forholdsvis uudforsket begreb (Solomon, 2003: 16), der ikke er entydigt defineret. Dette komplicerer mit projekt, da jeg ikke har megen forskning og deraf teori, at forholde mig til i forhold til en af mine kerne begreber.

Hermed ikke sagt, at der ikke findes noget, men der er ikke meget at vælge imellem. Disse problematikker behandler jeg i detaljer senere i dette afsnit. Jeg har i projektet lagt vægt på, selv at indsamle data fra interviews, og anvende det i analysen og diskussionen, for at besvare min problemformulering.

Denne begrænsede mængde af teori omhandlende e-sport og det autodidakte, har påvirket mit undersøgelsesdesign. Dette har ledt til min beslutning om, at designe mit undersøgelsesdesign med inspiration fra fænomenologisk kvalitativ forskningsmetode.

## **Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode**

For at støtte min fænomenologiske videnskabsteoretiske tilgang i mit projekt, og i forhold til det unge felt og begreb jeg undersøger, har jeg valgt at anvende Amedeo P. Giorgis' metoderegler:

### Giorgis metoderegler

- Man erhverver sig en konkret beskrivelse af et fænomen, der er erfaret af en person. Erfaringen kan være gjort af en selv, eller den kan eksempelvis være indhentet gennem et kvalitativt forskningsinterview. Før beskrivelsen analyseres, skal forskeren indtage en fænomenologisk holdning, dvs. sætte parentes om sin forforståelse og i videst muligt omfang åbne sig for materialet. Med udgangspunkt i denne holdning læser forskeren beskrivelsen i sin helhed og søger at få den ind under huden.
- Når man har opnået et godt kendskab til materialet, går forskeren tilbage til begyndelsen og læser igen, denne gang langsommere, med henblik på at etablere meningsenheder, hvilket er dele af materialet, der fremstår som velafrundede enheder.
- Forskeren går derefter igen tilbage i begyndelsen og søger at transformere meningsenhederne til kategorier og begreber, der kan udtrykke den psykologiske (sociologiske eller antropologiske) betydning, som forskeren er interesseret i at få belyst. Først på dette tidspunkt kan man overskride subjektets eller forskningsdeltagerens egne sprogbrug.
- På baggrund af de etablerede kategorier artikuleres ideelt set den generelle struktur i det fænomen, som personen har oplevet. Målet med forskningsprocessen er på den måde at finde det generelle i det konkrete via de fænomenologiske redskaber.

Boks 11.1: Giorgis metoderegler (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 228).

Første punkt er relevant i forhold til min tilgang til transskribering, hvilken jeg kommer ind på i detaljer senere i dette afsnit. Dette handler om, at før jeg kan starte på transskriberingsprocessen, der skal jeg forsøge at opleve og sætte mig ind i fænomenet som det bliver beskrevet af informanten. I denne proces skal jeg undgå at tolke på det sagte, og hermed lægge mine egne forforståelser i det.

Punkt to og tre er direkte relateret til, hvordan jeg analyserer på de to interview. I følge Giorgis skal jeg først forsøge, at finde kategorier og begreber i det sagte, uden at omformulere eller tolke på informantens sprogbrug. Først efter dette kan jeg tolke og opstille mine egne kategorier.

Punkt fire omhandler mit arbejde med, at få min problemformulering besvaret med en konklusion. Denne konklusion har nemlig til formål, at sige noget generelt om læringsprocessen på et professionelt e-sportshold, ud fra et konkret eksempel.

Fordelene ved at anvende Giorgis metoderegler, er at jeg har det fænomenologiske perspektiv i fokus. Dette styrker min fænomenologiske tilgang i mine undersøgelser. Det problematiske er, at jeg allerede har teoretiske begreber, jeg ønsker at belyse. Hvis jeg planlægger og udfører mine undersøgelser 100% fænomenologisk fra start til slut, kan jeg risikere at begreberne ikke dukker op. Hermed skal jeg finde en balance, hvor jeg går fænomenologisk til undersøgelsen, og samtidig sikrer belysning af begreber. Måden jeg håndterer dette på, beskriver jeg nærmere under mit undersøgelsesdesign.

Før jeg går videre og beskriver mit undersøgelsesdesign i detaljer, vil jeg først præcisere hvilket fænomenet jeg undersøger.

## **Fænomenet jeg vil undersøge**

Det er vigtigt for mig at klargøre, at det fænomen jeg vil undersøge, er fænomenet der opstår når træneren fortæller om holdet og den læringsproces de sammen går igennem. Det er hermed ikke selve fænomenet der opstår i træningssituationen, men trænerens oplevelse af dette fænomen. Dette betyder at jeg undersøger fænomenet der opstår i interviewsituationen, når træneren fortæller om fænomener han har oplevet.

Med dette fastlagt og beskrevet, vil jeg nu præsentere mit undersøgelsesdesign.

## Undersøgellesdesign

Med inspiration fra de gennemgåede metoderegler opstillet af Giorgis (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 228), har jeg valgt at opdele mit undersøgelsesdesign i tre elementer:

- **Interview med ekspert på området:** et individ der har indsigt i Counter-Strike: GO scenen i Danmark og dens udvikling.  
**Formål:** at åbne op for feltet og afdække relevante og interessante elementer.
- **Søgning og udvælgelse** af relevant og interessant **teori**, herunder direkte relateret til autodidakt begrebet, og læring samt læring i sociale grupper mm.  
**Formål:** at indsamle teori der kan anvendes i analysen og diskussionen, til at belyse og nuancere det autodidaktiske begreb, i forhold til et professionelt dansk e-sportsholds læringsproces.
- **Interview med træner** for professionelt dansk Counter-Strike: GO hold.  
**Formål:** at afdække læringsprocessen på holdet og trænerens rolle heri, samt belyse om og hvordan det autodidaktiske begreb kommer til udtryk i denne læringsproces.

Før jeg præsenterer de enkelte dele af mit undersøgelsesdesign, vil jeg først forklare hvordan jeg håndterer min problematik med fænomenologisk tilgang i semistrukturerede interviews.

### Fænomenologisk tilgang i interviews

Problematikken med at anvende en 100% fænomenologisk tilgang i interviews er, at man som interviewer ikke kan sikre sig, at bestemte emner eller spørgsmål besvares. Når jeg som interviewer gerne vil høre om informantens syn på det autodidakte begreb, vil jeg med spørgsmål herom lede personen i en bestemt retning. Jeg tvinger informanten til at forholde sig til autodidaktik. Denne retning kan være væk fra fænomenet, som informanten oplever og beskriver. Hermed vil denne type af ledende spørgsmål, stride imod min videnskabelige tilgang.

Det kan være nødvendigt for mig som interviewer, at bringe specifikke emner på banen. Formålet med projektet og undersøgelsesdesignet er at besvare min problemformulering, hvilket kræver informationer til at belyse den.

Måden jeg håndterer dette på, er ved at opdele det enkelte interview. Generelt for min interviewtilgang er, at jeg starter ud med en fænomenologisk tilgang, og slutter af med specifikke spørgsmål til mine begreber, hvis de ikke er blevet bragt på banen automatisk. På denne måde vil jeg begrænse mine mere ledende spørgsmål til allersidst i interviewet. Dette bidrager til at hoveddelen af interviewet, handler om fænomenet der beskrives. Hermed er det først til slut i interviewprocessen, at jeg sætter det fænomenologiske på ”pause”, med henblik på at få belyst specifikke centrale og bærende begreber og problemstillinger.

Med denne problematik beskrevet, vil jeg beskrive problematikken med, at anvende komplekse teoretiske begreber i interviews.

### **Anvendelse af begreber i interviews**

Der opstår en problematik, når man som interviewer anvender teoretiske begreber under interviews. For det første kan disse begreber være teoretisk komplekse og medvirke til forvirring. Dette kan lede til, at informanten misforstår spørgsmålet, og svarer i forhold til noget andet. Derudover er der faren ved, at begreber kan have forskellige definitioner.

Denne problematik er aktuel for mig, i forhold til det autodidakte begreb. Begrebet som det anvendes almindeligt i hverdags brug, er ikke fuldstændig ens med den teoretiske definition jeg anvender i projektet.

En måde at håndtere dette på, er ved at forklare informanten hvordan jeg bruger begrebet. Der vil stadig være fare for, at informanten ikke forstår begrebet tilstrækkeligt. Desuden kan begreber være komplekse, hvilket kan være svært og tidskrævende at forklare i dybden.

Denne ekstra tid kan være svær at finde, i et interview med en informant, der har begrænset tid til rådighed. Desuden er det et interview, og ikke en præsentation af et begreb, til den man ønsker at interviewe.

Måden jeg håndterer denne problematik på, er ved at anvende dagligdags ord og begreber, der mindsker risikoen for misforståelser. Fx spørger jeg ikke informanten direkte omkring legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Jeg spørger ind til delkomponenter som kommunikation, respekt og professionel identitet. På denne måde spørger jeg ind til de bagvedliggende komponenter af et begreb, og får dermed mit begreb belyst.

Jeg vil herunder komme nærmere ind på de enkelte dele af mit undersøgelsesdesign, hvori jeg forklarer og argumenterer for mine valg af interview tilgang og interviewpersoner, samt hvordan jeg har foretaget min teorisøgning og -udvælgelse.

## **Interview med ekspert på området**

Som en del af min tilknytning til gaming miljøet i over 17 år, har jeg opbygget relationer til personer, der besidder den viden og indsigt i det professionelle e-sports miljø som jeg eftersøger.

En af mine ældste bekendtskaber passer på min eftersøgte profil. En der kan fortælle om feltet og åbne det op for mig, er Bruno Langholm (LinkedIn, 2017a), herefter nævnt som Langholm. Han har tidligere været medejer og skribent på [www.Gaming.dk](http://www.Gaming.dk), hvilken er en nyhedshjemmeside for e-sport, der dækker både den danske e-sport, samt internationale udviklinger og begivenheder. Da Gaming.dk toppede havde de over 30 skribenter, der skrev nyheder på siden, med 3000 unikke besøgende om dagen (Langholm, 11:35). Derudover var Langholm medstifter i eSport Danmark (Langholm, 13:38), hvilket er forbundet for elektronisk sport i Danmark (eSport Danmark).

Som tidligere nævnt har jeg personligt ikke indsigt i e-sporten i Danmark, hvilket er årsagen til, at jeg vælger en semistruktureret tilgang til interviewet med Langholm. Til mit interview vil jeg udarbejde en interviewguide, for at sikre, at jeg kommer omkring punkter jeg på forhånd har dømt som relevante for mit projekt og feltet det befinder sig i. Disse punkter stammer fra mine to kernebegreber, autodidaktik og legitim perifer deltagelse. Tanggaard og Brinkmann siger følgende om en interviewguide til et semistruktureret interview:

”En interviewguide kan være mere eller mindre styrende for selve interviewet og mere eller mindre detaljeret og teoristyret afhængigt af den forforståelse, man har af, hvad interviewet skal handle om.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 38).

Som beskrevet i mit videnskabsteoretiske afsnit, har jeg en begrænset forforståelse. Denne kan i dens begrænsning være en fejlkilde, på grund af en meget begrænset forståelse for feltet. Der er risiko for, at mine forforståelser er forkerte. Derfor har jeg udarbejdet min interviewguide til interviewet med Langholm, med meget få interview spørgsmål. Disse har mere karakter af interesse punkter med henblik på, at få mere viden om Langholm og feltet han befinder sig i. Samtidig har jeg fordel af, at kende Langholm på forhånd, og min erfaring er, at han er god til struktureret at fortælle, uden at jeg som interviewer skal styre interviewet. Hvilket er en fordel i lige præcis dette scenarie, hvor jeg har brug for en der kan introducere mig til feltet. Jeg er samtidig opmærksom på, at jeg som interviewer skal sørge for, at samtalen kommer tilbage til feltet, hvis det bevæger sig ud på personlige tangenter, da vi netop kender hinanden personligt. Derudover er mit mål som interviewer i denne sammenhæng, at sige så lidt som muligt, og lade Langholm styre det meste. Formålet er at lade ham nærmest fortælle en del af sin livshistorie indenfor e-sport.

Det første jeg starter med, er at forklare hvad mit projekt handler om og hvad interviewet skal bruges til. På denne måde sikrer jeg mig, at informanten ikke har glemt eller misforstået interviewets emne og årsag. Derefter sikrer jeg mig, at informanten er opmærksom på og indforstået med, at jeg vil anvende citater fra interviewet i min opgave. Jeg spørger om personen vil være anonym, for at sikre dokumentation for dette. Disse elementer, sammen med formodet varighed af interviewet og måden det foretages på, har jeg på forhånd

diskuteret med informanten om, men opfrisker det for en sikkerhedsskyld. Interviewet med Langholm foregår over nettet, da han bor i Miami, USA.

Efter disse mere basale elementer, får jeg informanten til at præsentere sig selv, så jeg får klarlagt uddannelses- og erhvervmæssige baggrunde. Dette skal underbygge informantens relevans og validitet.

De næste punkter bygger på den informationssøgning omkring feltet, jeg foretog mig i indledningen. Her vil jeg høre Langholms syn på udviklingen indenfor e-sport, hvilke udfordringer og muligheder der er tilstede både i fortiden, nutiden og fremtiden. Herunder hører det nye i den uddannelsesmæssige udvikling, med efterskoler der har e-sport på skemaet. Til slut forsøger jeg at være eksplorativ, da jeg direkte spørger Langholm om han har oplevet begrebet autodidakt i e-sport. Dette sidste punkt er i strid med min fænomenologiske tilgang, men som tidligere beskrevet kan det være nødvendigt at fremtvinge emnet, for at kunne belyse og besvare min problemformulering.

På baggrund af disse elementer ser min simple interviewguide til interviewet med Langholm således ud:

<b>Emne:</b> Et indblik i e-sporten udvikling set fra Bruno Langholms syn.	
<b>Deltagere:</b> Klaus Ingvordsen & Bruno Langholm.	<b>Anonymitet:</b> Ikke ønsket.
<b>Optagelse:</b> Digitalt, lyd og video.	<b>Transskribering:</b> Af relevante passager.
<b>Dato:</b> 03-05-2017	<b>Varighed:</b> 1-1,5 time.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Jeg forklarer hvad mit projekt handler om, og forhører mig om det må bruges i opgaven, og om han vil være anonym.</li><li>• Bruno præsenterer sig selv. Hvad har han arbejdet med indenfor e-sport?</li><li>• Brunos syn på e-sportens udvikling.</li><li>• E-sportens udfordringer og muligheder ifølge Langholm: Fortid, nutid og fremtid</li></ul>	



- Tanker omkring efterskoler med e-sport på skemaet.
- Autodidakt, et begreb han har oplevet i e-sport?

Med min første interviewguide på plads, går jeg nu videre og kigger nærmere på, hvordan jeg har håndteret min søgning efter relevant teori til at belyse min problemformulering.

## **Teorisøgning**

Min teorisøgning har været en løbende proces, der har udviklet sig i takt med gennemførelsen af mine to interviews, og de vinkler disse belyste. Det eneste af min teori, der har været en konstant fra starten af projektet, er det autodidakte begreb. Teorier bliver ikke præsenteret eller forklaret i dette afsnit. Dette finder sted i afsnittet om mit teoriapparat.

Det første skridt i min teorisøgning, var at søge efter litteratur og teorier der omhandlede det autodidakte begreb i relation til læring. Dette viste sig hurtigt at være en vanskelig opgave. Der ikke skrevet meget med forskningsmæssig fundament om begrebet, og det meste af det var der skrevet, var relateret til softwareprogrammering og -opbygning.

Det lykkedes mig at finde én enkelt bog, nemlig ”The Passion to Learn – An inquiry into autodidactism”, skrevet af Joan Solomon, en underviser med mere end 25 års erfaring. Solomon har forsket i studerendes læring og læring gennem praktisk arbejde, og har arbejdet ved Oxford University, University of Plymouth og The Open University i England (Solomon, 2003: 9). Det lykkedes mig ikke at finde mere materiale omkring emnet, udover en lang række af resultater med kunstnere der i biografier blev kaldt for autodidakte.

Jeg kunne ikke acceptere, at der ikke var mere materiale at finde. Derfor kontaktede jeg en af medarbejderne ved Aalborgs Universitetsbibliotek, der normalt hjælper studerende med at søge efter litteratur. Resultatet var det samme, selvom vi søgte på en række portaler udover Aalborg Universitetsbibliotekets hjemmeside.

Næste skridt for mig var at søge i Google Scholar (Google Scholar), men dette gav samme resultater som mine tidligere søgninger. Jeg havde på dette tidspunkt kigget pensum for 7.-9. semester på min kandidat igennem, spurgt min specialevejleder til råd, og generelt forhørt mig om der var nogle, der kendte til litteratur der handlede om det autodidakte begreb.

På dette tidspunkt nærstuderede jeg min fundne bog, hvilken var udgivet i 2003. Selvom det var den eneste bog jeg kunne finde, og den var 14 år gammel, så fandt jeg indholdet relevant, og forfatteren fremlagde fire overordnede fællestræk ved autodidakte individer (Solomon, 2003: 235). Jeg besluttede mig for at anvende bogen.

Med Google Scholar undersøgte jeg, om Solomons bog var blevet citeret i andre udgivelser. Resultaterne var igen få og emnerne relaterede ikke til mit projekt. Næste skridt var at tjekke hvem Solomon refererede til i hendes bog. Hendes referencer var hovedsageligt til teoretikere indenfor udviklingspsykologi og læring, men ingen af disse teoretikere arbejdede direkte med det autodidakte begreb. Udover disse referencer, er bogen bygget på 15 kapitler skrevet af en række personer med forskellige uddannelses og -erhvervsmæssige baggrund. Solomons vidensgenerering i bogen er induktiv. Hermed oplevede jeg besvær med, at følge et teoretisk autodidaktisk spor fra eller til bogen.

Mine antagelser inkluderede til at begynde med, at jeg ville anvende teori omkring læring generelt, kompetencer og passion i læringsprocessen. Det var teorier jeg i forvejen var kendte med, og de passede ind i projektet i dets begyndelse.

Efter interviewet med Langholm blev jeg opmærksom på, at ikke alle af mine teorier var relevante, for den retning mit projekt udviklede sig i. Dette blev tydeligere jo mere kendskab jeg fik til feltet. Begrebet kompetencer fjernede jeg helt fra mit teoriapparat, da dette ikke var fokus i min opgave, og faktisk slet ikke relevant for den vinkel jeg valgte. Desuden blev jeg opmærksom på, at træningen på et professionelt e-sportshold, hvilket er læring, foregår i en social læringsproces i gruppen. Hermed blev der afdækket et teoretisk behov, for at belyse læring som en social interaktion. Læring som en social proces var ikke svært at finde teori til.

Jeg valgte at anvende Lave & Wengers teori om legitim perifer deltagelse, da det arbejder med læring som en social proces i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003). Hvilket kan relateres til, at det professionelle e-sportshold, er en gruppe af professionelle indenfor deres hverv. De er fuldtidsansatte og får løn.

Jeg vil anvende teorierne om autodidaktik og legitim perifer deltagelse, som modstykker til hinanden. Formålet er at analysere på interview materialet, med forskellige teoretiske vinkler.

Udover det autodidaktiske begreb og den legitime perifer deltagelse, var jeg også interesseret i at afdække, hvad der driver disse professionelle spillere. Men før jeg kunne kigge på det, havde jeg brug for en definition af læring, der kunne anvendes i mit valgte felt. Til dette valgte jeg at anvende Knud Illeris, da han arbejder med en meget bred og åben lærings definition (Illeris, 2015: 20). Dette fandt jeg relevant i forhold til, at mit felt er ungt og under massiv udvikling. Samtidig skulle definitionen kunne omfavne både det autodidakte begreb og den legitim perifer deltagelse. Den ene fokuserer på, at individet selv styrer læringen, hvor den anden siger det er en social proces. For at belyse drivkraften i læringen, valgte jeg at anvende Illeris' teori omkring drivkrafts-dimensionen (Illeris, 2015: 118). Valget faldt på denne, da den matcher min brede teoretiske tilgang, ved ikke kun at fokusere på fx begrebet motivation, hvilket kan være utilstrækkelig til, at belyse spillernes drivkraft, i forhold til at kunne dække det følelsesmæssige også.

Jeg har nu forklaret hvordan jeg har håndteret min teorisøgning med dens udfordringer, og vil nu gå videre til planlægningen af interviewet med træneren for et professionelt e-sportshold.

## **Interview med træner for professionelt dansk Counter-Strike: GO hold**

I dette afsnit vil jeg fremlægge og begrunde min kvalitative tilgang til interviewet med træneren, herunder opbygningen af en interviewguide.

Før jeg går videre med dette, vil jeg kort forklare den proces jeg har været igennem, i tilrettelæggelsen af min kvalitative undersøgelses tilgang. Der har været en række forhold, der har nødvendiggjort, at jeg måtte ændre mine planer for undersøgelsen af feltet, hvilket også har skabt ændringer i min problemformulering.

Til at starte med havde jeg planlagt, at udføre interview med de enkelte spillere hver for sig. Hvis jeg interviewer en spiller fra holdet, kan de resterende ikke træne. Interviews med alle holdets fem medlemmer plus træner ville betyde 6 til 9 timer uden træning. Derfor ændrede jeg det til, at ville udføre et gruppeinterview med et helt hold, hvilket også inkluderer træneren. Formålet var af afdække deres læringsproces på holdet, og undersøge om og hvordan det autodidakte begreb kom til udtryk. Samtidig ville gruppeinterviewet give mig mulighed for, at observere fænomenet der opstår, når gruppens sociale dynamik er i aktion.

Jeg kom senere i gang med dette projekt end normen, på grund af tidsmæssige begrænsninger, samt flere retningsændringer i feltet jeg ville undersøge det autodidakte begreb i. På baggrund af dette oplevede jeg det som ikke realistisk, at få en aftale på plads, med et helt hold af professionelle e-sports spillere. Jeg fik afslag på gruppeinterviews med nogle af top holdene indenfor Counter-Strike: GO, da det var med for sen varsel. Nogle af holdene var booket ud i hele 2017. Derudover havde nogle af holdene på forhånd aftaler med både bachelor- og kandidatstuderende.

Dette medførte endnu en praktisk og nødvendig ændring i mit undersøgelsesdesign. Jeg rådførte mig med Langholm, da han var min kontakt til den professionelle e-sports verden.

Dette ledte til at Norths træner Casper Thrane Due (LinkedIn, 2017b), herefter nævnt som Due, indvilligede i et interview. North ligger i skrivende stund nr. 6 på verdensranglisten i Counter-Strike: GO (HLTV), og hører til under FCK (FCK). Holdet opbygning beskrives i detaljer i starten af analysen.

Denne nyeste ændring i mit undersøgelsesdesign, medførte nogle uventede muligheder for mit projekt. Due er udlært folkeskolelærer og har erhvervserfaring med dette (Due, 00:47), samt han har undervist i e-sport på Vesterbølle efterskole (LinkedIn, 2017b). Udover dette har Due en kandidat i IT, læring og organisatorisk omstilling (Due, 00:47). Due har dermed en baggrund, som er både praktisk og teoretisk forankret, hvilket giver mig mulighed for, at drage nytte af hans oplevelser og tanker, omkring den læringsproces der finder sted på holdet.

Min fremgangsmåde minder meget om det semistrukturerede interview med Langholm, beskrevet i afsnittet ovenfor, dog med væsentlige forskelle, hvilke jeg beskriver herunder. Jeg vil dog først nævne lighederne, hvilket handler om de mest basale elementer, hvilke er i rammerne i den øverste del af interviewguiden. De er inkluderet af samme årsager som ved interviewguiden til Langholms interview, derfor gennemgår jeg dem ikke igen.

Gennem interviewet med Langholm bevæger jeg mig tættere på en forståelse af Counter-strike: GO og det professionelle felt holdene befinder sig i. Interviewet afdækkede en række elementer, der kan være relevante i forhold til læringsprocessen på holdet og det autodidaktiske begrebs tilstedeværelse. Derudover har jeg nu bedre kunne udvælge relevant teori. Disse elementer er direkte med til, at opstille en række interview spørgsmål/emner til Due, med formålet at kunne besvare min problemformulering.

Første punkt handler om holdets opbygning, herunder rollerne på holdet som træner og spiller. Her fortalte Langholm om en anden rolle kaldet caller (Langholm, 27:28). Jeg anvender emnet som en åbner til, at Due fortæller om holdet og dynamikken han oplever. Formålet er, at jeg som interviewer mindst muligt leder informanten i den retning jeg finder relevant, og lader ham styre fortællingens retning. Det er mit mål at opleve fænomenet uden for meget

indgriben fra mig. Ideelt set ville Due fortælle løs, og jeg kunne høre om fænomenet som han oplever det. Men jeg er nødt til at have en række spørgsmål, der er med til at sikre, at jeg kan belyse min problemformulering. Hermed bliver fænomenologien det jeg stræber efter, men som jeg er opmærksom på kan være svært at opnå, når min problemformulering skal besvares.

Efter at have belyst rollerne på holdet, ønsker jeg at høre mere om dynamikken på holdet, i forhold til træning, kampe og hvordan det forholder sig i fritiden for spillerne. Det var først efter interviewet med Due, at jeg bestemte mig for, hvilken teori jeg ville anvende i forhold til læringen som en social proces, derfor er spørgsmålet her mere overordnet. Mit forventning var at interviewet, ville komme omkring den sociale læringsproces i dybden, uden at jeg direkte skulle spørge ind til det.

Næste del af interviewguiden handler om at sikre, at jeg får belyst den autodidaktiske vinkel jeg selv har i projektet. De engelske overskrifter i interviewguiden herunder, er opstillet af Solomon (Solomon, 2003: 235). De engelske versioner er kun til mig selv, da jeg minimerer hvor meget jeg påtvinger Due mine teoretiske begreber. Derfor har jeg oversat dem til mere almindelige danske ord, hvilke skal sørge for at komme omkring det autodidaktiske begrebs indhold. Dette er desuden beskrevet i detaljer under mit teoriapparats afsnit.

Til slut prøver jeg at få Due til at overveje hvordan hans uddannelses og -erhvervsmæssige baggrund, har påvirket hans tilgang som træner. Herunder om han ser åbenlyse forskelle mellem almindelige elever og professionelle e-sports spillere, med fokus på læring og drivkraft.

Disse emner har fået min interviewguide til Due, til at se således ud:

<b>Emne:</b> Et indblik i North set fra trænerens synpunkt.	
<b>Deltagere:</b> Klaus Ingvordsen & Casper Thrane Due	<b>Anonymitet:</b> Ikke ønsket.
<b>Optagelse:</b> Digitalt, lyd, kun video af interviewer.	<b>Transskribering:</b> Af relevante passager.
<b>Dato:</b> 15-05-2017	<b>Varighed:</b> 1-1,5 time.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg forklarer hvad mit projekt handler om, og forhører mig om det må bruges i opgaven, og om han vil være anonym.</li> <li>• Due præsenterer sig selv. Hvad har han arbejdet med indenfor e-sport?</li> <li>• Holdet: Roller og ansvar (Træner, caller og spillere).</li> <li>• Hvem styrer træningen? (Under træning, under kampe, fritid)             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Måden de håndterer dette på → Udfordringer og fordele?</li> <li>◦ Er læringen på holdet en social proces?</li> </ul> </li> <li>• Autodidaktisk perspektiv:             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Emotioner – følelser</li> <li>◦ Environment – læringsmiljøet</li> <li>◦ Future perspective – fremtidige mål</li> <li>◦ Independence and autonomy – uafhængighed og autonomi</li> </ul> </li> <li>• Ift. Dues erfaring som underviser:             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Forskelle i tilgangen til træning, mellem elever og professionelle e-sports spillere</li> </ul> </li> </ul>	

Med min interviewguide til Due på plads, er jeg nu klar til at foretage interviewet. Hvilket leder mig videre til næste afsnit, hvor jeg præsenterer og forklarer min tilgang til behandling af interviews.

## Behandling af interviews

I dette afsnit vil jeg forklare min tilgang til min transskribering af interviews og hvordan jeg analyserer og anvender data fra dem. Jeg har teoretisk kort præsenteret Giorgis metoderegler (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 228) under mit afsnit om fænomenologi som kvalitativ metode, og vil nu forklare hvordan det påvirker min måde at transskribere og analysere interviews på.

### Tilgang til transskribering af interviews

Jeg har groft sagt haft to måder at kunne transskribere på;

- Gail Jeffersons system: Transskribere alt der bliver sagt, samt toneleje, tonefald, stemmevolumen osv. (Tanggaard & Brinkmann 2015: 43).
- Transskribering med formålet ”at fastholde meningsindholdet i det sagte.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 43).

Den første handler om, at notere alt som det bliver sagt, hørt og set. Den anden handler nærmest om, at oversætte det talte sprog, men beholde meningen deri (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 43).

På baggrund af Giorgis metoderegler, har jeg valgt en transskriberings tilgang, der er placeret mellem de to øverste fremgangsmåder. Hvis jeg begynder at ”oversætte” interviewet, gør jeg netop det, som fænomenologien og Giorgis advarer imod. Jeg ville i så fald tolke på fænomenet, inden jeg har ladet det stå for sig selv. Tanggaard og Brinkmann underbygger denne problematik:

”Talesprog er en strøm, hvor vi ofte anvender ufuldendte sætninger, og hvor vi løbende vender tilbage til tidligere, uafsluttede sætninger, hvorfor det kan være vanskeligt at afgøre, hvor punktummer og kommaer skal sættes i transskriptionen. Det er kendt, at en mængde information går tabt, idet man transskriberer.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 43)



Samtidig er transskribering en yderst tidskrævende proces. Med mine sene udførte interviews, er dette nødvendigt at have med i mine overvejelser. Samtidig er mine interviews udført over nettet, med et program til mødeafholdelse. Jeg havde under begge interviews mit eget webkamera aktiveret, så de interviewede kunne se mig. Det var desværre kun Langholm der også havde webkamera aktiveret, så jeg havde ikke mulighed for, at observere Dues ansigtsudtryk og reaktioner på spørgsmål og emner.

På baggrund af disse elementer har jeg valgt, at transskribere så detaljeret som muligt, men at undlade toneleje, tonefald, stemmевolumen osv. Jeg vælger ikke at transskribere alt, men kun de dele, der ikke er gentagelser, eller som ligger langt fra mit emne. Derfor har jeg angivet tidsmæssigt hvornår udtalelser har fundet sted i interviewet. Jeg vil samtidig klargøre, at alt det transskriberede ikke nødvendigvis bliver anvendt i analysen og diskussionen. Hvilke udtalelser jeg anvender og hvorfor, kommer jeg omkring i mit afsnit omkring min analyseramme senere i projektet.

Da jeg holder mig til Giorgis metoderegler (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 228), har jeg valgt at lytte mine to interviews igennem, inden jeg begynder at transskribere. Jeg vælger at lytte dem igennem, i stedet for at transskribere det hele, da jeg som tidligere nævnt tidsmæssigt er under pres. I gennemlytningen er formålet, at jeg koncentrerer mig om, at lytte til det der bliver fortalt. Jeg fokuserer på, at opleve det fænomen de interviewede fortæller om. Det er først nu, at jeg er parat til at transskribere, hvilket jeg gør efter min beskrevne metode.

Når jeg har transskriberet, kan jeg arbejde med, hvordan jeg indholdsmæssigt behandler data fra mine interviews.

## **Analysetilgang i interviewbehandling**

Måden jeg behandler det indholdsmæssige fra mine udførte interviews på, er at jeg som Giorgis forklarer, læser mine transskriberinger igennem og forsøger at finde kategorier og begreber, som informanten fortæller om. På dette stadie har jeg endnu ikke selv tolket på det sagte i interviewene, det er hermed stadig informantens sprogbrug der anvendes (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 228).

Med kategorier og begreb opstillet i forhold til informantens sprogbrug, er jeg nu klar til selv, at tolke på det. Det er nu jeg kan tolke på kategorierne og opstille mine egne. Disse kategorier jeg selv opstiller, vil danne min analyseramme, hvilken jeg strukturerer mit analyse og diskussions afsnit efter. Hermed bliver min analyseramme et styrende redskab, der er afledt af mine interviews og mine valgte teorier.

Jeg har nu beskrevet min tilgang til analyse af interviews, og hvordan det leder videre til min analyseramme.

## **Analyseramme**

I dette afsnit vil jeg gennemgå min analyseramme og begrundelserne, for dens opbygning og indhold.

Som beskrevet under min tilgang til transskribering, starter jeg med at identificere kategorier og begreber anvendt af Due i interviewet. Formålet er at holde disse kategorier og begreber i Dues sprogvalg. Først efter dette inddrager jeg mine valgte teorier, med deres kategorier og begreber, hvilke jeg i kombination med interviewets anvender til, at udarbejde kategorier for min analyse. På denne måde er min analyseramme, og heraf opbygningen af min analyse og diskussion, understøttet af min anvendte videnskabelige tilgang og undersøgelsesdesign, samt interview data og medtaget teori. Analyserammen som kommer til at bestå af kategorier i en

bestemt rækkefølge, vil være overskrifterne for mine forskellige afsnit i Analyse og diskussions afsnittet.

Jeg starter med at identificere kategorierne og begreberne, hvilke dukkede op under interviewet med Due.

## **Interview med Due: Identificerede kategorier og begreber**

Min fremgangsmetode har været, at læse det transskriberede interview igennem fra start til slut. Her identificerer jeg kategorier og begreber, der dukker op. Disse kategorier og begreber skrev jeg ned i kronologisk rækkefølge, som de blev identificeret. Jeg angav desuden hvor mange gange disse kategorier og begreber dukkede op, og hvilke passager i interviewet de var aktive i. Resultat af dette arbejde kan ses detaljeret i Bilag 5.

Nogle af disse kategorier består af flere relaterede elementer, da Due har fortalt om dem i tæt forbindelse til hinanden. Nogle gange fremstod de som synonymmer og uadskillelige. Jeg vil herunder præsentere de identificerede kategorier, i rækkefølge efter deres hyppighed i interviewet.

Første kategori, der forekom 43 gange, er:

- **Gruppedynamik, samarbejde på holdet**

Herefter følger kategorierne der forekom mellem 19-29 gange:

- **Udvikling og læring, læringsprocessen**
- **Træner, læringsstil**
- **Youtube generation, lærer selv, styrer selv**
- **Motivation, drivkraft, følelser**

Med en hyppighed på mellem 10-15 ligger følgende kategorier:

- **Professionelle identitet, professionel e-sports spiller**
- **Turneringer og rejser**
- **FCK's medicinske stab, sportspsykolog**
- **Kultur, kulturændring**
- **Due's uddannelse og faglige baggrund**
- **Amatør/skole/hobby til professionelt niveau**
- **Planlægning af træning**

De sidste kategorier ligger mellem 1-7 forekomster:

- **Evaluering, selvindsigt**
- **Informationsdeling, dialog**
- **Ryste posen lidt, prøve nye ting, nye ideer**
- **Spillere**
- **Test af taktikker**
- **Ny branche, stor udvikling**
- **Alder**
- **Caller**
- **Dannelsesaspekt, opdragelse**
- **E-sport er brugergenereret, udvikling af e-sport**
- **Komfortzoner, komfortabelt med**
- **Ugeskema, arbejdsuge**
- **Individuelle timer i fritid**
- **Læringsmål indenfor e-sport**
- **Træning under turnering**
- **Individuel fokus på spilleren i gruppesammenhæng**
- **Stedet de træner**
- **Sammenhæng med sportsgrene**

Jeg har nu identificeret kategorier og begreber, i forhold til Due's perspektiv. Jeg kan nu begynde arbejdet på, at udvælge og tilpasse kategorierne i forhold til min teori.

## Kategorier til analyserammen

I dette afsnit præsenterer jeg mine valgte kategorier, hvilke anvendes som overskrifter til mine afsnit i analyse og diskussionen.

Jeg har valgt, at lade kategorierne identificeret i interviewet med Due, være det styrende element i formuleringen af kategorier. Formålet med dette er, at beholde fokus på fænomenet Due fortæller om. Hermed vil mit analyse og diskussions afsnit, blive opbygget på baggrund af min fortolkning af interviewets indhold, men stadig influeret af mine valgte teorier. Teoriernes formål og anvendelse bliver således mere, at være analyseværktøjer til, at belyse de enkelte kategorier fra forskellige teoretiske perspektiver. Samtidig har jeg fokus på, at kategorierne skal være bidragende til, at jeg kan svare på min problemformulering. Derfor vil jeg udvælge de kategorier, der er relevante i forhold til min problemformulering. Dette indebærer omformulering, omrokering og tilføjelse af kategorier.

Mine kategorier er som følger:

- Træning og læring
- Holdets opbygning
- Gruppedynamik
  - Professionel identitet
- Planlægning af træning
  - Arbejdsuge
  - Udvikling af træning
    - Akademiholdet
    - FCKs medicinske stab
- Træningens andre aspekter
  - Træningsmiljøet
    - Det fysiske og virtuelle træningsmiljø
    - Det psykiske træningsmiljø
  - Evaluering og selvindsigt
  - Interaktion mellem to træningstilgange

- Holdet på farten

Med analyserammen fastlagt, har jeg nu overskrifterne til mit analyse og diskussionsafsnit.

## **Analyse & diskussionen**

Min analyse og diskussion er opdelt i afsnit efter min analyseramme, og indeholder hver en delkonklusion. Disse delkonklusioner samler jeg op på i konklusionsafsnittet, hvor jeg sammenfatter dem til en komplet og afsluttende konklusion, der skal besvare min problemformulering.

Før jeg går i gang med, at beskrive holdets opbygning, kigger jeg først nærmere på relationen mellem træning og læring.

## **Træning og læring**

Som beskrevet under mit teoriapparat, er min definition af læring:

*”(...) enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.” (Illeris, 2015: 20)*

I forhold til dette er træningens formål, at forbedre holdets præstationer. Dette betyder at jeg i dette projekt sidestiller træning med læring. Træningen holdet forbereder, gennemgår og evaluerer, er hermed en læringsproces. Samtidig er officielle kampe i turneringer også en læringsproces, hvor der evalueres på resultatet.

Med dette fastlagt, vil jeg nu beskrive holdets opbygning og de opstillede roller.

## Holdets opbygning

Holdet består af en træner, en caller og fire spillere (Due, 05:00). Disse roller beskriver jeg mere i detaljer herunder.

### Træneren

Due beskriver sin træner rolle som personen der:

”(...) komme ind fra sidelinjen og så tage de her læringsmål og så gøre dem mere individuelle, end måske som hold.” (Due, 08:31)

Denne fokus på den enkelte på holdet, dukker op flere gange. Fx igen i denne udtalelse:

”(...) at hjælpe den enkelte, med nogle af de ting som den står med udfordringer med, som man ikke tager på den her, i den her gruppe (...)” (Due, 09:00)

Dues rolle som træner beskrives som værende faciliterende, fremfor træneren der styrer alt. Spillerne er fx den styrende kraft i forhold til holdets læringsmål:

”(...) gruppens læringsmål den hedder at blive de bedste, og det er den så god til selv at hjælpe med, og pointe ud med hvordan gør vi det, og hvad er det vi mangler lige nu, og hvordan kan vi gøre det. Og så er min rolle som træner måske mere at facilitere den dialog, i forhold til og komme med selve målene, fordi de er rigtig gode til selv at komme på banen.” (Due, 10:41).

Denne faciliterende tilgang med individuel fokus, bringer med sig et krav til træneren om indsigt i holdet:

”(...) du kan tage alle mulige former for planlæggelsesmodeller, men du kan kun bruge dem i.. overfor den, eller på den måde, at det passer ind i den gruppesammenhæng som du egentlig sidder med.” (Due, 1:11:44)

Dues rolle som træner er hermed, at være en faciliterende træner. Dette indebærer et individuelt fokus, og indsigt i og forståelse for holdets spillere. Due understreger desuden, at det er ham og calleren, der har hovedansvaret for planlægning af træning:

”(...) der er mig som træneren og så vores caller, altså det er os der har den overordnede ide, og ligesom fastsætter at det her, skal vi i hvert fald have snakket om.”  
(Due, 37:38)

Due beskriver at der er en kultur for medbestemmelse, i forhold til træningens indhold, men at det er til en vis grænse:

”(...) medbestemmelse til det punkt, at det er stadigvæk mig og calleren, der sidder med det sidste ansvar, i forhold til og vurdere hvad er det vi fokuserer på. (Due, 38:02).

Med Due rolle som træner beskrevet, vil jeg gå videre til at beskrive callerens rolle.

## **Caller**

Calleren er medlemmet på holdet, der under kampe har det taktiske overblik og ansvar: ”(...) en der caller og så kalder taktikkerne (...)” (Due, 04:39). Calleren er hermed personen på holdet, der styrer hvilke taktikker, der benyttes i selve kamp situationen.

Som nævnt i forrige afsnit, deler calleren sammen med træneren ansvaret for, at planlægge træningen. Træneren og calleren beskrives af Due, i forhold til magtrelationer, som værende forholdsvise jævnbyrdige: ”(...) mig og min caller, der sætter hvilken retning vi skal arbejde i (...)” (Due, 37:38) og ”(...) er det stadigvæk mig og min caller der sidder med det sidste ord.” (Due 2017, 38:56).



Træneren og calleren arbejder hermed sammen om planlægning af træning, men calleren har ansvaret i selve kampene, hvorimod træneren er mere aktiv udenfor dem.

## Spillerne

Spillerne beskriver Due som værende opdelt, i forhold til opgaver og ansvar:

”(...) så har vi en der spiller fast, hvad skal man sige, sniper, altså ham der spiller med AVP [Våben i Counter-Strike: GO, red.]. Og så er det sådan lidt forskelligt med de sidste tre, hvordan og hvor de ligesom er. Altså hvor de står i rollefordelingen, fordi de er så dynamiske, at de kan egentlig.. de kan dække lidt for hinanden. (Due, 05:00)

Dette betyder at en af spillerne har en fast rolle, og de tre andre er fleksible, så de tilpasser sig efter hvad der er brug for. Alle fire spillere ændrer positioner og taktik, i forhold til respons fra calleren.

## Delkonklusion

Holdets opbygning består af en træner, en caller og fire spillere. Træneren har ansvaret for, at vejlede og hjælpe spillerne på individuel basis, så de indgår i gruppesammenhængen.

Derudover er træneren ansvarlig for, at facilitere dialogen på holdet. Calleren har det taktiske ansvar under træning og kampe, og videregiver taktik til spillerne. En af spillerne har en mere fast rolle i træning og kampe, hvor de sidste tre er fleksible og kan dække over hinanden.

Fra dette går jeg videre til, at belyse gruppedynamikken der er til stede. Herunder elementer som fx relationerne på holdet og det kommunikative aspekt.

## Gruppedynamik

Due beskriver gruppedynamikken som et komplekst system, bestående af blandt andet roller, relationer, respekt, kommunikation, drivkraft og den professionelle identitet (Due).

Dues beskrivelse af gruppedynamikken, minder om den legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet. Gruppedynamikkens indholdselementer er blandt andet relationssystemer, kommunikation og koordinering, magtrelationer, aktiviteter og opgaver, udvikling og læring, engagement, refleksion, respekt, professionel identitet, tidsmæssig forpligtelse osv. (Lave & Wenger, 2003)

Med denne teoretiske vinkel på Dues beskrivelse af gruppedynamikken, stemmer holdets gruppedynamik forholdsvis på definitionen af, hvad et praksisfællesskab er. Blandt andet udtaler Due følgende:

”Så vi prøver hele tiden, og have den her gruppe dynamik med, at alle sammen skal have et eller andet, som de er komfortable med, så der er størst mulighed for at præstere.” (Due, 05:37).

Hermed har holdet fokus på, at fx aktiviteter og opgaver forsøges tildelt og udført af medlemmer, der er komfortable med opgaverne. Denne hensyntagen til hvad spillerne er komfortable med, kan siges at være en form for respekt for individuelle ønsker. Samtidig er der ligheder mellem fx fokus på det kommunikative i samarbejdet, respekt, drivkraft og den professionelle identitet.

I sammenhæng med dette nævner Due at:

”(...) man har et fælles sæt spilleregler, ligesom på en arbejdsplads med, at man møder ind til tiden, du har pause her, der kan du spise (...)” (Due, 35:28)

Hvorved han kommer ind på den professionelle identitet. Spillerne er ansat til, at udføre et bestemt arbejde, hvilket foregår indenfor holdets opstillede regler og forventninger.

Denne professionelle identitet som medlemmerne på holdet har, betyder ikke at træneren og calleren, som en chef kan bestemme fuldstændig hvordan træningen planlægges og udføres. Relationerne på holdet er sådan opbygget, at hvis en ide fra træneren og calleren ikke virker i træning, så melder spillerne fra:

”(...) du har en rigtig gode ide om det, og det burde virke i praksis, og det så ikke virker, jamen så kommer autodidakterne ind med det samme og siger ”Okay, lad os prøve noget andet, det her det gider vi ikke.”” (Due, 1:00:55)

Hermed beskriver Due en gruppedynamik, hvor spillerne til en vis grad, er modtagelige overfor undervisning og instruktioner. Men dette ændrer sig, hvis resultaterne er negative, hvilket får spillerne til, at ville styre træningen selv.

Dette relaterer jeg til teorien om drivkraft, hvilken beskriver følelser, motivation og vilje, som den mentale energi nødvendig for, at deltage i en læringssituation (Illeris, 2015: 47). Hermed kan drivkraften beskrives som årsagen til, at spillerne vælger selv at styre træningen, hvis træningen opleves som ufrugtbar. Spillernes skiftende tilgang til træningen, hvor de kan skifte fra, at ville deltage i undervisningslignende træning, og over til selv at tage styringen, belyser jeg i detaljer senere i analyseafsnittet.

Hvis jeg med en teoretisk autodidaktisk vinkel anskuer denne overordnede gruppedynamik, er der en række elementer, der vil kunne modarbejde samarbejdet på holdet. For det første beskriver Solomon autodidakte som uafhængige og autonome:

”While being independent implies not being dependent on the authority of others, which would include teachers and regulations of many kinds, being autonomous means being free for the purpose of following one’s own will.” (Solomon, 2003: 252)

Dette ønske om uafhængighed og autonomi, strider til en vis grad imod gruppedynamikken på holdet, da individerne på holdet fx ikke helt frit kan bestemme, hvad de vil træne. Due beskriver hvordan træneren og calleren har sidste ord:

”Så det er lidt den her diskurs om og.. med medbestemmelse. Men medbestemmelse til det punkt, at det er stadigvæk mig og calleren der sidder med det sidste ansvar (...)”  
(Due, 38:02)

Hermed beskriver Due gruppedynamikken, i forhold til uafhængighed og autonomi, at spillerne har medbestemmelse til et vis punkt. Men de vil aldrig helt selv kunne bestemme, hvordan fx træning skal planlægges. Hvis jeg inddrager den legitime perifer deltagelse, er denne form for magtrelation normal, og forventes ligefrem at være til stede i et praksisfællesskab. På dette punkt står de to begreber, autodidakt og legitim perifer deltagelse, i en form for modsætning til hinanden. Den autodidaktiske tilgang bringer med sig et ønske og krav om uafhængighed og autonomi, og legitim perifer deltagelse handler om deltagelse i et praksisfællesskab med dets relationssystemer, krav og forventninger.

Dette praksisfællesskab og relationssystemerne deri, og hermed også gruppedynamikken, er på holdet et centralt element for deltagelse:

”(...) man respekterer sine kammerater og hvis de respekterer mig, jamen så kan jeg også respektere dem og sammen kan vi så sætte nogle, ja personlige mål for social og andre sammenhænge. Det er meget hold baseret, og hvis man ikke er klar på, at e-sport er hold baseret, så kommer man hurtigt i modvind tror jeg.” (Due, 33:28)

Dette kobler jeg sammen med den legitime perifere deltagelse, hvor Lave og Wenger skriver:

”At bevæge sig i retning af fuld deltagelse i praksis indebærer ikke blot en større tidsmæssig forpligtelse, forøget indsats, flere og bredere ansvarsområder inden for fællesskabet og vanskeligere og mere risikable opgaver, men, hvad vigtigere er, en voksende fornemmelse af identitet som mesterpraktiker.” (Lave & Wenger, 2003: 95)

Ud fra denne kobling, fremstår der ligheder mellem Dues udtalelse med, at e-sport er hold baseret, og fuld deltagelse i praksisfællesskabet fra Lave og Wenger. Deltagelse på holdet, som et fuldbyrdet medlem, indebærer en række aktiviteter og forpligtelser der stiller krav til individet. Samtidig er graden af deltagelse med til, at skabe en professionel identitet, hvilket jeg undersøger nærmere senere i analysen.

## **Delkonklusion**

Det professionelle e-sport hold fremstår som identisk med begrebet praksisfællesskaber. De samme elementer er at finde i hver af dem, blandt andet; rollefordeling, relationssystemer, respekt, kommunikation, magtrelationer, professionel identitet, drivkraft, læring og udvikling.

I gruppedynamikken opstår der en vekselvirkning, mellem spillernes deltagelse i undervisningslignende træning, og en mere autodidaktisk tilgang. Hvis træneren og callerens undervisningslignende træningstilgang giver positive resultater, så deltager spillerne. Hvis resultaterne udebliver, melder spillerne pas og tager selv styringen. Selvom træneren og calleren har sidste ord, så besidder holdets spillere magten til, at fravælge træningen og udarbejde en ny tilgang.

På denne måde arbejder begreberne autodidakt og legitim perifer deltagelse sammen. Den legitime perifere deltagelse er aktiv indtil resultater udebliver, hvorved den autodidaktiske tilgang træder til. Dette betyder ikke, at spillerne går i hver deres retning, da den legitime perifere deltagelse, og dens elementer, stadig er aktive. Hermed bliver den autodidaktiske tilgang styret og nærmest kontrolleret i retning af, hvad gruppedynamikkens elementer accepterer og har opstillet af mål.

En centralt aspekt af spillerne, for at kunne være en del af det professionelle e-sportshold, beskriver Due som den professionelle identitet (Due, 34:59).

## Professionel identitet

Den professionelle identitet beskrives af Due, som værende en nødvendighed, da spillerne fx under en del af træningen sidder hjemme:

”(...) når man så er der hjemme, det her fri rum den enkelte har, hvordan vedkommende ligesom vælger, at bruge det i forhold til, jamen er man seriøs om sin træning. Er man seriøs om sin position som at være professionel gamer når man sidder derhjemme.” (Due, 34:28)

På denne måde beskriver Due den professionelle identitet, som en del af, at spillerne tager ansvar for deres træning. Denne tilgang til træningen, når spillerne sidder hjemme, kan relateres til det autodidakte begreb. Jeg bringer igen autodidaktikernes ønske om uafhængighed og autonomi på banen. Dette ansvar for egen træning, når spillerne ikke er samlet, giver større mulighed for uafhængighed og autonomi. Due fortæller videre at:

”(...) har man ikke den her dialog med sig selv om, hvad er det jeg skal gøre for mig selv, for at holde mig skarp, men bare, hvad skal man sige, lader det køre lidt på... ja lader det løbe lidt i frit løb. Jamen hvor er den professionelle identitet så henne?” (Due, 34:59)

Anskuer jeg den professionelle identitet, med teorien omkring legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber, belyses der en anden vinkel:

”Legitim perifer deltagelse refererer både til udviklingen af faglig identitet i praksis og til reproduktion og transformation af praksisfællesskaber.” (Lave & Wenger, 2003: 51)

Hermed omfatter faglig identitet, og professionel identitet, ikke kun, at man som spiller på højt niveau får løn. Der er et ansvar for reproduktion af praksisfællesskabet, at man som spiller agerer efter holdets gruppedynamik, med dets mangfoldighed, og videregiver det til nye spillere. Samtidig medfører dette, at den enkelte spiller har et ansvar i, at hjælpe til med holdets udvikling.

Deltagelse i et praksisfællesskab, og hermed også den læring der finder sted, beskriver Lave og Wenger, som en person forandrende proces for deltageren:

”Læring indebærer således, at man bliver en anden person i forhold til de muligheder, som disse relationssystemer aktiverer.” (Lave & Wenger, 2003: 49)

Den professionelle identitet er hermed dynamisk, da den udvikler sig i forhold til holdet, og den er med til at påvirke holdets udvikling. De påvirker hinanden gensidigt, og er afhængige af hinanden. Dette aspekt med, at den professionelle spiller også påvirker holdets udvikling, indeholder en smule af det autonome element fra det autodidakte begreb.

Denne problematik med en autodidakt i gruppesammenhæng, og den manglende eller minimerede autonomi, beskriver Solomon således:

”Can they join in the social exchanges to the extent of compromising their own values (cognitive or evaluative) in the name of collaboration, even if they are in disagreement with the others? (Solomon, 2003: 254)

At indgå som professionel e-sports spiller på et hold, er hermed en stor udfordring for et individ med autodidaktisk tilgang. Solomon beskriver videre, hvordan denne problematik er påvirket af følelsen af medbestemmelse:

”(...) suggests that determined autonomous learners who find themselves in a group have a real chance to affect the final verdict, and that they may perceive this, and feel more comfortable and reassured than when subjected to the more remote teacher’s unquestionable authority.” (Solomon, 2003: 256)

Dette betyder, at spillere med autodidaktisk tilgang eller autodidaktiske træk, kan deltage på et hold og gå på kompromis, hvis de føler, at der er en grad af medbestemmelse. Hvis

spillerne kan påvirke resultatet og måden de når dertil, kan det minimere samarbejdsproblemer. I forhold til dette, kan den professionelle identitet være et hjælpende værktøj til, at en autodidaktisk spiller er mere tilbøjelig til, at gå på kompromis.

Som professionel e-sports spiller i Counter-Strike: GO, er det nødvendigt at spille sammen med andre, for overhovedet at kunne deltage på professionelt niveau i turneringer. Det er ikke praktisk muligt at være en solo spiller. Dermed er spillerne, om de er autodidaktiske eller ikke, afhængige af at indgå i et hold sammen med andre spillere.

Den professionelle identitet, med dens medansvar og medbestemmelse, beskriver Due som en styrke på holdet:

”(...) de er rigtig gode til at evaluere sammen, de er rigtig gode til og se hvad er det vi er dårlige til, hvad er det vi er gode til, hvad skal vi blive bedre til. Også gode til at komme med nye ideer.” (Due, 08:31)

Medbestemmelsen på holdet beskrives hermed som et vigtig redskab, i forhold til blandt andet træning og udvikling af holdet. Spillerne er aktive i evaluering af turneringer og træning, og kommer selv med indputs til fremtidig træning på baggrund af dette.

## **Delkonklusion**

Den professionelle identitet er nødvendig for, at kunne indgå på holdet. Spillerne og holdet formes og påvirkes gensidigt af hinanden. Den professionelle identitet er et vigtigt styrende og drivende redskab til dette. Som professionel spiller er det nødvendigt, at kunne indgå professionelt på holdet. Dette betyder at spilleren i gruppesammenhæng går på kompromis, og bliver en anden person i denne sammenhæng. I forhold til det autodidakte og den legitime perifere deltagelse, er begge begreber tilstede i den professionelle identitet, og udelukker ikke hinanden per automatik. Den autodidakte tilgang kræver, at spilleren har en vis form for medbestemmelse på holdet, og kan se resultater af det.



Jeg vil nærmere undersøge holdets planlægning af træning, med fokus på hvordan deres nuværende arbejdsuger ser ud, og hvordan træningen udvikles fremadrettet.

## **Planlægning af træning**

For at kunne belyse holdets tilgang til, at planlægge træning på, kigger jeg kort nærmere på selve træningen.

Due beskriver en typisk træning som:

”(...) vi har et eller andet vi skal gennemgå, eller snakke om, eller i fællesskab prøve og udvikle et eller andet, ud fra hvad vi har haft af erfaringer fra den forrige turnering. Og så sætter vi os ned sammen og bruger en-to måske tre timer hvis det er nødvendigt, på og sidde og snakke det igennem.” (Due, 14:48)

Træningen bliver hermed tilrettelagt, på baggrund af evaluering af tidligere officielle kampe.

Til dette arbejde, kan holdet anvende selve spillet til at vise ting frem:

”(...) hvis der er noget vi skal vise, jamen så går vi ind på en server, og så viser vi, eller jeg viser fx hvad jeg har set der godt kunne, hvad jeg godt kunne tænke mig vi fik ind. Og så kommer spilleren måske med et mod input, fordi at de ser det på en anden måde, og så har vi en dialog (...)” (Due, 14:48).

Træningen planlægges af træneren og calleren, med inputs fra spillerne. Hermed bliver det en dialog baseret tilgang, hvor hele holdet inkluderes i processen. Derudover har træneren og calleren bestemmelsesretten ved uenigheder (Due, 38:56).

Som beskrevet i tidligere afsnit, er denne del af planlægningen, en integreret del af gruppedynamikken på holdet. Jeg har belyst hvordan magtrelationerne påvirker

planlægningen, og hvordan det autodidakte og den legitime perifere deltagelse kan forbindes med dette.

En del jeg vil udbygge i relation til dette, er omkring komfort i opgaver, hvilket Due nævner:

”(...) alle sammen skal have et eller andet, som de er komfortable med, så der er størst mulighed for at præstere.” (Due, 05:37)

Due lægger vægt på, at spillere skal tildeles roller og opgaver, efter hvad de er komfortable med. Derudover er det også nødvendigt, at have de passende evner til, at kunne udføre de givne opgaver. Denne match i komfort beskrives af Due, som havende en positivt effekt på spillernes præstationer:

”(...) nogle spillere er bedst, når de spiller på en måde hvor det er, at de er mest komfortable på.” (Due, 05:00)

Belyser jeg komfort elementet med den legitime perifere deltagelse, hænger det fx sammen med holdets relationssystemer, kommunikation og respekt. Holdets professionelle spillere indgår i et komplekst relationssystem, hvor de enkelte spillere som samlet gruppe, har fælles mål de ønsker opfyldt. For at opnå målet som en samlet enhed, benytter de sig af spilleres individuelle stærke sider, så de dækker for hinandens svage punkter. Dette kan siges at være et tegn på, at de for det første kender hinanden og sig selv godt, og at de respekterer hinanden. At træneren, calleren og spillerne kender hinandens stærke og svage sider, er på grund af deres venskab:

”(...) man virkelig kan påvirke hinanden og man bliver så gode venner, at man kan tillade sig og være ærlig om ting.” (Due, 1:07:53).

Forudsætningen for, at holdet kan være ærlige omkring styrker og svagheder, er at der er relationssystemer til stede, hvilke er baserede på venskab. Dette gælder både i forhold til styrker og svagheder ved den individuelle spiller, men også for holdet som samlet enhed.

Bringer jeg det autodidaktiske begreb på banen i forhold til komfort, bliver fokus mere individuelt. Som tidligere nævnt ønsker den autodidakte selv at styre læringen (Solomon, 2003: 252-253). Dette handler også om, at den autodidakte ikke ønsker, at blive presset til noget vedkommende ikke har lyst til. En sådan tvang vil den autodidakte måske modarbejde, hvilket kan lede til problemer med venskabet og respekten på holdet:

”Controlling behaviour and assessing learning are teacherly activities which run contrary to usual human relationships. Both can become oppressive and ‘controlling’ to the students, be they child or adult, and a source of resentment to the more autodidactic.” (Solomon, 2003: 287)

Tilpasning af træningen og roller, i forhold til en spillers komfort, vil hermed kunne have en positiv effekt, hvis spilleren har autodidaktiske træk. Komfort i forhold til den autodidakte, hænger igen sammen med gruppedynamikken. Det handler om hvilket træningssmiljø der ønskes på holdet, og hvem der bestemmer dets indhold. Solomon åbner her op for et relevant punkt, nemlig bedømmelse af præstationer. Dette undersøger jeg nærmere i et senere afsnit, hvor jeg direkte behandler holdets tilgang til evaluering og selvindsigten de opnår deraf.

## **Delkonklusion**

Træningen planlægges af træneren og calleren med indputs fra spillerne. I planlægningen af træningen, tager træneren og calleren højde for, hvad de enkelte spillere er komfortable med. Denne hensyntagen har flere årsager. For det første beskriver Due det, som en positiv effekt på spillernes præstation, når de er komfortable med deres opgaver og ansvar. Derudover er denne hensyntagen en naturlig del, i forhold til den legitime perifere deltagelse i praksisfællesskaber. Sidst kan denne hensyntagen være bidragende til, at individer med autodidakte træk, bedre kan indgå i holdet. Denne fokus på komfort for den enkelte spiller, bringer med sig en grad af medbestemmelse.

Planlægningen af træning omfatter mere end træningens indhold og dens form. Der er selve træningens praktiske rammer, nemlig hvordan holdets arbejdsuge er opbygget, hvilket jeg undersøger nærmere i næste afsnit.

## Arbejdsuge

Norths typiske arbejdsuge beskriver Due således:

”(...) så træner man mandag, tirsdag, onsdag, torsdag og søndag. Og det er normalt fra, ja fra enten 15 eller 16, og så er det med slut kl. 23 eller 24.” (Due, 11:51)

Dette er cirka en 40 timers arbejdsuge, hvilket kun dækker over træning. Derudover bruger holdet timer på fx officielle kampe, hvilket kan indeholde meget rejsetid:

”(...) hvis der er dem så er det oveni, eller i stedet for et par timers træning. Og så har vi så turneringer vi rejser til, og det er dem, altså dem turneringer vi rejser til, der er rigtig gode til og smadre vores skemaer. (Due, 11:51).

Holdets arbejdsuge beskrives hermed, som værende meget påvirket af turneringer. Hvilket ikke er unormalt ifølge Due:

”(...) i slutningen af 16, der havde vi 32 dage hvor vi var afsted. Tror vi tog afsted midt i november, og kom hjem den 20. december. Så det var lige hjem til jul. Men ellers så var det fuld knald på, med turneringer i Sverige, Atlanta, Los Angeles, og så tilbage til Atlanta.” (Due, 12:33)

Due fortæller videre hvordan denne travlhed påvirker holdet:

”Der var nok at se til, og det dræner selvfølgelig også på motivationen, at man er så mange dage afsted sammen.” (Due, 12:33)

Relaterer jeg dette til min teori om drivkraft, forekommer der her et dræn på motivationen, den mentale energi der skal til, for at læring kan finde sted (Illeris, 2015: 47). Denne travlhed og det dræn der finder sted, i tider med mange officielle turneringer, påvirker ikke kun motivationen. Set i lyset af praksisfællesskabet og den legitime perifer deltagelse, opstår der risiko for en mangel på mental energi, til at vedligeholde praksisfællesskabets elementer. Fx kræver relationssystemerne, kommunikationen og respekten på holdet, at individerne har mental energi til, at vedligeholde dem gennem deres handlinger og ord. Det er ikke kun vedligeholdelsen der kan blive ramt, det er også praksisfællesskabets kontinuerlige udvikling der trues.

Samtidig bliver den autodidaktiske vinkel også påvirket af dette. Et kerneelement for, at den autodidaktiske kan indgå i gruppesammenhæng, er som tidligere nævnt, at der kan indgås et kompromis (Solomon, 2003: 254). Spørgsmålet er, om det autodidakte individ, har tilstrækkelig med mental energi til, at kunne gå på kompromis under sådanne forhold.

Som Due beskriver, har holdet til tider lange arbejdsuger, der strækker sig ud over 40 timers arbejder:

”(...) altså lægger man vores rejsetider op, jamen så er det jo tæt på 90 timer nogle gange jo. Og når du er afsted så, jamen så er du ikke fri, det er jo lidt det, der er nogle der misforstår lidt i det her. Når man tager afsted, jamen så har du højst sandsynligt en typisk rejsedag, så har du en dag hvor du mentalt skal gøre dig klar til det, eller og komme over jetlag om man vil.” (Due, 45:16)

Det er ikke konstant, at holdet har 90 timers arbejdsuger. Men det er vigtigt, at være opmærksom på, hvordan disse uger kan dræne holdets drivkraft, og dermed påvirke deres træning og læring. Dette åbner op for, hvordan holdet håndterer træningen på farten, når de rejser til turneringer. Dette kommer jeg nærmere ind på i et senere afsnit.

Desuden bruger spillerne deres fritid på træning:

”(...) lad os sige vi har en stor turnering om et par uger, jamen så begynder de, jo tættere vi kommer på, at ligge flere timer individuelt i netop og være skarp. Men så er det med henblik på og være varmt, som vi kalder det (...)” (Due, 39:56)

I forhold til deltagelse i praksisfællesskabet, fremstår dette som en normal ting at gøre. Det fremstår som en ting der forventes af spillerne. Hermed bliver spillernes arbejdsuge mere kompleks, da deres fritid før turneringer, bliver anvendt til forberedelse. Dette betyder at spillerne til tider kan have arbejdsuger, der langt overgår den almindelige 37 timers arbejdsuge, som vi kender i Danmark. Denne store investering af timer, stiller krav til spillernes drivkraft (Illeris, 2015: 118). Det kræver mental energi fra spillerne, at motivere sig selv til, at træne i så mange timer. Denne tilgang til træning betyder desuden, at træningen strækker sig fra ”arbejdspladsen” og ind i privat hjemmet. Hermed er linjerne mellem arbejde og fritid uklare. I forbindelse med dette forklarer Due at:

”(...) de her spillere har så mange følelser i det, fordi ellers så ville de ikke bruge så mange timer på det.” (Due, 44:38)

Videre fortæller Due, at disse ekstra timer ikke kun er for træningens skyld:

”(...) udover det, så skal vi også huske at det er deres hobby. Så der er mange der også har venner fra deres personlige liv, som også spiller det her, som rigtig gerne også vil spille med den her person, som så ikke er til rådighed alle de andre timer i løbet af dagen.” (Due, 40:35)

Spillerne fremstår som dybt engagerede i deres professionelle arbejde. Deres indsats er drevet af følelser og motivation. De har både følelser og motivation med i deres arbejde, da de brænder for indholdet og det miljø det foregår i. Samtidig er det deres hobby, hvorved de ellers klare adskillelser mellem job og fritid udviskes. Desuden fortæller Due, at pengene ikke er den motiverende faktor:

”(...) går man måske de fem-seks år tilbage, hvor det var at der ikke var ret mange penge i det, jamen der sad man stadigvæk og brugte ligeså mange timer om dagen.”  
(Due, 22:30)

## **Delkonklusion**

North træner mandag, tirsdag, onsdag, torsdag og søndag, og har en standard arbejdsuge på cirka 40 arbejdstimer. Derudover bruger de tid på officielle kampe i turneringer, hvilket betyder ekstra rejsetid. Disse turneringer bliver ofte holdt i udlandet, hvilket betyder rejser til fx Sverige, Atlanta og Los Angeles. Dette dræner holdet for motivation og hermed drivkraft, hvilket blandt andet kan påvirke holdets relationssystemer negativt. Det autodidakte i spillerne er også under pres, da deres evne til at gå på kompromis kan forringes.

Holdets standard arbejdsuge bliver påvirket kraftigt, når der deltages i officielle turneringer. Hvilket kan resultere i arbejdsuger med op til 90 arbejdstimer. Disse uger skaber forøget pres på praksisfællesskabet, og bringer med sig problematikker. Udover dette, fremstår det som normen på holdet, at spillerne i deres fritid forbereder sig på officielle kampe. Drivkraften er her årsagen til, at spillerne har mental energi til, at træne i både arbejdstiden og fritiden. Drivkraften er ikke kun påvirket af penge.

Jeg har nu fået et indblik i holdets arbejdsuge, og hvordan turneringer påvirker denne. Næste element jeg undersøger nærmere, er hvordan holdet udvikler videre på deres træning.

## **Udvikling af træningen**

Udviklingen af træning beskrives af Due, som bestående af to hovedelementer på tidspunktet. Første hovedelement er Norths akademihold, hvilket er en form for 2. hold. Andet hovedelement er adgang til FCKs medicin stab (Due 2017).

## Akademiholdet og træning

I forbindelse med afprøvning af taktikker i træning og kampe, fortæller Due om en problematik i deres nuværende situation:

”(...) når vi sidder oppe til en stor turnering, og gerne vil have prøvet vores ting igennem, hvis vi skal finde ud af om de virker mod de bedste, så er vi nød til at prøve det af mod de bedste. Og kommer de bedste med til samme turneringer som en, så har du også det her skak spil omkring, hvor meget har vi vist i træning, hvor meget har de vist, og hvor meget kan vi overraske dem.” (Due, 17:20)

Dette taktiske spil fremlægges som et generelt problem i professionel e-sport, og som en problematik North har fokus på:

”(...) så har vi en kæmpe faldgrube der hedder, at vi egentlig oftest kommer til, og sidde og afprøve mod nogle af de hold som vi skal konkurrere imod.” (Due, 18:18)

Men det handler ikke kun om, at undgå afsløringen af deres taktikker overfor modstanderne. Due beskriver et andet aspekt ved problematikken. Nemlig at taktikker er beregnede til bestemte situationer og modstandere. Men der er ingen garanti for, at en specifik situation opstår under en træningskamp:

”(...) selvom vi har forberedt en masse ting, så er der stadigvæk modstanderen, som er et kæmpe spørgsmålstegn, både træning og kamp. Fordi hvis vi sidder og træner mod en modstander som gør tingene på X måde, mens vi så kommer til og møde en modstander der gør det på Y måde.” (Due, 18:18)

Disse to problematikker forventes løst i fremtiden ved, at akademiholdet fungerer som træningshold:

”(...) vores andet hold kommer til og have en anden rolle mod os fx fremadrettet, for så kan vi prøve og få dem til, at situere den situation vi gerne vil ha afprøvet, i forhold til en bestemt type modstander. Så på den måde der tror jeg, at der kommer mere vægt på forberedelsen, især i forhold til taktikker.” (Due, 19:22)



Samarbejdet med akademiholdet, kan i forbindelse med legitim perifer deltagelse, opfattes som et samarbejde mellem to praksisfællesskaber. For at kunne deltage i praksisfællesskabet, kræver det også en forståelse for, hvordan praksisfællesskabet interagerer eksternt: ”(...) hvordan mennesker, som ikke er en del af praksisfællesskabet, interagerer med det (...)” (Lave & Wenger, 2003: 81).

På den anden side, kan akademiholdet deltage i praksisfællesskabet i varierende grad, hvilket Lave og Wenger beskriver i forhold til periferien:

”Periferitet antyder, at der er mangfoldige, forskelligartede, mere eller mindre engagerende og omfattende måder at være placeret på inden for de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer.” (Lave & Wenger, 2003: 37)

Dette bringer en række spørgsmål på banen; Er det en udvikling imod ét praksisfællesskab, med to undergrupper? Hvor tæt er samarbejdet? Hvor ens er fællesskaberne? Hvordan er relationssystemerne imellem praksisfællesskaberne osv.

I dette samarbejde er der hermed en række spørgsmål, der skal forsøges afklaret, for at minimere misforståelser. Hvis der ikke tages stilling til denne type af spørgsmål, er der risiko for, at samarbejdet kan mislykkes. Hvilket kan være skadende for det enkelte praksisfællesskab.

Ser jeg på dette med den autodidaktiske vinkel, forekommer der yderligere en række problematikker. For det første bliver samarbejdet med akademiholdet afhængigt af, at akademiholdet kan skabe disse ønskede træningssituationer. Dette betyder at akademiholdet, til en vis grad, skal følge Norths instrukser. Hermed kan akademiholdet opleve en mangel på uafhængighed og autonomi. Dette kan skabe problemer internt på akademiholdet, hvis det består af individer med autodidaktiske træk, som ikke oplever nogen form for medbestemmelse.

Denne manglende medbestemmelse kan videre påvirke deres drivkraft, og hermed deres vilje til at gå på kompromis. Der kan opstå en kædereaktion, der kan skabe splid på akademiholdet. Derfor er det vigtigt af forventningsafstemme, så ingen føler sig vildledt. Problematikken kan stadig opstå, men på denne måde, er det ikke på grund af forskellige forventninger. På den anden side, hvis akademiholdet i denne form for træningssituation, oplever samme grad af medbestemmelse som North, kan dette modspil være en positiv effekt på træningen og hermed læringen. Modstandere kan overraske en, dette skal til dels afspejles i træningen. Hvis man kun forbereder sig på iscenesatte og kendte scenarier, hvordan håndterer man så nye og ukendte?

Set fra Norths synspunkt, kan det autodidakte være en udfordring internt. Hvor det tidligere var et faktum, at modstandere ikke kunne dirigeres til, at skabe bestemte situationer under kampe, ville dette nu være muligt. Dette åbner op for, at den autodidakte spiller, har flere muligheder for at påvirke træningen. Hermed er der endnu et punkt i træningen, hvor den autodidakte skal gå på kompromis. Før var det slet ikke muligt at opstille disse trænings scenarier, og dermed ikke noget de kunne påvirke.

Dermed ikke sagt at det er en dårlig ting, men det bringer med sig endnu et punkt, hvor træneren og calleren får indputs fra spillerne.

Desuden er dette en markant udviklingen i træningen, i forhold til hvordan det foregår i dag. Dette indebærer at holdet skal tilpasse sig, til de nye muligheder og hvad de medbringer af ansvar. Samtidig kan dette være bidragende til, at spillerne føler større kontrol over deres træning. Hvilket kan påvirke den drivkraft de oplever, da de måske oplever, at de kan påvirke noget, som tidligere har været ude af deres hænder. Dette styrker deres kontrol i forhold til træningen i form af, at der er en større procentdel af træningen, de har indflydelse på.

Denne forøgede kontrol medbringer risiko for større tidsforbrug i træningen. Disse nye muligheder kan medvirke til, at der vil være flere episoder, hvor spillerne byder ind med indputs. Disse indputs vendes og diskuteres på holdet, hvorefter træneren og calleren tager en endelig beslutning. Denne diskussion tager tid, og med akademiholdet kan de afprøve taktikker hurtigt. Dette betyder, at taktikker kan afprøves oftere og hurtigere, og flere af deres ”bedre” taktikker kan afprøves, hvorefter de kan vurdere resultatet med det samme. Dette ledere videre til en tilpasning af taktikkerne, som igen er tidskrævende.

Derudover nævner Due, at opstarten også er tidskrævende:

”Altså det er svært og få kørt hele det her system i gang, fordi det tager jo også tid at instruere fx vores andet hold, hvordan kan man gøre det her, og hvordan skal jeg have dig med ind for at få det at virke. Og det er tid man ikke har i øjeblikket.” (Due, 20:19)

Dette betyder, at denne tilgang med akademiholdet, ikke er noget der kommer til, at blive iværksat med det samme.

### **Delkonklusion**

Målet med at udvikle træningen, så North kan spille træningskampe mod deres akademihold, bringer med sig muligheder og udfordringer. Det positive resultat kan være, at North kan teste taktikker af, uden at afsløre dem for andre top hold. Derudover giver det dem mulighed for, at akademiholdet kan instrueres til, at opstille bestemte situationer. Hermed kan specifikke taktikker og situationer afprøves i træningskampe, og taktikker kan forbedres. Dette giver desuden spillerne mere medbestemmelse i afprøvningen af taktikker. Hvilket kan være positivt for spillerne med autodidaktiske træk, da dette vil give dem mere autonomi i forhold til tidligere.

En af udfordringer kan være samarbejdet mellem North og akademiholdet. Der er en række uafklarede punkter, i forhold til hvor tæt samarbejdet er, og hvor meget medbestemmelse akademiholdet får. Udfordringerne i forhold til den legitime perifere deltagelse i

praksisfællesskabet, koblet sammen med det autodidakte aspekt, er hermed ikke kun relevant indenfor North. Relationerne internt på akademiholdet, og relationerne mellem dem og North, kan påvirke træningen.

Derudover kan processen, med at afprøve og tilpasse strategier, blive et område der kræver mere træningstid. Dette skal ses i forhold til spillernes nuværende 40 timers arbejdsuge. Dette rejser spørgsmålet, om holdet vælger, at bruge mere tid på træning, eller om de nuværende træningstimer skal omprioriteres i forhold til træningsfokus.

Næste store udvikling i Norths træning, handler om adgang til FCKs medicin stab.

### **FCKs medicinske stab**

I forbindelse med udvikling af træningen, beskriver Due rækkevidden af hans professionelle faglighed som træner:

”(...) min professionelle faglighed, den bringer mig til et bestemt punkt, og så er det så der, hvor jeg har en forhåbning om, at der er nogle der tager over for mig. Og det vil så være i, fx med det mentale træthed i forhold til hvis man taber (...)” (Due, 46:47)

Due beskriver en form for afgrænsning, i forhold til hans rolle som træner. North hører til under FCK, og har dermed adgang til FCKs medicinske stab. Dette betyder at North kan få en række forskellige typer af hjælp:

”(...) at vi kan prøve og se hvilken virkning det her professionelle setup har, fra i hvert fald FCKs side, med sportspsykologer og fokus på mad og drikke og toppræstationen fysisk.” (Due, 48:50)

Videre beskriver Due, hvordan dette giver ham mere tid til, at fokusere på hans rolle som træner: ”..jeg kan koncentrere mig mere og mere om bare at være træner.” (Due, 47:50).

Denne udvikling er North allerede begyndt på, fx får de hjælp til planlægning af deres hverdage:

”(...) pt. er det på et opstarts niveau, hvor at det er meningen, at den enkelte får nogle tips og vejledning til, hvordan at man kan bygge sin professionelle hverdag op, når man er hjemme, og hvordan man kan bygge den op, når man er afsted og skal spille.”  
(Due, 49:12)

Denne udvikling med at anvende FCK medicinske stab, beskriver Due som en proces for både de enkelte medlemmer, men også for holdet som samlet enhed:

”(...) at man både som person og som hold, skal prøve og tage skridtet videre, fra og være et e-sports hold, til og være et ekstremt professionelt e-sports hold, hvor der er minimeret en masse undskyldninger for hvis man taber.” (Due, 49:26)

Ser jeg på dette med Lave og Wengers praksisfællesskab i tankerne, fremstår der en række udfordringer i denne udvikling. Ved at FCK medicinske stab varetager en række opgaver, der direkte relaterer til praksisfællesskabet, bliver de per definition en del af det. Det kan diskuteres i hvor høj en grad, at de bliver en del af praksisfællesskabet. Dette er samme problematik, der viste sig ved akademiholdet. Nemlig at der er forskellige måder, at være placeret på i forhold til praksisfællesskabet. Samtidig kan disse placeringer være engagerende i varierende grad (Lave & Wenger, 2003: 37).

Her er det igen et spørgsmål om, hvordan holdet som helhed vælger, at FCKs medicinske stab deltager indenfor praksisfællesskabets områder. Dette betyder at spillerne individuelt skal forholde sig til FCKs tilbud. Fx kan et samarbejde med en sportspsykolog ikke fungere, hvis det er envejskommunikation med en spiller der ikke vil deltage. Spillerne har et medansvar, og dermed medbestemmelse, i forhold til, om de deltager i de tilbud, som træneren og calleren vurderer værende relevante og brugbare.

Kombineret med det autodidakte begreb og drivkraft, står de autodidakte spillere overfor et valg. I forhold til dette beskriver Due følgende:

”(...) de her spillere har så mange følelser i det, fordi ellers så ville de ikke bruge så mange timer på det.” (Due, 44:11)

Spillernes valg bliver hermed, om de vælger at gå på kompromis, og overgiver noget af deres kontrol, til fx en sportspsykolog, kostvejleder eller fysisk træner. Due beskriver selv dette som en udfordring for den autodidakte:

”(...) det er jo også lidt at tænke uden for boksen i forhold til at være autodidakt, med at man får hjælp ude fra. Og det tror jeg er et kæmpe skridt i en tilgang til det, med at man bruger den ekspertise der findes. Altså det er lidt et skift i læringsmiljøet.” (Due, 1:02:49)

Hermed bliver spillernes motivation for, at være en del af holdet et bærende element i denne udvikling. Dette engagement vil også kunne betyde, at nederlag kan være svære at håndtere for spillerne:

”Så når man giver alt af sig selv, til en eller anden bestemt cause, jamen så er det også klart, at så er der en følelsesmæssig afregning på den anden side, om det så er positiv eller negativ karakter.” (Due, 45:00)

Relaterer jeg dette til autodidakte og nederlag i prøver, hvilket Solomon beskriver således:

”When the stakes are high, failure in tests leaves severe scars on the defeated who, in some cases, later turn against society in anger. The most difficult task of teachers and lecturers is to help learners survive failure.” (Solomon, 2003: 290)

På en måde er Norths officielle kampe en form for prøver, hvor resultatet af deres træning testes. De tester sig selv i forhold til andre professionelle hold. Hermed kan der ifølge Solomon være stort behov for, at bearbejde eventuelle tab. I forhold til dette fortæller Due at:

”(...) hvis man har tabt, jamen så skal du have bearbejdet det nederlag her, og så få noget og spise, og få snakket sammen med drengene (...)” (Due, 45:36)

Her vil en sportspsykolog fra FCKs medicinske stab måske kunne hjælpe, hvis spillerne accepterer hjælpen. Due beskriver et behov for denne professionelle hjælp:

”..indenfor e-sport, man har gættet sig frem til, hvad er det optimale præstations niveau her.” (Due, 50:27).

Behovet er til stede, men problematikken handler blandt andet om, i hvor høj en grad FCKs medicinske stab skal benyttes.

Spørgsmålet er desuden, om FCK medicinske stab er udenfor holdets praksisfællesskab, eller om de deltager i periferien. Dette påvirker i hvor høj grad, at de er inkluderede i fx relationssystemet, kommunikationen, venskabet og respekten internt på holdet. I autodidaktisk perspektiv er der udfordringer i begge tilfælde, det er mere graden af udfordringerne der varierer. Autodidaktisk set er problematikken, om spillerne er tvunget til denne hjælp. Hvis de er tvunget til det, afhænger det af, om de kan gå på kompromis og deltage. Hvilket videre afhænger af om deres drivkraft kan medvirke til, at gå på kompromis, og at de dermed accepterer mindre kontrol.

Videre fortælle Due, at de på tidspunktet benytter sig af rådgivning fra FCK medicinske stab. Due udtrykker tvivl i forhold til, om de selv skal udarbejde en e-sports model, på baggrund af de erfaringer de gør sig (Due, 51:29). Hvis holdet selv udarbejder en model, vil dette kunne medbringe mere kontrol og medbestemmelse. Praksisfællesskabet og de autodidakte træk ved spillerne, vil på denne måde bedre kunne acceptere hjælp udefra, ved at have udarbejdet deres

egen løsning. Dette kan også skabe større engagement til deltagelse i det, hermed spiller drivkraften ind igen og påvirker holdet.

### **Delkonklusion**

FCKs medicinske stab dækker et behov Due har oplevet. Der er uvished fra Due om, hvordan de vil anvende FCKs medicinske stab. Spørgsmålet er om holdet selv skal udvikle en løsning til e-sport, baseret på erfaringerne gjort med FCKs medicinske stab. Det vil stadig være det samme fagpersonale, men indhold og tilgangen vil være holdets egen.

Hvis holdet udarbejder en løsning til dem selv, hvorved medlemmerne får medbestemmelse og medansvar, vil dette kunne give mindre problemer for praksisfællesskabet. Jo tættere FCKs medicinske stab er placeret på praksisfællesskabet, jo større udfordringer kan der opstå, i forhold til fx relationssystemer og kommunikation. Samtidig kræver det arbejde fra begge parter, hvis holdets indbyrdes venskab og respekt, skal udvides til FCKs medicinske stab.

Det autodidaktiske perspektiv læner i samme retning som den legitime perifer deltagelse. Jo mere medbestemmelse den autodidakte har, des bedre kan individet indgå i gruppen, og arbejde mod et fælles mål. Evnen til at gå på kompromis forbedres med medbestemmelsen.

Samtidig er drivkraften en nødvendighed for, at spillerne vil deltage i disse nye tilgange. De skal fx være motiverede til, at deltage i en alvorlig snak med en sportspsykolog. Eller til at ændre deres kost og træning.

Efter gennemgang af holdets tilgang til planlægning af træning, bevæger jeg mig videre til selve træningen, der finder sted på holdet.



## **Træningens andre aspekter**

I dette afsnit har jeg valgt, at kigge nærmere på følgende aspekter af træningen; Træningsmiljøet, evaluering og selvindsigt, samt et afsnit om den autodidaktiske tilgang, der er kommet til udtryk.

Disse afsnit omhandler emner, jeg ønsker at undersøge nærmere, end de hidtil er blevet i analysen.

### **Træningsmiljøet**

Træningsmiljøet dækker over det fysiske sted hvor træningen foregår, men også det virtuelle rum, når spillerne ikke sidder fysisk sammen. Derudover er der også det psykiske træningsmiljø.

#### **Det fysiske og virtuelle træningsmiljø**

Holdets fysiske træningsmiljø på tidspunktet under forandring. Due beskriver, at holdet på nuværende tidspunkt, sidder en uge i deres lokaler i Parken om måneden. Derudover er der cirka en uges rejsedage om måneden, og to uger om måneden hvor holdet er hjemme ved familie og venner (Due, 32:21).

Planen er at alle spillerne skal flytte til København, hvilket Due beskriver som en indslusningsproces, hvilket har foregået over de sidste par måneder. Due bor på Djursland (Due, 03:15), og forventer at finde en løsning på det, fx ved pendling, så han kan udfylde sin træner rolle (Due, 03:30).

I forhold til praksisfællesskabet er dette en betydelig udvikling, der kan påvirke holdets helhed, og delelementerne det består af. Lave og Wenger beskriver denne komplekse påvirkning af delelementerne:

”Aktiviteter, opgaver, funktioner og forståelser eksisterer ikke i isolation; de udgør dele af bredere relationssystemer, hvori de har mening.” (Lave & Wenger, 2003: 49)

Hermed vil en ændring af træningens fysiske miljø, betyde en påvirkning på aktiviteterne og relationssystemerne, der er opbygget omkring det nuværende fysiske miljø. Hvor holdet på tidspunktet bruger to uger om måneden, i fysisk nærhed af hinanden, vil dette ændres til hele måneden (Due, 32:21).

I de to uger, hvor spillerne er hjemme ved familie og venner, foregår træningen og kommunikationen over nettet. Træningen foregår her i et virtuelt rum, hvor spillerne ikke sidder fysisk sammen, men kommunikerer via mikrofon. Ændringen af dette kan medføre ændringer i relationssystemerne.

Måden holdet kommunikerer på under træningen, kan også ændre sig, som følge af dette. Der bliver hermed tale om en forandringsproces af praksisfællesskabet, der kan skabe ændringer i mange afskygninger. Fx kan en simpel ting som pauser ændre karakter og indhold. Når spillerne træner hjemmefra, kan de forlade computeren og headsettet, og holde pause for sig selv. Men hvordan vil pauserne komme til at foregå, når holdet er fysisk sammen alle arbejdsdage? Hvis en spiller foretrækker at have ro i pausen, kan det blive problematisk, hvis pauserne i fremtiden altid holdes sammen med holdet.

Due fortæller at holdet bruger mange timer sammen. Så selvom de ikke ser hinanden fysisk hver dag, så kender de hinanden godt nok til, at kunne forestille sig folks ansigtsudtryk i bestemte situationer (Due, 11:21). Dette peger i retningen af, at holdet kan håndtere ændringerne, gennem deres nære relationer. Hvilket kan betyde, at disse problemer ikke bliver aktuelle i deres praksisfællesskab.

På den anden side er spillerne på holdet tvunget til, at flytte til København. Hvis de vil være en del af holdet, er det en af betingelserne. Set med en autodidaktisk vinkel, beskriver Solomon den autodidakte, som en der gerne selv vil vælge sit læringsmiljø (Solomon, 2003: 243).

Her skelner jeg imellem to forskellige aspekter af læringsmiljøet. For det første, er der den åbenlyse fysiske del af læringsmiljøet. Hvor finder læringen sted, hvordan ser det fysiske rum ud osv. Men læringsmiljøet indeholder også et andet plan. Her tænker jeg på, om den læring spilleren eftersøger, er tilgængelig på et bestemt hold. Hvis spillerne vil forbedre deres evner, er de nød til at finde et hold, hvor denne læring kan finde sted. Dette betyder at holdet, og de enkelte spillere, skal kunne skabe en læringsproces sammen.

I relation til dette nævner Due:

”(...) det kan godt være, man mangler den her erfaring fra og spille de store turneringer, men så har man bare, så mange andre ting i stedet for. Fordi alle kommer med hver sit sæt af værdier på en eller anden måde, man bidrager til bordet.” (Due, 57:20)

Dette betyder at spilleren kan være nød til, at gå på kompromis med fx træningens fysiske beliggenhed, for at kunne deltage på et hold, hvor den ønskede læring kan erhverves. Det handler igen om drivkraften hos individet, og hvad er de villige til at gøre, for at opnå deres mål. I forhold til North flytter alle spillerne til København.

### **Delkonklusion**

Det fysiske træningsmiljø kan direkte påvirke holdets træning og gruppedynamik. Norths udvikling i forhold til arbejdssted, kan skabe en række uforudsete problematikker. Men risikoen for dette vurderes som minimalt, med henblik på deres nære og åbne relationer, der er

baseret på fælles interesser, mål og venskab. Det påpeges at en flytning til København, er nødvendigt for at deltage på holdet. Den autodidaktiske vinkel herpå belyser en vurderingssag for individet, om det er muligt at gå på kompromis, for at opnå individuelle og fælles gruppe mål.

Udover det fysiske og virtuelle træningsmiljø, er der også det psykiske træningsmiljø, hvilket jeg uddyber herunder.

### **Det psykiske træningsmiljø**

I forhold til det psykiske arbejdsmiljø, udtaler Due at:

”(...) vi er så gode venner og respekterer hinanden så meget, både på socialt og professionelle, at vi kan sige (...) vores meninger til hinanden.” (Due, 38:30)

Det psykiske træningsmiljø på holdet er præget af venskab, respekt og åbenhed, hvilket er både socialt og professionelt forankret. Denne tilgang er en fundamental del af holdets grundlad, og medvirkende til at relationssystemerne i praksisfællesskabet fungerer. I forhold til Lave og Wenger, medvirker denne åbenhed, til både reproduktionen og transformationen af praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003: 51). Med denne vinkel på det psykiske træningsmiljø, fremstår dette som et vigtigt element, når holdet ønsker udvikling. Fx i forhold til samarbejde med akademiholdet og FCKs medicinske stab.

Med autodidaktikeren i fokus, fremstår det psykiske træningsmiljø, som et bærende element for deltagelse på holdet. Hvis ikke det psykiske træningsmiljø indeholder åbenhed, så spillerne kan være direkte og ærlige, vil det være problematisk på holdet, at udtrykke sig om fx individuelle ønsker. Hermed vil den autodidakte spiller, kunne opleve problemer med, at dele bekymringer og ønsker. Fx kan det i så fald være svært, at udtrykke sig omkring ønsker i forhold til ansvar og roller i kampe.

Åbenheden bliver en nødvendighed for, at den autodidakte oplever en reel mulighed for, at påvirke resultatet af træningen (Solomon, 2003: 256).

Solomon beskriver en balancegang, i forhold til et for følelsesmæssigt læringsmiljø:

”There are circumstances when learning in too emotional a setting becomes just as difficult as when it is too cognitive.” (Solomon, 2003. 286)

Holdets psykiske træningsmiljø skal balanceres i forhold til holdets behov og mål. Der skal ikke kun være fokus på indholdet, eller udelukkende på hvordan spillerne psykisk har det. Der skal både være et indhold i træningen, og holdets relationssystemer skal være funktionelle, så holdet gennem samarbejde kan opnå deres mål. Dette indebærer en fællesforståelse på holdet for, hvilken opførsel der er acceptabel.

### **Delkonklusion**

Det psykiske træningsmiljø påvirker holdets evne, til fx at være åbne, venlige og respektfulde overfor hinanden. Vedligeholdelse og udvikling af holdets gruppedynamik, kan påvirkes positivt eller negativt af det psykiske træningsmiljø. Et negativt psykisk træningsmiljø kan være hæmmende, for en autodidakts motivation til, at gå på kompromis med gruppen. Dette kan lede til samarbejdsproblemer.

Næste aspekt af træningen, er spillernes evne til evaluering og selvindsigt, hvilket hænger sammen med en autodidaktisk tilgang.

## **Evaluering og selvindsigt**

Evaluering beskrives flere gange i interviewet med Due, som værende en styrke på North:

”(...) gruppe helheden den fungerer allerede, altså de er rigtig gode til at evaluere sammen, de er rigtig gode til og se hvad er det vi er dårlige til, hvad er det vi er gode til, hvad skal vi blive bedre til. Også gode til at komme med nye ideer.” (Due, 08:31)

Hermed bliver evalueringen koblet sammen med en dyb selvindsigt, som spillerne besidder. Dette arbejde med evaluering og selvindsigt, stiller krav til spillerne om at reflektere. Denne proces koblet sammen med drivkraft, stiller et krav til spillernes følelser og motivation, for at kunne samle mental energi til refleksionen. Et bud på hvor denne mentale energi kommer fra, kan være i forhold til årsagen bag deres evalueringer:

”Jamen hvorfor laver man nye taktikker, jamen det er fordi det vi havde før, det måske ikke virkede. Ergo så har vi fået en indsigt i, at nu skal vi prøve og udvikle os, sådan så vi kan være.. måske tage et skridt op.” (Due, 16:38)

Drivkraften bag holdets arbejde med evaluering og selvindsigt, peger tilbage til deres ønske om at være de bedste. Det er herfra den mentale energi til arbejdet hentes. Evalueringen og selvindsigten indebærer også, at man bliver kritiseret. Kritikken er en del af den åbne tilgang på holdet, men det gøres med respekt. Det er konstruktiv kritik der skal hjælpe dem selv, og dermed holdet som helhed. Spillerne på professionelt niveau er ikke uvante til kritik:

”Du er ikke heroppe, uden og have fået din del af kritik undervejs. Så det er ikke den enkeltes kritik i situationen, der kommer til og gøre, en spiller ikke kan være med på det niveau.” (Due, 1:08:19)

Kritikken er hermed naturlig for de professionelle spillere, og indgår i processen med, at blive bedre som hold. Den refleksive tilgang beskriver Due videre således:

”(...) kommer man med noget kritik, jamen så kan det godt være, at man i situationen er sådan lidt ”ah forhelvede, det er jeg sku ikke enig i.”, men man tager den til sig

alligevel. Og så kan man sidde og tygge lidt på den, og så hvis man stadigvæk er uenig i det der blev sagt dagen før, jamen så tager man en åben dialog om det dagen efter.”  
(Due, 1:06:41)

På denne måde bliver kritikken taget op og diskuteret, og der er mulighed for at tænke det igennem. I relation til praksisfællesskabet underbygger dette, at der er respekt, kommunikation, refleksion og læring til stede (Lave & Wenger, 2003).

Denne tilgang til kritik, kan opfattes som både positiv og negativ for en autodidakt spiller. På den positive side, er åbenheden igen med til, at autodidaktikeren kan melde klart ud. Fx hvis der er noget i træningen, som vedkommende er utilfreds med. Dette inkluderer også forslag til forbedringer, og spilleren træder ikke nogen over fødderne, ved at give kritik. Den negative side kan være, at autodidaktikeren kan være den der bliver kritiseret. Kritikken kan gå på ens evner til, at opfylde sin rolle, eller forslag man kommer med. Den åbne kritik indebærer hermed, at holders medlemmer kan kritisere og sige afvise ens forslag. Dette leder igen tilbage til autodidaktikerens evne til, at gå på kompromis (Solomon, 2003: 254), hvilket er nødvendigt for, at kunne være et fuldblyrdet medlem af praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003: 80-81).

Selvindsigten og den åbne tilgang til evaluering beskrives af Due som en læringsproces på holdet:

”(…) jamen hvis de her taktikker ikke virkede, hvad kan vi så gøre for at gøre dem bedre, så de måske virker næste gang. Så der er hele tiden læringsproces i gang, uden at folk selv tænker over det.” (Due, 16:38)

Denne tilgang beskriver han yderligere som et kendetegn ved Skandinavien indenfor e-sport:

”Jeg tror det er derfor at vi ser så positive vinde i Skandinavien og især Danmark i øjeblikket. Fordi der er den her diskurs om, at alle har en eller anden selvindsigt i og tage ansvar for læring og udvikling.” (Due, 16:10)

Holdets evne til evaluering og selvindsigt, koblet sammen med deres erfaringer og professionelle identitet, er bidragende til fagligt stærke spillere. Denne tilgang vidner om et stort engagement fra spillerne, til at forbedre dem selv og deres faglighed. Due beskriver hvordan spillerne med deres faglighed kan vurdere forslag fra ham:

”(...) de her spillere de er satme kloge. Altså de ved også godt, at hvis jeg kommer med indputs til noget, og det bare er fis i en hornlygte, jamen så skal de nok kalde dig ud på det med det samme.” (Due, 1:08:52)

Som tidligere skrevet omkring Dues rolle som træner, så er den ikke autoritær. Det handler for Due om, at kunne argumentere for sine forslag, hvilke spillerne vurderer på.

### **Delkonklusion**

Evaluering og selvindsigt er en naturlig læringsproces for holdet, og måden hvorpå de forbedrer deres taktikker og evner. Dette indebærer en åbenhed overfor kritik, hvilket er en almindeligt for professionelle e-sports spillere.

I forhold til praksisfællesskabet, er evaluering, selvindsigt, åbenhed og kritik en fast del af holdet. Det er ikke muligt at undgå disse elementer i relationssystemerne, hvis man som spiller vil deltage som fuld medlem af praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003: 80-81).

Denne tilgang til evaluering, selvindsigt, åbenhed og kritik, kan være både positiv og problematisk for en autodidakt spiller. Drivkraft fremstår som en vigtig del af, at kunne gå på kompromis, med formålet at indgå på holdet, og opnå holdets og ens individuelle mål.

Som nævnt under min gennemgang af gruppedynamikken, beskriver Due at spillerne til en vis grad, deltager i undervisningslignende træning. Hvis dette ingen resultater har, er spillerne



hurtige til selv at komme på banen og tage styringen. Denne interaktion mellem spillernes to forskellige tilgange til træningen, undersøger jeg nærmere herunder.

## **Interaktionen mellem to træningstilgange**

Due beskriver en interaktion med spillerne i forhold til træning, hvor spillerne til en vis grænse lader sig undervise:

”(...) kommer du som underviser med noget materiale, og noget man godt kunne tænke sig at afprøve, og det går godt. Jamen så kan jeg godt fortælle dig, at så kan du godt få lov til, at komme tilbage og gøre det en gang til.” (Due, 1:00:55)

Dette matcher den autodidaktiske tanke med, at man tillader sig selv, at blive undervist (Solomon, 2003: 18). Due beskriver hvordan undervisningen bliver accepteret, så længe den producerer resultater. Men når dette ikke er tilfældet, ændrer spillernes holdning til undervisningen sig:

”(...) du har en rigtig gode ide om det, og det burde virke i praksis, og det så ikke virker, jamen så kommer autodidakterne ind med det samme og siger ”Okay, lad os prøve noget andet, det her det gider vi ikke.”” (Due, 1:00:55)

Relateret til Solomon og den autodidakte i undervisningen, viser spillerne at der er et punkt, hvor de ikke længere ønsker at deltage i undervisning. Dette punkt beskriver Due som en skillelinje:

”Fordi der er ikke ret langt, den der skillelinje mellem, at man selv har en ide om, hvad der er rigtigt, og hvad en anden har en ide om er rigtigt. Hvis det skel det ligesom bliver revet over, om man vil, jamen så kommer man til, at fokusere på sig selv, og hvad man har af erfaringer selv.” (Due, 1:01:23)

Spillernes professionelle identitet, herunder deres erfaring og selvindsigt, påvirker denne skillelinje i forhold til det der undervises i. Som Solomon beskriver, vil den autodidaktes

interesse falde, hvis materialet der undervises i er for let og simpelt (Solomon, 2003: 239). Dette aspekt på undervisning som træning, betyder at materialet der undervises i, skal være tilpasset spillernes faglige niveau. Et for let eller svært emne, kan forhindre eller forringe spillernes deltagelse. Samtidig spiller drivkraften ind, ved at mobilisere den mentale energi der kræves for at lære (Illeris, 2015: 118).

Due er selv opmærksom på indholdet og måden undervisning præsenteres på:

”Fordi så skal du virkelig være velovervejende i hvorfor du vælger og sige og gøre det, og hvis det så ikke lykkedes, så kommer de automatisk til og stille sig på bagbenene og sige ”det der det var simpelthen fis i en hornlygte, det gider vi fandme ikke igen.”. Og så bliver man jo så nød til og genvinde tilliden stille og roligt igen, og så kan man prøve det en gang til.” (Due, 1:03:27)

Dette koblet sammen med drivkraften og det autodidaktiske aspekt, belyser en form for opladnings periode hos spillerne. Denne opladning af drivkraften kan være mentalt, hvor der skal samles energi til, at kunne gå på kompromis igen, og deltage i holdets undervisning. En undervisning som Due ikke betegner som rigtig undervisning:

”(...) der er mange ting man kan skrue på, men jeg vil ikke kalde det rigtig undervisning. Jeg hælder også stadigvæk mere til, at det er autodidakt med en diskurs internt, der hedder at ”skal udvikle sig”.” (Due, 1:06:21)

Tilgangen til træningen fremstår, som udarbejdet specielt til et hold af individer med autodidaktiske træk. Det virker som en måde, at forsøge og håndtere denne stærke professionelle identitet, med den viden og selvindsigt dette indebærer. Due beskriver denne autodidaktik i spillerne, som et resultat af deres faglige udvikling:

”Jeg tror, at når de går fra amatør niveau til professionelt niveau, så tror jeg helt sikkert, at de har et kæmpe benarbejde indenfor at være autodidakte. Det her med, at de har lært sig selv en masse ting, og hvis de ikke ved noget bestemt, jamen så kan de.. så har i hvert fald en ide om, hvordan de skal finde ud af det.” (Due, 53:56)

Dette belyser træningens udfordringer, med et historisk perspektiv i forhold til spillerne udvikling fra amatør til professionel niveau. Denne autodidaktiske tilgang i spillerne, beskrives som naturligt indenfor Counter-Strike: GO. Videre beskriver Due hvad han kalder for Youtube generationen:

”Altså det er jo lidt den her Youtube generation, som også er begyndt og præge vores branche her i e-sport. Fordi, hvor der før i tiden havde været brug for, at man skulle bruge et par timer på og.. altså kaste en røg granat et bestemt sted. Jamen så kan du måske gå ind på Youtube, og finde den med det samme, sådan at du kan lægge din kræfter et andet sted.” (Due, 54:16)

Denne tilgang til at lære nye ting, kan spare holdet for den tid, de ellers selv skulle have brugt på at finde en løsning gennem afprøvninger. Men samtidig kan dette medvirke til, at de autodidakte spillere er vant til hurtigt, at kunne finde løsninger på udfordringer. Hermed vil et længere undervisningsforløb, kunne opfattes som for tidskrævende, med risiko for at spillerne melder fra.

Relaterer jeg disse aspekter til den legitime perifere deltagelse i praksisfællesskaber, fremstår tilgangen til træningen som en naturlig del. Praksisfællesskabet bliver reproduceret og forandret af deltagerne (Lave & Wenger: 49). Spillerne med autodidaktisk baggrund og træk, har en vis grad af medbestemmelse til, at påvirke udviklingen af holdets tilgang til træning.

I forlængelse af dette kigger jeg nærmere på Solomon igen, som siger at:

”..learning without a teacher is not necessarily the same as teaching oneself in solitude. There are many other possibilities.” (Solomon, 2003: 20)

Med dette i tankerne fremstår træneren og spillerne, som både undervisere og studerende på samme tid. De både underviser og styrer træningen, og samtidig lader de sig blive undervist og styret. Træneren og spillerne har deres egne erfaringer, hvilke de i fællesskab på skift

bringer ind i træningen. Træningen og læringen bliver hermed til gennem samarbejde. Denne tilgang og mentalitet med, at alle har noget at byde ind med, er en del af praksisfællesskabets fundament. Det er gennem den sociale interaktion, at spillerne lærer og udvikler sig. Læringen og udviklingen finder sted for spillerne individuelt, men også for holdet som samlet gruppe.

Derudover kan denne skiften relateres til Solomons teori om Dionysian og Apollonian (Solomon, 2003: 258-259). Hun fremsætter det således:

”We may be Apollonian on some days for some contexts of learning, and then Dionysian on other days for other learning.” (Solomon, 2003: 259)

Hermed kan årsagen til dette skift i tilgange til træningen, måske forklares på baggrund af hvad der trænes og hvornår. Det kan tænkes at deltagelse i undervisning oftere finder sted, hvis modtagerne ikke er fagligt stærke i emnet.

### **Delkonklusion**

Spillerne på holdet veksler mellem to tilgange til læring. De er modtagelige overfor træning der minder om undervisning, så længe de oplever, at det bringer resultater med sig. Hvis resultater udebliver, skifter spillerne til at være autodidaktiske, og tager selv styringen. Spillernes drivkraft motiverer dem til at deltage i undervisning, men også til selv at tage kontrol, hvis undervisningen opfattes som ufrugtbar eller irrelevant.

Træneren og spillerne er både undervisere og studerende. De både underviser hinanden, og lærer af hinanden. Dette skift i roller er dynamisk og afhænger af hvad der trænes. De har alle sammen noget at byde ind med af erfaringer eller ideer. Denne tankegang er fundamentet i holdets praksisfællesskab.

Sidste aspekt i træningen jeg kigger på, hænger sammen med holdet, når de rejser til turneringer rundt omkring i verden.

## **Holdet på farten**

Due beskriver turneringer som et sted, hvor det kan være nødvendigt mellem officielle kampe, at træne og afprøve taktikker. Hvor der ikke tidligere var computere til rådighed udenfor de officielle kampe, fortæller Due at turneringerne er blevet meget bedre til det (Due, 13:07).

Dette betyder at der er situationer, hvor træningen kan være ekstra udfordrende. Due beskriver problemet således:

”(...) der er hele tiden en læringsproces, som er svær at gribe undervejs, hvis man har rigtig mange dage på farten.” (Due, 14:04)

Dette betyder, at bearbejdelsen af oplevelser fra turneringer, bliver evalueret når holdet kommer hjem igen (Due, 14:04). Udover dette, bringer turneringerne med sig en form for udmattelse, på grund af pres til at præstere, samt selve rejsetiden og eventuel jetlag (Due, 49:53). Dette er en naturlig del af, at være medlem af holdet. I holdets praksisfællesskab er det en almindelig aktivitet, at rejse rundt til andre lande og deltage i turneringer. Som tidligere nævnt kræver dette, at den autodidakte indordner sig under holdets krav, og at drivkraften mobiliseret den nødvendige mentale energi til aktiviteterne.

## **Delkonklusion**

Træning efter og under turneringer er problematisk for holdet. Læringsprocessen er svær at håndtere under turneringer. Turneringer er blevet bedre til, at stille computere til rådighed, så træning og tilpasning af taktikker er muligt. Evaluering af træning foretages, når holdet er hjemme i Danmark igen.

Med det sidste af min analyse afsluttet, er jeg nu klar til at konkludere på projektet.

## Konklusion

Jeg vil nu samle op på delkonklusionerne, og dermed besvare min problemformulering.

De professionelle e-sports spillere lærer igennem interaktion med holdet. Læringsprocessen er en blanding af dyb selvindsigt, høje faglige evner, stærkt engagement, evaluering og åbenhed. Gennem åben dialog hvor kritik er normalt, bearbejder holdet træningssessioner og erfaringer fra officielle kampe.

Denne læringsproces er opbygget omkring holdets gruppedynamik. Gruppedynamikken omfatter blandt andet holdets roller, værdier, venskab, respekt, evaluering, selvindsigt, åbenhed, kritik, professionelle identitet, fysisk og psykisk træningsmiljø, medbestemmelse og engagement.

Spillernes bevægelse fra amatører til professionelle beskrives som værende bygget på autodidaktisk tilgang. Spillerne har en fortid som autodidakte, hvilket ikke forsvinder i læringsprocessen på holdet. Spillerne er modtagelige overfor undervisning, så længe det giver resultater. Hvis undervisningen ikke fremstår som relevant og brugbar, så overtager spillernes autodidaktiske tilgang, og de tager selv styringen over deres læring. Den autodidaktiske tilgang stiller krav til spillernes evne til at gå på kompromis for at opnå deres mål. Dette stiller videre krav til deres drivkraft, og om de kan mobilisere den nødvendige mentale energi til at deltage i læringsprocessen på holdet.

Dette skift mellem undervisning og autodidaktisk tilgang er påvirket af spillernes professionelle identitet og deres drivkraft. Deres faglighed og selvindsigt gør, at de stiller sig kritiske overfor undervisning. Hermed skal der være gode argumenter for undervisning samt et oplevet behov for det der undervises i.

Min plan med at anvende teorierne autodidakt og legitim perifer deltagelse, som forskellige vinkler på læringsprocessen gik ikke som forventet. I forhold til Lave og Wenger er holdet et praksisfællesskab, hvori den autodidaktiske tilgang er en fundamental og normal tilgang i træningen. I stedet for at være modstykker til hinanden endte teorierne med at arbejde sammen. Dette samarbejde belyser en læringsproces, hvor træneren, calleren og spillerne både er undervisere og studerende. De skiftes til at varetage disse roller afhængig af hvem, der har indput eller vil vise noget til holdet. Drivkraften i denne komplekse og dynamiske læringsproces stammer fra deres mål om at være de bedste indenfor Counter-Strike: GO.

Læringsprocessen er endvidere påvirket af det fysiske og psykiske træningsmiljø, hvilket også indebærer læring under turneringer og rejser. Holdets træning er under kraftig udvikling. Tilføjelsen af akademiholdet og FCKs medicinske stab præsenterer en række nye muligheder og udfordringer i træningen. Jeg anbefaler at udvikling i forhold til de nye trænings tilgange er et fællesansvar på holdet. Spillerne kan opleve udfordringer i forhold til denne udvikling, hvis ikke de har et medansvar.

## Perspektivering

Igennem mit arbejde med projektets problemstilling og felt, har jeg mødt en række interessepunkter, der kunne være relevante og interessante at undersøge nærmere. Disse punkter har jeg kort opstillet herunder.

- Læringsprocessen hvor træneren, calleren og spillerne skiftes til, at være underviser og studerende; er denne læringsproces til stede i andre praksisfællesskaber? Er den special for fællesskaber med autodidaktiske træk? Kan tilgangen anvendes på uddannelser?
- Hvordan påvirkes træningen fremadrettet, ved anvendelse af FCKs medicinske stab? Både i forhold til sportspsykolog, kostvejledning og fysisk træning. Påvirker dette holdets læringsproces og resultater?

- De autodidaktiske amatører der udvikler sig til professionelle, er denne tilgang tilstede i andre professioner og felter?
- Autodidakt i praksisfællesskaber. Hvad kan holdet/organisationen/virksomheden gøre for, at støtte den autodidakte. Hvad kan den autodidakte gøre for at deltage i et fællesskab?
- Kan man lære at blive autodidakt/mere autodidakt?



## Litteraturliste

**Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene** (2015), *Kvalitative metoder – En grundbog*. 2. udgave. København K: Hans Reitzels Forlag.

**Copenhagen Games**. Set den 05-05-2017. Tilgængelig fra: <https://copenhagengames.com/>

**DGI**, *DGI: E-sport og idrætsforeninger spiller hinanden bedre*. Set den 05-05-2017.  
Tilgængelig fra: <https://www.dgi.dk/om/nyheder-og-presse/nyhedscenter/seneste-nyt/dgi-e-sport-og-idraetsforeninger-spiller-hinanden-bedre>

**DIF**, *Invitation til dialogmøde eSport Danmark*. Set den 05-05-2017. Tilgængelig fra: <http://event.dif.dk/esport>

**eSport Danmark**. Set den 16-05-2017. Tilgængelig fra: <http://esportdanmark.dk/>

**Faktalink**. Set den 29-05-2017. Tilgængelig fra: <https://faktalink.dk/titelliste/e-sport>

**FCK**. The North is here! Set den 16-05-2017. Tilgængelig fra: <http://www.fck.dk/nyhed/2017/01/03/the-north-is-here>

**Google Scholar**. Set den 18-05-2017. Tilgængelig fra: <https://scholar.google.dk/>

**Gyldendal – Den store danske.** Set den 20-05-2017. Tilgængelig fra:

[http://denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Sprog/Fremmedord/as-a%C3%A5/autodidakt](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/as-a%C3%A5/autodidakt)

**HlTV.** CS-GO ranking – May 15th, 2017. Set den 16-05-2017. Tilgængelig fra:

<http://www.hltv.org/ranking/teams/2017/may/15/>

**Illeris, Knud** (2015), *Læring*. 3. udgave. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

**Lave, Jean & Wenger, Etienne** (2003), *Situeret læring – og andre tekster*. 1. udgave.

København K: Hans Reitzels Forlag.

**LinkedIn, 2017a, Bruno Langholm.** Set den 16-05-2017. Tilgængelig fra:

<https://www.linkedin.com/in/brunolangholm/>

**LinkedIn, 2017b, Casper Thrane Due.** Set den 16-05-2017. Tilgængelig fra:

<https://www.linkedin.com/in/casdueh/>

**Oxford Dictionaries, English.** Set den 11-03-2017. Tilgængelig fra:

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/autodidact>

**Solomon, Joan** (2003), *The Passion to Learn: An Inquiry into Autodidactism*. 1. udgave.

United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.

**TV2, 2017a, Danmarks Idrætsforbund: eSport er ikke en idræt.** Set den 05-05-2017.

Tilgængelig fra:

<http://sport.tv2.dk/2017-01-03-danmarks-idraetsforbund-esport-er-ikke-en-idraet>

**TV2**, 2017b, *DIF bløder op – eSport går igennem det samme som bordtennis og dart*. Set den 05-05-2017. Tilgængelig fra: <http://sport.tv2.dk/2017-04-14-dif-bloeder-op-esport-gaar-igennem-det-samme-som-bordtennis-og-dart>

**UC Viden**, *Medarbejderdreven kompetenceudvikling, bachelorprojekt af Klaus Ingvordsen*. Set den 19-05-2017. Tilgængelig fra: [https://www.ucviden.dk/student-portal/da/studentprojects/medarbejderdreven-kompetenceudvikling\(610b66a7-16e9-4e02-b42b-2fc58bab1e02\).html](https://www.ucviden.dk/student-portal/da/studentprojects/medarbejderdreven-kompetenceudvikling(610b66a7-16e9-4e02-b42b-2fc58bab1e02).html)

**Valve**, *Counter-Strike: Global Offensive*. Set den 29-05-2017. Tilgængelig fra: <http://www.valvesoftware.com/games/csgo.html>

## **Bilag**

Vedlagt på USB:

Bilag 1: Interview med Bruno Langholm

Bilag 2: Transskribering af interview med Bruno Langholm

Bilag 3: Interview med Casper Thrane Due

Bilag 4: Transskribering af interview med Casper Thrane Due

Bilag 5: Identificerede kategorier og begreber i interviewet med Due

# **Autodidaktik i holdbaseret professionel e-sport**

- Autodidaktikkens indflydelse på deltagelse i praksisfællesskabet

**Klaus Ingvordsen**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

Studienummer: 20151676

Antal anslag: 7.215

## **Abstract**

Professionelle e-sportspillere med autodidaktiske træk indgår i et praksisfællesskab. Dette giver både udfordringer og udviklingsmuligheder, men stiller krav til individernes evner til at gå på kompromis, for at opnå holdets fællesmål. Gennem medlemmernes professionelle identitet og høje faglighed, skabes der et specielt læringsmiljø. Der er ingen faste roller i forhold til hvem der underviser og hvem der modtager undervisning. Rollerne tilfalder dem der kan bestride dem. Spillernes forskellige styrker styrer hvem der i specifikke situationer fremstår som underviseren.

## Indledning

”(...) jeg satte det som et kriterie, da jeg sagde mit job op som folkeskolelærer, at jeg skulle kunne leve af det på samme måde, som jeg kunne med min folkeskolelærer stilling. At det så bare er vokset endnu mere siden da, det er jo næsten absurd. Og surrealistisk at tænke over, at det bare bliver ved med at vokse.” (Casper Thrane Due, træner for team North, nr. 6 på verdensranglisten i Counter-Strike: GO)

Professionel e-Sport er under stor udvikling i Danmark, og denne udvikling ser ikke ud til at stoppe foreløbigt. Professionelt klarer Danmark sig godt i e-sport, og dette kan være relateret til danskernes indstilling:

”(...) jeg tror, at vi har rykket os så markant, i forhold til andre lande, netop på grund af, at vi er så gode til at snakke om, hvad er vores udfordringer. Hvad skal vi være bedre til?” (Due, 2017)

Det er denne evne til evaluering og selvindsigt, der fremstår som fundamentet hvorpå holdets træning og udvikling finder sted. Disse egenskaber er ikke opstået tilfældigt, men er måske erhvervet som en del af læringsprocessen indenfor e-sport:

”(...) når de går fra amatør niveau til professionelt niveau, så tror jeg helt sikkert, at de har et kæmpe benarbejde indenfor at være autodidakte.” (Due, 2017)

Dette rejser spørgsmål om, hvordan autodidakte professionelle spillere deltager, som et fuldblyndet medlem af et hold. Fokus i artiklen er hermed læringsprocessen der finder sted, i et læringsmiljø hvor spillerne har en autodidaktisk tilgang. Før dette kan beskrives nærmere, er det nødvendigt at kigge nærmere på begrebet autodidakt og dets betydning.

## Hvad er autodidaktik?

Det autodidakte begreb beskrives i Gyldendals ordbog som:

”Autodidakt, person, der er selvlært, dvs. som har tilegnet sig kundskaber på egen hånd uden at modtage undervisning.” (Gyldendal).

Denne beskrivelse er meget overfladisk, og afdækker ikke begrebets nuancer. Joan Solomon, en britisk underviser og forsker, arbejder med en anden forståelse af begrebet. Solomon beskriver autodidakte som personer, der gerne selv vil styre deres læring. Hun stiller sig kritisk overfor, at betegne autodidakte som selvlærte, da hun påstår at ingen kan være fuldstændig selvlærte. Fra vores barndom af, er vi blevet undervist af vores forældre. Dette omfatter alt, lige fra simple ting som det at anvende en ske, eller binde snørebånd på vores sko. Solomon beskriver det, som at vi tillader os at blive undervist (Solomon, 2003:18).

Videre beskriver Solomon en række fællestræk ved autodidaktiske personer. Fx at de ønsker uafhængighed og autonomi i forhold til læring. At deltagelse i grupper kan være udfordrende, da det kræver, at den autodidakte kan gå på kompromis med deres værdier. De planlægger deres læring i forhold til deres mål og fremtiden (Solomon, 2003: 235). Solomon beskriver desuden, at disse elementer ikke er ensbetydende med, at autodidakte vil lære i isolation (Solomon, 2003:20).

## **Holdet og træning**

Team North består af en træner, en caller og fire spillere. Trænerens rolle er at være faciliterende, så spillernes evalueringsevner og selvindsigt, kan anvendes til at behandle erfaringer fra officielle kampe. Denne bearbejdelse er med til at forme træningen. Under kampe er det calleren, der har overblikket i situationen, og styrer det strategiske plan. Spillerne kan forholdsvis fleksible og kan dække over hinanden.

Som vinkel på det professionelle hold, anvender jeg Lave og Wengers teori om legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003). Med deres antagelser om praksisfællesskaber, fremstår team North som et praksisfællesskab. Dette indebærer at team North består af en række relationssystemer, hvor fx kommunikation, magtrelationer, professionel identitet, respekt og koordinering er tilstede (Lave & Wenger, 2003).

Træningen der finder sted i team Norths praksisfællesskab, er ledet af træneren og calleren, men med indputs fra spillerne. Her spiller deres faglige identitet, erfaring og selvindsigt ind, da spillerne har viden og ekspertise på professionelt niveau. Dette beskriver Due som en styrke for holdet, men også en udfordring i forhold til undervisning i træningen. Due fortæller hvordan spillerne tager imod undervisning, så længe det giver resultater. Men hvis resultater udebliver, skifter spillerne over til at være autodidakte, og bliver mere styrende i træningen:

”Fordi der er ikke ret langt, den der skillelinje mellem, at man selv har en ide om, hvad der er rigtigt, og hvad en anden har en ide om er rigtigt. Hvis det skel det ligesom bliver revet over, om man vil, jamen så kommer man til, at fokusere på sig selv, og hvad man har af erfaringer selv.” (Due, 1:01:23)

Denne dynamik i træningen, fremstår som en speciel form for læringsproces.

## **Hvem er underviseren og hvem er de studerende?**

Denne kombination af drevne professionelle e-sportspillere, med stærke evalueringsevner koblet sammen med dyb selvindsigt, skaber en speciel tilgang til læring på holdet. I forhold til den traditionelle tilgang, hvor rollerne som underviser og studerende er faste, opstår der her en dynamisk rolle fordeling.

Spillernes forskellige erfaringer skaber en dynamik, hvor både træneren, calleren og spillerne på skift, varetager rollen som underviser i træningssituationer. Denne læringsproces fremstår som en naturlig del af praksisfællesskabet, og beskrives som en af årsagerne til deres succes.

## Udvikling af træning

Denne tilgang til træning kan være udfordrende i forbindelse med udvikling af træningen. Team North er en del af FCK, og har derfor adgang til FCKs medicinstab. Dette omfatter adgang til sportspsykolog, og hjælp til kost og -træningsplanlægning. Due ser frem til om disse ændringer giver resultater:

”(...) jeg er i hvert fald rigtig glad for også, at vi kan prøve og se hvilken virkning det her professionelle setup har (...)” (Due, 48:50)

Denne udvikling af træningen stiller krav til at praksisfællesskabet også udvikles. Ved benyttelse af disse tilbud, kommer der nye deltagere i praksisfællesskabet. Sportspsykologen kan ikke undgå at deltage, hvis personen skal vejlede og hjælpe de individuelle medlemmer på holdet. Måden hvorpå sportspsykologen er placeret i forhold til praksisfællesskabet og i hvor høj grad de er engagerede i holdet, er en del af udviklingen som holdet er med til at styre (Lave & Wenger, 2003: 37). Ved at inddrage hjælp udefra, er der fare for at spillerne skal afgive kontrol, hvis ikke disse tilbud er frivillige.

Det autodidakte i de professionelle spillere kan være problematisk, hvis de ikke oplever at have medbestemmelse i udviklingen af træningen. I følge Solomon afhænger deres deltagelse af at de kan gå på kompromis (Solomon, 2003: 254), hvilket kræver at de måske tilsidesætter nogle af deres egne mål for holdets skyld.

## Konklusion

Det professionelle e-sportshold har udviklet deres egen tilgang til læring, hvilket er baseret på individernes faglige evner og professionelle identitet. De komplekse læringsprocesser finder sted gennem en dynamisk tilgang gennem bytningen af rollerne underviser og studerende på holdet. Denne tilpasning af hvem der underviser i noget bestemt er baseret på faglighed. Dette er bidragende til medbestemmelse på holdet, da alle kan komme med indput til træningen.



## Litteraturliste

**Lave, Jean & Wenger, Etienne** (2003), *Situeret læring – og andre tekster*. 1. udgave. København K: Hans Reitzels Forlag.

**Solomon, Joan** (2003), *The Passion to Learn: An Inquiry into Autodidactism*. 1. udgave. United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.