

---

# SOCIO-KULTUREL LÆRING I ELITESPORT

Brug af makkerfeedback og praksisfællesskab i elite-ungdoms-  
målmandstræning

---



Specialerapport

Færdiggjort 7. juni 2017

Gruppe: 17gr10105

Dan Dodensig Christensen

Kasper Als

Sports Science, 4. semester

Aalborg Universitet

Vejleder: Lars Domino Østergaard

Antal normalsider: 79

Bilag: 17 (vedlagt i særskilte filer)



---

# RESUMÉ

---

**Aim:** The aim of this thesis was to investigate how peer feedback and the Community of Practice theory (Wenger, 1998) can help elite-youth goalkeepers, in their handling of Critical Situations (Villemain & Hauw, 2014).

**Introduction:** The modern goalkeeper has to be a versatile player (Mulqueen, 2010). And like most elite youth football players they are under a great deal of pressure to be selected for the lineup (Williams & Reilly, 2000). We started by interviewing Goalkeeping coach Kresten Vedstesen about the characteristics of goalkeeper training in Denmark. He told us that it is characterized by being very technical and without any drills that stimulate the goalkeeper's decision-making abilities (Bilag 4, L: 110-120). In general, it is conducted in a deductive way, where the goalkeepers were told exactly what to do, by their coach (Bilag 4, L: 178-180). We therefore find it necessary to use a holistic training approach which include both the technical, tactical and mental aspects of the goal keeper performance.

Villemain & Hauw (2014) found that goalkeepers often struggle with handling four Critical Situations: "*coming off the line, goal-line clearances, one-on-one, and diving*" (Villemain & Hauw, 2014: p. 816). In order to practice the Critical Situations, we aimed at creating a holistic training on the basis of *enabling game situations*, in order to stimulate the goalkeeper's information processing and decision making (Ibid.). Studies have shown that greater autonomy in the training, stimulates decision making competencies (Kaya, 2014; Dyson et al., 2004). Further Holt et al. (2012) showed that peer feedback in youth elite football have a positive effect on transferring skills from practice too match.

Peer feedback is student centered approach to learning, where pairs guide each other through formative feedback (Liu & Carless, 2006). Studies have shown that through peer feedback students are more motivated to participate in PE (Østergaard & Curth, 2014), are more critical about the subject (Orsmond et al., 2000) and that there is a strong relationship between the peer feedback students provided for others and the quality of their own final project (Li et al., 2010).

The Community of Practice theory is a socio-cultural theory of learning, which is centered around mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire (Wenger, 1998). Although this theory has been widely used to understand learning in PE, it is rarely used in an elite sports setting (Christensen et al., 2010; Culver & Trudel, 2008). We used the Community of Practice theory in order to understand how football skill is learned through relations on an elite-youth Danish football team (Christensen et al., 2010).

**Method:** We conducted a case study consisting of a training intervention with four Danish male youth elite goalkeepers, two U17 and two U19. The intervention consisted of six 30-minute sessions. Six forwards from the U17 team were part of two of the sessions, where they gave the goalkeepers feedback in order to stimulate game-intelligence and meet the demand of making the training set in a team centered and holistic manner.

The analysis was based on qualitative data consisting mainly of two group interviews with the goalkeeper pairs conducted after the intervention (Kvale & Brinkmann, 2009), supported by player-logbooks filled after each session (Hettich, 1990) and video observation conducted in each of the sessions (Ottesen, 2013). We used a thematic analysis, with data driven coding used to derive the themes, which was discussed in the light of relevant research (Braun & Clarke, 2006). The study was founded in a hermeneutic-phenomenology approach with a socio-cultural ontology (Dysthe et al., 2003).

**Results & Conclusion:** We conclude that the use of peer-feedback and the community of practice theory can take part in stimulating elite goalkeepers handling of Critical Situations. This is partly from an increased mental awareness in training and increased articulation of their knowledge and observations. The data indicated that the goalkeepers were mostly focused on the tactical aspects of the game, with an emphasis on the technical aspect being more intuitive, which could be a challenge to the learning outcome.

By giving the goalkeepers the responsibility for each other's development, they increased their mutual engagement. We further conclude that by receiving peer feedback from forwards, they increased their handling of Critical Situations, which could be through a stimulation of their game intelligence. But there was also an element of resistance to the feedback from forwards. This puts emphasis on the role of the trainer in a more autonomic structured training. He should be both a facilitator of the session, but also a translator/broker between two very different ways of understanding football. Finally, the results indicate that the goalkeepers had difficulties in identifying their learning outcome of the intervention. But their trainer stated that their communication skills had improved. This could be a way of improving their handling of Critical Situations through improved collaboration with team members.

---

# FORORD

---

Dette speciale er udarbejdet i perioden 1. februar 2017 til 7. juni 2017 på Aalborg Universitet under det sundhedsvidenskabelige fakultet som den sidste del af kandidatuddannelsen i Idræt.

Specialet tager sit udgangspunkt i makkerfeedback og praksisfællesskabsteoriens anvendelighed i forhold til at styrke eliteungdoms fodbold målmænds håndtering af Critical Situations. Fundamentet for dette speciale blev skabt i samtale mellem specialets to forfattere, som sportsligt kommer fra to forskellige verdener; fodbold og roning. Diskussionen var om nogle af de problematikker, som eksisterer indenfor målmandstræningen, kunne løses med metoder som bliver benyttet i ro-træningen. Det har derfor været en lærerig proces for begge specialets forfattere, at opleve hvordan to forskellige erfaringer og interesser sammen kan belyse et bestemt problem.

Vi vil gerne i denne henseende takke vores vejleder Lars Domino Østergaard for kompetent, motiverende og rettidig feedback gennem speciale-skrivningsprocessen. Derudover skal der lyde en stor tak til den fodboldklub som lukkede os indenfor, samt dens målmandstræner og U17 træner, for at formidle kontakt og stille spillere, udstyr og tid til rådighed. Uden deres samarbejdsvillighed ville dette speciale ikke have været muligt.

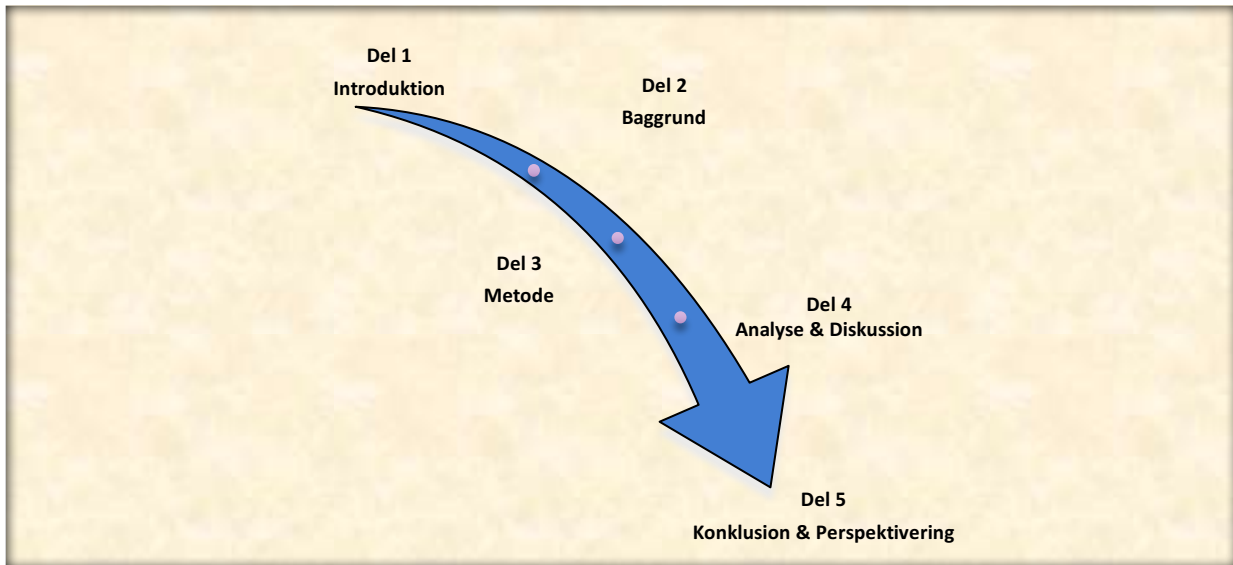
Sidst, men ikke mindst, skal der lyde en tak til vores familier, som til tider har oplevet lettere fraværende partnere. Men deres hjemlig støtte har været uundværlig og derfor skylder vi dem en stor tak.

---

# LÆSEVEJLEDNING

---

Denne læsevejledning præsenterer specialets indholdsmæssige opbygning og kan derfor bidrage til læserens overblik og forståelse af delelementernes rækkefølge. Overordnet består specialet af fire dele der skal lede til en konklusion på specialets problemformulering. Specialets opbygning er illustreret i den følgende figur og de enkelte dele vil efterfølgende blive beskrevet;



**Del 1:** Består af kapitel 1 og er introduktionen til specialets emnefelt, samt dets problemafgrænsning og problemformulering. Denne del er dermed specialets afsæt, samt begrundelse for relevansen af nærværende undersøgelse.

**Del 2:** Består af kapitlerne 2, 3, og 4. Denne del tjener som afdækning af dels den kontekst, som specialet er indlejret i, samt de teorier det bygger på. I kapitel 2 præsenteres ungdomselite-fodbold, og den undersøgelse der ligger til grund for begrebet *Critical Situations*. Kapitel 3 og 4 introducerer til henholdsvis makkerfeedback og praksisfællesskaber, samt deres anvendelse i sport.

**Del 3:** Består af kapitlerne 5, 6, 7, 8, 9 og 10. Denne del præsenterer specialets metode. Indledningsvis præsenteres forskningsdesignet i kapitel 5. Dernæst gøres der rede for de videnskabsteoretiske overvejelser i kapitel 6. I kapitel 7 præsenteres specialets case og intervention, herefter metoder til indsamling af empiri i kapitel 8, og analysemetoden i kapitel 9. Afslutningsvis vil der i kapitel 10 være en metodekritik i form af en diskussion af pålidelighed, gyldighed og gennemsigtighed.

**Del 4:** Denne del består af kapitel 11. Denne del vil indeholde en samlet analyse og diskussion af specialets empiri, der vil blive sammenholdt med relevant litteratur.

**Del 5:** Består af kapitlerne 12 og 13. Kapitel 12 vil være specialets konklusion, som indeholde en besvarelse af specialets problemformulering. Kapitel 13 vil være en perspektivering af de fund, som er gjort i nærværende speciale, og hvordan der kunne arbejdes videre med disse.

Dette speciale har særlig relevans for personer som beskæftiger sig med træningen af elite ungdoms målmænd, men forskellige målgrupper i idræt, uddannelse eller sport vil også kunne lade sig inspirere af nærværende speciale.

Derudover anbefales det, at rapporten læses i kronologisk rækkefølge, da der i de indledende kapitler vil kunne indhentes baggrundsviden, som vil give læseren en større forståelse for specialet og området. Der vil i specialet være interne henvisninger til andre kapitler eller afsnit af hensyn til læsevenligheden. Henvisning vil fremstå med nummer. Eksempelvis: jf. afsnit 1.1.

Den akademiske standard i dette speciale er opbygget på baggrund af APA-metoden, når det kommer til henvisninger, citater og referenceliste. Dette speciale benytter sig af betegnelsen (ibid.) ved gentagelse af samme henvisninger, når der ikke har været andre henvisninger imellem.

Når der i teksten nævnes: "vi" eller "specialets forfattere" så henvises der til gruppe 17gr10105, 10. Semester, Idræt på Aalborg Universitet, bestående af Dan Dodensig Christensen og Kasper Als.

---

# INDHOLDSFORTEGNELSE

---

## Del 1 - Introduktion

<b>Kapitel 1 - Introduktion .....</b>	<b>12</b>
1.1 Målmanden - En spiller med mange roller .....	12
1.1.2 Målmanden som den 11. markspiller? .....	14
1.1.3 Hvad skal en målmand kunne? .....	14
1.1.4 Makkerfeedback i arbejdet med Critical Situations.....	15
1.1.5 Målmands-træning i en praksisfællesskabsramme .....	16
1.2 Problemafgrænsning.....	16
1.3 Problemformulering.....	18
1.3.1 Undersøgelsesspørgsmål.....	18
1.3.2 Plan for specialets besvarelse .....	18

## Del 2 - Baggrund

<b>Kapitel 2 - Elite-ungdoms-målmænd.....</b>	<b>19</b>
2.1 Elite-ungdoms-fodboldspillere .....	19
2.2 Målmandens Critical Situations .....	20
<b>Kapitel 3 - Makkerfeedback.....</b>	<b>22</b>
3.1 Makkerfeedback i fodbold .....	22
3.2 Makkerfeedback i fysisk aktivitet.....	23
3.3 Makkerfeedback - fra evaluering til læring .....	24
<b>Kapitel 4 - Praksisfællesskaber .....</b>	<b>25</b>
4.1 Praksisfællesskab som facilitator for læring.....	25
4.2 Praksisfællesskaber i fodbold.....	26
4.3 Praksisfællesskab i idrætsundervisning .....	27
4.4 Praksisfællesskaber som udgangspunkt for vidensdeling.....	27



<b>Opsummering af del 2 .....</b>	<b>29</b>
-----------------------------------	-----------

## **Del 3 - Metode**

<b>Kapitel 5 - Forskningsdesign .....</b>	<b>30</b>
---	-----------

<b>Kapitel 6 - Videnskabsteoretiske overvejelser .....</b>	<b>31</b>
--	-----------

6.1 Erkendelsesinteresse .....	31
--------------------------------	----

6.2 Sociokulturelt ontologisk ståsted.....	31
--	----

6.3 Hermeneutisk-fænomenologisk epistemologisk ståsted .....	32
--	----

<b>Kapitel 7 - Case- og interventionsbeskrivelse .....</b>	<b>34</b>
--	-----------

7.1 Valg af case.....	34
-----------------------	----

7.2 Undersøgelsens kontekst.....	34
----------------------------------	----

7.3 Forforståelse .....	35
-------------------------	----

7.4 Interventionen .....	36
--------------------------	----

7.5 Interventionens didaktiske overvejelser .....	37
---	----

7.6 De enkelte sessioners fokus.....	41
--------------------------------------	----

<b>Kapitel 8 - Metoder til indsamling af empiri.....</b>	<b>43</b>
--	-----------

8.1 Empiri indsamling.....	43
----------------------------	----

8.2 interviews .....	44
----------------------	----

8.1.1 Interviewguide.....	45
---------------------------	----

8.1.2 Gennemførelse af interview.....	46
---------------------------------------	----

8.1.3 Transskribering .....	46
-----------------------------	----

8.2 Spiller-logbøger .....	47
----------------------------	----

8.3 Video-observation.....	48
----------------------------	----

<b>Kapitel 9 - Analysemetode.....</b>	<b>51</b>
---------------------------------------	-----------

<b>Kapitel 10 - Metode kritik.....</b>	<b>53</b>
--	-----------

10.1 Gyldighed .....	53
----------------------	----

10.2 Pålidelighed .....	54
10.3 Gennemsigtighed .....	55

## Del 4 - Analyse og diskussion

### **Kapitel 11 - Analyse og Diskussion ..... 56**

11.1 De ser to dele af målmandsspillet .....	57
11.2 Mere nærværende i træningen .....	60
11.2.1 Gå i sin egen verden .....	60
11.2.2 Tage ansvar for sig selv og makker .....	62
11.2.3 Tid til feedback .....	63
11.2.4 At formulere feedback .....	66
11.2.5 Fælles udvikling .....	68
11.3 En anden vinkel .....	73
11.3.1 Hjælp til at læse angriberen .....	73
11.3.2 At bruge hinandens kompetencer .....	74
11.3.3 Mistro til angriberfeedback .....	76
11.4 Blive bedre eller lære nyt .....	79

## Del 5 - Konklusion og perspektivering

### **Kapitel 12 - Konklusion ..... 84**

12.1 De ser to dele af målmandsspillet .....	84
12.2 Mere nærværende i træningen .....	85
12.3 En anden vinkel .....	85
12.4 Blive bedre eller lære nyt .....	86
12.5 Besvarelse af specialets problemformulering .....	86

### **Kapitel 13 - Perspektivering ..... 87**

13.1 Overvejelser i forhold til implementering af makkerfeedback .....	87
13.2 Fremtidige studier .....	88

**Referencer ..... 90**  
**Bilagsoversigt ..... 98**

---

# DEL 1 - INTRODUKTION

---

## KAPITEL 1 - INTRODUKTION

---

*I dette kapitel vil specialets problemstilling blive præsenteret med baggrund i den tilgængelige litteratur om hvordan DBU forsøger at skabe en kultur, hvor målmandstræningen i højere grad skal foregå i samspil med resten af holdet, samt hvilke særlige udfordringer målmænd oplever i kamp. For at beskrive det nærværende felts aktuelle udfordringer har vi ydermere interviewet Kresten Vedstesen, der er instruktør på DBUs målmandstræner uddannelse. Afslutningsvis introduceres der kort til hvordan makkerfeedback har været anvendt i fodboldtræning og hvordan vi ønsker at anvende Wengers (1998) praksisfællesskabsteori som ramme for vores intervention.*

---

### 1.1 MÅLMANDEN - EN SPILLER MED MANGE ROLLER

---

I fodbold kan målmanden ses både som en central del af holdet, men også som den ensomme ulv. Til tider optræder han som den første angriber, men oftest optræder han som den sidste forsvarsspiller, der står som en skanse mellem holdets succes og fiasko. Men han adskiller sig også fra de andre spillere ved at have en anden uniform, at der under kampen gælder andre regler for ham end de resterende 10 på holdet, og at han ofte i den daglige træning laver sine egne øvelser, fysisk isoleret fra det øvrige hold (Villemain & Hauw, 2014). Denne specialiserede træning kan have konsekvenser for målmændenes overordnede færdighedsniveau. Kresten Vedstesen<sup>1</sup> beskriver, at målmandstræningen i Danmark er karakteriserede ved at være en meget teknisk og lukket træning, hvor målmanden ikke bliver tvunget til at tage beslutninger (Bilag 4, L: 110-120). Hvilket betyder, at træningen bliver karakteriseret ved at være deduktiv, hvor målmandstræneren fortæller målmændene hvad de skal gøre (Bilag 4, 178-180). Dette mener Vedstesen bl.a. gør, at målmandstræneren laver gode målmænd i træningen, men de har svært ved at overføre det til kamp (Bilag 4, L: 110-120).

---

<sup>1</sup> Kresten Vedstesen er målmandstrænerchef i Aarhus Gymnastik Forening (AGF), tidligere målmandstræner for flere af ungdomslandsholdene og DBU instruktør på målmandstræneruddannelsen.

I forlængelse af dette ønsker DBU at stimulere målmændenes fodboldintelligens<sup>2</sup> og perceptionsevne<sup>3</sup>, ved i højere grad at integrere dem i holdtræningen. DBU forventer, at det øgede samspil med resten af holdet kan være med til at simulere kampsituationer, hvor målmændene bliver tvunget til at tage beslutninger på baggrund af hvordan de aflæser spillet og derigennem stimulere deres evne til at tage beslutninger i kamp (Bilag 4, L: 275-289, 358-376).

En udfordring ved at integrere målmanden i *hold*-træningen er, at målmandstrænere ofte møder en rigid struktur i klubberne, hvor det er svært at lave noget, der bryder med den gængse forståelse af, hvad fodboldtræning er. Dette ses eksempelvis af følgende citat om kulturen i fodbold, fra Stephen Lowe, målmandstræner gennem 15 år og nuværende målmandstræner for Viborg FF: *"For folk i erhvervslivet er det jo logisk at inddrage alle ressourcer. Men det er anderledes i fodbold. Her er kulturen ofte præget af, at det er cheftræneren, der sætter kursen ud ad motorvejen. En kultur, hvor man ikke er så vant til at gøre brug af alle kompetencerne."* (DBU, 2016). Det beskrives her, hvordan fodboldhold ofte er topstyret af en cheftræner, hvorved der er risiko for at eksempelvis målmandstrænerens kompetencer ikke bliver inddraget aktivt. For at facilitere et miljø, hvor målmandstrænerne har mulighed for at inddrage markspillere i målmandstræningen, ønsker DBU at få klubberne til at arbejde hen imod, at målmandstræneren får større indflydelse i trænerteamet (Ibid.) DBU forsøger med deres revurdering af målmandstræningen at gøre op med den herskende diskurs i fodbold, hvor målmandstræningen foregår afsides fra holdtræningen. At flytte målmandstræningen fra en isoleret del af banen og over i en integreret og dynamisk træning med resten af holdet giver også god mening, når der ses på studier af fodboldtræning. Eksempelvis argumenterer Haugaasen & Jordet (2012) for at en større del af træningen skal foregå som simulerede kampsituationer. På denne måde skal spillerne kombinere tekniske, taktiske og mentale kompetencer på samme måde som i kamp (Haugaasen & Jordet, 2012). Forfatterne argumenterer på denne baggrund for, at den individuelle og kollektive træning vil blive komplementære fremfor isolerede og dekontekstualiserede elementer (Ibid.).

---

<sup>2</sup> Spilintelligens er defineret som: evnen til i varierende spilsituationer at opfatte, vurdere, beslutte og udføre de for spilleren/holdet bedst mulige handlinger (DBU – fodboldens ord, 2017)

<sup>3</sup> Perception er defineret som: en spillers perceptionsevne udtrykkes i spillerens evne til at opfatte, vurdere, beslutte og handle i en given situation under træning og kamp (DBU – fodboldens ord, 2017)

---

### 1.1.2 MÅLMANDEN SOM DEN 11. MARKSPILLER?

---

Der er altså en udvikling hen imod at integrere målmandstræning mere i holdtræningen. I det følgende vil vi se nærmere på, hvad målmanden skal kunne i kamp.

I den traditionelle forståelse har målmanden en klart defineret opgave - *at forhindre bolden i at gå i mål*, hvorfor målmandstræningen typisk er struktureret anderledes end resten af holdet, der skal interagere mere dynamisk med bolden (Mulqueen, 2011). Regelændringer har dog betydet, at målmandsspillet inden for de sidste tyve år har ændret sig markant (Ibid.). Eksempelvis må målmanden ikke længere samle bolden op, når den bliver spillet tilbage af en medspiller (Ibid.). Dette har betydet, at målmandens sparketeknik og taktiske overblik i højere grad har betydning for holdets samlede præstation (Ibid.). Dels skal han kunne aflæse forsvarspillernes handlinger, for ikke at misse en tilbagelægning, samtidigt med at målmandsparket ofte er den første aktion i et angreb (Ibid.). Et studie har i denne forbindelse påvist at både senior og ungdoms målmænd har flest aktioner med fødderne (Hrnčiarik & Peráček, 2011).

En målmand, der kan sparke, er dermed en vigtig angrebsspiller, da et dårligt spark kan betyde, at bolden lander ved en modspiller, og at angrebet dermed er forbi, inden det starter (Mulqueen, 2010). Målmandens spilforståelse er dermed blevet en afgørende faktor (Mulqueen, 2011; Villemain & Hauw, 2014). På trods af denne udvikling fokuserer meget forskning om målmænd stadig på, hvordan målmanden eksempelvis kan aflæse angriberen i straffesparkssituationer og forskellige koncentrationsparametre (Panchuk & Vickers, 2006; Bakker, Oudejans, Binsch & Van der kamp, 2006; Binsch, Oudejans, Bakker, & Savelsbergh, 2010). Vi mener derfor, at der er en mangel på viden om, hvordan ungdoms-elite-målmænd kan arbejde med deres spilforståelse i forbindelse med den daglige træning.

---

### 1.1.3 HVAD SKAL EN MÅLMAND KUNNE?

---

I det følgende vil vi kigge nærmere på hvilke færdigheder, der kræves af målmanden, udover at kunne stå i vejen for bolden.

Mulqueen (2010) beskriver en målmands vigtigste egenskaber som; *mod, selvtillid og gennemslagskraft* (egen oversættelse, p: 2). Den gode målmandstræning bør således stimulere disse egenskaber for at skabe en ubrydelig sidste skanse (Ibid.). Dette stemmer overens med Villemain & Hauws (2014) studie, som fandt frem til fire særligt krævende situationer, kaldet Critical Situations, som en målmand skal kunne håndtere; *“coming off the line, goal-line clearances, one-on-one, and diving”* (Villemain & Hauw, 2014: p. 816). *Coming off the line* blev fremhævet som den vigtigste og sværeste situation (Ibid.). Når målmanden forlader stregen

og konfronterer en angriber, efterlader han målet ubeskyttet og har meget få chancer for at ændre sin beslutning, når først den er taget (Ibid.). Det fører til et stort mentalt pres på målmanden, når det skal bedømmes, om han skal være afventende eller aggressiv (Ibid.). Mange målmænd kommer derfor til at virke tøvende, hvilket faktisk kan betyde, at angriberne får nemmere ved at score mål (Ibid.). Det er derfor vigtigt, at der arbejdes målrettet med målmandens tro på sin egen vurderings- og beslutningskompetence (Ibid.). Hvilket yderligere understøttes af Hrnčiarik & Peráček (2011) som undersøgte ungdoms-målmænds spil under kvalifikationskampe til U19 europamesterskabet, hvilket bl.a. viste at kun 20 % af aktionerne fandt sted i målfeltet, mens 60 % af aktionerne lå i straffesparksfeltet. Målmændene kan således ikke stå afventende i feltet, men er nød til at kunne handle offensivt, hvorfor det blev anbefalet at træningen stimulerer målmandens evne til at tage beslutninger under tidspres (Hrnčiarik & Peráček, 2011).

Villemain & Hauw (2014) anbefaler, at de fire Critical Situations bruges som temaer for træningens opbygning. Dette stemmer overens med Vedstesens betragtninger, om at målmandstræningen måske skal gå på kompromis med det tekniske niveau, som eksempelvis at kunne hoppe højt, for i stedet at udvikle beslutnings- og vurderingskompetencer som i højere grad vil sætte målmanden i stand til at præstere i kamp (Kresten Vedstesen pers. samtale d. 2/3-2017).

---

#### 1.1.4 MAKKERFEEDBACK I ARBEJDET MED CRITICAL SITUATIONS

---

På baggrund af ovenstående afsnit vurderer vi, at der er behov for en undervisningsform, der dels gør det muligt at arbejde med målmændenes vurderings- og beslutningskompetencer, men som også stimulerer deres selvtillid, således at de tør arbejde med udviklingen af beslutningskompetencer i kamp.

En sådan undervisningsmetode kunne være makkerfeedback, der i et studie af Holt, Kinchin og Clarke (2012) viste sådanne egenskaber i træningen af 10-12 årige akademi fodboldspillere. Studiet viste, at deltagerne dels opnåede et højere teknisk niveau ved at arbejde med indbyrdes feedback, men de rapporterede også en højere grad af selvtillid i forhold til at implementere det lærte i kampsituationer (Holt et al., 2012). Dette er i forhold til nærværende undersøgelse et interessant argument for, hvorfor makkerfeedback kunne afhjælpe målmændenes problemer med at tage beslutninger i Critical Situations (Ibid.).

Metodisk handler makkerfeedback om at stimulere individets evne til at analysere og formidle viden igennem arbejdet med at hjælpe en makker (Liu & Carless, 2006). Et studie af Li et al. (2010) har vist, at udfordringen ved at skulle formulere feedback til makkeren har stor indflydelse på de lærendes udbytte af et undervisningsforløb. Det er således ikke bare det at få andre end træneren/underviseren til at give feedback, der har en positiv indflydelse på læringen, men også det selv at skulle italesætte sin viden (Ibid.).

---

### 1.1.5 MÅLMANDS-TRÆNING I EN PRAKSISFÆLLESSKABSRAMME

---

For at kunne implementere makkerfeedback i træningen har vi behov for en forståelsesramme af, hvordan fodboldspillere lærer at spille fodbold.

I et studie af Christensen et al. (2011) argumenteres der for, at læring på et fodboldhold er en kompleks proces, der til dels formes af de muligheder og begrænsninger, som en given sociokulturel kontekst giver. Fodbold kan dermed ses som noget, der læres situeret igennem interaktion med andre spillere (Christensen et al., 2011). Wengers (1998) teori, om hvordan mennesker lærer igennem deltagelsen i specialiserede praksisfællesskaber, kan dermed anvendes til at forstå tilegnelsen af færdigheder i fodbold (Christensen et al., 2011). Vi vil dermed anvende praksisfællesskabsteorien som en sociokulturel læringsteori, med vægt på deltagelse og interaktion (Wenger, 1998). Vi anser hermed målmændene som udgørende et praksisfællesskab der er en del af en større organisation af praksisfællesskaber, i form af det samlede hold. Makkerfeedback bliver i dette projekt en infrastruktur, der skal kultivere målmændenes praksisfællesskab, og derigennem skal hjælpe den enkelte målmand til at opnå en bedre håndtering af de tidligere nævnte Critical Situations (Wenger et al., 2002; Villemain & Hauw, 2014).

---

## 1.2 PROBLEMAFGRÆNSNING

---

Indenfor DBU opdeles fodbold aldersmæssigt mellem børne-, ungdoms-, og senior fodbold og niveaumæssigt mellem *elitefodbold* og *breddefodbold* (DBU, 2012). I dette speciale vil der være fokus på drenge eliteungdomsfodbold, der defineres som værende U13-U19. Eliteungdomsfodbold er præget af målrettet træning, der skal føre til ekspertpræstationer på seniorniveau, hvilket står i skarp kontrast til breddefodbold, der i højere grad er præget af leg, sjov og åbne rammer (Frank, Slosarich, Holm & Keldorf, 2009; DBU, 2012).

Fokusset vil ligge på at arbejdet med målmændenes læring i forbindelse med håndteringen af Critical Situations, hvorfor vi afgrænser os fra en nærmere undersøgelse af hvordan dette påvirker deres videre karriere som fodboldspillere.

Elitefodbolden er ydermere valgt, da denne er kendetegnet ved en konstant søgen efter optimering og udvikling af spillerne, dels for at vinde kampe, men også som en følge af det økonomiske incitament som bl.a. følger med at kunne sælge ungdomsspillere for millionbeløb og dermed sikre penge til klubbernes drift (ECA, 2012). Denne konstante søgen efter udvikling er især gældende på herre ungdomssiden, da der eksisterer dette store økonomiske incitament, men samtidig er prævalensen af herre ungdomsspillere i Danmark også den største (DBU, 2015).



Det er derfor interessant at se, hvordan eliteungdomsmålænd reagerer på den mere åbne tilgang til træningen som makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien medfører. Derfor vil fokus for projektet ligge på respondenternes oplevelse af hvordan denne undervisningsform kan bidrage til deres arbejde med at blive bedre udøvere og ikke på de motivations-aspekter, der er fremherskende i den øvrige litteratur om makkerfeedback. Dette speciale omhandler dermed en niche inden for dansk (og international) fodbold omkring målmandstræning, som der er lavet meget lidt forskning om. Ydermere bidrager specialet også med ny viden om hvordan makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien kan anvendes i elitesportstræning

---

### 1.3 PROBLEMFORMULERING

---

På baggrund af introduktionen ønsker vi at undersøge hvordan træning baseret på makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien kan fremme ungdoms-elite-målmænds håndtering af Critical Situations. Vi vil i specialet bestræbe os på at besvare følgende problemformulering:

**Hvordan kan makkerfeedback, som en del af et praksisfællesskab i ungdoms elitefodbold være med til at fremme målmændenes håndtering af *Critical Situations*?**

---

#### 1.3.1 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL

---

1. Hvordan beskriver litteraturen den kontekst elite-ungdoms-målmænd er indlejret i?

*Herunder hvordan beskriver Villemain & Hauw (2014) de Critical Situations som elite-ungdoms-målmænd kan møde i kamp?*

2. Hvordan beskriver litteraturen brugen af makkerfeedback i en fodbold kontekst?

*Herunder hvordan beskrives brugen af makkerfeedback i en bredere undervisningskontekst?*

3. Hvordan beskriver litteraturen brugen af Praksisfællesskaber i en elite-fodbold kontekst?

*Hvordan beskrives brugen af Praksisfællesskaber i en bredere læringskontekst?*

---

#### 1.3.2 PLAN FOR SPECIALETS BESVARELSE

---

Vi ønsker at besvare specialets problemformulering igennem en intervention i en elitefodboldklub, baseret på et litteraturstudie der skal danne det videnskabelige grundlag for denne. Litteraturstudiet skal besvare de tre undersøgelsesspørgsmål ovenfor. Dette skal dels afdække vores målgruppe, Elite-ungdoms-målmænd og de problemer der har i forhold til Critical Situations. Dertil skal litteraturstudiet også bibringe viden om hvordan makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien kan bruges i en elitefodbold kontekst. Da der kun findes en meget begrænset litteraturmængde om denne kombination, vil en del af litteraturstudiet omhandle anvendelsen af henholdsvis makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien i forskellige undervisningssammenhænge og i erhvervslivet.

På baggrund af dette litteraturstudie ønsker vi at gennemføre en intervention, hvor vi bruger makkerfeedbacken til at stimulere praksisfællesskabet mellem målmændene og deres relation til resten af holdet. Makkerfeedbacken bliver hovedsageligt mellem målmændene, men da vores initierende underen dels udspringer af diskussionen om hvordan målmanden kan integreres bedre som en del af *holdet*, ønsker vi at inddrage angrebsspillere i makkerfeedbacken. På denne måde ønsker vi at arbejde med kommunikationen på tværs af holdet som vi ser som bestående af flere specialiserede praksisfællesskaber.

---

## DEL 2 - BAGGRUND

---

### KAPITEL 2 - ELITE-UNGDOMS-MÅLMÆND

---

*I dette kapitel vil vi uddybe den kontekst, som specialet er indlejret i; Ungdoms-elitefodbold. Dernæst vil vi i anden del af kapitlet uddybe, hvordan vi mener, at Villemain & Hauws (2014) Critical Situations kan bruges i målmandstræningen.*

---

#### 2.1 ELITE-UNGDOMS-FODBOLDSPILLERE

---

Mange unge elitefodboldspillere befinder sig i en usikker livssituation, hvor de er placeret et sted "midt imellem" (Aggerholm, 2015). De er således hverken amatører, men heller ikke fuldtidsprofessionelle - de bygger derfor en stor del af deres identitet på, hvad de kan blive, fremfor hvad de er (Ibid.). Der eksisterer derfor en relation mellem det nuværende og fremtiden, der skal forstås som en midlertidig tilstand. Elite ungdomsspillerne skal på hvert alderstrin udvikle deres kompetencer for at blive selekteret videre til det næste niveau og ultimativt blive professionelle fodboldspillere (Williams & Reilly, 2000). Dermed står spillerne i ungdomsårene overfor et konstant pres for at indfri deres potentiale og drømme (Ibid.). Det kan derfor have psykologiske konsekvenser for elite-ungdomsspillerne, hvis de bliver fravalgt til videre deltagelse i elitemiljøet (Brown & Potrac, 2009). Chancerne for at blive fravalgt må betegnes som værende meget høje, Côte & Ericsson (2015) beskriver eksempelvis, hvordan det i amerikansk fodbold er under 0.5 % af dem der er udtaget til første holdet i High School, der bliver draftet til NFL.

Fravælgelsen, eller bare frygten for denne, kan medføre følelsesmæssig og psykologisk uro, eksemplificeret ved angst, frygt, depression eller ydmygelse (Brown & Potrac, 2009). Dette forværres yderligere af, at elite-ungdomsspillere kan have tendens til at udvikle en stærk atletisk identitet<sup>4</sup>, hvor atlet-rollen kommer til at

---

<sup>4</sup> Der eksisterer mange definitioner af atletisk identitet. Vi anvender følgende definition på atletisk identitet: "The degree of importance, strength and exclusivity attached to the athlete role that is maintained by the athlete and influenced by their environment" (Cieslak, 2004: p. 38). Da vi finder den bedst dækkende, da den inddrager flere parameter.

står øverst i identitetshierarkiet (Cieslak, 2004). En stærk atletisk identitet kan ydermere betyde, at atleten udvikler identity foreclosure<sup>5</sup>, hvor det, de gør, bliver vigtigere, end hvem de er (Ibid.) Frygten for fravælgelse kan dermed ses som en trussel imod udøverens selvforståelse (Brown & Potrac, 2009; Cieslak, 2004).

Udover de psykologiske konsekvenser ved fravælgelse, kan identity foreclosure og en stærk atletisk identitet også have betydning for reaktionen på spillemæssige fejl (Cieslak, 2004). Målmandens relativt stationære position gør, at han i store perioder af kampen er reduceret til at være tilskuer, for pludseligt i næste øjeblik at skulle lave en afgørende aktion (Mulqueen, 2010). Målmanden har samtidigt relativt få aktioner i kampen, men alle aktionerne foregår i eller tæt på målfeltet og det kan derfor have afgørende betydning for kampen, hvordan målmanden håndterer situationen (Ibid.). Fejl kan derfor have afgørende psykologiske betydning i form af følelser som angst eller frygt (Brown & Potrac, 2009; Cieslak, 2004; Villemain & Hauw, 2014) og samtidig ved elite-ungdomsspilleren, at han skal præstere, for ellers lurer fravælgelsen, hvilket udfordrer identiteten som elite-ungdomsspiller (Aggerholm, 2015) Derfor er det vigtigt, at målmanden kan lære af sine fejl, komme videre og fortsætte med at udvikle sig (Mulqueen, 2010). Dette kan kun ske, hvis målmanden forsøger at reflektere over og lære af sine fejl, uden at lade sig påvirke af de psykologiske ubehag, som fejlene kan medføre (Cieslak, 2004; Brown & Potrac, 2009; Mulqueen, 2010).

---

## 2.2 MÅLMANDENS CRITICAL SITUATIONS

---

I dette afsnit vil vi uddybe de fire Critical Situations, Villemain & Hauw (2014) beskriver som gennemgående for målmænds oplevelser af at præstere i kamp.

Villemain & Hauw (2014) undersøgte igennem interviews, hvordan 11 franske elite-ungdoms-målmænd oplevede det at stå på mål, i form af hvilke følelser forskellige situationer frembragte, og hvordan de

---

<sup>5</sup> Identity foreclosure er et begreb som er blevet benyttet på flere måder i litteraturen. Vi anvender følgende definition identity foreclosure: *“Identity foreclosure is a construct used to describe people who have committed to an occupation or an ideology without first engaging in exploratory behavior.”* (Good et al., 1993: p. 2)

reagerede på disse. På trods af at deltagerne kom fra forskellige klubber fordelt over hele Frankrig, var der fire situationer, som de alle havde oplevet (Villemain & Hauw, 2014). De fire Critical Situations er: *coming off the line, goal-line clearances, one-on-one, and diving* (Villemain & Hauw, 2014: p. 816).

De fire Critical Situations bestod alle af tre elementer. Det første element er indlejret i situationen og omhandler dårligt udførte handlinger og tøven, hvilket fører til en global form for mangelfuld timing. Dette understreger vigtigheden af koncentration og selvtillid for målmanden, da denne kombination er essentiel for beslutningskompetencen (Villemain & Hauw, 2014).

Det andet element handler om det tidsmæssige aspekt, i form af et Critical Situations begyndelse. Her beskrev målmændene, hvordan situationer kunne blive kritiske, hvis de eksempelvis ikke var i stand til at afkode de informationer, der viser, at modstanderne var tæt på en afslutning. Målmandens præstation afhænger altså i høj grad af hans informationsindsamling og en mere righoldig informationsindsamling vil sandsynligvis kunne øge chancen for succes (Ibid.). Hvilket understøttes af DBUs anbefaling om at træne perceptionsevnen, der udtrykkes ved en spillers evne til at opfatte, vurdere, beslutte og handle i en given situation (DBU – fodboldens ord, 2017).

Det tredje element handler om en projektering frem imod en potentiel fremtid. Målmændene beskriver eksempelvis oplevelsen af at miste bolden eller en forventning om det. Denne oplevelse er indlagt i en global følelse af potentielle udfald, som giver mening til den aktuelle oplevelse (Ibid.). Eksempelvis hvis målmanden skal forlade stregen for at nå en bold, kan det medføre tvivl og frygt for ikke at nå bolden (Ibid.). Her bør målmanden, på trods af disse følelser, projicere sig til en fremtid, hvor han kan se, at hans tilstedeværelse ude af feltet giver angriberen mindre mulighed for at score. På denne måde kan målmanden give mening til den ubehagelige handling og derigennem styrke sin selvtillid ved fremtidige aktioner (Ibid.).

Villemain & Hauw (2014) konkluderede bl.a. at Critical Situations dels bør trænes igennem at arbejde med målmændenes informationsindsamling og ved at anvende det de kalder *enabling game situations*. Informationsindsamlingen henviser til at der skal trænes på en mere hollistisk måde, der arbejder med en bredere forståelse af hvordan en Critical Situation håndteres (Ibid.). På denne måde mener forfatterne at interaktionen mellem individets tekniske, taktiske og mentale kompetencer kan forbedres i forhold til at afkode information og vælge en passende handling – med en forbedret håndtering til følge (Ibid.). Med Enabling game situations henvises der til at målmændene skal udvikle deres kompetencer til at håndtere de fire Critical Situations, igennem arbejdet med lignende situationer i træningen (Ibid.). Dette skal skabe et miljø hvor målmændene dels udvikler deres kompetencer i de pågældende situationer, samtidigt med at de får friheden til at afprøve forskellige løsninger (Ibid.). Træneren skal således give friheden til at nye strategier

afprøves, samtidigt med at han skal sikre at målmandens vedholdenhed, ved de mange potentielle nederlag en sådan træning kan skabe (Ibid.). Det er således en bevidstgørelse af de mange delelementer der udgør en Critical Situation, som Villemain og Hauw (2014) mener ligger til grund for en forbedret håndtering. Dette bekræftes også af Kayas (2014) betragtning om, at træningen skal være indrette, så det giver atleterne mulighed for at lære, at tage rigtige beslutninger, så de kan overføre dette til kamp. Hvis atleter ikke kan tage de rigtige beslutninger i træning, så bliver de heller ikke i stand til at tage dem i kamp (Kaya, 2014). Der er således behov for en træningsform hvor udøveren får frihed til at eksperimentere med forskellige løsninger, samtidigt med at der bliver givet feedback på hvordan disse løsninger fungerer. I det følgende vil vi introducere til to teorier, som vi mener kan bruges til at opnå dette.

## KAPITEL 3 - MAKKERFEEDBACK

---

*Dette afsnit består af tre dele, hvor vi først gennemgår, hvordan makkerfeedback er blevet anvendt i fodbold, og dernæst hvordan det er anvendt i fysisk aktivitet generelt. Afslutningsvist vil vi igennem studier fra forskellige undervisningssituationer se nærmere på makkerfeedback som undervisningsform.*

### 3.1 MAKKERFEEDBACK I FODBOLD

---

I et studie af Holt et al. (2012) blev makkerfeedback anvendt som en del af en træningsintervention på fem 10-12 årige akademi fodboldspillere i England (Holt et al., 2012). Interventionen bestod af 22 træningsgange, hvor spillerne selv skulle sætte mål for træningen og give makkerfeedback til hinanden i en dribbleøvelse. For at sikre deltagernes forpligtigelse overfor hinanden, blev de belønnet med muligheden for at spille kamp i den sidste del af træningen, hvis de opfyldte de mål, de selv havde opstillet (Ibid.). Det er en svaghed ved studiet, at det undersøger tre parametre på samme tid, da det således er svært at bedømme om det er det enkelte element eller kombinationen, der skaber resultaterne. Det er dog det eneste studie, som har været tilgængeligt, hvor makkerfeedback er blevet brugt i fodbold-træning på eliteniveau, hvorfor det er blevet inkluderet i vores litteraturgennemgang.

Studiet viste, at deltagerne dels opnåede et højere teknisk niveau, men også at de rapporterede en højere grad af selvtillid i forhold til at implementere det *lærte* i kampsituationer (Ibid.). Dette er i forhold til nærværende undersøgelse et interessant argument for, hvorfor makkerfeedback kunne afhjælpe målmændenes problemer med at tage beslutninger i Critical Situations. Arbejdet med at analysere makkerens handlinger og formulere feedback ud fra dette, kan måske skabe en refleksion, som gør det nemmere for målmændene at overføre elementer fra træningen til kamp. En sådan sammenhæng er også

observeret i forbindelse med skriftlige opgaver på videregående uddannelser (Li, Liu, & Steckelberg, 2010). Holt et al. (2012) argumenterer på baggrund af deres observationer for, at det netop er denne udfordring med at give feedback til makkeren, der er med til at give en mere nuanceret og righoldig læring. Dette skaber tråde til Vygotskys (1978) zone for nærmeste udvikling, da løsninger udspringer af spillernes dialog og ikke af trænermedieret feedback. Igennem feedbacken bliver spillerne således tvunget til at analysere og italesætte de tekniske øvelser, der arbejdes med (Holt et al., 2012). Dette kan være med til at engagere dem mere i den enkelte træning, da de er tvunget til at forholde sig til indholdet af den enkelte øvelse, fremfor bare at gennemføre den (ibid.). Et studie af Kaya (2014) viste, at en trænerstyret træning, hvor træneren formidler sine løsninger på de problemer, der observeres hos spillerne, har en negativ indvirkning på udviklingen af spillernes beslutningskompetence. Dette understreger yderligere behovet for at indtænke selvstændig problemløsning i fodboldtræningen, især i forhold til målmændenes tidligere beskrevne problemer med at tage beslutninger i kampsituationer, jf. afsnit 1.1 og 1.1.3 (Kaya, 2014; Villemain & Hauw, 2014)

### 3.2 MAKKERFEEDBACK I FYSISK AKTIVITET

---

En stor del af de studier, hvor makkerfeedback er anvendt i sport, har været med henblik at stimulere motivationen for at deltage i idrætsundervisning. I et studie af Østergaard og Curth (2014) blev makkerfeedback anvendt i et volleyball-forløb med idrætshøjskoleelever, for at undersøge hvorvidt dette kunne understøtte de studerendes interpersonelle relationer og engagement i undervisningen (Østergaard & Curth, 2014). Det konkluderedes, at elevernes motivation for at deltage i volleyball-træningen blev stimuleret igennem Deci og Ryans (2012), samt Vallerands (2007) tre psykologiske behov *autonomi, kompetence og tilhørsforhold* (Østergaard & Curth, 2014).

Et andet studie undersøgte henover et år, hvordan 424 fodbold-, basketball- og volleyballspillere oplevede, at deres vedholdenhed i forhold til at fortsætte med sport blev påvirket af holdkammeraterne (makker) (Jøesaar, Hein, & Hagger, 2011). Studiet viste, at de spillere, der befandt sig i miljøer, der faciliterede en fælles og opgaveorienteret tilgang til træningen, oplevede en højere grad af indre motivation i form af øget vedholdenhed og motivation for træningen (ibid.). Makkerfeedback kan således være med til at højne motivationen i en læringssituation, spørgsmålet er så, om det også kan være med til at højne "kvaliteten" af indlæringen.

### 3.3 MAKKERFEEDBACK - FRA EVALUERING TIL LÆRING

---

I dette afsnit vil vi beskrive makkerfeedback som undervisningsform igennem studier af forskellige undervisningssituationer.

Makkerfeedback er en undervisningsmetode, hvor de lærende hjælper hinanden indbyrdes gennem gensidig evaluering af hinandens arbejde (Liu & Carless, 2006). Her er en vigtig detalje at evalueringen bør være *formativ og ikke summativ* - altså at fokus skal ligge på en righoldig beskrivelse af, hvad der gøres godt og hvad der kan forbedres, men ikke en evaluering i form af eksempelvis point eller karakterer (Ibid.). Ved at anvende makkerfeedback får den lærende også mulighed for langt mere feedback, end hvis det kun er en underviser, der skal give feedback til alle deltagere (Mosston & Ashworth, 2008). På trods af at denne feedback kan have en meget varieret kvalitet, i forhold til den en underviser kan give, har et studie af Gielen et al. (2010) vist, at undervisning i at give en konstruktiv feedback, opvejer betydningen af, at feedbacken modtages fra en *ligesindet*. Dette studie viste yderligere, at en forudsætning for at makkerfeedback kan fungere, er, at der bliver handlet på feedbacken (Gielen et. al., 2010). Fortsætter den lærende med at gøre som hidtil uden at arbejde med de inputs, der modtages, vil der ikke ske en udvikling, hvad enten feedbacken kommer fra en underviser eller makker (Ibid.).

Et studie af Li et al. (2010) viste, at amerikanske lærerstuderende havde stort udbytte af at modtage, men i særlig grad også at give feedback til medstuderende i forbindelse med skriftlige opgaver. Når der blev korreleret for de studerendes individuelle startniveau, var det dem, der gav den mest udførlige feedback, der også havde den største udvikling henover kurset (Li et al., 2010). Dette tilskrev forfatterne den refleksion, der er nødvendig, når viden skal italesættes og formidles til andre (Ibid.). Det er dermed ikke kun det at modtage feedback på det, man laver, der stimulerer læringen, men i lige så høj grad det at skulle formulere feedback til andre (Ibid.). En anden af makkerfeedbackens styrker ligger i forlængelse af dette, i at de lærende ikke blot får overført et pensum eller en standardløsning, men inddrages aktivt i at udvikle forståelsen af det emne, der arbejdes med (Liu & Carless, 2006). Dette understøttes af et studie foretaget af Orsmond et al. (2000), hvor førsteårs biologistuderende oplevede, at de var mere kritiske overfor deres emner og tænkte mere over dem, når de skulle evaluere hinandens arbejde.



## KAPITEL 4 - PRAKSISFÆLLESSKABER

---

*Dette kapitel vil indeholde en introduktion til praksisfællesskabsteorien. Kapitlet består af fire underafsnit.*

*Først vil praksisfællesskabsteorien som facilitator for læring blive diskuteret i forhold til målmandstræningen. Dernæst følger to afsnit, der ser nærmere på, hvordan praksisfællesskaber er blevet anvendt i henholdsvis fodboldtræning og idrætsundervisning. Afslutningsvis vil vi se nærmere på, hvordan et praksisfællesskab kan bruges som udgangspunkt for vidensdeling.*

---

### 4.1 PRAKSISFÆLLESSKAB SOM FACILITATOR FOR LÆRING

---

Wengers (1998) praksisfællesskabsteori er en del af en række nyere sociokulturelle læringsteorier, der bl.a. også indbefatter Engeströms (2007) Ekspansive læring og Lave & Wengers (1991) Situerede læring. Disse har til fælles, at deltagelse og interaktion er centrale elementer, og at viden ikke overføres men derimod konstrueres socialt. Vi har i specialet lagt fokus på praksisfællesskabsteorien, da denne før er anvendt i en fodboldkontekst (Christensen et al., 2011) og vi ser den som en relevant læringsteori i forhold til brugen af makkerfeedback, hvorfor vi ikke uddyber videre for Ekspansiv læring og Situeret læring.

I praksisfællesskaber opbygges medlemmernes relationer gennem; fælles engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 1998). Vi mener på baggrund af følgende citat, at læring faciliteret igennem praksisfællesskaber kan være med til at udvikle handlekraftige målmand; *“Vi må vurdere arbejdet med fællesskabsdannelse og sikre, at deltagerne har adgang til de ressourcer, som er nødvendige for at lære det, de har brug for at lære for at kunne træffe beslutninger, som fuldt ud inddrager deres egen kompetence”* (Wenger, 1998: p. 21).

Praksisfællesskabet kan dermed give mulighed for at lave den holistiske og situerede målmandstræning, som Villemain og Hauw (2014) foreslår under betegnelsen *enabling game situations*. I dette speciale vil vi anvende praksisfællesskabsteorien til at facilitere læring igennem makkerfeedback. Dette udspringer af, at vi ser Wengers teori som en måde at forklare den læring der sker igennem feedbacken. Eksempelvis refererer Wengers (1998) begreb om fælles engagement til udviklingen af normer og standarder, som Liu & Carless (2006) beskriver, som en drivkraft for læringen i feedback. På samme måde er forhandlingen af fælles virksomhed og udviklingen af et fælles repertoire centrale for den læring, hvorigennem vi ønsker at hjælpe målmandene til at håndtere Critical Situations (Wenger, 1998; Villemain & Hauw, 2014).

---

## 4.2 PRAKSISFÆLLESSKABER I FODBOLD

---

I det følgende afsnit vil vi se nærmere på, hvordan praksisfællesskaber er blevet brugt i en fodboldkontekst.

Et studie af Christensen et al. (2011) undersøgte to danske elite U18 fodboldmiljøer på baggrund af Wengers (1998) Praksisfællesskabsteori. Heri blev træningen af fodbold i et elitemiljø defineret som situeret og funderet i legitim perifer deltagelse (Christensen et al., 2011). Fodboldspillerne lærte således igennem den træning, som den centrale deltager – træneren - opstillede på baggrund af hans tidligere fodbolderfaringer (Ibid.). Læring blev dog også observeret som udspringende af legitim perifer deltagelse i form af at de yngre spillere observerede og interagerede med de ældre og mere erfarne spillere (Ibid.). Der var altså en ikke italesat læring, der fandt sted, når de yngre spillere *efterlignede* de ældre (Ibid.).

Studiet fandt frem til tre forskellige temaer, der definerede de unge spilleres deltagerbaner; *“playing upwards, mirroring older players and the feeling of being recognised by the coach”* (Christensen et al., 2011, side 10). Playing upwards referede til situationer hvor de unge spillere havde mulighed for at træne sammen med senior-spillere. I disse situationer blev de teknisk og taktisk presset på en måde, som gjorde at de befandt på grænsen af deres zone for nærmeste læring (Ibid.). Disse oplevelser synliggjorde for de unge spillere, at de var i en læringsproces frem imod at blive en del af seniorholdet, og forfatterene foreslog dette som en måde at sikre vedholdenhed i ungdomsårene (Ibid.).

Mirroring older players lå i forlængelse af dette, da interaktionen med ældre spillere, der havde den samme position på holdet, betød, at de unge spillere havde et større tilhørsforhold til holdet. De følte i højere grad at seniorspillernes verden blev tilgængelig, når de kunne interagere med dem på mere lige præmisser i mindre spil-lignende øvelser, end hvis det var en kampsituation (Ibid.). På samme måde oplevede de yngre spillere, at de i højere grad blev anerkendt af træneren i disse mindre spil lignende situationer. Dette kan lavpraktisk forklares, ved at der var et lavere antal spillere pr. træner i disse øvelser, hvorfor de unge spillere i højere grad fik mulighed for fuld deltagelse, end når trænerens fokus var på de spillere, der var udtaget til næste kamp (Ibid.).

I interventionen ønsker vi at italesætte denne viden, sådan at eksempelvis de mere erfarne spillere bliver udfordret, når de skal formidle deres viden, hvilket som tidligere beskrevet kan fordre læring. I det følgende afsnit vil vi derfor kigge nærmere på, hvordan individ og fællesskab lærer i et praksisfællesskab, for at kunne inddrage denne viden til at fremme italesættelsen af viden i forbindelse med interventionen.

### 4.3 PRAKSISFÆLLESSKAB I IDRÆTSUNDERVISNING

---

I dette afsnit vil vi kigge nærmere på, hvordan dele af praksisfællesskabsteorien er inddraget i de didaktiske overvejelser omkring idrætsundervisning.

Praksisfællesskabsteorien udspringer af Lave & Wengers (1991) teori om Situeret Læring, hvor læring betragtes som situationel og socialt funderet. Situeret læring er benyttet som det teoretiske fundament til en række lærings-modeller indenfor idrætsundervisning (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004). I en artikel gennemgik Dyson et al. (2004) de tre læringsmodeller Sports Education, Tactical Games og Cooperative learning, der alle lægger op til en elevstyret undervisning. Dyson et al. (2004) fremhævede at denne elevstyrede tilgang var med til at stimulere elevernes glæde ved undervisningen, men mere interessant for dette speciale havde det også en positiv indvirkning på elevernes taktiske forståelse og beslutningskompetence (Ibid.). Dette blev tilskrevet elevernes indbyrdes samarbejde og feedback omkring løsningen af forskellige spillemæssige udfordringer (Ibid.). Det at, eleverne fik ejerskab for problemløsningen, kan således have gjort det nemmere for dem at tage beslutninger i kampsituationer (Ibid.). En situeret tilgang til at arbejde med målmændenes Critical Situations fremstår på baggrund af dette relevant. Der findes dog kun en begrænset mængde litteratur omkring brugen af praksisfællesskaber i elitesports kontekster, hovedsageligt med fokus på at skabe mere samarbejde og vidensdeling mellem trænere på tværs af forskellige klubber (Culver & Trudel, 2008).

### 4.4 PRAKSISFÆLLESSKABER SOM UDGANGSPUNKT FOR VIDENSDELING

---

I dette afsnit vil vi se nærmere på, hvordan praksisfællesskaber kan bruges til at facilitere læring internt imellem målmændene, samt imellem målmænd og angribere.

Læring i praksisfællesskaber kan deles op to kategorier; det der læres som individ, og det der læres som fællesskab (Wenger 1998). Der opstår på denne måde et spændingsfelt mellem individets (målmændens etc.) udvikling af mening og identitet og holdets udvikling af fællesskab og praksis (Ibid.). Det er dermed en grundantagelse i Wengers teori, at der foregår en gensidig læreproces i mellem identitet og praksis (Ibid.). I dette projekt forstås dette som at den enkelte målmand dels udvikler sin egen identitet, eksempelvis det Holt et al., (2012) observerede som mere selvtillid i forhold til at anvende nye teknikker i kamp. I dette tilfælde kan læring betragtes som tilblivelse (Wenger, 1998). Dette refererer til den identitetsudvikling som læring medfører, eksempelvis kan der igennem makkerfeedbacken, hvor målmændene spiller en mere aktiv rolle, åbnes op for at målmanden også indtager en mere aktiv rolle i kampe (Ibid.).

For individet er praksisfællesskabet dermed en mulighed for at eksperimentere med forskellige identiteter, hvilket kan føre til adaptationer og rekonstruktion af identitet og praksis (Handley et al., 2006). På denne måde kan den læring, som foregår imellem angribere og målmand, ses som en udvikling af den fælles praksis (Wenger, 1998). Når målmand og angribere får mulighed for dels at udveksle, men også at skulle italesætte viden og erfaringer i en feedback situation, kan der opstå muligheder for at skabe nye løsninger, der kan give holdet en fordel overfor konkurrenter (Handley et al., 2006; Carlile, 2004). Det er således ikke klassiske løsninger, der reproduceres, men derimod nye løsninger, der modsvarer de aktuelle krav, som holdet møder i dets praksis (Ibid.). Dette kan eksemplificeres ved følgende citat hentet fra brugen af praksisfællesskaber i forretningsverdenen;

*“Taking the community of practice as a unifying unit of analysis for understanding knowledge in the firm, the paper suggests that often too much attention is paid to the idea of community, too little to the implications of practice. Practice, we suggest, creates epistemic differences among the communities within a firm, and the firm's advantage over the market lies in dynamically coordinating the knowledge produced by these communities despite such differences”* (Brown & Duguid, 2001: p. 1)

Som det fremgår af citatet, er det afgørende for virksomheder at viden kan diffundere imellem afdelinger, uanset hvor forskellige de måtte føle sig, som eksempelvis målmand og angribere (Brown & Duguid, 2001). Denne tanke om, at separate enheder i en virksomhed besidder viden, der kan være afgørende for at andre afdelinger kan løse deres opgaver bedre, er central for dette speciale. Ligesom en virksomhed er et fodboldhold afhængigt af at angreb, forsvar og målmand kan koordinere deres aktioner (Mulqueen, 2010). Wenger et al., (2002) argumenterer således for at inddragelsen af praksisfællesskaber kan skabe en værdifuld læringsressource, ved etableringen af såkaldte *back channels*. I fodbold kunne dette forstås således, at der i de formelle træningsgange, hvor målmand og angribere skal arbejde sammen i makkerpar, kan åbnes op for legitimiteten i at søge hjælp/sparring hos de andre holdkammerater (Wenger et al., 2002). Dette kunne være igennem de personlige relationer, der styrkes ved feedback (Mosston & Ashworth, 2008).

## OPSUMMERING AF DEL 2

---

På baggrund af litteraturen gennemgået i kapitel 2 kan vi se, at eliteungdoms-fodboldspillere befinder sig i en vanskelig situation, hvor de hele tiden skal forløse og udvikle deres potentiale, for ikke at miste deres plads på holdet og dermed en vigtig del af deres identitet. Ydermere kan vi se, at målmændene står overfor nogle unikke udfordringer i forbindelse med kampene. Det er især de fire Critical Situations som Villemain & Hauw (2014) fremhæver som værende vanskelige for målmændene at håndtere. Der er dermed behov for en træningsstrategi, hvor målmændenes beslutningskompetencer bliver styrket, således at de kan optræde med den selvtillid og beslutsomhed som Mulqueen (2010) beskriver som essentielt for den gode målmandspræstation. Interviewet med Kresten Vedstesen viste yderligere, at der var et problem i at få overført målmændenes tekniske niveau i træningen, til deres præstation i kamp. Kresten Vedstesen mener derfor, at der bør arbejdes med målmændenes spilintelligens således at de bliver bedre til at afkode modstandernes handlinger, hvilket også understøttes af Villemain & Hauw (2014).

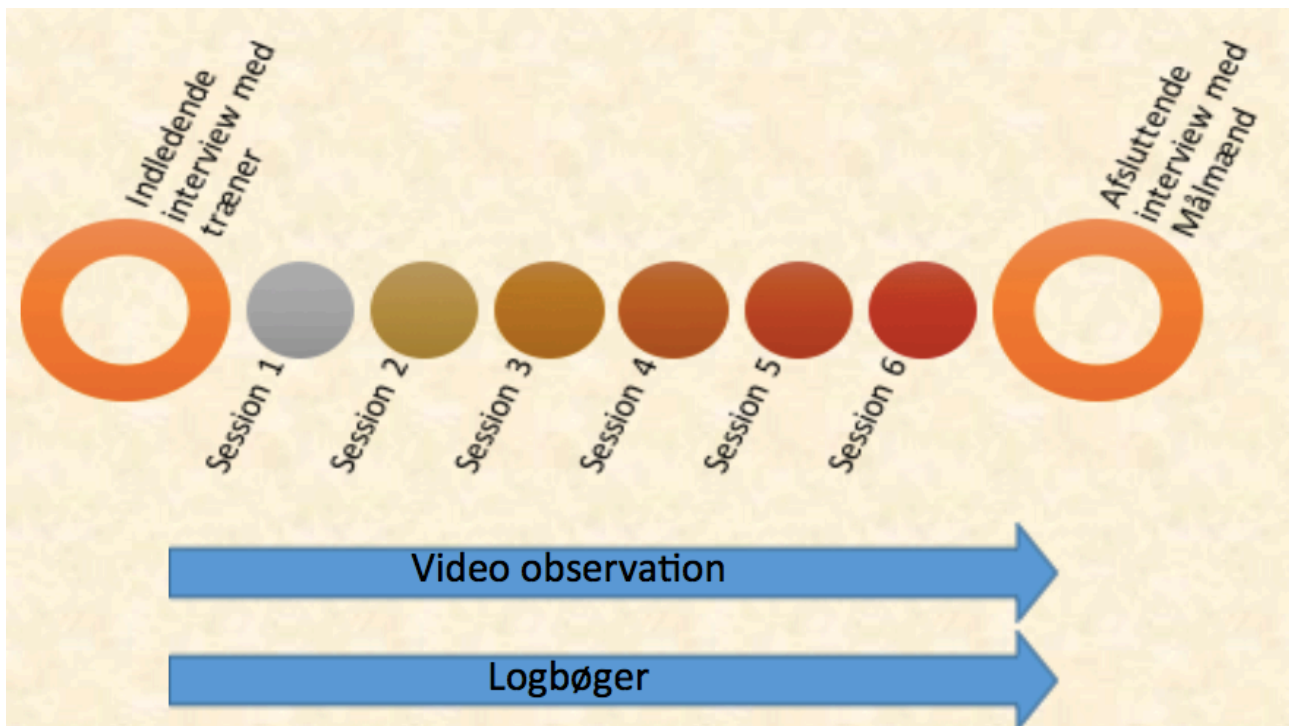
I kapitel 3 argumenterede vi for, at makkerfeedback som undervisningsform, kan bidrage til at målmændene kan overføre det lærte i træningen til kamp (Holt et al. 2012). Det fremgik også af litteratur studiet, at makkerfeedback er med til at stimulere ansvar for læringen (Liu & Carless, 2006) og at særligt det at skulle give feedback kan virke stimulerende på læringen (Li et al., 2010). På baggrund af bl.a. Holt et. al. (2012) og Li et. al. (2010) tyder det således på, at en væsentlig del af læringen udspringer af den refleksion som spillerne, har når de dels modtager, men måske i særlig grad når de selv skal formulere feedback på baggrund af deres observation af makkeren.

Af kapitel 4 fremgik det, at læringen på et fodboldhold kan analyseres ud fra et praksisfællesskabs perspektiv (Christensen et al., 2011). Erfaringer fra idrætsundervisning har yderligere vist, at en situeret tilgang til læring i boldspil, kan være med til at stimulere ansvar for egen læring samt beslutnings- kompetencer i spilsituationer (Dyson et al., 2004). Observationer af hvordan organisationer lærer og deler viden i et praksisfællesskabs perspektiv, har yderligere illustreret vigtigheden af vidensdeling imellem afdelinger med forskellige opgaver (Brown & Duguid, 2001). Dette kan i forbindelse med et fodboldhold betyde, at miskommunikation imellem angribere og målmænd, kan føre til forringede præstationer.

## DEL 3 - METODE

### KAPITEL 5 - FORSKNINGSDESIGN

I det følgende afsnit vil vi gøre rede for vores forskningsdesign. Indledningsvis vil specialets forskningsdesign blive skitseret i form af trænings interventionen, samt metoder til indsamling af empiri. I de efterfølgende kapitler bliver de enkelte dele uddybet.



FIGUR 1 FORSKNINGSDESIGN

Specialets undersøgelse består af en intervention med seks træningssessioner af ca. 30 minutter, der arbejder med makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien. For at indsamle empiri er der først foretaget et indledende interview med målmandstræner Kresten Vedstesen, som er anvendt i udformningen af specialets intervention. Under interventionen er der indsamlet data i form af videoobservation og logbøger, Jf. Kapitel 7. Efter interventionen blev der gennemført to gruppeinterviews med målmændene, der fungerer som specialets hovedempiri. Derudover blev der, efter målmændene var blevet interviewet, foretaget et interview med målmandstræneren fra den pågældende klub, Jf. Kapitel 7.

## KAPITEL 6 - VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER

---

*I dette afsnit vil der blive gjort rede for specialets videnskabsteoretiske overvejelser. Specialets videnskabsteoretiske ståsted, der tager udgangspunkt i den hermeneutiske-fænomenologi, bliver præsenteret og dernæst vil der blive gjort rede for hvilken betydning dette har for specialet, og på hvilken baggrund dette er valgt. Specialet er indlejret i en bestemt ramme og for at beskrive denne, vil afsnittet starte med en beskrivelse af specialets erkendelsesinteresse (Habermas, 1972) efterfulgt af det videnskabsteoretiske ståsted.*

### 6.1 ERKENDELSESINTERESSE

---

Et fagområde som idræt kan anskues på mange forskellige måder og kan derfor også producere viden til forskellige interesser, som eksempelvis fysisk træning, deltagelse i idræt eller indlæring af motoriske færdigheder. Dette betyder også, at en lang række forskellige metodiske tilgange kan benyttes, hvorfor det er nødvendigt at klargøre hvordan vi ønsker at indlejre dette speciale i idrætten som videnskabsområde.

Undersøgelsens videnskabsteoretiske perspektiv er styret af problemformuleringen, som afspejler specialets erkendelsesinteresse (Olsen & Pedersen, 2011). Dette speciale handler om, hvordan makkerfeedback i kombination med praksisfællesskabsteorien kan være med til at fremme elite ungdomsmålmands håndtering af Critical Situations - fokus er derfor på målmandenes oplevelse af at træne i denne ramme. Dette anser vi som en praktiske erkendelsesinteresse, der udspringer af ønsket om at opnå forståelse af en given praksis, med henblik på at kunne intervenere (Feilberg, 2014). Dette fokus på forståelsen, af hvordan makkerfeedback i kombination med praksisfællesskabsteorien fungerer i en case setting, betyder også, at specialets erkendelsesinteresse kommer til at stå i modsætning til objektivismens fokus på at udlede lovmæssigheder og determinerende faktorer (Fast, 2008). Dette er med til at definere specialets ontologi og epistemologi, der bliver præsenteret i det følgende.

### 6.2 SOCIOKULTURELT ONTOLOGISK STÅSTED

---

Ontologien i en undersøgelse henviser til, hvad der vil blive accepteret som virkelighed (Sonne-Regans, 2012). Høyer (2012) beskriver tre former for ontologi: en stabil, en flydende og en pragmatisk. I den pragmatiske ontologi anerkendes eksistensen af en fysisk verden, men det er igennem sproget at "virkeligheden" bliver konstitueret, da det her er muligt for individet at give udtryk for egne fordomme, forventninger og verdensbillede (Høyer, 2012). Dette speciale har en sociokulturel pragmatisk ontologisk forståelse. Hvilket betyder, at læring bliver anskuet som situeret, social, distribueret, medieret, gennem

deltagelse og med sproget som centralt for læringsprocessen (Dysthe et al., 2003). Dermed bliver "virkeligheden" i dette speciale en pragmatisk forståelse af verden, hvor den fysiske verden anerkendes som virkelig, mens individets "virkelighed" kommer til syne gennem sproget og social interaktion, hvorfor det er igennem dialogen og konteksten, at læringen sker (Høyer, 2012; Dysthe et al., 2003).

### 6.3 HERMENEUTISK-FÆNOMENOLOGISK EPISTEMOLOGISK STÅSTED

---

Epistemologien handler om, hvordan forskeren erkender verden, og hvordan valid viden kan opnås (Sonneragans, 2012). Da vi betragter sprog og sociale interaktioner som adgangsgivende til denne viden, skal der anlægges en epistemologi, hvor dette betragtes som valide data (Høyer, 2012). Specialet har på baggrund af dette, en kvalitativ tilgang der er indlejret i den hermeneutiske-fænomenologi, da dette giver mulighed for at undersøge individets livsverden (Ibid.).

Fænomenologien er valgt på baggrund af dens styrke i beskrivelsen, som giver mulighed for at nå ind til det givne fænomens essens, samtidigt med at den giver mulighed for at opnå en alsidig beskrivelse af individets livsverden (Dahlberg, 2006). Livsverdenen består af et individs akkumulerede erfaringer og eksistentielle livssituation, hvorfor livsverdenen ikke er statiske, men under konstant forandring (Daymon & Holloway, 2011). Ved at tage udgangspunkt i målmændenes beskrivelser af træningen baseret på makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien, kan vi få et indblik i deres oplevelse af hvordan det er, dels at skulle modtage feedback fra holdkammerater, men også selv at skulle formulere og formidle den til andre. Det giver også mulighed for at opnå en beskrivelse af, hvordan målmændene oplever at skulle meningsforhandle og finde fælles engagement i træningen. Fænomenologien anvendes derfor til at sikre en fylldig indsamling af empiri, hvor den åbne og fordomsfrie tilgang skal sikre, at målmændenes handlings- og refleksionsmønstre om interventionen bliver beskrevet med flest mulige nuancer, uden at dette bliver præget af forskerens forforståelse (Jacobsen et al. 2010; Birkler, 2005).

Hermeneutisk-fænomenologiske undersøgelser tager udgangspunkt i den levede erfaring og forsøger at tolke den mening eller betydning som eksempelvis kommer til udtryk på skrift i en logbog, det talte sprog i et interview eller handlinger observeret gennem video (Langdridge, 2007). Formålet med hermeneutikken er forståelse gennem fortolkning af disse forskellige kilder (Andreasen, 2007). Gennem de fyldige beskrivelser af livsverdenen fra fænomenologien, operationaliseret gennem kvalitative metoder, skal specialets forfattere sætte deres forforståelse i spil for at skabe en horisontsammensmeltning med målmændene (Højberg, 2013). Det er på denne måde at den hermeneutiske del kommer i spil for at skabe mening, da denne først kan skabes i mødet med en anden genstand (person, tekst, fænomenet eller lign.) (Ibid.). Det er



nødvendigt at fortolke den indsamlede empiri, da meningen ellers vil fremstå som uopnåelig for fortolkeren (Jørgensen, 2008).

Heidegger, grundlæggeren af den hermeneutiske-fænomenologi, mener at da individet er en del af verdenen, vil det altid have en forforståelse af det fænomen, der ønskes undersøgt. Han mener ikke, i modsætning til Husserl, at det er muligt at sætte parentes om forforståelsen, men han understreger betydningen af at være bevidst omkring den (Langdridge, 2007), hvorfor specialets forfattere har nedskrevet deres forforståelser og fordomme om undersøgelsens kontekst. Dette skal sikre at forforståelsen kan anvendes aktivt i fortolkningen, frem for at optræde som en potentiel fejlkilde (Fast, 2008). Forforståelsen er indsamlet ved at de to forfattere har interviewet hinanden og præsenteres i et selvstændigt afsnit.

## KAPITEL 7 - CASE- OG INTERVENTIONSBEKRIVELSE

---

*I dette afsnit vil der blive redegjort for valg af den pågældende case, samt en beskrivelse af undersøgelsens kontekst. Derudover vil der være en beskrivelse af interventionen, samt de didaktiske overvejelser som er lavet i udformningen af denne.*

### 7.1 VALG AF CASE

---

For at besvare problemformuleringen har vi valgt at lave et single casestudie, hvor vi afprøver makkerfeedback i kombination med praksisfællesskabsteorien i en elitefodbold-kontekst som, jf. kapitel 1 ikke er blevet undersøgt før. Vi har valgt casestudiet da det giver mulighed for at teste eller udvide eksisterende viden og teorier i en afgrænset kontekst (Yin, 2014). Vi vil igennem vores case opnå en dybdegående viden om hvordan makkerfeedback og praksisfællesskaber kan bruges til at fremme målmænds håndtering af Critical Situations i en eliteungdoms fodbold kontekst (Flyvbjerg, 2010; Yin, 2014). For at gøre dette muligt har vi anvendt en informationsorienteret udvælgelse af case (Flyvbjerg, 2010). Vi tog kontakt til en dansk superliga klub og de indvilligede i et samarbejde og derfor blev det muligt for os at gennemføre vores intervention på henholdsvis to U17 og to U19 målmænd, der er selekterede til en af landets bedste fodboldklubber. Vi mener derfor, at dette speciale kan betegnes som en paradigmatisk case, der kan tjene som prototype for, hvordan elite-ungdoms-målmænd kan anvende makkerfeedback kombineret med praksisfællesskabsteorien i deres daglige træning, samt hvilke barrierer, der kan være for implementeringen i en eliteklub (Ibid.). Case konteksten vil blive nærmere beskrevet i det følgende afsnit.

### 7.2 UNDERSØGELSENS KONTEKST

---

I dette afsnit beskrives konteksten for undersøgelsen. Dette gøres både for at klarlægge gyldigheden af konteksten i forhold til problemformuleringen, men samtidig også for at tilgodese specialets gennemsigtighed.

Undersøgelsen vil foregå med målmænd og spillere fra en dansk superligaklub og i deres vante træningsfaciliteter. Klubben har indvilliget i at stille deres U17 og U19 målmænd, samt seks angribere fra U17 truppen til rådighed i interventionen. Både U17 og U19 holdet deltager begge i den højeste danske række for deres aldersgruppe kaldet U17 Ligaen og U19 Ligaen, derudover er den ene af målmændene på ungdomslandsholdet. Det vurderes på baggrund af dette, at disse målmænd og angribere lever op til betegnelsen elite-ungdoms-fodboldspillere.

Målmandstræneren fra klubben beskriver træningsmiljøet blandt målmændene som kompetitivt, men hvor de samtidig er bevidste om at selvom de er konkurrenter, er de hinandens bedste sparringspartnere. Ifølge målmandstræneren eksisterer der ikke et stærkt hierarki blandt målmændene. Målmandstræneren beskriver ydermere, hvordan han benytter en pragmatisk træningsmetode som, afhængigt af situation, er induktiv og coachende eller deduktivt fejlrettende, hvor målmændene får fortalt hvad de skal gøre anderledes (Bilag 4, l.202-224). Målmændenes erfaring med et induktivt og coachende miljø kan betyde, at de vil have nemmere ved at indgå i makkerfeedback, da målmandstræneren vurderede, at de var mere vant til denne kommunikationsform, end det er normen i fodbold på dette niveau (Bilag 14).

### 7.3 FORFORSTÅELSE

---

Dette speciales epistemologiske ståsted har rod i den fænomenologiske-hermeneutik. Hvilket er en videnskabsteoretisk retning som kombinerer fænomenologiens beskrivelser og hermeneutikkens fortolkning (jf. Afsnit 6.3). Begge videnskabsteoretiske retninger har forståelsen som et centralt begreb. Eftersom specialets forfattere er individuelle individer som lever i verden, så kan vi ikke møde verden forudsætningsløst (Gilje & Grimen, 2004). Vores forståelse og handlinger vil afspejle en historisk eller kulturel påvirkning, hvorfor det i arbejdet med kvalitative data er nødvendigt, at beskrive vores forforståelse, da denne har betydning for arbejdet med empirien (ibid.).

Interessen for specialets emne, makkerfeedback, opstod i dialog mellem specialets to forfattere. Da forfatterne kommer fra to forskellige sportsgrene, fodbold og roning, opstod der en snak omkring hvorfor makkerfeedback, som er en vigtig del af ro holdets træning, ikke blev benyttet i fodbold og særligt når så specialiserede udøvere som målmænd og angribere skal samarbejde. Forfatternes divergerende forforståelse kan i denne sammenhæng være en fordel, da den ene dels kender koder og sprog i fodbolden, og samtidigt har et indgående kendskab til træningsmetoder og ikke mindst kultur, men stod uden kendskab til, og erfaringer med makkerfeedback. Specialets anden forfatter havde derimod arbejdet indgående med makkerfeedback i praksis, som en indlejret del af ro-træningen, men havde aldrig undersøgt litteraturen bag og havde samtidigt et stærkt begrænset kendskab til fodbold. Disse vidt forskellige forforståelser har udfordret hinanden omkring hvordan makkerfeedback kan implementeres i en elitefodbold kontekst og på denne måde er forfatterne ikke blot blevet bekræftet i deres egen forforståelse. Forfatternes praktiske forforståelse blev sammenholdt med den indledende litteratursøgning, hvorfor Kapitel 1 repræsenterer forfatternes indledende forståelse af specialets problematik. Dermed har vores forforståelse været en bærende kraft i valget af emne og retning for specialet.

Begge specialets forfattere har tidligere arbejdet med udgangspunkt i Wengers (1998) Praksisfællesskabsteori hvilket kan medføre en risiko for, at dette kan præge analysen af empirien (Høstrup, Schou, Larsen, Lyngsøe, & Poulsen, 2011). Da dette kan være med at skabe bias i forhold til hvordan vi forholder os til oplevelser som ikke stemmer overens med vores forforståelse, der er indlejret i den sociokulturelle teori (Ibid.). Dermed er der risiko for at disse kan være blevet tillagt mindre betydning, selvom de kunne have nuanceret eller ændret specialets konklusioner (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Eftersom der findes en meget begrænset mængde litteratur omkring makkerfeedbacks anvendelighed i elitesport eller blandt målmænd er det nødvendigt at forfatterenes forforståelse, den sociokulturelle teori og andre studier, benyttes til at udvide forståelsen af makkerfeedback og praksisfællesskabsteoriens anvendelighed i forhold til arbejdet med eliteungdoms målmænds håndtering af Critical Situations.

---

#### 7.4 INTERVENTIONEN

---

Selve interventionen bestod af seks 30 minutters sessioner med makkerfeedback praksisfællesskabsramme, inkorporeret i målmændenes normale træning, der varer 90 minutter i alt. I to af sessionerne blev angriberne inddraget i målmandstræningen, hvor de skulle give formativ feedback. Dette blev gjort for at se, om angribernes anderledes perspektiv kan give målmændene nye løsninger på Critical Situations, men samtidig også for at styrke holdets interne relationer, og derigennem arbejde med at inkorporere målmanden i holdets træning. Det var målmandstræneren, som agerede facilitator for makkerfeedbacken, da vi antog, at dette vil minimere forstyrrelsen ved denne nye træningsform. Samtidigt har træneren tidligere erfaringer med det, han selv beskriver som en *“induktiv og coachende”* tilgang til træningen (Bilag 14). Vi vurderede derfor, at han ville være i stand til at facilitere makkerfeedbacken, men det var dog aftalt, at han havde mulighed for løbende under de enkelte sessioner, at modtage vejledning fra specialets forfattere, da tidligere studier har vist, at overgangen til facilitator kan være udfordrende (Østergaard & Curth, 2014). Det var også et mål med makkerfeedbacken, at det skulle stimulere et praksisfællesskab i målmandsgruppen, hvor den formative feedback ses som en menings-forhandling. Ydermere fik spillerne udleveret en logbog med fokuspunkter til de enkelte øvelser, de kunne bruge som udgangspunkt for deres feedback. Dette skulle hjælpe dem med at finde fokuspunkter til deres makkere (Østergaard & Curth, 2014; Mosston & Ashworth, 2008). Træneren blev også inddraget i udformningen af de enkelte øvelser til sessionerne, således at de fire Critical Situations fra Vилlemain & Hauw (2014) blev tilpasset den overordnede træningsplan.

## 7.5 INTERVENTIONENS DIDAKTISKE OVERVEJELSER

---

I dette afsnit vil interventionens didaktiske overvejelser blive præsenteret. Disse overvejelser bygger på den tidligere præsenterede teori og danner baggrund for udformningen af de enkelte træningssessioner.

Træningsinterventionen bestod af seks træningsgange med udgangspunkt i Villemain & Hauw (2014) anbefalinger om at bygge træningen op omkring de fire Critical Situations og tog samtidig højde for Hrnčiarik & Peráček's (2011) fund om at stimulere målmandens evne til at tage beslutninger under tidspres.

I gennem alle sessionerne var det træneren, der stod for at introducere og afvikle øvelserne for at få makkerfeedbacken til at indgå som en del af den normale træning. En udfordring ved både praksisfællesskabsteorien og makkerfeedback er, at den høje grad af autonomi kan betyde, at der bruges meget tid på at arbejde med løsninger, der ikke passer ind i den overordnede strategi eller at der bruges for meget tid på ikke relevante emner (Roberts, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). Det er derfor vigtigt, at facilitatoren styrer de lærendes interaktion, således at den ikke bevæger sig for langt væk fra det valgte arbejdsområde (Østergaard & Curth, 2014). Da træneren har lavet målmandenes træningsplan, vurderede vi derfor at han ville være bedst egnet til at holde feedback på områder, der var relevante for målmandenes udvikling. Det blev understreget overfor træneren, inden sessionernes start, at han var facilitator og ikke skulle give deduktiv feedback.

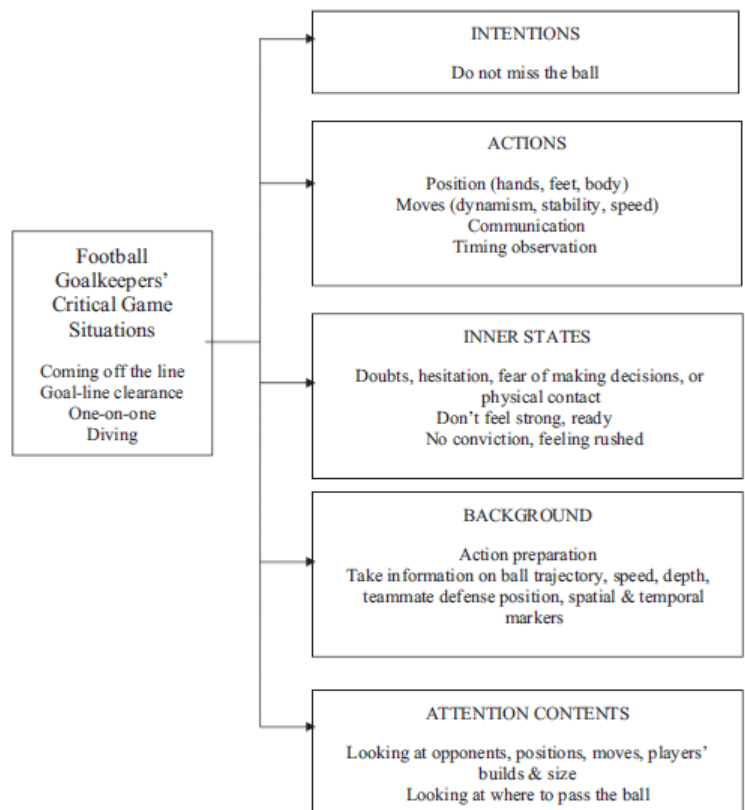
Den første træningsgang skulle forberede målmandene på det kommende forløb og introducere dem til makkerfeedback. For at mindske forstyrrelsen ved både at blive observeret og arbejde med makkerfeedback, blev både fokus og øvelser valgt af målmandstræneren. Målmandene blev inddelt i de målmands makkerpar, som de skulle være i under hele interventionen. Målmandstræneren anbefalede, at de blev inddelt, således at de to U17 målmand og de to U19 målmand dannede makkerpar. Dette blev gjort for at kunne tage forbehold for de magt og tillidsrelationer, der eksisterer imellem målmandene, da de konkurrerer om den samme plads i startopstillingen (Roberts, 2006; Culver & Trudel, 2010). Da vi ikke selv havde viden om målmandenes indbyrdes forhold, blev denne beslutning lagt over til træneren. I forlængelse af dette blev det i introduktionen understreget, at det er uhensigtsmæssigt ikke at dele viden, eller ikke at have tillid til at den feedback, man giver, kan udvikle modparten. Dette blev eksempelvis observeret af Østergaard og Curth (2014) der oplevede at eleverne i starten havde svært ved at give feedback grundet manglende tro på egen kompetence.

Ydermere blev sessionen brugt til at gøre målmændene bekendte med logbogen, og hvordan denne kunne bruges som inspiration til at give feedback. I beskrivelsen af hver øvelse var der således inkluderet forslag til feedback emner. Disse forslag var konstrueret på baggrund af Hattie & Timperleys (2007) tre spørgsmål til feedback; *Where am I going? How am I going? Where to next?*.

I de fire næste træningssessioner blev fokus valgt med afsæt i de fire critical Situations; *coming off the line, Goal-line clearance, One-on-one, diving* (Villemain & Hauw, 2014). I artiklen anbefaler Villamain & Hauw (2014) at bruge de fire Critical Situations som fokus for træningen, men giver ikke bud på konkrete øvelser til dette. Derfor har det været op til speciale forfatterne at lave øvelser til de pågældende temaer.

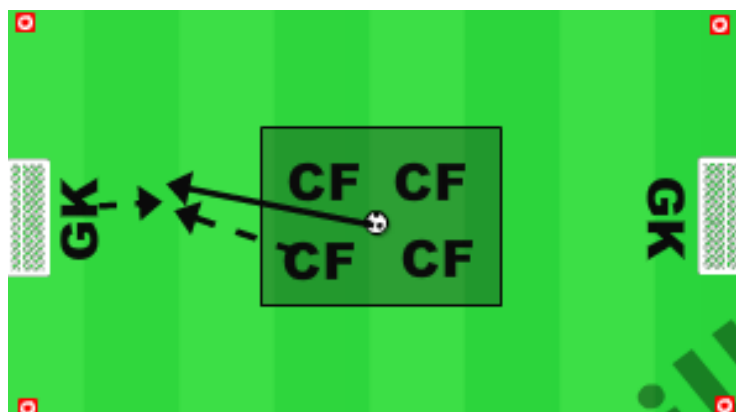
Øvelserne i træningsinterventionen har taget udgangspunkt i de oplevelser, der er beskrevet i figur 2, og vi forsøgte igennem øvelserne at genskabe disse oplevelser for derigennem at træne håndteringen (ibid.).

Et eksempel fra træningsinterventionen på dette er fra træningsgang nummer to, hvor temaet var *coming off the line*, hvilket blev beskrevet af målmændene i artiklen som den mest besværlige situation (ibid.) Denne træningssession blev afholdt sammen med de seks angribere.



FIGUR 2 DESKRIPTIV PROFIL AF MÅLMÆNDENES OPLEVELSE I CRITICAL GAME SITUATIONS (VILLEMAIN & HAUW, 2014: P. 817)

Øvelsen gik ud på at de fire markspillere i firkanten blev delt op i to hold med lige mange på hver. Øvelsen blev ændret undervejs, da den ikke fungerede og der blev tilføjet en joker(spiller). Dette betød, at der var fem spillere i firkanten, hvor af den ene var joker. Jokeren var sammen med det hold som havde bolden. Opgaven for de to hold, var at lave tre afleveringer imellem hinanden, når de havde gjort dette, måtte de spille bolden ud af firkanten ned imod det mål hvor de skulle score. Bolden måtte kun modtages udenfor firkanten og af en medspiller (yderligere beskrive af øvelsen se bilag 11).



FIGUR 3 COMING OFF THE LINE ØVELSE FRA TRÆNINGSGANG NUMMER 2

Øvelsens opbygning sigtede mod at tvinge målmanden ud i de samme situationer som Villemain & Hauw (2014) beskriver jf. figur 2. Målmanden kommer i situationer som stimulerer hans intentioner (*intentions*) om ikke at ramme forbi bolden, jf. øverste punkt i figur 2, da målmanden skal vurdere, om han kan nå ud og bryde bolden inden modstanderen når den. Målmanden vil også komme i situationer som vil udfordre ham på hans handlinger (*actions*), jf. figur 2. Han skal bevæge og positionere sin krop afhængigt af situationen, han kan kommunikere med sine medspillere i firkanten og han skal observere, så han kan planlægge sit indgreb. Derudover vil målmanden komme i situationer, som vil påvirke hans følelser (*inner states*), jf. figur 2, da målmanden kommer i situationer, hvor han på meget kort tid skal vurdere om han kan nå bolden før angriberen eller måske samtidig. Dermed kan forskellige følelser blive påvirket i øvelsen. Øvelsen vil også stille krav til målmandens baggrundsviden (*background*), jf. figur 2, da målmanden bl.a. hele tiden skal vurdere farten og vinklen på afleveringerne, der kommer imod ham, og indsamle information om medspillernes placering, så han kan forberede sin handling. Det stiller krav til målmandens fornemmelse for tid og rum samt udviklingen af informationsindsamling. Ydermere stiller det også krav til indholdet af målmandens opmærksomhed (*attention contents*), jf. figur 2. Målmanden skal forholde sig til modstanderne, deres placering og bevægelser, da modstandere og medspillere bevæger sig kontinuerligt rundt i firkanten og forsøger at lave afleveringer til hinanden, så de kan spille bolden ud af firkanten. Øvelsens indhold og opstilling gjorde samtidig at målmændene blev tvunget til at tage hurtige beslutninger under tidspres, som foreskrevet af Hrnčiarik & Peráček (2011).

Øvelserne i interventionen er dermed opbygget, så målmanden får oplevelser som dem Villemain & Hauw (2014) beskriver, hvilket målmændene kan bruge som udgangspunkt for deres makkerfeedback og samtidig

træne Critical Situations. Haugassen & Jordet (2012) har argumenteret for at en del af træningen skal foregå i simulerede kampsituationer, jf. afsnit 1.1 og derfor er øvelserne i interventionen lavet, så de simulerer forskellige kampsituationer med udgangspunkt i Critical Situations. Eksemplificeret ved ovenstående øvelse. På denne måde kan målmanden træne tekniske-, taktiske- og mentale kompetencer på samme måde som i kamp (ibid.). Øvelsernes udformning kan betyde, at de i mindre grad udvikler formelle tekniske kompetencer, som de ville med formelle øvelse. Dette er et didaktisk valg foretaget med målmandstræneren, som mener, at det er muligt at gå på kompromis med det formelle tekniske niveau for at udvikle beslutnings- og vurderingskompetencer, som gør, at målmændene kan overføre deres kompetencer til kamp, jf. afsnit 1.1.3 (Kresten Vedstesen pers. samtale d. 2/3-2017).

Øvelserne er også udformet med henblik på at gøre træningen i Critical Situations situeret, jf. afsnit 4.1. Dette skal stimulere at målmændene udvikler et praksisfællesskab, hvor de får mulighed for at opnå læring igennem makkerfeedbacken, jf. afsnit 4.1. Målmændene får, i deres makkerpar, muligheden for at udvikle fælles engagement, virksomhed og repertoire jf. afsnit 4.1 (Wenger, 1998) som kan hjælpe dem i håndteringen af Critical Situations. Ydermere så giver inklusionen af angriberne en ny dimension til målmandspraksisfællesskabet, da den meningsforhandling, som sker mellem angriber og målmænd, kan bidrage til ny læring og en udvidelse af det overliggende praksisfællesskab *holdet* (Handley et al., 2006).

For at sikre at makkerparrene havde mulighed for at give hinanden kompetent feedback, var øvelserne opbygget således, at makkerparret kom til at stå overfor hinanden i øvelserne. Der blev indlagt pauser eller rotation i øvelserne, således at makkerparrene fik tid til at give en kort feedback (Østergaard & Curth, 2014), hvor de kunne konsultere logbogen eller spørge, hvis de var tvivl eller havde svært ved at holde sig til temaet. På denne måde blev der givet mulighed for en kort og målrettet feedback, inden målmanden skulle i aktion igen. Efter den første session blev vi på baggrund af logbøgerne klar over, at det virkede stressende at skulle deltage i en øvelse, samtidigt med at man skulle observere sin makker (jf. bilag 5). Derfor blev det struktureret således, at når målmændene skulle give feedback blev de taget ud af øvelsen. Dette blev ikke gjort ved angriberfeedback, da vi ønskede at angriberne skulle give en indsigt i deres tanker bag aktionerne.

Ved at inddrage angribere i målmandstræningen ønskede vi at skabe et spændingsfelt, hvor udviklingen af fællesskab og praksis ville kunne styrke målmandens identitet (Wenger, 1998) hvilket kan føre til større selvtillid med hensyn til at afprøve nye løsninger (Holt et al., 2012). På denne måde kan træningen udvikle en større grad af beslutningskompetence (Villamain & Hauw, 2014). Den læring, som foregik mellem angriber og målmand, sigtede imod en udvikling af holdets praksis og skulle dermed bidrage til en udvidelse af holdets fælles repertoire (Wenger, 1998). Hvilket for målmanden kunne betyde, at han lærte af angriberens forståelse og viden, som muligvis ville føre til nye løsninger på aktuelle krav, som han møder i



sin praksis (Handley et al., 2006). På denne måde vil målmanden kunne udvikle evnen til at være opmærksom på betydningsfulde detaljer ved modstanderens spil - betegnet spil-intelligens (Singer & Janelle, 1999, i Williams & Reilly, 2000). En udvidet spilintelligens vil kunne afhjælpe det andet og tredje element (Villemain & Hauw, 2014), da målmandens informationsindsamling vil blive styrket af en udvidet spil-intelligens og dermed også øge chancen dels for gode beslutninger, men også for at målmanden træffer disse beslutninger i tide (Hrnčiarik & Peráček, 2011; Villemain & Hauw, 2014).

## 7.6 DE ENKELTE SESSIONERS FOKUS

---

Interventionens seks sessioner er fordelt på et tre ugers forløb og vil i det følgende blive beskrevet nærmere. De valgte øvelser og beskrivelser af disse kan findes i bilag 11.

**S1:** I den første session blev målmændene introduceret til makkerfeedback med fokus på hvordan feedback formidles, og hvordan de kunne bruge logbogen som hjælp til dette. Ydermere skulle makkerparrene dannes i denne session, og dialog-formen afprøves i simple øvelser. Da et af målene med dette speciale var, at målmændene skulle arbejde mere integreret sammen med angrebsspillerne, skulle der dannes målmand-angriber makkerpar til de sessioner, hvor målmanden skulle trænes i at aflæse markspillerens reaktionsmønstre og målmand-målmand makkerpar til specialiseret træning af afsæt etc. Målmandstræneren havde bestemt det tekniske fokus og øvelser, så forstyrrelsen ikke blev for stor. Derfor kunne målmændene fokusere på at give makkerfeedback. Grundet fejlkommunikation mellem trænerne var det ikke muligt at have angriberne til rådighed i den første session. Derfor var træningen fokuseret omkring målmændene og på at etablere praksis omkring makkerfeedback. Christensen et al. (2011) argumenterer for, at fodbold kan anses som noget der læres situeret igennem interaktion med andre spillere, og derfor anses træningen også som et specialiseret praksisfællesskab (Wenger et al., 2002), hvor den formative makkerfeedback skal fungere som en meningsforhandling, der sigter imod at styrke og udvide praksisfællesskabet. Dermed fungerer den sociokulturelle forståelse for læringen som en underlæggende struktur for samtlige træningssessioner.

**S2:** I den anden session var fokus på at træne *coming off the line*, som i samarbejde med træneren blev fortolket til at omhandle beslutningen om i hvilke situationer målmanden skal forlade stregen. Til dette formål blev der etableret faste målmand-angriber makkerpar, som skulle arbejde sammen. Dette skulle bidrage med alternative indgangsvinkler til målmændene for give dem større indsigt i angrebspillernes tanker og oplevelser af disse situationer. I session to og tre skulle målmændene modtage feedback fra angriberne, og på denne måde kommer to meget specialiserede praksisfællesskaber til at stå overfor

hinanden. Angribernes nye perspektiv skulle give målmændene nye løsninger på håndtering af Critical Situations, men samtidig også styrke de interne relationer på *holdet* og åbne for etableringen af såkaldte *back channels*, hvor spillerne i højere grad bruger hinanden som sparringspartnere (Wenger et al., 2002).

**S3:** I den tredje session skulle der arbejdes med *one on one* situationer. Her blev det sammen med træneren valgt at arbejde i målmand-angriber makkerpar, da dette er en situation hvor målmanden skal kunne aflæse angriberen hurtigt og handle hensigtsmæssigt i forhold til denne information. Pga. målmændenes kampprogram blev S3 og S4 gennemført den samme dag med en halv time imellem hver session, og der blev således ikke den planlagte dag imellem de to sessioner.

**S4:** I den fjerde session skulle målmændene arbejde med *goal line clearance*, hvilket vi i samarbejde med træneren definerede som det at kunne reagere på spark tæt på målet. Ud fra dette kriterie blev det besluttet at feedbacken skulle foregå i målmands makkerparrene, da der her er tale om meget specialiserede handle-mønstre. Tiden på træningsbanen og en skade, gjorde, at den ene øvelse under *goal line clearance* ikke blev færdiggjort.

**S5:** I den femte session blev der arbejdet med *diving*. Her skulle målmændene arbejde med fokuspunkter i forhold til afsæt og balance. Dette skulle hjælpe målmanden til ikke at blive "fanget på det forkerte ben" og dermed ikke nå bolden. Denne specialiserede træning foregik i målmand-målmand makkerpar. Pga. en skadet målmand blev vores tidsplan rykket således at S5 og S6 blev gennemført den samme dag, ved henholdsvis morgentræningen og aftentræningen.

**S6:** Den sjette session var en opsamlingsgang hvor målmændene fik mulighed for, på baggrund af de foregående temaer, selv at lave øvelser og finde fokuspunkter. Øvelserne skulle indeholde muligheden for at give makkerfeedback. Tanken bag denne session skal findes i praksisfællesskabet, hvor den fælles meningsforhandling om tema, øvelser og fokuspunkter målmændene imellem kan udvikle målmændenes fælles repertoire. Samt samtidig give målmændene mulighed for at afprøve forskellige former for praksis, som kan føre til en styrkelse af identiteten og måske give målmændene selvtillid til at afprøve nye løsninger i kamp (Holt et al., 2012)

# KAPITEL 8 - METODER TIL INDSAMLING AF EMPIRI

---

*Dette kapitel vil uddybe de metoder til empiriindsamling, der blev præsenteret i forskningsdesignet. I det første afsnit vil vi præsentere de tre metoder; interview, logbøger og videoobservation, og hvordan vi ønsker at anvende dem. De enkelte metoder vil derefter blive præsenteret i tre selvstændige afsnit.*

## 8.1 EMPIRI INDSAMLING

---

I den kvalitative metodologi er samtalen den centrale kilde til empiri, da formålet er at opnå en forståelse af respondenternes livsverden (Fast, 2008). Den kvalitative metodologi søger dermed at komme dybere end fænomeneres umiddelbare udseende (Høstrup et al., 2011). Da vi ikke på forhånd kan vide, hvad der påvirker vores respondenter, skal vi dog forholde os åbne overfor alle former for data (Fast, 2008). Den centrale empiri i denne undersøgelse vil derfor udspringe af vores gruppeinterviews med målmændene, understøttet af logbøger, videoobservation og målmandstræner interview.

For at sikre en righoldig og nuanceret beskrivelse af respondenternes oplevelser vil interviewene være af en fænomenologisk karakter. Interviewene vil derfor blive indledt med brede spørgsmål, hvorfra samtalen kan udvikle sig og derigennem afdække meninger og oplevelser, så vidt muligt uden at dette påvirkes af vores forforståelse (Ibid.). Da interviewene bliver gennemført efter interventionen, vil de have en retrospektiv karakter (Kvale & Brinkmann, 2009).

For at kunne sammenholde denne empiri med målmændenes oplevelser under de enkelte sessioner, vil der også blive indsamlet empiri i form af logbøger. Her skal målmændene efter hver session svare på en række spørgsmål, der skal hjælpe til at afdække deres oplevelser og holdninger løbende igennem undersøgelsen. Vi opnår hermed en skriftlig kilde, som kan bruges til at supplere de mønstre, vi afdækker i interviewene (Fast, 2008).

For at kunne sammenholde empirien fra interviewene og logbøgerne med hvordan respondenterne agerer i trænings konteksten, har vi valgt at inddrage videoobservation af interventionen. På denne måde kan vi få adgang til at sammenholde interview-empirien, med respondenternes handling i kontekst (Nielsen, 2015). Dette gør det muligt at undersøge, om der er en diskrepans imellem det, målmændene efterfølgende fortæller i interviewet og den måde, de har ageret under forløbet (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Ved at kombinere disse tre metoder til datagenerering kan der argumenteres for, at vi opnår metodetriangulering, hvor vi belyser det samme emne fra flere vinkler (Høstrup et al., 2011). Dette vil blive diskuteret yderligere i afsnittet om specialets metode kritik.

Der er indhentet samtykkeerklæringer fra de deltagende målmænd og angribere (jf. Bilag 9 og 10). Ved deltagere under 18, blev denne underskrevet af en forældre.

I de følgende underafsnit vil de enkelte metoder blive udfoldet yderligere i forhold til, hvordan de er blevet anvendt i dette projekt.

## 8.2 INTERVIEWS

---

I dette afsnit vil de metodemæssige overvejelser bag interviewene blive præsenteret. Det semistrukturerede gruppeinterview er valgt i forbindelse med interview af målmændene som indgik i interventionen. Dette fungerer som empiriskabende metode til afdækning af målmændenes oplevelse af interventionen, som skal føre til en besvarelse af problemformuleringen. Derudover er der foretaget interview af målmandstræneren for at høre hans syn på implementering af makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien i træningen.

Det kvalitative gruppeinterview er valgt som metode for at kunne stimulere målmændenes hukommelse, kreativitet og spontanitet i deres besvarelser (Harboe, 2013). Målmændene blev interviewet i par med deres målmandsmakker fra træningssessionerne. Dette betyder, at de havde en fælles referenceramme i oplevelserne fra sessionerne, men samtidig kunne udtrykke deres holdninger og oplevelse af situationerne fra træningen på baggrund af deres individuelle livsverdener. De forskellige livsverdener gav derfor en varieret beskrivelse af makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien i målmandstræningen, som kan bidrage til en øget forståelse af de udledte essenser (Ibid.). Der blev ikke foretaget interview med angriberne, da specialets fokus ligger på målmændenes træning.

Interviewet med målmandstræneren blev også foretaget med udgangspunkt i det semistrukturerede livsverdensinterview og med en interviewguide, der udarbejdet på baggrund af målmændenes. Dette for at høre hans oplevelse af interventionen, og om han mente, at målmændene havde fået et udbytte af denne træningsform.

Interviewene blev foretaget af den samme interviewer, hvilket er hensigtsmæssigt i forhold til valget af den semistrukturerede interviewform. Intervieweren kunne derfor spørge uddybende ind til de samme emner, hvis de måtte fremkomme i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det semistrukturerede livsverdensinterview er valgt på baggrund af specialets hermeneutisk-fænomenologiske epistemologi. Denne interviewform har til formål at hente beskrivelser fra individets livsverden med henblik på at kunne fortolke, og stemmer derfor godt overens med den fænomenologiske epistemologi (Ibid.). Gruppeinterviewet er yderligere valgt for at målmændene kan bistå hinanden i beskrivelsen af deres oplevelser (Ibid.). Gruppeinterviewet med målmændene er valgt fremfor fokusgruppeinterviewet, da gruppeinterviewet i højere grad er optaget af individernes livsverden, hvor der i fokusgruppeinterviewet er fokus på at producere data gennem gruppeinteraktionen omkring et emne, som

forskeren har bestemt (Halkier, 2003). Ydermere minder gruppeinterviewet i sin form om det individuelle interview, forskellen findes blot i det øgede antal af respondenter (Harboe, 2013).

I en interview situation vil der altid være et asymmetrisk magtforhold mellem interviewer og respondenter (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var vi opmærksomme på i udformningen af interview situationen. Intervieweren havde beføjelse til at følge forskellige veje, som opstår under interviewet, og spørge uddybende, hvis dette findes nødvendigt. Det skal derfor overvejes, hvordan intervieweren agerer under interview situationen. Intervieweren skal tilstræbe ikke at dominere dialogen, da dette kan hæmme respondenterne i deres verbale deltagelse (Ibid.). Dette blev forsøgt tilstræbt af intervieweren, som indtog den rolle, som Kvale & Brinkmann (2009) kalder for *undersøgeren*. Undersøgeren forsøger at komme under overfladen og ikke udelukkende registrere meninger og holdninger, men at få viden om målmændenes oplevelse af interventionen og håndtering af Critical Situations (Ibid.).

---

### 8.1.1 INTERVIEWGUIDE

---

Det semistrukturerede interview er sædvanligvis udført på baggrund af en udarbejdet interviewguide (Kvale & Brinkmann, 2009) og dette afsnit vil præsentere overvejelserne bag interviewguiden.

Interviewguiden er opbygget omkring specialets problemformulering, da dette understøtter specialets fænomenologiske epistemologi, og forsøger derfor at fange målmændenes og målmandstrænerens oplevelse af interventionen, samt hvordan denne kunne bidrage til håndteringen af Critical Situations. Interviewguiden er opbygget på baggrund af relevante forskningsspørgsmål, som er blevet omformuleret til interviewspørgsmål, for at de kan fungere i interview øjemed og sikrer respondenternes mulighed for at svare på spørgsmålene (Ibid.). Rækkefølgen af interview spørgsmål er struktureret med *indledende spørgsmål*, hvor målmændene vil blive spurgt til oplevelsen af interventionens træningssessioner og beskrive de dele, de syntes fungerede godt, og hvilke de ikke følte et udbytte ved. På baggrund af den fænomenologiske epistemologi vil disse *sonderende spørgsmål* primært blive benyttet for at få en åben, bred og detaljeret beskrivelse af respondentens oplevelse (Ibid.). Interviewets semistrukturerede natur betyder samtidig, at interviewet vil indeholde *opfølgende spørgsmål* (Ibid.) i tilfælde af at respondenterne ikke fortæller uddybende omkring et givent emne eller hvis respondenterne er inde på et særligt relevant område. Derudover blev *specificerende og direkte spørgsmål* benyttet, når det blev fundet relevant (Ibid.). Se bilag 12 og 13 for de anvendte interviewguides. Disse var bl.a. lavet på baggrund af vores observationer og målmændenes logbogssvar, for på denne måde at anvende en variation af stimulated recall til at hjælpe med at genkalde

situationer fra træningen (Ottesen, 2013). Dette var bl.a. ved at spørge ind til situationer, hvor målmændene undlod at benytte makkerfeedback, og dermed kunne søge en dybere forståelse af det observerede.

---

### 8.1.2 GENNEMFØRELSE AF INTERVIEW

---

Interviewene fandt sted på klubbens anlæg i et møde-lokale, hvor interviewet kunne gennemføres uden forstyrrelser, i respondenternes vante rammer. Det blev på denne måde tilstræbt at skabe en afslappet stemning (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørgsmålene blev stillet i et roligt og afslappet toneleje, da stemningen og omgivelserne er vigtige elementer af en interviewundersøgelse, hvilket intervieweren var bevidst om (Ibid.). Ydermere kan gruppeinterview være med til at mindske utrygheden for respondenterne, da forskningsinterviewet er en uvant situation for respondenterne og kan føles indtrængende (Ibid.). Det er i interaktionen mellem interviewer og respondenter at viden skabes, men samtidig kan denne individuelle interaktion påvirke respondenterne i en negativ retning og udløse forsvarsmekanismer som f.eks. undgåelse (Ibid.). Ved at udføre gruppeinterviews i målmandsmakker-parrene, kan dette mindske ubehaget, da de ikke skal sidde alene med intervieweren, hvilket forhåbentligt kan åbne op for mere nuancerede besvarelser. Begge specialets forfattere var tilstede under interviewet, men med klart opdelte roller. Den ene var interviewer, og den anden var observatør, som holdt øje med at spørgsmålene i interviewguiden blev besvaret og i afslutningen af interviewet kunne stille opklarende spørgsmål. Rollerne var de samme i alle interviews.

---

### 8.1.3 TRANSSKRIBERING

---

Dagen efter interviewenes afslutning blev de transskriberet, dette gjordes for at eventuelle uklare passager i lydoptagelsen stadig var i frisk erindring og kunne transskriberes korrekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Da begge speciale forfattere var tilstede under interviewene, ansås det ikke for relevant, at en person transskriberede begge interviews, så derfor blev de pågældende interviews uddelt mellem speciale forfatterne og derefter transskriberet (Ibid.). Målmændenes identitet er anonymiseret. For at sikre en vis standard i transskriptionen er følgende transskriptionen standard blevet anvendt:

- I starten af hver linje bliver det angivet, hvem som taler: (F) angiver at det er forskeren, (OB) angiver observatøren, et navn i en parentes angiver hvilken målmand, eksempelvis: (Rune), som taler, og (MT) angiver, at det er målmandstræneren.

- Ved ikke interviewrelevant forstyrrelse, beskrives forstyrrelsen og sættes i ( ) i sætningen.
- ... kortere pause (under 3 sek.).
- Hvis der råbes eller tales højt angives dette med kapitæler.
- Der skiftes linje, hvis ny person begynder at tale.
- Der benyttes halvanden linje afstand.
- mm anerkendende tilbagekobling (m. positiv lyd).
- nnn anerkendende tilbagekobling (m. negativ lyd).
- ?uklar passage?
- ^nervøst grin^
- \*griner\*

Transskriptionen vil være skrevet så tæt på det sagte som muligt, hvilket indebærer at fyld ord som "øh" eller andre ufuldendte ord vil indgå i transskriptionen. Dette gøres for at sikre, at en læser vil have større mulighed for at bemærke stemningen i det sagte. Når citater fra transskriptionen indgår i analyse øjemed og præsenteres i specialet, vil citaterne for forståelsen blive skrevet rene, med mindre at fyld- eller ufuldendte ord har en betydning for forståelsen eller sammenhængen.

---

## 8.2 SPILLER-LOGBØGER

---

Som tidligere beskrevet er logbogen tænkt som en kilde til målmændenes tanker om de enkelte træningssessioner umiddelbart efter deres afslutning, samt for at bidrage med fokuspunkter som målmændene kunne anvende, når de gav hinanden makkerfeedback. Deltagerne fik udleveret en fælles lamineret kopi af delen med fokuspunkter til den pågældende træningssession, da træningen foregik på en udendørsbane, hvor løse papirark risikerede at blive udsat for vind og regn.

Efter træningens afslutning fik målmændene udleveret en logbog (Bilag 15), hvori de skulle besvare en række spørgsmål om den netop overståede træning. Spørgsmålene i logbogen relaterede sig til deres oplevelse af makkerfeedbacken og træningens tema på baggrund af de enkelte Critical Situations. Målmændene blev instrueret i at give deres besvarelser ud fra deres individuelle oplevelse af træningen. Logbogens spørgsmål var formuleret, så de opfordrede til fyldige beskrivelser i henhold speciales epistemologiske tilgang i den hermeneutisk-fænomenologi, jf. afsnit 6.3. Logbogen gav målmændene mulighed for at udtrykke sig og komme med deres individuelle beskrivelser (Hettich, 1990).

Spørgsmålene i logbogen var tilpasset den specifikke træning, samt om makkerfeedbacken kom fra en anden målmand eller en angriber. Spørgsmålene i logbogen sigtede imod at få målmændene til at reflektere over deres oplevelse af træningsgangen. Spørgsmål kunne være: *"Hvad er din oplevelse af dagens træning? Og hvorfor?"* - *"Hvad lærte du i dagens træning i forhold til en-mod-en? (eksempel på tema red.)"* - *"Hvad var det gode ved at få feedback fra en anden målmand/Angriber?"* "Hvad var det mindre gode ved at få feedback fra en anden målmand/Angriber?". Når de selv skulle give feedback, var spørgsmålene yderligere: *"Hvordan var det selv at give feedback? Og lærte du noget af selv at give feedback?"* - *"Hvad gjorde din makker godt/mindre godt?".* Spørgsmålene i logbogen er formuleret åbne, så de indbyder til fyldige beskrivelser af individuelle oplevelser, og er lavet med inspiration fra Østergaard & Curth (2014) og Hattie & Timperley (2007). Det, at skulle formulere sig i en logbog kan være med til at lære målmændene at reflektere over den viden de har eller er i gang med at tillære (Hedlund et al., 1989). Derudover kan logbogen under interventionen være med til at give specialets forfattere en formativ evaluering, og dermed hjælpe til at identificere hvis der er noget i træningen som ikke fungerer (Lohman & Schwalbe, 1996). På denne måde fungerer logbogen som en del af specialets empiriske fundament, men giver samtidig indblik i om træningen rent didaktisk skal ændres eller reguleres. Dette betød eksempelvis, at vi efter den første session blev klar over at målmændene fandt det uhensigtsmæssigt at skulle give feedback samtidigt med, at de udførte en øvelse (jf. Afsnit 7.5).

---

### 8.3 VIDEO-OBSERVATION

---

For at opnå en ekstern forståelse af målmændenes handlinger og relationer i makkerfeedbacken, har vi valgt at inddrage videoobservation. Observation er en velegnet metode til at indsamle viden om, hvad mennesker gør i *real life*, i modsætning til interview og logbøger, der undersøger menneskers egne fortolkninger af, hvad de har gjort (Ottesen, 2013). Video observationerne var derfor fokuserede på makkerfeedback situationerne for at kunne udlede mønstre i interaktionsformen. Vores observationer tjener dermed som en sekundær datakilde, der, sammen med logbøgerne, kan bruges til at støtte de mønstre, vi afdækker igennem interviewdelen (Fast, 2008). Observationerne vil yderligere kunne tjene som inspiration til projektets interview, hvor det, vi observerer, vil kunne bruges til at udfolde samtalen igennem opfølgende spørgsmål, samt brug af eksempler fra træningen der kan virke som stimulated recall, og dermed hjælpe med at afdække flere nuancer af målmændenes oplevelser (Ottesen, 2013).

Vores rolle som observatører vil ligge et sted imellem ren observatør og observatør, der deltager (Ibid.). Vi begrundet dette med at vi i sessionerne er "rent" observatører der ikke deltager i instruktioner og facilitation



af makkerfeedbacken. Omvendt er målmændene bevidste om, at vi er til stede og vi skal interagere med dem ved introduktion til forløbet og udfyldelse af logbøger. Vi må dermed antage, at vores tilstedeværelse har en effekt i sig selv, men at denne vil være relativt begrænset, da det er målmændenes normale træner, der skal styre de enkelte sessioner. Vi har således skulle finde et punkt mellem at være *til stede* i træning og derigennem kunne opnå en intersubjektivitet som fænomenologien tilskriver, samtidigt med at vi har skulle undgå at påvirke målmændene (Ottesen, 2013). Metodisk er det en antagelse i forhold til videoobservation, at mennesker der filmes bliver ved med at leve deres liv, men at de gør det på en lidt anden måde (Nielsen, 2015). Kameraet kan således ikke indgå i en situation som fluen på væggen, der kan formidle objektiv information (Raudaskoski, 2011). Men det er en måde at komme så tæt på virkeligheden som muligt, samtidigt med at det bliver muligt at gennemgå materialet igen og på den måde opdage flere detaljer og nuancer (Nielsen, 2015). Vi mener på baggrund af dette, at vores tilstedeværelse ikke vil påvirke målmændene radikalt, men at vi skal være bevidste om, hvordan vi agerer under observationen, så vi ikke forstyrre/påvirker unødvendigt. I den normale træning er det ikke unormalt at der filmes til brug i trænerens feedback, hvilket også betyder, at observationen kommer til at fremstå mindre uvant for målmændene.

På baggrund af vores fænomenologiske standpunkt i dataindsamlingen blev det valgt at foretage ustrukturerede videoobservationer med håndholdt kamera. På denne måde kunne vi på en dynamisk måde forholde os nysgerrigt til de situationer, der opstod under sessionerne, hvilket eksempelvis ikke havde været muligt med et statisk kamera (Nielsen, 2015). Med en statisk placering af kameraet ville vi således på forhånd have lagt os fast på, hvad vi ønskede at observere, hvilket ville være i modstrid til vores fænomenologiske standpunkt (Jakobsen et al., 2015). Som i en samtale kan vi på denne måde nemmere flytte vores fokus over på interessante situationer, som vi ikke kan forudsige på forhånd (Fast, 2008). Videoobservationerne sætter således store krav til vores evne til at sætte forforståelsen i parentes (Jakobsen et al., 2015). At vi kun havde et kamera til rådighed og dermed var nødt til at fokusere vores opmærksomhed, kan også betragtes som en udfordring af horisont reglen - at al empiri har samme vægt (Ibid.) Omvendt var der "kun" to makkerpar, vi skulle observere, og det meste af feedbacken foregik forskudt, således at det ene makkerpar udførte øvelsen, mens det andet lavede feedback. Vi kan således ikke sikre, at vi fangede alle situationer, men kunne derimod bruge kameraet som en slags notesbog, hvormed vi efterfølgende kunne komme så tæt på virkeligheden som muligt (Nielsen, 2015). Observatøren, der ikke betjente kameraet, tog supplerende feltnoter undervejs. Disse blev især brugt i den første session, hvor det p.g.a. manglende samtykke erklæringer blev vurderet at vi ikke skulle filme træningen. I de resterende sessioner blev feltnoterne brugt til at fange det *store* perspektiv, når kameraet var fokuseret på makkerparrenes dialog (jf. Bilag 14). På denne måde kunne der samtidigt

observeres, hvad der foregik andre steder på træningsbanen. Feltnoterne blev renskrevet umiddelbart efter træningen var færdig, således at de stadig var friskt i erindringen (Nielsen, 2015).

## KAPITEL 9 - ANALYSEMETODE

---

*Dette kapitel vil præsentere vores overvejelser i forhold til at analysere den indsamlede empiri, samt præsentere vores analyse strategi.*

Da vi ønsker at forholde os induktive til emnefeltet, gik vi til specialets empiri med en analysemetode som tager sit udgangspunkt i den tematiske analyse på baggrund af Braun & Clarkes (2006) retningslinjer for kodning, tematisering og analyse. Dette er valgt, da vi mener, at denne analysestrategi er anvendelig i forhold til vores problemformulering og specialets videnskabsteoretiske ståsted (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er i forskellige variationer anvendt i Christensen et al. (2011) og Villemain & Hauw (2014), som har beskæftiget sig med målgrupper som er tilsvarende nærværende speciales.

Vi ønsker at forholde os induktivt til emnefeltet, da dette tillader os at tilgodese vores hermeneutisk-fænomenologiske epistemologi, jf. afsnit 6.3 (Braun & Clarke, 2006). Derfor anvendte vi en datagenereret kodning, hvor koderne ikke var opstillede på forhånd, men udvikledes løbende i læsningen af vores empiri (ibid.). På denne måde kunne vi tilgodese den fænomenologiske ligevægtsregel, hvor vi behandler alt vores empiri som ligeværdigt, samt sætte vores forforståelse i parentes for på denne måde at besvare vores problemformulering på en gyldig og pålidelig måde (Jacobsen et al., 2010). Yderligere blev beskrivelsesreglen tilgodeset, da vi fik mulighed for at lave en righoldig beskrivelse af empirien, inden der blev fortolket derpå (ibid.). Efter opstillingen af koder og samlingen af disse i overordnede temaer blev den relevante teori inddraget i analysen, hvilket vil tilgodese den hermeneutiske del af epistemologien (ibid.).

Analysen blev med udgangspunkt i Braun & Clarke (2006) inddelt i seks faser:

**Fase 1:** Først blev empirien læst igennem med nedskrivning af de første umiddelbare indtryk og ideer.

**Fase 2:** Dernæst blev empirien systematisk kodet. Empirien til de enkelte koder blev dernæst sammenkædet. Koderne blev opstillet og revideret løbende i læsningen af empirien.

**Fase 3:** Koderne blev dernæst tematiseret, hvor koderne indledningsvis blev samlet i overordnede temaer.

**Fase 4:** De indledende temaer blev derefter vurderet. Gennemgangen af om temaerne fremstod internt homogene og eksternt heterogene. Temaerne blev opstillet i et tematisk mindmap med underliggende koder for at visualisere eventuelle overlap mellem temaerne eller mangler.

**Fase 5:** Temaerne blev dernæst defineret og navngivet. I denne fase udledes temaernes essenser, der skulle bidrage til besvarelsen af problemformulering. I denne fase var det muligt at vurdere om et eller flere temaer var for bredt defineret, da det ville være svært at udlede en konsistent essens af hvert tema.

**Fase 6:** Denne fase er formidling af analysen. Specialets analyse blev skrevet ud i tekstform. For at sikre en valid analyse er det her nødvendigt med en righoldig brug af citater fra empirien, der skal understøtte de udledte fortolkninger.

De indsamlede videoobservationer blev overført til en computer og sat sammen til en sammenhængende fil. Denne videofil blev dernæst gennemset, og interessante passager blev noteret og beskrevet for at kunne sammenholde disse med interview empirien. P.g.a vindforholdene på træningsbanen var det på de fleste filmklip umuligt at høre, hvad deltagerne sagde, hvorfor det blev valgt at udelade en transkription af deltagerens kommunikation. Feltnoterne blev renskrevet i et Word-dokument, der er vedlagt som bilag 14. De indsamlede logbøger blev skrevet over i et Word-dokument og analyseret sammen med interview empirien, således at logbogssvarene også blev kodet og indgik i de opstillede temaer (Bilag 5-8).

Vi anvendte programmet Nvivo til at kode vores empiri i fase 2 og programmet MindMaple Lite blev brugt til tematiseringerne i fase 3 og 4. Mindmappet fra fase 3 og 4 er vedlagt som bilag 16 og 17.

# KAPITEL 10 - METODE KRITIK

---

*Dette afsnit indeholder en diskussion af de valgte metoder i forhold til undersøgelsens gyldighed, pålidelighed og gennemsigtighed.*

## 10.1 GYLDIGHED

---

Gyldighed (eller validitet) er i både den kvantitative og kvalitative forskning et centralt begreb, da det i begge tilfælde refererer til undersøgelsens sandhedsværdi (Gratton & Jones, 2010; Høstrup et al., 2011). De to videnskabelige retninger tolker dog begrebet vidt forskelligt. Hvor det i den kvantitative forskning handler om, hvorvidt metoderne måler det intenderede, er det en kvalitativ grundantagelse, at der ikke findes statiske og endegyldige sandheder (Fast, 2008). Dette speciales gyldighed baserer sig derfor på, om de valgte metoder fremstår relevante for undersøgelsen, og hvorvidt de udledte fortolkninger fremstår sandsynlige (Høstrup et al., 2011). Vi gør os derfor ikke forhåbninger om at kunne udlede endegyldige generaliseringer omkring interventionens almene effekt (Ibid.). Derimod håber vi igennem righoldige beskrivelser af målmændenes oplevelser og sammenstilling af dette med andre undersøgelser at kunne opstille en velfunderet konklusion, på, hvordan interventionen kunne udfolde sig i andre lignende kontekster (Ibid.). Kvale & Brinkmann (2009) kalder dette for analytisk generaliserbarhed, hvorved analyseresultaterne kan anses som vejledende for, hvad der vil ske i lignende kontekster uden at påstå at det ikke kan være anderledes. Denne analytiske generaliserbarhed er betinget af en tydelig dokumentation af undersøgelsens rammer, dette betyder, at læseren har mulighed for selv at vurdere, om de mener resultaterne kan bruges i andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009). For at kunne opnå et sådant stabilt fundament for vores konklusion er det vigtigt, at vores besvarelse bygger på en åben og kritisk diskussion af de argumenter, der ligger til grund for besvarelsen (Fast, 2008).

Det er vigtigt, når gyldigheden diskuteres, at forholde sig til hvilke redskaber, som er blevet benyttet til at indsamle det empiriske materiale. I dette speciale er der benyttet logbog til indsamling af sekundær empiri, hvilket ultimativt kan have indflydelse på specialets konklusion. Logbogen giver målmændene mulighed for at assimilere og integrere den nye information, og opmuntrer målmændene til at lære at bruge deres nye viden (Hedlund et al., 1989). Det stimulerer ydermere målmændenes kritiske tænkning (Hettich, 1990). Dette kan derfor have betydning for specialets konklusion, da der skal tages højde for logbogens indvirkning i at fremme håndteringen af Critical Situations.

For at øge undersøgelsens gyldighed yderligere har vi foretaget en grundig beskrivelse af den kontekst, vi har undersøgt (Høstrup et al., 2011). På denne måde har vi forsøgt at tydeliggøre under hvilke omstændigheder

vores empiri er fremkommet, da dette har stor betydning for, hvordan vores konklusion kan overføres til andre kontekster (Ibid.). Der har ydermere været tale om en høj grad af strategisk udvælgelse af casen til denne undersøgelse, da denne skulle afdække meget specifik empiri om eliteungdoms målmænd (Flyvbjerg, 2010). Vores undersøgelse kan således ikke afdække, hvordan interventionen vil foregå i en tilfældig superligaklub, men derimod kan den sige noget, om hvordan det ser ud i en klub, hvor man er åbne overfor den slags tiltag.

---

## 10.2 PÅLIDELIGHED

---

Et forskningsprojekts pålidelighed funderer sig bl.a. på den grad af stringens, som projektet præsenteres med (Høstrup et al., 2011). Stringensen i projektet skal skabes igennem en sammenhæng imellem forskningsspørgsmål, erkendelsesinteresse, ontologi, epistemologi, valgte metoder, analyse, fund og konklusion (Ibid.). Det er igennem en redegørelse for de beslutningsprocesser og kontekst, der ligger til grund for til- og fravalg i projektet, at der opnås stringens i projektet (Ibid.). I dette speciale ønskes dette tilgodeset igennem et kvalificeret arbejde med gruppens forforståelse, da denne ligger til grund for vores hermeneutiske tolkninger i analysen og de metodiske valg.

En faktor, der påvirker pålideligheden af en undersøgelse, er også den tid, man tilbringer i det felt man ønsker at undersøge (Ibid.). Det er dog svært at operationalisere, hvornår man har tilbragt nok tid i et felt, eller hvor lang en intervention som vores bør være en i optimal situation. Vi har dog været nødt til at tilpasse vores intervention til en kontekst, der dels er svær at få adgang til og hvor vi ikke havde ubegrænset tid (Maitland et al., 2015). Vi kan således ikke være sikre på, at vi har udtømt feltet for nye eller modstridende indsigter og dermed mættet vores empiri indsamling (Kvale & Brinkmann, 2009). Vores konklusion baserer sig således på en tre ugers periode og kunnet givetvis have set anderledes ud, hvis vi havde haft et halvt eller helt år til rådighed. Vi mener dog, at vi på tre uger har kunnet undersøge, hvordan en makkerfeedback og praksisfællesskabs baseret tilgang kan påvirke arbejdet med håndtering af Critical Situations.

For at øge pålideligheden yderligere er der i specialet anvendt forskellige former for triangulering (Høstrup et al., 2011). Metodisk har vi trianguleret ved at anvende forskellige metoder til empiri indsamling (Ibid.). Som hovedempiri anvender vi semistrukturerede gruppeinterviews med målmændene, om hvordan de har oplevet interventionen. Da dette har en retrospektiv karakter, har målmændene i løbet af interventionen udfyldt en logbog efter hver træningssession. På denne måde har vi kunnet indsamle deres umiddelbare oplevelse af hver session, imens den stadig var frisk i erindringen, og sammenholde dette med deres besvarelser i interviewet. For at kunne supplere dette yderligere har vi også foretaget videoobservation af sessionerne for bl.a. at observere på forskelle i feedbacken for at kunne sammenholde dette med forskelle

imellem de to makkerpars oplevelse af makkerfeedback. For at få en "ekstern" bedømmelse af om interventionen har fremmet håndteringen af Critical Situations og derigennem en kildetriangulering, har vi også inddraget et interview med målmændenes træner (Ibid.). Da han har fulgt målmændene over en længere periode, vurderer vi, at han vil kunne bidrage med viden om, hvorvidt målmændene har ændret adfærd.

En udfordring ved casestudier er, at de er beskyldt for at bekræfte forskerens formodninger om felter (Flyvbjerg, 2010). For at imødegå dette har vi anlagt en fænomenologisk tilgang til vore empiriindsamling, for på denne måde at kunne indsamle empiri, der ikke var påvirket af vores forforståelse. Dette blev dog udfordret, af at vi foretog semi-strukturerede gruppeinterviews, hvor interviewguiden var baseret på bl.a. vores observationer af træningen. Omvendt er interviewguiden med til at øge gennemsigtigheden, da de spørgsmål, der ligger til grund for besvarelserne, er tilgængelige i rapportens bilag.

---

### 10.3 GENNEMSIGTIGHED

---

Gennemsigtigheden af en undersøgelse handler om at tydeliggøre, hvad der ligger til grund for de til- og fra- valg, der er foretaget (Høstrup et al., 2011; Gratton & Jones, 2010). Vi har derfor gennem arbejdet med specialet forsøgt at tydeliggøre, hvordan eksempelvis vores erkendelsesinteresse ligger til grund for vores ontologi etc. På denne måde ønsker vi, at læseren skal få mulighed for at kigge os over skulderen i udarbejdelsen af nærværende undersøgelse og på denne måde skabe metodisk gennemsigtighed.

I forlængelse af den metodiske gennemsigtighed har vi også valgt at vedlægge vores transskriptioner, interviewguides, feltnoter, logbogs besvarelser, beskrivelser af de enkelte træningssessioner og Mindmaps fra analysen som bilag for på denne måde at invitere læseren til at se igennem vores data. Det bliver derved muligt for læseren at undersøge, om vedkommende kommer frem til de samme slutninger, som vi foretager i analysen. Det bliver yderligere muligt for læseren at se de citater, der anvendes i analysen, i deres rette sammenhæng.

Yderligere har vi igennem arbejdet med vores forforståelse forsøgt at arbejde bevidst med disse i indsamling og analyse af empirien, samt at præsentere dem for læseren, for på denne måde at redegøre for den kontekst vores tilgang til undersøgelsen udspringer af (Fast, 2008; Høstrup et al., 2011). Dertil kommer at vi i analyse og diskussion har tilstræbt, at målmændene skal kunne genkende deres egne oplevelser i den færdige tekst (Gratton & Jones, 2010). Denne genkendelighed imellem målmændenes oplevelse og vores udlægning af deres livsverden, er således noget af det tætteste, vi kan komme på en kvalitativ validering af vores resultater (Høstrup et al., 2011).

---

## DEL 4 – ANALYSE OG DISKUSSION

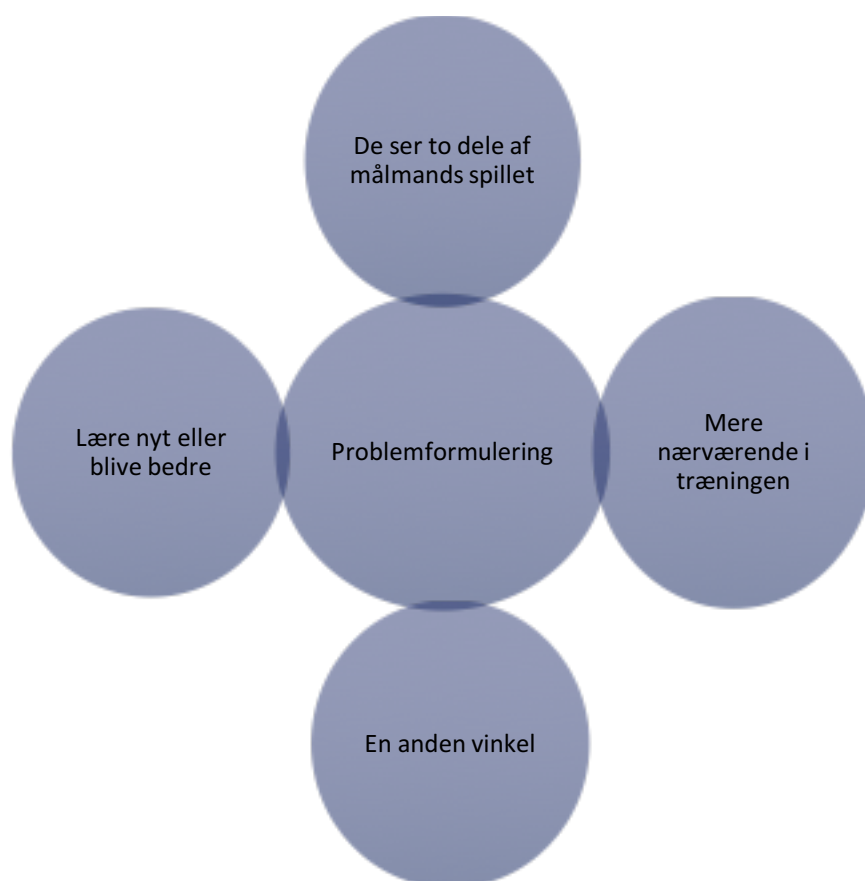
---

### KAPITEL 11 - ANALYSE OG DISKUSSION

---

*I dette kapitel vil vi i en samlet analyse og diskussion præsentere specialets resultater og relatere disse til relevant forskning og de teoretiske perspektiver, der er blevet præsenteret tidligere.*

Analysen af de to gruppeinterviews med målmændene og det semistrukturerede interview med målmandstræneren frembragte de fire temaer som er præsenteret i nedenstående figur.



Målet for denne analyse og diskussion er at kunne besvare specialets problemformulering igennem disse fire temaer. Vi er bevidste om, at andre temaer kunne være udledt af materialet (Fast, 2008), men af hensyn til kapitlets længde har vi valgt disse fire, da vi mener, de kan danne grundlag for en nuanceret og fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen.



Rækkefølgen af temaerne er valgt, således at "De ser to dele af målmandsspillet" indleder kapitlet, for på den måde at danne rammen for hvordan målmændene opfatter den verden, de opererer i. Dernæst kommer "Mere nærværende i træningen" for at illustrere, hvordan træning baseret på makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien adskiller sig fra den normale træning. Efter dette præsenterer vi temaet "En anden vinkel", hvor målmændenes oplevelse af at arbejde sammen med angriberne diskuteres. Afslutningsvis diskuteres temaet "Lære nyt eller blive bedre" der omhandler målmændenes syn på deres udbytte af interventionen.

### 11.1 DE SER TO DELE AF MÅLMANDSSPILLET

---

I analysen af interviewene viste der sig en to-delning i målmændenes syn på, hvordan de kunne håndtere forskellige situationer. De gav således udtryk for, at der var nogle dele af målmandsspillet, hvor man kunne træne sig god, og andre der i højere grad handlede om intuition og flair. Dette illustreres eksempelvis af, at målmændene gav udtryk for en stor genkendelighed med temaerne fra Villemain & Hauws (2014) artikel, som var anvendt til at strukturere interventionen omkring. De mente dog, at temaet *diving* faldt lidt udenfor, hvilket bl.a. illustreres af følgende dialoger;

**Rune:** "Ik den sidste med afsæt og at skulle kaste sig og sådan noget det er i min verden ret naturligt og egentlig ikke noget der er specielt svært... ..Men hvor det der med afsæt det er sku et eller andet sted noget der ligger meget naturligt for de fleste keepere."

**Kenneth:** "Ja øhmm men jeg vil sige de andre tre de er punkter som godt kan være svære

**Rune:** ja de er rimelig spot on"

(Bilag 1 - L: 699-713)

**Jeppe:** "Altså det synes jeg det er meget sådan hovedparten af det og stå på mål synes jeg. Det er meget sådan øh det grundlæggende

**Dennis:** Hvad kan man sige det er basis for hver eneste situation man kan komme i, nu er der selvfølgelig mange andre men det er de grundlæggende

**Jeppe:** det er meget det grundlæggende det der med at man skal redde bolden men der er jo altså også andre krav i det"

(Bilag 2 – L: 614-637)

Dette tolker vi som, at målmændene ser det rent tekniske, som eksempelvis det at kaste sig efter bolden, som noget intuitivt en målmand bør have nemt ved. På den anden side udtrykker de et ønske om at kunne fokusere træningen på de mere taktiske elementer, som eksempelvis at håndtere en kaotisk situation med mange modstandere foran målet. Igennem analysen viste der sig et billede af et todelt forhold til målmandsspillet. På den ene side var der ”*Situationer der kan løses*” og på den anden ”*Situationer hvor man skal være heldig*”. Dette illustreres bl.a. af følgende dialog;

**Kenneth:** *”Det er bare vildt svært, ja. Det handler meget om og enten kunne læse angriberen eller bare satse rigtig. Det er ikke så tit man kan nå at reagere på den, så den altså den vil altid være svær at træne sig god i, synes jeg.*

**Rune:** *”Det er sådan noget man har eller så har man det ikke”*

(Bilag 1 – L: 112-116)

Vi tolker, at de ser målmandsspillet som delt op i mellem at handle på en intuitiv og reflekspræget måde, der ikke kan trænes, og på den anden side det at handle på baggrund af at aflæse sin modstander, hvilket man godt kan blive bedre til. Det følgende citat understreger yderligere denne tematik;

*”Hvor de er i firkanten, så du kan ikke forudsige hvordan de vil spille ud af den boks, eller hvor den lige pludselig vil havne, og på den måde så giver det også kamp relevans, fordi du kan heller ikke, altså du kan selvfølgelig forudse en del i en kamp, men det det er stadig væk total random hvor den (bolden red.) lige pludselig ender henne. Og på den måde kan jeg godt se mig i en kamp i sådan en situation. For eksempel, hvis det er et tæt spil ude foran feltet, (bolden red.) bliver spillet igennem de to midter stoppere til en dybde bold. Skal jeg gå ud i ham? eller skal jeg, hvis der er pres på ham, skal jeg blive inde? eller hvad skal jeg gøre i situationen? og på den måde, så bliver det kamprelevant.”*

**Dennis** (Bilag 2 - L: 1015-1025)

Dennis refererer her til en øvelse lavet under temaet *coming off the line* og vi tolker, at øvelsen har været nærmere på det, som Villemain & Hauw (2014) kalder for enabling game situations, da han beskriver, hvordan det tilfældige element i øvelsen øger kamprelevansen. Det uforudsigelige element i øvelsen giver mulighed for at træne beslutnings- og vurderingskompetencer, som er en vigtig del af målmandsspillet, og styrker dermed overførbareheden til lignende situationer i kamp (Villemain & Hauw, 2014).

Denne holdning til at reflekser og hurtige handlinger er noget intuitivt, som målmændene enten er i besiddelse af eller ej, kan dog på sigt hæmme deres udbytte af træningen. Hvis målmændene således ikke er i stand til at forholde sig til deres tekniske udvikling i forhold til eksempelvis Hattie & Timperleys (2007) tre feedback spørgsmål *Where am I going? How am I going? Where to next?*, kan dette risikere at sænke deres

udviklingstempo. Er de således ikke i stand til selv at forholde sig til, hvordan de kan løse de udfordringer, de møder, i forhold til *hvor er jeg nu og hvor vil jeg hen*, risikerer målmændene at blive afhængige af en konstant feedback og problemløsning fra deres træner (Ibid.). En konsekvens af et lavere udviklingstempo kan være, at de ikke bliver selekteret videre (Williams & Relly, 2000).

Målmandstræneren beskriver, hvordan den tekniske del af træningen er indlejret i de dynamiske øvelser på følgende måde;

*”... Derfor synes jeg det er vigtigt det her med at få det kategoriseret i nogle grupper og så f.eks. under goal line clearance, det er f.eks. under det jeg kalder afslutninger, jamen så under det der ligger der grebninger, faldteknik, brydevinkel, benarbejde og de her forskellige ting så jeg synes det giver rigtig god mening og have det kognit ned til nogle forskellige områder”*

MT (Bilag 3 – L: 375-379)

På baggrund af dette tolker vi, at målmændene løbende bliver trænet i de dele af målmandsspillet, som de mener *man skal kunne*. Det kan derfor være nødvendigt, at facilitatoren for en makkerfeedbacktræning er opmærksom på dette og sikrer, at dette aspekt bliver italesat, således at både det taktiske og tekniske aspekt af målmandsspillet bliver trænet. Dette kunne tyde på, at hvis man strukturerer træningen efter Hugaasen & Jordets (2012) og Villemain & Hauws (2014) anbefaling om et større fokus på kamplignende træning, så bør delementer af tekniske, taktiske og mentale kompetencer italesættes. I betragtning af at Liu & Carless (2006) beskriver, hvordan de lærende er med til at udvikle standarderne for det, de arbejder med, er det her vigtigt, at træneren modvirker udviklingen af en kultur, hvor de tekniske færdigheder får for lidt fokus og bliver betragtet som medfødte. Trænerens opgave er således, i modsætning til observationerne fra Østergaard & Curth (2014), at hjælpe til at målmændene inddrager en mere varieret feedback, således at det tekniske aspekt tilgodeses. Dette kan måske i længden være med til at skabe en mere reflektiv træningspraksis, hvor målmændene ikke anser visse dele af deres spil som værende medfødt, men derimod betragter det som et udviklingspotentiale.

#### DELKONKLUSION AFSNIT 11.1 - DE SER TO DELE AF MÅLMANDSSPILLET

Vi finder, at målmændene generelt oplevede Villemain & Hauws (2014) temaer relevante i forhold til struktureringen af træningen. Undtagelsen var temaet *diving*, som blev anset for at være en intuitiv del af det at være målmænd. Dette åbnede op for en diskussion af målmændenes to delte oplevelse af målmandsspillet, hvor reflekser og intuition står overfor det taktiske og evnen til at aflæse modstanderen.

Dette mener vi kan være hæmmende i forhold til makkerfeedback af både tekniske og taktiske elementer i træningen, hvis målmændene ikke ser alle aspekter som udviklingspotentiale. Vi finder også, at træneren bør fokusere på at skabe en kultur, hvor både tekniske og taktiske aspekter af målmandsspillet bliver italesat som noget, der skal trænes, samt at facilitere en varieret feedback på baggrund af dette.

## 11.2 MERE NÆRVÆRENDE I TRÆNINGEN

---

Det overordnede tema for dette afsnit er *"Mere nærværende i træningen"* hvilket henviser til målmændenes oplevelse af at være blevet mere nærværende i træningen og have nemmere ved at holde fokus på træningens emne, når de arbejdede med makkerfeedback:

*"Det var egentlig meget rart, man bliver også lidt mere bevidst om hvad er det egentlig man arbejdede med, og det var nemmere at holde fokus på fokuspunkter og sådan noget. Altså det var nemmere at holde styr på fordi man både skulle holde styr på det for sig selv, men også når man skulle give feedback. Altså hvilke altså hvilke punkter det lige var man skulle holde øje med."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 547-557)

Målmændene havde således en oplevelse af at blive mere bevidste omkring træningens tema, når de skulle give deres makker feedback. Dette vil blive diskuteret i følgende undertemaer; *"Gå i sin egen verden"*, *"Tage ansvar for sig selv og makker"*, *"Tid til feedback"*, *"At formulere feedback"* og *"Fælles udvikling"*.

---

### 11.2.1 GÅ I SIN EGEN VERDEN

---

I interviewene kom målmændene ind på forskellene mellem makkerfeedback og den normale træning, og hvordan de oplevede forskellene i den feedback, de modtog. Følgende citater illustrerer en af målmændenes tanker om dette:

*"... Jeg tror at ham der fik feedbacken jeg tror måske at han ville have fået ... den samme feedback hvis ikke måske lidt bedre fordi det er MT og han ved jo lidt mere. Men jeg tror at ham der giver feedbacken, jeg tror altså også han får noget ud af det og det ville så mangle hvis det bare var MT der hele tiden skulle give feedback og vi andre vi bare lukkede ørerne til, når det ikke var vores tur."*

**Jeppe** (Bilag 2, L: 872-887)

Dette tolker vi sådan, at Jeppe mener, feedbackens kvalitet vil være den samme eller måske lidt bedre, hvis den var kommet fra deres målmandstræner. Men samtidig siger han også, at der kan være et mindre udbytte ved kun at bruge træner feedback, eftersom den, der giver feedback, også opnår et udbytte, da han ikke bare

kan gå med "lukkede ører" til det bliver hans tur. Dette tyder på, at implementeringen af makkerfeedback kan modvirke, at målmændene mister fokus, når de venter på, at det bliver deres tur til at lave en given øvelse. Som det fremgår af følgende citater kan målmændene i den normale træning have en tendens til at glemme dette fokus:

*"...det (fokus red.) smutter i hvert fald ofte for mig, når vi bare træner med MT og det er ham der styrer det."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 550-552)

*"Man bliver mere bevidst om hvad de andre gør. Når man ikk', altså fordi man skal koncentrere sig om at se hvad de andre laver. Normalt der kan man godt bare gå lidt i sin egen verden."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 177-179)

Og Kenneth tilføjer:

*"Ja, det gør ligesom at man suger lidt mere til og ser hvad hinanden gør. Så på den måde, at man ikke bare går og slapper af. Når man ikke er på. Så man hele tiden er, er der mentalt ihvertfald."*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 187-189)

Ud fra dette tolker vi, at Rune og Kenneth under den normale træning ofte mister fokus på, hvad de arbejder med, og går rundt i deres egen verden. Dette kan sammenholdes med afsnittets første citat af Rune, som beskriver, hvordan han var mere bevidst om, hvad han arbejdede med og havde nemmere ved at holde styr på fokuspunkterne, når han udover sin egen deltagelse i træningen, også skulle give feedback til makkeren. Dette tolker vi sådan, at makkerfeedback kan give målmændene en øget bevidsthed og fokus på deres arbejde, når de er forpligtet i forhold til deres makkers træningsudbytte.

Topping (1998) har også udledt denne tendens til en mere aktiv form for læring, hvor deltagerne ikke sidder passivt og modtager viden fra en underviser. Det er i denne sammenhæng interessant at se målmændenes udtalelser i en praksisfællesskabs kontekst. Her er målmandstrænerens position ændret fra at være den primære kilde til feedback, til at optræde som en mere tilbagetrukket facilitator. Det kan ses som en stimuli af målmændenes gensidige engagement, da de bliver forpligtigede overfor hinanden (Wenger, 1998). Det er således nødvendigt, at de observerer og forholder sig til, hvad makkeren gør, for at denne får et udbytte af træningen. Dette, mener vi, forplanter sig som den øgede bevidsthed og fokus i træningen, de italesætter som udspringende af deres forpligtigelse overfor makkeren (Ibid.).

Målmandstræneren nævner dog, at det det kan være nødvendigt med noget overordnet træner feedback:

*”... På den måde vil jeg lave lidt styring af øvelsen, jeg vil stadigvæk godt lave noget hvor de primært er kilder på hinanden som feedback, det synes jeg fungerede godt, men jeg tror man vil pragmatisk set være lidt mere styrende på øvelsen i hvert fald hvis der er noget kompleksitet”.*

**MT** (Bilag 3 – L: 74-77)

På denne måde ville målmandstræneren være i stand til at styre makkerparrenes feedback mere centralt, så han sikrer, at hans mål for træningen bliver opfyldt. Trænerrollen er således vanskelig at bestride. Han skal både være styrende og sikre at læringsmålene opnås, samtidigt med at målmændene får stor indflydelse på træningen, hvilket bekræftes af eksempelvis underviserens udfordringer i Østergaard & Curth (2014).

I Holt et. al. (2012) blev der også observeret en øget mental tilstedeværelse i træningen, hvilket dog også kan tilskrives forskellige belønninger, der var indlagt i deres intervention. Det kan derfor tænkes, at udfordringen ved at skulle give feedback har virket på samme måde som belønningen i Holt et. al. (2012), bare med udfordringen som drivende fremfor en belønning. I Østergaard og Curth (2014) fandt man, at makkerfeedback var med til at forøge højskoleelevers følelse af tilhørsforhold og engagement i idrætsundervisningen. Ligeledes fandt Jøesaar et al., (2011) at en fælles og opgaveorienteret tilgang til træningen gav en højere grad af indre motivation. Det kan derfor tænkes, at denne følelse af ansvar og tilhørsforhold har betydning for målmændenes engagement i træningen. Makkerfeedback og praksisfællesskab kan derfor være en måde at flytte målmændenes tanker fra kun at have fokus på dem selv til at være orienteret imod fællesskabet, hvilket vil være fokus for næste tema.

---

### 11.2.2 TAGE ANSVAR FOR SIG SELV OG MAKKER

---

Målmændene kom også ind på, hvordan det havde været at træne mere selvstændigt med en mindre del af indblanding og feedback fra deres træner. Til dette svarede Rune:

*”også ret nice selv at tage ansvar for det (træningen red.) engang i mellem, det er ikke så tit vi gør det på den måde, at vi får så meget at skulle have sagt, det var egentlig meget rart man bliver også lidt mere bevidst om hvad er det egentlig man arbejdede med, og det var nemmere at holde fokus på fokuspunkter og sådan noget.”*

**Rune** (Bilag 1 - L: 541-548)

*”... Men her (med makkerfeedback i træningen) der får man også ansvar for, at.. At jeg får for eksempel ansvaret for at Kenneth udvikler sig og omvendt. Og det samme med Dennis og Jeppe. Så man får mere ansvar i træningen.”*

**Rune** (Bilag 1 - L:183-185)

Ud fra disse citater tolker vi, at Rune har følt et større ansvar dels for træningen men også for makkerens udbytte. Dette ansvar, mener vi, har forplantet sig som et øget fokus på træningens tema, da dette er nødvendigt for at kunne give en udbytterig feedback til makkeren, hvilket bl.a. understøttes af følgende citat;

*”Det skal ikke være gode råd der ikke er gode, at give. Man skal jo ikke få ham til at gøre noget som ikke er godt. Så det rigtig nok, altså også sådan, at vide at det man giver ham feedback på det er rigtigt at give feedback.”*

**Jeppe** (Bilag 2 - L: 230-234)

Det var således vigtigt for målmændene at give en relevant feedback, som makkeren kunne få et udbytte af, og at feedbacken ikke gik i en uhensigtsmæssig retning. Ud fra dette aspekt kan det tænkes, at brugen af makkerfeedback på eliteniveau kræver mindre af facilitatoren i forhold til at holde feedbacken indenfor det valgte tema. Østergaard & Curth (2014) observerede således en tendens til at deltagernes feedback kunne bevæge sig væk fra de valgte fokuspunkter.

Denne italesættelse af at være forpligtet til at give makkeren en *brugbar* feedback, ser vi som en gensidig ansvarlighed mellem målmændene (Wenger, 1998). Vi mener derfor at makkerfeedback kan være med til at faciliterer træk fra praksisfællesskabsteorien, ved at skabe et gensidigt engagement i træningen. Da det gensidige engagement er en forudsætning for læring i praksisfællesskaber, kan dette tænkes at øge målmændenes udbytte af træningen (Ibid.). Dette ser vi som et resultat af at der åbnes op for målmændenes evne til at dele deres viden, når de i højere grad bliver gensidigt forpligtiget for hinandens træningsudbytte (Ibid.).

Elitespillernes høje færdighedsniveau i kombination med det gensidige ansvar kan have været med til at bibeholde feedback fokuset. Igennem analysen viste der sig dog en tendens til, at målmændene oplevede den afsatte tid til feedback som en væsentlig del af at få makkerfeedback til at fungere. Dette vil blive behandlet i det næste undertema.

---

### 11.2.3 TID TIL FEEDBACK

---

Jeppe beskriver, hvordan han ikke oplevede så stor forskel fra den normale træning, men at det var den afsatte tid til feedback, der gjorde forskellen:

*”Jeg synes måske godt, at det var fint, at der var lidt tid til det. Fordi nogen gange, jeg synes nemlig også at vi faktisk gode til at sige det, men nogen gange der får man det måske ikke helt hørt fordi man*

*allerede skal faktisk videre til og klar til næste øvelse. Så det der med at der nogen gange var lidt tid til at man kunne sige det og få det hørt ordenligt. Og ham der sagde det også vil kunne få forklaret det ordenligt.”*

**Jeppe** (Bilag 2 - L: 410-414)

Vi tolker, at Jeppe mener, at der i den normale træning også bliver arbejdet med at give feedback, men at der mangler tid til at formidle denne. Det tyder på, at et kritisk parameter i at kunne anvende makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien i eliteungdoms målmandstræningen er, at der afsættes en passende tidsramme til dels at analysere og formulere, men i særligt grad også at formidle feedbacken. Dette understøttes af følgende citat:

*”Man kunne måske gå lidt mere i dybden med det, når man fik det ekstra tid der. Vi plejer stadigvæk at give feedbacken, måske ikke ligeså specifikt eller ligeså helt ned i detaljen. Som det er, når man får tid til det.”*

**Dennis** (Bilag 2 - L: 424-426)

Ved at lægge ekstra tid ind mellem øvelserne får målmændene mulighed for at komme ned i detaljen, og som Dennis siger her, så bruger de allerede feedback i deres normale træning, men p.g.a. den manglende tid bliver den feedback ikke specifik i forhold til, hvad der kan gøres bedre.

Jeppe er enig i ovenstående betragtninger:

*” ... Jeg synes nemlig også at vi faktisk er gode til at sige det, men nogen gange der får man det måske ikke helt hørt fordi man allerede skal videre og være klar til næste øvelse. Så det der med at der nogen gange var lidt tid til at man kunne sige det og få det hørt ordentligt. Og ham der sagde det også vil kunne få forklaret det ordentligt.”*

**Jeppe** (Bilag 2, L: 411-414)

Vi tolker, at de begge mener, at der skal være tilstrækkelig tid til at give en specifik feedback for at sikre både formidlingen og modtagelsen. Spilstop til formidling af feedback fremstår således som en væsentlig overvejelse i opbygningen af træningen, hvilket målmandstræneren forholder sig til i følgende citat:

*”... Tænker at når vi laver de her pauser hvor der er decideret stop til feedback, så tænker jeg det er vigtigt at der er en vis intensitet ind imellem, så det ikke bliver få gentagelser, pauser, få gentagelser, pauser, men det bliver lidt flere gentagelser og så er det i min optik vigtigt at vi ikke går på kompromis med kvaliteten. Så det er vigtigt for mig at holde så højt et flow som muligt sådan så vi får kvalitet og*



*får så meget ud af selve den praktiske del af træningen, så det ikke bliver for, hvad skal man sige, så træningen ikke bliver for passiv eller hvad skal man sig, det så vi får et vist aktivitets niveau.”*

**MT** (Bilag 3 - L: 159-167)

Vi tolker, at målmandstræneren mener, det er vigtigt, med en vis intensitet i træningen, hvor der ikke er for få gentagelser i forhold til pausetid. Hvis makkerfeedback skal være en del af træningen, er det derfor vigtigt at finde balancen imellem antal gentagelser og den mængde af tid, som afsættes til at målmændene kan give og modtage feedback. Vi tolker at målmandstræneren prioriterer repetitioner og flow højt i forhold til at sikre udbyttet af træningens praktiske del.

Repetitionerne skal derudover være med kvalitet, hvorfor vi mener det er værd at overveje, hvorvidt flere gentagelser nødvendigvis medfører kvalitet, jf. afsnit 11.2. I afsnit *mere nærværende* udtalte målmændene, at de havde et større fokus og var mere bevidste omkring deres træning, når makkerfeedback var en del af deres træning. Derfor mener vi, at det kan være en god idé at gå på kompromis med antallet af gentagelser og indlægge tid til makkerfeedback. Denne problematik med at skulle tilpasse feedback tiden til en aktivitet med praktiske øvelser adskiller også dette speciale fra en stor del af den tilgængelige litteratur om makkerfeedback.

Eksempelvis omhandlede Li et. al. (2010) digital feedback på skriftlige opgaver, hvor deltagerne derfor havde god tid til både at formulere/formidle feedbacken, men også at modtage og omsætte denne. Ligeledes bygger Liu & Carless (2006), Gielen et. al. (2010) og Orsmond et. al. (2010) på erfaringer fra forskellige uddannelsesinstitutioner, hvor der ikke skulle tages højde for fysisk aktivitet. Østergaard & Curth (2014) bemærker, at de ikke har oplevet udfordringer i forhold til formindsket fysisk udfoldelse. Dette tilskriver de deltagernes motivation ved en selvvalgt aktivitet, hvilket vi mener er tilsvarende vores målgruppe. Ligeledes beskriver Kaya (2014) og Dyson et. al. (2004), hvordan en selvstændige træningsform kan stimulere deltagernes beslutningskompetencer. Det fremstår derfor vigtigt, at facilitatoren igennem sit arbejde med makkerfeedback gør sig erfaringer med, hvordan feedback kan tilpasses forskellige discipliner og specifikke øvelser.

Eksempelvis tyder det på, at tiden til makkerfeedback allerede er tilstede i målmændenes normale træning;

*”Og det synes jeg også der er tid til (makkerfeedback red.). Fordi normalt så det, vi er jo en, hvor mange målmænd er vi? syv stykker når vi er fuldtallige? så der er jo flere der kører på en gang. Så har du lige de der 20 sekunder hvor du lige kan ”hvad var det egentlig lige jeg lige skulle gøre anderledes der.”*

**Dennis** (Bilag 2 - L: 1225-1243)

Dennis giver her udtryk for, at der relativt nemt kunne afsættes tid til makkerfeedback som en del af træningen. Når målmændene er fuldtallige, er der syv målmænd til stede, og dermed bliver målmandstrænerens feedback og tid spredt ud på flere personer. Derfor er det muligt, at makkerfeedback kunne indgå som et supplement i træningen, så mængden af feedback til hver målmand ville stige. Dette understøttes af Gielen et. al. (2010), der viste, at den øgede mængde af feedback opvejer den svingende kvalitet, som kan være indlejret i makkerfeedback. Som diskuteret tidligere mener målmændene dog, at de internt har et højt kvalitetsniveau, jf. afsnit 11.2.1. Er dette rigtigt, fremstår makkerfeedback endnu mere relevant, da de måske kan øge feedback mængden uden nødvendigvis at gå på kompromis med kvaliteten.

Ved at afsætte tid til feedback kan der således skabes et rum for meningsforhandling, der kan bidrage til at give mening til deres engagement i den fælles virksomhed (Wenger, 1998). Dette kan have bidraget med den øgede koncentration omkring fokuspunkterne, da målmændene virker bevidste om hvad de arbejder henimod, de er således ikke bange for at fremstå inkompetente i deres feedback, hvilket kan være en udfordring ved makkerfeedback (Østergaard & Curth, 2014; Topping, 1998; Liu & Carless, 2006). Dette vil blive behandlet i det næste undertema.

---

#### 11.2.4 AT FORMULERE FEEDBACK

---

Det fremstår dermed vigtigt, at målmændene kan indgå i en dialog omkring feedbacken, hvilket relaterer sig til et undertema, der viste sig i analysen, nemlig at målmændene fandt det nemt at formulere feedback til hinanden:

*”Ikke decideret. Det er ikke altid de største guld-korn, man nødvendigvis kan presse ud. Jeg synes ikke det er svært at finde noget at sige. Overhovedet.”*

**Rune** (Bilag 1 - L: 256-257)

*”så det, det er egentlig en ret naturlig del af det og have med, at vi snakker meget om hvordan hinanden præsterer og hvorfor vi præsterer som vi gør”*

**Rune** (Bilag 1 - L: 580-581)

Vi tolker at Rune ser det som en naturlig del af træningen, at snakke om hinandens præstation, hvorfor han fandt det nemt at formulere feedback til sin makker, selvom det ikke altid var de ”største guld-korn” de fik formuleret. Østergaard & Curth (2014) fandt, at højskoleelever indledningsvis oplevede det som svært at

formulere og formidle en teknisk specifik feedback. At målmændene rutinemæssigt italesætter hinandens præstationer, kan således have gjort det nemmere at anvende makkerfeedback.

Målmandstræneren blev bedt om at forholde sig til målmændenes udbytte af makkerfeedback i træningen og udtalte følgende:

*"... og deres output synes jeg kommer både af, hvad skal man sige, både af ikke altid at få det fra mig, og så kan man sige, det de får fra hinanden, er jo i princippet noget de har lært af mig, så det er jo de samme principper, men så at de hører en anden stemme en gang imellem..."*

**MT** (Bilag 3 - L: 102-105)

Vi tolker, at han kan se en værdi i, at de lærer fra hinanden. Men samtidig er den feedback og læring, de får af hinanden, en forlængelse af den, de har fået fra målmandstræneren. Denne bliver bare faciliteret af en "anden stemme", hvilket vi mener, Rune bekræfter:

*"Ofte er det ord vi har hørt fra MT, vi bruger i en sammenhæng. Altså det vil være samme slags rettelse."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 292-293)

Målmændene bruger derfor de samme ord og rettelser i deres feedback. En feedback som de normalt vil få fra deres målmandstræner. Højskoleeleverne, som Østergaard & Curth (2014) undersøgte, udviklede i højere grad deres eget sprog i feedbacken. Det kunne derfor tyde på, at der er en forskel på elever i en undervisningssammenhæng og ungdomselite målmænd. Denne forskel kan bl.a. forklares gennem praksisfællesskabsteorien. I dette speciale arbejdede vi med en allerede etableret gruppe, der virker til at have udviklet et fælles repertoire i deres kommunikation (Wenger, 1998), eksemplificeret ved ordvalget i feedbacken, som er baseret på målmandstrænerens feedback. Dette kan både tolkes positivt og negativt. Positivt set har målmændene allerede etableret praksisser for, hvordan de italesætter deres feedback, og skal dermed ikke bruge tid på at forhandle dette. Omvendt kan dette også udløse en forsvarsreaktion, hvis de møder en anderledes italesættelse, hvilket vil fremgå af afsnit 11.3.3.

I implementeringen af makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien i træning eller undervisning er det derfor værd at overveje, hvor etableret den pågældende målgruppe er. Som det fremgår af bl.a. Yang, Badger & Zhen (2006) og Østergaard & Curth (2014) kan overgangen til makkerfeedback være forbundet med udfordringer i forhold til deltagernes oplevelse af at skulle tage ansvar for feedbacken. Her kunne udarbejdelse af en hjælpeguide til feedback med fordel bruges (Østergaard & Curth, 2014). Dette kan både være i forhold til grupper, der ikke har en etableret kommunikationsform, men også i forhold til grupper man ønsker at udfordre i forhold til deres "daglige" kommunikationsform.

I det næste undertema vil vi kigge nærmere på hvordan den øgede interne kommunikation mellem målmændene har fordret en fælles udvikling.

---

### 11.2.5 FÆLLES UDVIKLING

---

I analysen udledte vi et undertema, der omhandlede en tendens til at målmændene oplevede en fælles udvikling, når de igennem den øgede selvstændighed og feedbacken lærte af hinanden. Målmandstræneren oplever også en værdi af den øgede selvstændighed i træningen, da målmændene bliver udfordret:

*”... både i forhold til at lade dem tage ansvar for hinanden, men også til der med at de selv ser tingene, analysere tingene, det giver dem noget læring og så kan man også selv stå og observere en gang imellem i stedet for altid og skulle være på som coach. Så jeg synes faktisk der er rigtig mange gode ting i det.”*

**MT** (Bilag 3 - L: 25-28)

Vi tolker at målmandstræneren ser målmændenes øgede ansvar for hinanden og det at de selv skulle analysere forskellige situationer, som lærerigt. Som beskrevet tidligere i dette afsnit kan dette tyde på, at makkerfeedback giver en øget ansvarlighed for og gensidigt engagement i træningen (Wenger, 1998). Målmandstræneren bringer også et nyt aspekt på banen, om hvordan målmændene lærer ved at se og analysere de andres aktioner – hvilket vi ser som en fælles udvikling.

Alle målmændene havde noteret i deres logbøger (jf. bilag 5-8), at de fandt det lærerigt at observere deres makker i aktion og derefter formulere og formidle dette i en feedback. Dette blev de bedt om at uddybe i interviewet:

*”Altså jeg har skrevet det på den måde, at når jeg nu har set Kenneth gøre et eller andet, hvor jeg tænker det er det er jo faktisk ret godt. At så kan jeg på en eller anden måde. At når jeg så observerer det, og sætter ord på det til Kenneth, at så kan jeg også sagtens bruge det på mig selv. Også sige: ”nå, men så prøver jeg at gøre det samme”. For at se om det fungerer. At på en eller anden måde, så får man taget de bedste ting fra hinanden og får dem kombineret i ens eget spil.”*

**Rune** (Bilag 1 - L: 159-164)

*”Ja, det er egentlig det samme jeg har. Men jeg har også skrevet, jo, det egentlig det samme jeg har ment. Det er meget godt og se det, som ens makker er god til. Også se om man kan få nogen af de ting ind i sit eget spil.”*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 166-168)

*"... Jeg synes at det jeg fik mest ud af, det var og selv og give feedback, fordi altså, det det der med når man ikke selv var på, så skulle man også hele tiden holde fokus og så kigge på ens makker og så skal man tænke over det han gjorde og så derefter fortælle det. Og det var igen det der med så lærte man meget af både at kigge på ham den anden, ikke fordi man ikke kigger på ham den anden normalt, når man ikke selv er på, men altså man ser bare på det anderledes. Når man ved at man selv skal give ham feedback og man selv skal komme noget konstruktivt, så tænker man mere over i detaljer altså hvad det er han gør og der det synes jeg det det lærte jeg mest af."*

**Jeppe** (Bilag 2, L: 1075-1086)

*"Jeg kunne lære af det, på den måde, fordi hvis jeg kigger på Jeppe, så har han jo nogle kvaliteter end jeg har. Jeg har nogle forskellige fra hvad han har. Så på den måde kan man lære af hinanden. For eksempel, hvis jeg ser noget som Jeppe gør rigtig godt, som jeg måske mangler lidt på. Så kan jeg jo ligesom kigge på det også kan man via feedback lære af det, imens man giver den. Fordi man måske også har snakket med MT eller jer, eller selv kan se det når man står eller ikke er i situationen. Men bare står og er tilskuer på det."*

**Dennis** (Bilag 2, L: 216-221)

På baggrund af disse citater tolker vi, at målmændene ud fra deres observation og analyse af makkeren blev mere opmærksomme på makkerens handlinger, og hvad han gjorde godt. Dette ser vi som en kropslig formidling af viden, da makkeren (den observerede) ikke sætter ord på sin viden, men formidler den igennem sine handlinger. Det er dermed igennem analysen af, hvad makkeren gør godt, at der opnås læring ved at reflektere<sup>6</sup> over, hvordan dette kan inkorporeres i eget spil. Dette kan tolkes som en udvikling af den fælles virksomhed, da målmændene igennem denne aktive deltagelse, hvor de formentlig har en fælles interesse i at komme til at spille på et højere niveau, definerer, hvilke kompetencer der er nødvendige for at deltage i

---

<sup>6</sup> Vi anerkender, at refleksion er et kompliceret begreb, der kan tolkes på næsten uendeligt mange måder. Da en dybere diskussion af dette ikke er målet for nærværende speciale har vi anvendt Wackerhausens forståelse da vi finder at denne illustrere vores forståelse af refleksion i forbindelse med makkerfeedback:

*"En bevidst, omhyggelig og tidskrævende form for tænkning, som er karakteriseret ved en kritisk-konstruktiv spørgende og svarsøgende holdning."*(Wackerhausen, 2008: p. 14)

den fælles praksis (Wenger, 1998). Samtidig er det ikke blot en 100% overførsel af, hvad den anden gør godt, men det handler derimod om hvad den anden er "god til" eller "tage det bedste fra hinanden" for dernæst at inkorporere det i ens spil. Dette kan ses som en Vygotskys (1978) form for læring, hvor målmanden tager det fra makkeren, som giver mest mening i forhold til egen verden. Forhandlingen kan på denne måde være med til at give nye perspektiver og mening til individet (Wenger, 1998). Viden bliver dermed ikke overført, men konstrueres socialt og igennem deltagelse (Ibid.). Det er på denne måde, at målmændene kan udvikle deres fælles virksomhed gennem en meningsforhandling, som er medieret af makkerfeedback. Dette blev til dels også observeret af Christensen et. al. (2011), hvor de yngre fodboldspillere bl.a. lærte af at interagere med de ældre spillere. I målmandsgruppen kan dette være tilfældet i mellem de yngre og ældre målmænd, mens de to U19 målmænd i højere grad opererer på samme niveau. Dette kunne være et argument for at blande målmændene aldersmæssigt, således at den ældre målmand blev udfordret i forhold til at skulle formidle sine observationer og i denne proces reflektere over egen praksis, mens den yngre ville få adgang til den ældres kompetencer (Christensen et. al. 2011; Wenger, 1998; Liu & Carless, 2006).

Et praksisfællesskab er ikke defineret ved homogenitet imellem deltagernes kompetencer, men derimod af deltagernes forskellige komplementære kompetencer, og den læring der opstår i spændingsfeltet i mellem disse (Wenger, 1998). På denne måde kan makkerfeedback være med til at fremme udvekslingen af viden, da deltagernes evne til at analysere og formidle viden stimuleres (Liu & Carless, 2006; Topping, 1998). Jeppe og Dennis beskriver bl.a. hvordan det at analysere makkeren og italesætte dette, skabte en refleksion over deres eget spil. Dette er også beskrevet af Li et al. (2010), hvor de lærendes udbytte bl.a. udsprang af at kunne formulere en velargumenteret feedback. Det er således ikke kun den, der modtager feedback, som opnår læring, men samtidigt også den, der udfordres ved at skulle formulere den (Li et. al., 2010).

Målmændene beskriver, hvordan de kan tage det bedste fra hinanden og på denne måde udvikle deres eget spil. Målmandstræneren beskriver også, at han er overbevist om, at det har en gavnlig effekt, at målmændene observerer hinanden:

*"... også er jeg overbevist om at det er meget lærerigt for dem at kigge på andre... Så jeg er ikke i tvivl om at det gør også en forskel det der med at analysere andre og blive bevidst om: "okay, hvordan er bevægelsesmønstret?" fordi det lagres der nogle få procent i hovedet på en selv i forhold til hvordan man selv bevæger sig."*

MT (Bilag 3 - L: 108-113)

Målmandstræneren ser dermed ud til at bekræfte målmændenes udtalelser omkring en todelt læring igennem makkerfeedback, således at begge parter opnår læring. En af målmændene udtaler dog en vis skepsis overfor at kunne lære af at observere makkeren, hvilket illustreres af følgende citat;

*"... som Dennis også sagde tidligere vi har jo forskellige, der er nogle ting jeg er bedre til end Dennis og så er der nogle ting som Dennis han er bedre til end mig og der er også, det vil jeg også sige altså Dennis er også hurtigere end mig og så er jeg måske noget andet ved noget andet så det vil sige altså selvom at Dennis beslutter sig og gå ud på en bold gå ud for at lukke den mod en mod en , så kunne det, altså så ser jeg jo den og så ser jeg: "okay det gør han i den her situation og så det vil være en god ting og gøre", tænker jeg så, men det er jo så ikke sikkert at det måske vil være en god ting at gøre for mig fordi jeg vil måske ikke kunne nå ud på den, så jeg synes at det der med at se andre og vurdere på deres beslutninger det synes jeg ikke helt man kan, jeg synes selv at man skal at man skal være i situationen og prøve det selv for at man ligesom ... kan lære og vurdere den her situation."*

**Jeppe** (Bilag 2 - L: 944-953)

Selvom Jeppe tidligere i dette afsnit beskriver, at han tænker mere over detaljerne og havde et andet fokus når han gav feedback, beskriver han i ovenstående, hvordan han ikke føler at han kan lære af deres beslutninger, da de har andre fysiske forudsætninger. Set i forhold til dette tolker vi, at Jeppe på trods af hans udtalelse om at have lært mest af at give feedback mener, at han samtidigt ikke kan forbedre sin evne til tage beslutninger, da grundlaget for dette er individuelt i forhold til fysiske forskelle som hurtighed etc. Det kunne derfor tolkes som, at det primært er de tekniske detaljer og ikke beslutningskompetencer, som kan læres på denne måde, hvilket er en udfordring i forhold til håndteringen af Critical Situations, da dette netop baserer sig på bl.a. vurderinger (Villemain & Hauw, 2014).

Et andet aspekt, som kan tilføjes i denne sammenhæng, er læringsstil. Inspireret af David Kolbs erfaringsbaseret læring beskrev Honey & Mumford (1992) fire forskellige læringsstile; *activists, reflectors, pragmatists og theorists*. På baggrund af ovenstående citat af Jeppe kunne det tolkes, at han er overvejende *activist*, der er karakteriseret ved at være handlende (Ibid.). Hvilket betyder at han lærer gennem intuitive eller konkrete erfaringer eller oplevelser (Ibid.). Derfor kan Jeppe have svært ved at overføre den mere abstrakte beslutningstagen igennem observation af andre, men i højere grad forholde sig intuitivt til de konkrete målmandstekniske områder. Samtidig beskriver Villemain & Hauw (2014), at beslutningstagen, særligt i forhold til at forlade stregen, er det område, som målmændene finder sværest. Derfor finder vi det ikke overraskende, at Jeppe nævner, at han har sværest ved at vurdere de andres beslutninger, når det sandsynligvis er det han selv oplever som en stor udfordring, når han er på banen.

Dette tema, *Mere nærværende i træning*, bestod af fire undertemaer: *Gå i sin egen verden*, *Tid til feedback*, *At formulere feedback*, *Fælles udvikling*. Her beskrev vi målmændenes oplevelse, at de under interventionen følte sig mere bevidste om træningen og havde nemmere ved at fokusere. Dette tyder på, at brugen af makkerfeedback som faciliterende for praksisfællesskaber i elite ungdomsmålmands træning kan give en øget bevidsthed og fokus i træning. Dette kan ses som udspringende af målmændenes gensidige engagement, da feedbacken forpligtiger dem overfor hinanden i træningen (Wenger, 1998). Vi finder, at dette forudsætter, at der i træningen er afsat tid til feedback, da denne er essentiel for, at målmændene kan give og modtage en detaljeret og specifik feedback. Vi finder også, at facilitatoren, i dette tilfælde målmandstræneren, igennem sit arbejde med makkerfeedback bør gøre sig erfaringer om, hvordan feedback kan tilpasses både de specifikke discipliner og de dertilhørende øvelser. På denne måde bør der findes en balance mellem antallet af repetitioner og feedback, således at træningen bibeholder den nødvendige intensitet. Andre studier, som har beskæftiget sig med makkerfeedback, rapporterer en række udfordringer ved implementering af makkerfeedback (Østergaard & Curth, 2014; Topping, 1998; Liu & Carless, 2006). Målmændene i dette speciale havde ikke svært ved at formulere feedback til hinanden, hvilket kan skyldes et allerede eksisterende praksisfællesskab med et stærkt fælles repertoire (Wenger, 1998), hvor deres feedback er formet af målmandstrænerens normale feedback.

Ved at implementere makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien som en del af træning, finder vi også, at der kan fordres en fælles udvikling, hvor begge parter har et udbytte af at indgå i feedbacken. Vi finder dermed i lighed med Li et. al. (2010), at det virker befordrende for læringen at skulle formulere og formidle feedback til en makker.

Vi finder, at der på denne måde kan skabes rammer for at udvikle en fælles virksomhed, da målmændene igennem denne aktive deltagelse i makkerfeedbacken forhandler, hvilke kompetencer der er nødvendige for at deltage i den fælles praksis (Wenger, 1998).



---

### 11.3 EN ANDEN VINKEL

---

Det overordnede tema "En anden vinkel" henviser til målmændenes oplevelse af, at angriberne kan bidrage med en anden vinkel end den, der præger feedbacken fra målmandstræneren og de andre målmænd. Dette illustreres bl.a. af følgende citat:

*"Man kommer jo til at tænke lidt mere over det, når man hører det fra angriberen. Så kommer man til og sådan lige vende det lidt i hovedet og se.." Okay, hvad er det han synes er svært?" Og hvad er det så man kan gøre for at det bliver endnu sværere for ham."*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 48-50)

På baggrund af målmændenes udtalelser i interviewene har vi udledt de følgende tre undertemaer; "Hjælp til at læse angriberen", "At bruge hinandens kompetencer" og "Mistro til angriberfeedback", som illustrerer målmændenes italesættelse af, hvordan makkerfeedback med angribere kan bidrage til målmandstræningen og derigennem håndteringen af Critical Situations.

---

#### 11.3.1 HJÆLP TIL AT LÆSE ANGRIBEREN

---

I interviewet gav målmændene udtryk for, at angriberne kan bidrage med viden om, hvordan målmanden kan aflæse en modstander, der er på vej imod ham. Dette kommer bl.a. til udtryk i følgende citater:

*"Det gjorde ihvertfald mig mere sikker på, at nogle af de ting jeg gjorde var det rigtige at gøre. Sådan noget med at komme ud, hurtig og blive stor. Hvis man måske var før, var en lille smule i tvivl om man skulle gøre det eller afvente. Også man fik at vide, det var godt at man kom hurtigt ud. Så var man ihvertfald sikker på, at det var det. Som ihvertfald over for ham (angriberen) var det rigtige at gøre."*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 380-384)

*"Og så har det så også givet noget, ved at det er nemmere at vurdere nu, i hvert fald hvad man gør rigtig og forkert, fordi det er nogle mere specifikke ting i forhold til hvad angriberen synes."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 815-817)

*"Amen, jeg er enig også det der med, som Dennis også siger: at angriberen ligesom ved, altså, hvad der skal til for at score. For eksempel Gabriel (En angriber red.) som jeg havde til at give feedback, han var*

*god til at give mig meget feedback i forhold til min placering, fordi det er han også god til at, ligesom hvis han kan se en åbning, så er det der han skyder.”*

**Jeppe** (Bilag 2 - L: 74-77)

*”Og det jo ikke ligesom hver dag man kan det. Fordi det er ikke hver dag man lige får sådan en feedback. Hvor man lige tager den pause der og lige snakker med angriberen om hvad, hvor var det egentlig jeg lige manglede noget.”*

**Dennis** (Bilag 2 - L: 105-107)

Ud fra ovenstående citater tolker vi, at angriberne kan bidrage med nye vinkler på hvordan angribere agerer i deres spil frem mod en afslutning, hvilket kan styrke målmandens evne til at aflæse situationen, inden han træffer sit valg. Dette stemmer overens med en af de udfordringer Villemain & Hauw (2014) beskriver ved målmandsspillet - at kunne aflæse hvornår en situation udvikler sig til en Critical Situation, der skal reageres på. Makkerfeedbacken med angribere kan således være med til at stimulere målmændenes håndtering af Critical Situations, da de får indsigt i hvordan de kan foretage en mere righoldig informationsindsamling, der sætter dem i stand til at træffe beslutninger på et bedre grundlag (Ibid.). Dette kan tolkes som, at målmændene bliver mere bevidste omkring betydningsfulde detaljer ved modstanderens spil, hvilket kan ses som en styrkelse af deres spil-intelligens (Singer & Janelle, 1998). Runes fokus på følelsen af at blive mere sikker på sin egen vurdering, leder også tilbage til den tøven, som Villemain & Hauw (2014) beskriver som en faktor i dårlig håndtering af Critical Situations. Ved at målmændene føler sig mere sikre på deres egen vurdering, kan det således tænkes, at de udviser mere selvtillid, når de skal konfrontere en angriber. En lignende tendens blev observeret af Holt et. al. (2012) hvor junior fodboldspillere, der anvendte makkerfeedback, følte sig mere trygge ved at overføre teknikker fra træningen til kamp. Målmændene virker dermed til at have haft et udbytte af samarbejdet med angriberne i form af en styrket spilforståelse gennem en styrket evne til at aflæse spillet og tro på egne beslutninger. Dette ser vi som udspringende af målmændenes indsigt i angribernes kompetencer, hvilket er emnet for næste undertema.

---

### 11.3.2 AT BRUGE HINANDENS KOMPETENCER

---

Målmændenes udbytte af angriberfeedbacken har, som beskrevet i det ovenstående, primært været i form af feedback på, hvordan målmanden agerer i forskellige øvelser, og hvordan dette kan hæmme modstanderen mest muligt. Målmændene er generelt positive overfor feedback fra en, der er aktivt

involveret i situationen, og som er vant til at finde hullerne i målmændenes spil. Dette fremgår bl.a. af de følgende citater:

*"... Det der med, at man fik feedback fra en der også var involveret i aktionen. Det der med at, det jo ham der ved hvad vi kan gøre godt fordi der er jo ham der står i den modsatte ende. Så på den måde synes jeg det var godt og høre det fra en involveret person, hvad han synes der er godt..."*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 316-319)

*"Man kommer jo til at tænke lidt mere over det, når man hører det fra angriberen. Så kommer man til og sådan lige vende det lidt i hovedet og se.. Okay, hvad er det han synes der er svært? Og hvad er det så man kan gøre for at det bliver endnu sværere for ham."*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 48-50)

*"... Det giver bare mere end når det er MT eller Kenneth, for den sags skyld der står og fortæller en hvad man kan gøre anderledes. Fordi det er trods alt angriberen, der bestemmer hvad der gør det nemmere og sværere at score i hans verden, og hvad der så i praksis gør det nemmere og svære at score, det er jo så hvad der er. Men når det er angriberen der siger det, så giver, det giver bare mere..."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 53-57)

*"Og det jo ligesom ikke hver dag man kan det. Fordi det er ikke hver dag man lige får sådan en feedback. Hvor man lige tager den pause der og lige snakker med angriberen om hvad, hvor var det egentlig jeg lige manglede noget."*

**Dennis** (Bilag 2 - L: 105-101)

Dette tolker vi således, at målmændene tillægger det værdi, at feedbacken ikke kommer fra andre målmænd eller målmandstræneren, men derimod fra en der står uden for målmændenes umiddelbare træningsfællesskab. Samtidigt anser målmændene angriberne som værende i besiddelse af en komplementær kompetence, *at score mål*, der kan fremme målmændenes præstation – *forhindre at der bliver scoret mål*. Målmændene virker til at se en værdi i at få feedback på, om de gør det nemt eller svært for angriberen, frem for kun at fokusere på om der bliver mål eller ej. Dette stemmer overens med Liu & Carless (2006) fokus på den formative feedback som mere givende end den rent summative.

I forhold til vidensdelingen mellem målmænd og angribere er noget lignende blevet beskrevet af Brown og Duguid (2001), der mener, at en virksomhed, der vil forløse sit fulde potentiale, skal skabe rammer, hvor de forskellige underliggende afdelinger kan dele og koordinere deres unikke viden. Ligesom en virksomhed er

et fodboldhold afhængigt af, at angreb, forsvar og målmand kan koordinere deres aktioner (Mulqueen, 2010). Som citaterne illustrerer besidder angribere en unik viden, som kan bidrage til målmændenes læring. Som det beskrives af Wenger et. al. (2002) handler det fælles engagement i praksisfællesskaber ikke nødvendigvis om ens egne kompetencer, men i langt højere grad om andres kompetencer - det handler om at vide, hvem man skal spørge om hjælp ved en given udfordring. Dette kunne eksempelvis være ved at inddrage angriberne i håndteringen af udfordrende situationer eller håndteringen af en angriber med en bestemt spillestil/fysik.

Angriberfeedback virker derfor som en relativt simpel måde at hjælpe målmændene med at optimere deres håndtering af Critical Situations, da de modtager formativ feedback på, om deres vurderinger og beslutninger virker efter hensigten, fremfor kun at fokusere på, om de stopper bolden eller ej. Igennem makkerfeedbacken bliver det også muligt at formidle viden mellem to dele af *holdet*, der normalt har begrænset kontakt (Brown & Duguid, 2001). I det næste afsnit vil vi dog se nærmere på nogle af de udfordringer der kan være ved at bruge angriberfeedback.

---

### 11.3.3 MISTRO TIL ANGRIBERFEEDBACK

---

Selvom målmændene gav udtryk for, at angriberne kunne bidrage med viden og indsigter, som de ikke selv var i besiddelse af, gav de samtidigt udtryk for forskellige former for mistro til den feedback, de modtog fra angriberne. Denne mistro kommer bl.a. til udtryk i de følgende citater:

*"... Nogen gange, så kunne de sige nogle ting hvor man, måske havde fået noget andet at vide, sådan målmands fagligt. Med at, de synes måske det ville være sværere, at man gjorde det på.. En anden måde, men der kan måske have fået noget andet at vide, så der kunne man måske bare lige lukke lidt af for dem nogen gange, hvad det var de sagde."*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 90-94)

*"... Men når de kom med noget altså sådan, der havde du en god aktion og sådan noget. At begrundelsen for den gode aktion, kunne godt mangle lidt. Og hvis den lige kom, så kunne det godt ske den var sådan lidt. Ja, det er jeg ikke helt enig i. Eller at man selv står og tænker, at det var egentlig ikke fordi det var skide godt det der. Så det, altså. Så det store teoretiske viden havde de ikke omkring det ihvertfald og det er selvfølgelig også fair nok. Men det var ihvertfald noget der gjorde, det var ikke det hele man kunne tage til sig."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 96-102)

Så på trods af at målmændene gav udtryk for, at angriberne kunne bidrage med viden om hvordan de kan forbedre deres spil, tolker vi at de samtidigt forholder sig kritiske over for den viden, angriberne kommer med. Dels fordi de oplever den som værende mindre specifik og målmandsfaglig, end den de får fra deres målmandsmakker og til dagligt fra deres træner. Men også fordi, den feedback de fik i nogle tilfælde var modstridende det, de havde modtaget fra deres træner. Dette kan skyldes, at angriberne bruger andre termer end dem, der normalt anvendes i målmandstræningen, hvilket illustreres af denne udtalelse fra målmandstræneren:

*"... det er klart at de kigger ikke så meget på "dit spring ben var vinklet lidt for langt ind af da du satte af". Men det kan være de kigger på " du sætter dig på røven da jeg sparker" det kan være det er deres term hvor vi siger "du får bagvægt" eller "du kommer for langsomt ud imod mig" der hvor vi så siger at du er for passiv. Så det kan sagtens være noget med at de bruger nogle andre termer og det er okay... "*

**MT** (Bilag 3 - L: 541-545)

Det tyder således på at angribernes måde at italesætte feedbacken, har virket forstyrrende på målmændene. I en længerevarende intervention kunne det være interessant at undersøge, om målmænd og angribere ville udvikle et fælles sprog eller fælles standarder for feedbacken. Liu & Carless (2006) beskriver eksempelvis, hvordan makkerfeedback kan være med til at inddrage de lærende i forståelsen af det emne, der arbejdes med. Det kan dermed tænkes, at målmænd og angribere over tid vil udvikle et fælles repertoire af feedback termer, der kan anvendes i træningen og dermed lette kommunikationen mellem de to parter og fremme forståelsen af den modtagne feedback (Wenger, 1998; Carlile, 2004). Dette forudsætter dog, at begge parter aktivt engagerer sig i den problemstilling (fælles virksomhed) de arbejder med, da dette er en forudsætning for at opnå læring (Wenger, 1998). Hvis målmændene lukker af for den feedback de får, lukker de samtidigt af for den meningsforhandling som læringen udspringer af (Ibid.).

En anden interessant del af denne mistro til angriberfeedbacken er, at målmændene, som illustreret i de følgende citater, beskriver, hvordan de forholder sig mere kritisk til angribernes feedback, end hvis de modtager den fra målmændene eller målmandstræneren;

*"Med MT der vil man ofte bare sige: "nå ja, fair nok". Også gør man noget andet. Når du gav mig kritik (henvendt til Kenneth), så vil jeg ikke tænke så meget over det. Det var mest, når det var Adam for eksempel. Som angriber, der giver mig som målmand kritik. Der tænkte jeg mere over det ihvertfald. End hvis det var MT. Fordi der simpelthen bare, der er ikke den samme viden."*

**Rune** (Bilag 1 - L: 304-308)

*”... det kan ikke blive så specifikt når det er angriber. I forhold til det vi skal lave. Fordi det er en angriber, han ved ikke, altså, hvad en målmand skal.”*

**Dennis** (Bilag 2, L: 68-70)

Vi tolker, at målmændene oplever angribernes viden om spillet som så forskellig fra deres, at de skal forholde sig mere kritisk til denne. Vi tolker derfor, at målmændene reflekterer mere over den feedback, de får fra angriberne. Dette mener vi skyldes, at angriberne bliver betragtet som værende uden for målmændenes umiddelbare træningsfællesskab, hvorfor målmændene føler, at de ikke kan overføre feedbacken direkte til deres eget spil. Det kan derfor tolkes, at målmænd og angribere ikke har forhandlet en fælles virksomhed, der kan virke som en ressource for forståelse og koordination i meningsforhandlingen (Wenger, 1998). Dette kunne antyde, at målmænd og angribere opererer indenfor to forskellige praksisfællesskaber, i en konstellation der omhandler fodbold, men at der i feedbacken måske mangler en mægler, der kan bidrage til at overføre viden på tværs af fællesskabernes grænser (Ibid.). Carlile (2004) beskriver, hvordan formidlingen af viden på tværs af fagspecifikke grænser kræver at deltagerne kan foreslå, forhandle og transformere viden. I dette tilfælde er målmændene nødt til at kunne prøve alternative løsninger og gå på kompromis med deres fagspecifikke viden for at opnå innovative løsninger (Carlile, 2004). For at kunne indgå i den aktive udvikling (Liu & Carless, 2006) af standarderne for at være målmænd i en superliga klub, er målmændene således nødt til at gå på kompromis (Carlile, 2004) med den viden, som er indlejret i deres målmandsidentitet (Wenger, 1998). På denne måde kan målmændene få adgang til at udvikle deres håndtering af Critical Situations igennem angribernes viden.

Eftersom træneren har observeret en tendens til, at der blev brugt forskellige termer, så kunne dette være et muligt fokuspunkt for en facilitator; at gribe ind hvis deltagerne snakker forbi hinanden og virke faciliterende på overskridelsen af faggrænser (Carlile, 2004). På denne måde kunne mistroen vendes til en mere positiv og løsningsorienteret refleksion, hvor angriberens feedback omsættes til målmandens forståelsesramme. Dette illustreres også af Orsmond et. al. (2000), der observerede en mere kritisk refleksion, når studerende skulle evaluere hinanden. På denne måde kan der argumenteres for, at angribernes feedback udløser en læringsmodstand hos målmændene (Illeris, 2007a). Denne udfordring med at forstå angribernes feedback kan være med til at bibringe mere refleksion til målmændenes repetitioner og derigennem åbne op for en ny og alternativ læring (Ibid.). Det er dog vigtigt, at målmændene i denne forbindelse forholder sig til, hvad angriberne siger, og ikke bare afskriver den. Gielen et. al. (2010) understreger således nødvendigheden af at handle på den modtagne feedback, for at makkerfeedback kan bidrage med udvikling.

## DELKONKLUSION AFSNIT 11.3 - EN ANDEN VINKEL

---

Vi finder, at målmændene oplevede et udbytte af at modtage feedback fra angriberne, da dette bidrager med nye vinkler på de problemstillinger, der arbejdes med i træningen. På denne måde mener vi, at målmændenes håndtering af Critical Situations kan styrkes igennem arbejdet med deres spilintelligens, som her stimuleres igennem dialogen med angribere. På denne måde kan målmændene opnå læringen igennem en indsigt i, hvad angriberne oplever som udfordrende, når de skal score mål.

Vi finder dog også, at målmændene har en mistro til angribernes feedback. Dette kan bl.a. skyldes en anden italesættelse af feedbacken. Der har dermed været udfordringer i forhold til at etablere et praksisfællesskab mellem målmænd og angribere, det er dog svært at sige præcist hvor denne udfordring ligger. Mistroen til feedbacken kan således tolkes som et manglende gensidigt engagement, da målmændene finder deres viden hævet over angribernes, men dette kan også tilskrives en manglende forhandling af den fælles virksomhed, da det kan have virket uklart for parterne, hvorfor de indgik i feedbacken. Det kan ydermere tilskrives manglen på et fælles repertoire, da deltagerne bruger forskellige termer i italesættelsen af feedbacken.

Vi mener på baggrund af dette, at en træner dels skal give en grundig introduktion til, hvordan feedbacken kan bruges i deltagernes personlige udvikling, og dels løbende skal virke som en mægler mellem de to spillergrupper, der skal sikre en konstruktiv dialog, hvor den modstand der kan opstå i feedbacken, udnyttes konstruktivt.

## 11.4 BLIVE BEDRE ELLER LÆRE NYT

---

Dette tema knytter sig til målmændenes italesættelse af, om de oplevede et udbytte af forløbet. Temaet er i høj grad formet af de tidligere diskussioner af, hvordan målmændene ser spillet - intuition kontra træning, den mere selvstændige træningsform og feedbacken fra angribere. Temaets titel referer til målmændenes udsagn om, at de generelt ikke havde lært noget, de ville karakterisere som nyt, men at de derimod var blevet bedre til nogle af de ting, de arbejdede med i forvejen. De følgende citater illustrerer dette;

*"Jeg tror ikke det har givet mig nogle nye løsninger, men jeg tror det har været godt, lige som få repeteret det fordi vi ved jo egentlig godt hvad vi skal gøre i de forskellige situationer det er bare om og gøre det, sagt i kaninører bare om og gøre det, det er selvfølgelig ikke så nemt men altså vi vidste jo egentlig godt hvad det var vi skulle det er bare om og indøve det, men lærte ikke noget sådan specifikt nyt."*

Dennis (Bilag 2 - L: 679-702)

*”Man lærte ikke noget nyt på den, men jeg synes bare at man fik finpudset det i de øvelser der så blev lavet synes jeg, så det var ikke sådan man lærte noget nyt men det blev bare bedre det som man allerede havde.”*

**Jeppe** (Bilag 2, L: 706-724)

Ud fra disse citater tolker vi, at målmændene har bibeholdt de fokuspunkter, de havde fået af deres træner, og arbejdet videre med dem i feedbacken. De oplever dermed ikke, at de er kommet frem til nye og revolutionerende løsninger på de udfordringer, de har i forhold til bl.a. Critical Situations, hvilket kan tilskrives den relativt korte tid, der var til rådighed.

Derimod beskriver de en oplevelse af at være blevet bedre til bruge de ting, de har arbejdet med igennem længere tid. Kenneth beskriver, hvordan han i forbindelse med angriberfeedback er blevet bekræftet i, at nogle af hans reaktionsmønstre var hensigtsmæssige:

*”Det (angriberfeedback red.) gjorde ihvertfald mig mere sikker på, at nogle af de ting jeg gjorde var det rigtige at gøre. Sådan noget med at komme ud, hurtig og blive stor. Hvis man måske før, var en lille smule i tvivl om man skulle gøre det eller afvente. Også fik man at vide, det var godt at man kom hurtigt ud. Så var man ihvertfald sikker på, at det var det som over for ham (den specifikke angriber red.) var det rigtige at gøre.”*

**Kenneth** (Bilag 1 - L: 380-384)

Han fortæller også i det ovenstående citat, hvordan feedbacken var med til at fjerne noget af den tvivl, der var indlejret i hans beslutningsproces. Denne tvivl er en stor del af det, der kan konstituere en Critical Situation, hvorfor vi antager, at makkerfeedbacken i denne situation har hjulpet ham i sin håndtering, da han er blevet mere sikker på, at hans beslutning er rigtig og derfor har større chance for at handle uden tvivl (Villemain & Hauw, 2014; Mulqueen, 2010).

Vi tolker derfor, at makkerfeedbacken har hjulpet målmændene igennem en dialog omkring hvilke beslutninger, angriberen opfattede som hensigtsmæssige. Dette kan betyde en øget selvtillid i forhold til at bruge dette i kamp, som det eksempelvis blev observeret af Holt et. al. (2012). Målmændene kunne dog ikke genkalde kampsituationer under interventionsperioden, hvor de bevidst havde anvendt elementer fra træningen. Dette speciales intervention bestod af seks træningsgange fordelt på tre uger, hvorimod Holt et al. (2012) havde toogtyve træningsgange fordelt på ca. 11 uger med deres spillere. Det ville derfor have været interessant at kunne undersøge målmændenes oplevelser over en længere periode, da de som beskrevet af Mulqueen (2010) kan have meget få aktioner per kamp. Den manglende overførsel til kamp kan således skyldes, at der ikke har været relevante situationer i forbindelse med de kampe, som målmændene deltog i.



Målmændene beskriver videre, hvordan det er vigtigt for dem at få mange repetitioner af de ting, de arbejder med:

*”Det er også bare en disciplin hvor man, altså ... hvor man ikke bliver bedre hvis man ikke bare har en helvedes masse repetitioner, altså bare det at have folk til at løbe ned mod en hvor man skal forholde sig til forskellige situationer hele tiden det giver bare noget erfaring som altid vil være nyttigt og så har det så også givet noget, det er nemmere at vurdere nu, i hvert fald hvad man gør rigtig og forkert fordi der er nogle mere specifikke ting i forhold til hvad angriberen synes så man kan tænke over hvad gjorde jeg egentlig her der gjorde det lettere eller sværere for ham at score.”*

#### Rune (Bilag 1 - L: 804-821)

Ud fra dette tolker vi, at Rune mener, træningen bør indeholde mange repetitioner for at stimulere evnen til hurtigt at kunne aflæse en situation og handle ud fra dette. Samtidigt siger han også, at det hjælper, når han samtidigt kan få feedback på, hvordan hans handlinger påvirker angriberens spil. Det er således ikke kun repetitionerne, han lærer af, men også at skulle forholde sig til feedbacken omkring hans beslutninger i øvelsen. Dette ser vi som en øget refleksion i repetitionerne, der kan være med til at styrke udbyttet af træningen. Vi antager på baggrund af Liu & Carless (2006), at der ikke havde været det samme udbytte for målmanden, hvis den eneste feedback, han havde fået, var af mere summativ karakter som rigtigt/forkert, godt/dårligt eller mål/redning. Det formative i feedbacken kan dermed øge udbyttet af de mange repetitioner, da målmændene får adgang til viden om, hvorfor nogle af de handlinger, de foretager, virker, mens andre ikke gør (Ibid.). I forlængelse af dette kan de *refleksive repetitioner*, som vi ser i de overstående citater, også ses som et skift fra passiv til aktiv læring (Topping et. al. 1998), som er blevet diskuteret tidligere. Der er dog noget, der tyder på, at denne mere aktive læring ikke nødvendigvis gør udbyttet af træningen mere klart for målmændene. På trods af at målmændene ikke havde en oplevelse af at lære *noget nyt*, mente deres træner at havde observeret nye elementer i deres opførsel under træningskampe;

*”... Jeg har kunnet fornemme at målmændene uden at jeg tror de er bevidste om det, er blevet bedre til at gå hen og tage fat i nogle (forsvarsspiller) og så lige sige ”jeg vil gerne have at du lige gør sådan og sådan”. I kamp er det jo mere en styring end feedback. Men jeg har lagt mærke til at de er bedre til at tage konkret fat i dem og sige ”jeg vil gerne lige ha du gør sådan der” ”næste gang få lige gjort det og det” og det har vi snakket om tidligere men jeg har lagt mærke til de gør det mere naturligt nu, så på den måde så tro jeg også stadigvæk der er en ubevidst læring for dem i og tage konkret fat i situationen og sige ”du kommer ikke med over i opbakningen så han kommer til at ligge helt alene herude der er du nød til at komme med over så han ikke bare tager ham en mod en” eller hvad det nu kan være. ”Når jeg råber op så er det altså vigtigt at du skubber med for ellers så hænger du bagved kæden”. Der har jeg*

*lagt mærke til at der er de blevet dygtigere til at tage fat og give dem noget konkret og det tror jeg meget vel kan være affødt af at de har stået nu her og også både set men også mærket effekten af og få den konkrete viden og de konkrete inputs fra en anden.”*

MT (Bilag 3 - L: 560-574)

Vi tolker at målmandstræneren mener, målmændene er blevet bedre til at kommunikere med deres forsvarsspillere igennem dels at indlede dialogen men også ved at italesætte deres behov overfor medspillerne. Dette tilskriver han målmændenes arbejde med at modtage og formidle feedback, hvorigennem de er blevet klar over værdien af at kunne syntetisere deres observationer til konkrete inputs, der nemt kan formidles videre.

Dette understøtter Topping (1998), der beskriver hvordan deltagernes evne til at samarbejde med andre igennem færdigheder som eksempelvis kommunikation, forhandling og samarbejde forbedres. Dette ser vi som et argument for at anvende makkerfeedback som en facilitator i træning baseret på praksisfællesskabsteorien. Under antagelse af at både forsvarsspillerne og målmanden har en fælles virksomhed med det formål forhindre, at der bliver scoret mål, vil kommunikation og forhandling være afgørende for, at de kan skabe og opretholde et gensidigt engagement (Wenger, 1998). Målmandens forbedrede kommunikation med forsvarsspillerne kan dermed tænkes at sætte gang i en forhandling, der over tid vil være med til at udvikle et fælles repertoire for kommunikationen mellem målmænd og forsvarsspillere. Denne kommunikation kan også tænkes at hjælpe målmændene i håndteringen af deres Critical Situations, da de dels kan koordinere deres handlinger med forsvarsspillerne, samtidigt med at det bliver muligt at indhente information fra forsvarsspillerne. Dette kan åbne for at målmændene optræder med den selvtillid og gennemslagskraft, som Mulqueen (2010) beskriver som essentiel for den gode målmandspræstation.

#### DELKONKLUSION AFSNIT 11.4 – BLIVE BEDRE ELLER LÆRE NYT

Vi finder, at målmændene havde svært ved at identificere et udbytte af interventionen i forhold til både målmands- og angriberfeedback. De beskriver dog, hvordan de har kunnet arbejde videre med de forskellige teknikker, som de anvendte i forvejen. Især det at få en formativ feedback på deres beslutninger i øvelser har støttet dem i deres beslutningskompetence og kan dermed have bidraget til håndteringen af Critical Situations. I interventionsperioden har målmændene ikke oplevet en overførbarhed til kamp, hvilket bl.a. kan skyldes interventionslængden, og at målmændene kan have få aktioner i løbet af en kamp. Målmandstræneren har dog i træningskampe observeret, at målmændene er blevet bedre til at

kommunikere med forsvarsspillerne, hvilket han tilskriver deres arbejde med at skulle formulere en specifik feedback. Dette kan ses som forhandlingen af en fælles virksomhed i mellem målmanden og forsvarsspillerne, da målmanden italesætter sine ønsker i forhold til hvordan forsvarsspillerne skal agere.

---

# DEL 5 – KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

---

## KAPITEL 12 - KONKLUSION

---

*I dette kapitel vil vi besvare specialets problemformulering. Først vil de videnskabssteoretiske og metodiske overvejelser, samt interventionens målgruppe og udformning blive opridset, da dette danner fundamentet for forståelsen af vores konklusion. Dernæst vil vi opsummere konklusionerne på de fire temaer i diskussionen. Dette vil danne grundlag for den sidste del - selve besvarelsen af problemformuleringen.*

Denne rapport har søgt at besvare følgende problemformulering:

**Hvordan kan makkerfeedback, som en del af et praksisfællesskab i ungdoms elitefodbold være med til at fremme målmændenes håndtering af *Critical Situations*?**

For at besvare specialets problemformulering opstillede vi tre forskningsspørgsmål som blev besvaret i specialets anden del. Det blev gjort ved at sammenholde de anvendte teorier, med den tilgængelige litteratur omkring elite-ungdoms-målmænd og brugen af makkerfeedback og Praksisfællesskabsteorien i elitesports- og læringskontekster.

For at besvare problemformuleringen anlagde vi en praktisk erkendelsesinteresse der fokuserede på målmændenes oplevelse af vores intervention. Dette undersøgte vi med en sociokulturel pragmatisk ontologi, med en Hermeneutisk-Fænomenologisk epistemologi. Interventionen bestod af seks 30 minutters sessioner med makkerfeedback, der indgik som en del af den normale træning for to U17 og to U19 målmænd i en dansk superligaklub. I to sessioner blev angribere inddraget til at give målmændene feedback og i fire sessioner foregik feedbacken internt mellem målmændene i faste makkerpar. Etienne Wengers (1998) Praksisfællesskabsteori blev anvendt som overordnet læringsteori i udformningen af interventionen.

---

### 12.1 DE SER TO DELE AF MÅLMANDSSPILLET

---

Vi fandt at målmændene generelt oplevede Villemain & Hauws (2014) fire temaer relevante i forhold til struktureringen af træningen. Dog med undtagelse af temaet *diving*, som målmændene italesatte som en intuitiv del af spillet. Af dette har vi udledt en tendens til at målmændene opfatter den tekniske del af målmandsspillet som noget intuitivt, der ikke nødvendigvis kan forbedres igennem træning. Omvendt udledte vi at det taktiske element, var noget målmændene havde stort fokus på at arbejde med og forbedre. Dette ser vi som en vigtig udfordring i arbejdet med dels at facilitere makkerfeedback, men også i forhold til

et målmands-praksisfællesskabs udvikling. Vi mener derfor at en træner bør have fokus på at der ikke udvikles en kultur hvor nogle elementer bliver italesat som medfødte eller noget man skal kunne på forhånd.

---

## 12.2 MERE NÆRVÆRENDE I TRÆNINGEN

---

Målmændene beskrev en oplevelse af at føle sig mere bevidste om træningen og havde nemmere ved at fokusere under interventionen kontra deres normale træning. Ud fra dette tolker vi at brugen af makkerfeedback som faciliterende for praksisfællesskaber i elite-ungdomsmålmands træning kan give en øget bevidsthed og fokus i træning. Dette ser vi som udspringende af målmændenes gensidige engagement, da feedbacken forpligter dem overfor hinanden i træningen. Vi fandt at dette forudsætter at der bliver afsat tid til feedback, da denne er essentiel for at målmændene kan give og modtage en detaljeret og specifik feedback. Vi finder også at facilitatoren, i dette tilfælde målmandstræneren, igennem sit arbejde med makkerfeedback, bør gøre sig erfaringer om hvordan feedback kan tilpasses både den specifikke discipliner og de dertilhørende øvelser i forhold til balancen mellem antallet af repetitioner og feedback.

Ved at implementere makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien som en del af træningen, fandt vi at der kan fordres en fælles udvikling, hvor begge parter har et udbytte af indgå i feedbacken. På denne måde kan der skabes rammer for at udvikle en fælles virksomhed, da målmændene igennem makkerfeedbacken, forhandler hvilke kompetencer der er nødvendige for at deltage i den fælles praksis.

---

## 12.3 EN ANDEN VINKEL

---

Vi fandt at målmændene oplevede et udbytte af at modtage feedback fra angriberne, da dette bidrog med nye vinkler på de hvordan udfordrende situationer kunne løses. På denne måde mener vi at målmændenes håndtering af Critical Situations kan styrkes, igennem arbejdet med deres spilintelligens, som her stimuleres igennem en formativ feedback fra angribere. På denne måde kan målmændene opnå læring igennem en indsigt i hvad angriberne oplever som udfordrende når de skal score mål.

Vi finder dog også at målmændene har en mistro til angribernes feedback hvilket bl.a. kan skyldes en uvant italesættelse af feedbacken. Dette har været en udfordring i forhold til at etablere et praksisfællesskab mellem målmænd og angribere, det er dog svært at sige præcis hvor denne udfordring ligger. Mistroen til feedbacken kan således tolkes som et manglende gensidigt engagement, da målmændene finder deres viden hævet over angribernes, men dette kan også tilskrives en manglende forhandling af den fælles virksomhed, da det kan have virket uklart for parterne hvorfor de indgik i feedbacken. Det kan ydermere tilskrives manglen på et fælles repertoire, da deltagerne bruger forskellige termer i italesættelsen af feedbacken.

Vi mener på baggrund af dette at en træner dels skal give en grundig introduktion til hvordan feedbacken kan bruges i deltagernes personlige udvikling og løbende skal virke som en mægler der sikrer en konstruktiv dialog mellem de to grupper.

---

#### 12.4 BLIVE BEDRE ELLER LÆRE NYT

---

Vi finder at målmændene havde svært ved at identificere et udbytte af interventionen i forhold til både målmands- og angriber feedback. De beskriver dog hvordan de har kunnet arbejde videre med de forskellige teknikker som de anvendte i forvejen. Især det at få en formativ feedback på deres beslutninger har støttet dem i deres beslutningskompetence og kan dermed bidrage til håndteringen af Critical Situations. I interventionsperioden har målmændene ikke oplevet en overførbarhed til kamp, hvilket bl.a. kan skyldes interventions længden og at målmændene kan have få aktioner i løbet af en kamp. Målmandstræneren har dog i træningskampe observeret at målmændene er blevet bedre til at kommunikere med forsvarsspillerne, hvilket han tilskriver deres arbejde med at skulle formulere en specifik feedback. Dette kan ses som forhandlingen af en fælles virksomhed i mellem målmanden og forsvarsspillerne, da målmanden italesætter sine ønsker i forhold til hvordan forsvarsspillerne skal agere.

---

#### 12.5 BESVARELSE AF SPECIALETS PROBLEMFORMULERING

---

*Hvordan kan makkerfeedback, som en del af et praksisfællesskab i ungdoms elitefodbold være med til at fremme målmændenes håndtering af Critical Situations?*

Vi konkluderer at brugen af makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien kan være med til stimulere elite-ungdoms-målmænds håndtering af Critical Situations. Dette er dels udsprunget af en øget mental tilstedeværelse i træningen og øget italesættelse af viden. Ved at give målmændene ansvar for hinandens læring mener vi at de i højere grad engagerer sig mere aktivt i træningen. På denne måde er målmændenes interne gensidige engagement blevet styrket, da de føler sig ansvarlige for hinandens udbytte. Vi konkluderer videre at det formative element i feedbacken er af stor betydning for udbyttet

Vi konkluderer dog også at de mere frie rammer og muligheden for selv at definere hvilken retning man vil arbejde i, kan have en negativ konsekvens for læringen. Dette skyldes at elementer kan blive italesat som intuitive eller medfødte. Vi mener derfor at brugen af makkerfeedback og Praksisfællesskabsteorien, kræver en dygtig facilitator der kan støtte op om udviklingen.

Vi konkluderer at brugen af makkerfeedback med angribere har bidraget med nye vinkler på målmændenes arbejde og derigennem styrket disses arbejde med håndteringen af Critical Situations. Der er dog en udfordring i den modstand som angribernes viden udløser hos målmændene.

## KAPITEL 13 - PERSPEKTIVERING

---

*Følgende kapitel vil indeholde overvejelser i forhold til fremtidig brug af nærværende speciales fund, med udgangspunkt i at skulle implementere makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien som en del af træningen på ungdoms-elite niveau. På baggrund af specialets fund vil der ydermere være forslag til fremtidig forskning på området.*

### 13.1 OVERVEJELSER I FORHOLD TIL IMPLEMENTERING AF MAKKERFEEDBACK

---

På baggrund af nærværende speciale ser vi en række praktiske overvejelser i der bør tages stilling til i forbindelse med at bruge makkerfeedback på elite niveau. Fundene i nærværende speciale antyder, at tiden til feedback, jf. afsnit 11.2.3, er essentiel for at målmændene kan få det nødvendige udbytte af feedbacken, både med hensyn til at formulere en formativ feedback og modtage denne. Ud fra vores observationer af træningen og interviewene, mener vi dog at der allerede er tilstrækkeligt med *død* tid i træningen, hvor makkerfeedback kan indlægges. Dette er eksempelvis i forbindelse med at der samles bolde, drikkes vand eller øvelser med ventetid. Yderligere var der også tidspunkter hvor målmændene trænede med deres respektive aldersgruppe uden målmandstræneren. Her ville det være oplagt at inddrage makkerfeedbacken for dels at støtte op om målmændenes koncentration, men også for at give opmuntring og formativ feedback på udfordringer i spiløvelser etc.

I modsætning til andre studier observerede vi ikke udfordringer i forhold til at deltagerne skulle formulere feedback og dermed indtage rollen som underviser (Yang, Badger & Zhen, 2006; Østergaard & Curth, 2014). Dette kan dog være en udfordring hvis målet med at bruge makkerfeedback, er at finde nye og innovative løsninger. Dette skyldes at den feedback som målmændene gav hinanden så ud til at være en forlængelse af den feedback de havde fået fra deres træner, hvorfor makkerfeedbacken risikere at få karakter af resocialisering (Wenger, 1998). Denne import af et fælles sprog er normalt for praksisfællesskaber (Ibid.), men et område for fremtidigt arbejde, kunne være hvordan man skaber et miljø hvor der arbejdes/forhandles videre med det fælles repertoire, fremfor at fastholde det allerede etablerede. Vi mener også det kunne være interessant at arbejde med en yngre målgruppe, hvor det fælles repertoire og virksomhed måske ikke er etableret i samme grad. Dette kunne være en måde at skabe målmænd/spillere der var mere åbne overfor selv at udvikle løsninger og derigennem tage ansvar for træningen. Vi mener at de udfordringer for ungdomsspillerne som vi beskrev i specialets anden del, kunne afhjælpes ved at skabe en større refleksion omkring- og ansvar for egen udvikling.

Vi fandt at angriberfeedbacken potentielt kunne blive udfordret af målmændenes mistro, jf. afsnit. 11.3.3. Dette kan tildels skyldes forskellige måder at italesætte oplevelserne, hvorfor træneren bør indtage en mæglerrolle, der så at sige virker som tolk mellem deltagerne. Over tid bør det dog tilstræbes at trænerens rolle bliver mindre, således at angribere og målmænd får mulighed for at udvikle et fælles sprog. Træneren skal derfor kunne indtage en mere passiv rolle end normalt, men samtidig kunne træde til og agere mægler eller sikre den varierede feedback. Til dette formål kan man med fordel anvende en hjælpeguide, som både målmændene og angriberne kan bruge som inspiration til hvad der kan italesættes i feedbacken, jf. afsnit 11.2.4 (Østergaard & Curth, 2014).

---

## 13.2 FREMTIDIGE STUDIER

---

At brugen af makkerfeedback og praksisfællesskabsteorien kan give målmænd en øget bevidsthed i træningen, der kan stimulere håndteringen af Critical Situations, er et af fundene i nærværende speciale. Det kunne være interessant at undersøge om denne øgede bevidsthed vil vare ved over tid eller om den i højere grad udspringer af at der sker noget nyt i træningen. Det kunne derudover også være interessant at undersøge om den øgede bevidsthed kan have betydning for andet end håndteringen af Critical Situations. Som andre udøvere er målmanden afhængig af at kunne lære af sine fejl, komme videre og fortsætte sin udvikling (Mulqueen, 2010), især for elite ungdoms spillere der står overfor konstant risiko for fravælgelse (Brown & Potrac, 2009). Det vil derfor være interessant at se, om en øget bevidsthed og refleksion i træningen giver målmanden bedre mulighed for at kunne håndtere og lære af fejl. Da den individuelle læring i praksisfællesskaber er forbundet med et identitetsarbejde (Wenger, 1998), er det muligt at makkerfeedbacken kan være med til at udvide eliteungdoms målmænds atletiske identitet, således at de ikke henter hovedparten af deres selvværd fra deres præstationer, men måske kan hente selvværd i den øgede evne til refleksion eller i at kunne bistå holdkammerater med feedback.

Det kunne derudover være interessant at se hvordan en længere intervention, særligt sammen med angriberne, kunne påvirke samarbejdet mellem de to grupper. Både i forhold til forhandlingen af et fælles repertoire mellem grupperne, men i høj grad også i forhold til etableringen af de såkaldte *back channels* (Wenger et al., 2002), jf. afsnit 4.4, hvorigennem der bliver åbnet op for en større brug af hinandens kompetencer (Ibid.).

Målmandstræneren gav udtryk for en oplevelse af at målmændenes kommunikation var blevet forbedret, hvilket han tilskrev arbejdet med at formulere og italesætte feedback, jf. afsnit 11.4. Det kunne derfor være interessant at se, om at længere forløb med hele holdet, kunne forbedre den overordnede kommunikation. Dette kunne åbne op for en meningsforhandling på tværs af forskellige pladser på banen og dermed



forskellige kompetencer. På denne måde kunne der åbnes op for en fælles brug af holdets samlede viden og kompetencer, fremfor at dette bliver brugt isoleret og på en mindre koordineret måde (Brown & Duguid, 2001).

Nærværende speciale har benyttet sig af Villamain & Hauws (2014) anbefalinger om at strukturere træningen omkring de såkaldt Critical Situations. Målmændstræneren brugte i forvejen en meget lignende struktur, blot med andre benævnelser. Målmændene mente også at, at temaerne var relevante i forhold til hvad de oplevede som udfordrende ved at stå i mål, jf. afsnit 11.1. Med undtagelse af *diving*, her mente flere af dem at indlæg under pres i ville være mere relevant. Hrnčiarik & Peráček (2011) undersøgte U19 målmænds aktioner i EM kvalifikationskampe og sammenlignede dette med senior målmænds. Begge grupper havde langt de fleste af deres aktioner med fødderne (Ibid.). Dette kan være et problem i forhold til at bruge Critical Situations, da disse ikke umildbart inkorporer spillet med fødderne (Villemain & Hauw, 2014). Den eneste forskel mellem ungdoms og senior målmænd var andelen af succesfulde offensive aktioner (afleveringer m.m), hvor ungdomsmålmændene havde en faldende succesrate, især henimod slutningen af kampene (Hrnčiarik & Peráček, 2011). Det kunne derfor være interessant, at undersøge hvorfor hverken målmændene, i nærværende speciale eller i Villemain & Hauw (2014) nævner spillet med fødderne. Dernæst kunne det overvejes om spillet med fødderne skulle indgå som et af træningstemaerne. Ydermere kunne det i makkerfeedback øjemed være interessant at lade markspillerne give feedback på målmændenes spil med fødderne, et område som markspillerne sandsynligvis har større kendskab til end målmændsspillet.

## REFERENCER

---

- Aggerholm, K. (2015). *Talent development, existential philosophy and sport* (1. publ. ed.). London [u.a.]: Routledge.
- Andreasen, T. E. (2007). Hvad er god videnskabelig fremgangsmåde - hvis sandheden skal frem?: Del 1: Forholdet imellem det "kvantitative" og det "kvalitative". *Tidsskrift for Sygeplejeforskning*, 23(2), 11-21.
- Bakker, F. C., Oudejans, R. R. D., Binsch, O., & Kamp, v. d., J. (2006). Penalty shooting and gaze behavior: Unwanted effects of the wish not to miss. *International Journal of Sport Psychology*, 37, 265-80. Retrieved from <http://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:dare.ubvu.vu.nl:1871%2F50778>
- Binsch, O., Oudejans, R. R. D., Bakker, F. C., & Savelsbergh, G. J. P. (2010). Ironic effects and final target fixation in a penalty shooting task. *Human Movement Science*, 29(2), 277-288. doi:10.1016/j.humov.2009.12.002
- Birkler, J. (2005). *Videnskabsteori* (1. udg., 1. opl. ed.). København: Munksgaard Danmark.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder og tilgange: En grundbog* (1. ed ed.)
- Brown, G., & Potrac, P. (2009). 'You've not made the grade, son!': De-selection and identity disruption in elite level youth football. *Soccer & Society*, 10(2), 143. doi:10.1080/14660970802601613
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198-213.
- Carlille, R. P. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555-568.

- Christensen, M. K., Laursen, D. N., & Sørensen, J. K. (2011). Situated learning in youth elite football: A danish case study among talented male under-18 football players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 163-178. doi:10.1080/17408989.2010.532782
- Cieslak II, T. J. (2004). Describing and measuring the athletic identity construct: Scale development and validation. *Describing and Measuring the Athletic Identity Construct: Scale Development and Validation*,
- Cotê, J., & Ericsson, K. (2015). *Diversification and deliberate play during the sampling years*. Florence: Routledge Ltd - M.U.A. doi:10.4324/97813157766675
- Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 1-10.
- Dahlberg, K. (2006). The essence of essences - the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(1), 11-19. doi:10.1080/17482620500478405
- Darren Langdrige. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method* (1 ed. ed.). GB: Pearson Education M.U.A. Retrieved from <http://lib.myilibrary.com?ID=177086>
- Daymon, C., & Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications* (2. ed. ed.). London [u.a.]: Routledge.
- DBU. (2012). *Holdninger og handlinger*. (.)
- DBU. (2015). Medlemstal; Retrieved from [https://www.dbu.dk/oevrigt\\_indhold/om\\_dbu/medlemstal](https://www.dbu.dk/oevrigt_indhold/om_dbu/medlemstal)
- DBU. (2016). M3 målmandstræneruddannelse. Retrieved from [https://www.dbu.dk/traenerlounge/uddannelse/m3\\_maalmandstraeneruddannelse](https://www.dbu.dk/traenerlounge/uddannelse/m3_maalmandstraeneruddannelse)

DBU. (2017). Fodboldens ord. Retrieved

from [https://www.dbu.dk/uddannelse\\_og\\_traening/traeneruddannelse/litteratur/fodboldens\\_ord](https://www.dbu.dk/uddannelse_og_traening/traeneruddannelse/litteratur/fodboldens_ord)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The oxford handbook of human motivation* (). Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring* (1st ed.) Klim.

Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. *Communities of Practice: Critical Perspectives*, , 41-54.

European Club Association, & ECA. (2012). *Report on youth academies in europe*. ().ECA.

Fast, M. (2008). Kvalitativ metodologi & vidensproduktion. *Aalborg Universitet: Institut for Erhvervsstudier*,

Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (five misunderstandings about case-study research).

Frank, T., Slosarich, T., Holm, P., & Keldorf, O. (2009). *Aldersrelateret træning 2 - målrettet træning af eliteungdomsspillere*. ().Brøndby: Dansk Boldspil-Union.

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315.

- Gilje, N., & Grimen, H. (2004). *Samfundsvidenskabernes forudsætninger* (1.th ed.) Hans Reitzels forlag.
- Good, A. J., Brewer, B. W., Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., & Mahar, M. T. (1993). Identity foreclosure, athletic identity and college sport participation. *The Academic Athletic Journal, spring*, 1-12.
- Gratton, C., & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (2. ed., 1. publ. ed.). London [u.a.]: Routledge.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (1. publ. ed.). Boston: Beacon Pr.
- Halkier, B. (2003). *Fokusgrupper* (1. udgave ed.). Frederikserg: Samfundslitteratur.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies, 43*(3), 641-653.
- Harboe, T. (2013). *Metode og projektskrivning - en introduktion* (2.th ed.) Samfundslitteratur.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Haugaasen, M., & Jordet, G. (2012). Developing football expertise: A football-specific research review. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 5*(2), 177-201.  
doi:10.1080/1750984X.2012.677951
- HEDLUND, D. E., FURST, T. C., & FOLEY, K. T. (1989). A dialogue with self: The journal as an educational tool. *The Journal of Humanistic Education and Development, 27*(3), 105-113. doi:10.1002/j.2164-4683.1989.tb00166.x
- Hettich, P. (1990). Journal writing: Old fare or nouvelle cuisine? *Teaching of Psychology, 17*(1), 36-39.  
doi:10.1207/s15328023top1701\_8

- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. In L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasbog (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. på tværs af fagkulturer og paradigmer* (). København: Samfundslitteratur.
- Holt, J. E., Kinchin, G., & Clarke, G. (2012). Effects of peer-assessed feedback, goal setting and a group contingency on performance and learning by 10–12-year-old academy soccer players. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(3), 231-250.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles* Maidenhead: Peter Honey.
- Høstrup, H., Schou, L., Larsen, S., Lyngsø, E., & Poulsen, I. (2011). Evaluation of qualitative studies- VAKS. *Denemarken: Center for Kliniske Retningslinjer Og Dansk Sygepleje Selskab'Dokumentationsråd*,
- Høyer, K. L. (2012). Hvad er teori, og hvordan forholder teori sig til metode? In S. Vallgård, & L. Koch (Eds.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (pp. 17-41) Munksgaard.
- Hrnčiarik, P., & Peráček, P. (2011). The analysis of game performance of goalkeepers in the U19 european championships qualifier matches. *Physical Education in the 21st Century*, , 593-604.
- Illeris, K. (2007a). Læringsteoriens elementer. *Læringsteorier* () Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2007b). *Seks aktuelle læringsteorier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* Routledge.
- Jacobsen, B. (2010). Fænomenologi. In S. Brinkmann, & L. Tangaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp. 185-205). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B., & Madsen, M. B. (1999). *Videnskabsteori* (2nd ed. ed.) København: Gyldendalske Boghandel.
- Jacobsen, B., Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. *Kvalitative metoder* () Hans Reitzel.

- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(5), 500-508.
- Jørgensen, A. (2008). Hermeneutik, fænomenologi og interaktionisme. In J. M. Hviid, & K. Pringle (Eds.), *At forstå det sociale ()* Akademisk forlag.
- Kaya, A. (2014). Decision making by coaches and athletes in sport. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152*, 333-338. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.205
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview* Hans Reitzel.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* Cambridge university press.
- Li, L., Liu, X., & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology, 41*(3), 525-536.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education, 11*(3), 279-290. doi:10.1080/13562510600680582
- LOHMAN, L. L., & SCHWALBE, K. A. (1996). Learning from learning journals. *Presented at the STLHE Conference in Ottawa*, Retrieved from <http://aug3.augsburg.edu/depts/infotech/learn/tsld001.htm>
- Maitland, A., Hills, L. A., & Rhind, D. J. (2015). Organisational culture in sport – A systematic review. *Sport Management Review, 18*(4), 501-516. doi:10.1016/j.smr.2014.11.004
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). *Buckeystown, MD: Spectrum Institute for Teaching and Learning*,
- Mulqueen, T. (2011). *The complete soccer goalkeeper*. GB: Human Kinetics Publishers. Retrieved from <http://lib.mylibrary.com?ID=295818>

- Nielsen, C. S. (2015). Videoobservation, videografisk deltagelse og filmisk etnografi. *Metoder I idræts-og fysioterapiforskning* () Munksgaard.
- Olsen, P. B., & Pedersen, K. P. (2011). *Problembaseret projektarbejde – en værktøjsbog* (3.th ed.) Roskilde Universitetsforlag.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38.
- Østergaard, L. D., & Curth, M. (2014). Can an autonomous form of peer feedback in physical education enhance students' motivation? *Advances in Physical Education*, 4(4), 190-201.  
doi:10.4236/ape.2014.44023
- Ottesen, L. S. (2013). Observationsstudier i idrætsfeltet. *Metoder I idrætsforskning* () Munksgaard.
- Panchuk, D., & Vickers, J. N. (2006). Gaze behaviors of goaltenders under spatial-temporal constraints. *Human Movement Science*, 25(6), 733-752. doi:10.1016/j.humov.2006.07.001
- Raudaskoski, P. L. (2015). Observationsmetoder (herunder videoobservation). *Kvalitative metoder* () Hans Reitzel.
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639.
- Singer, R. N., & Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 117-151.
- Sonne-Regans, V. (2012). *Anvendt videnskabsteori* (1st ed.) Samfundslitteratur.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. doi:10.3102/00346543068003249



- Vallerand, R. J. (Ed.). (2007). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Villemain, A., & Hauw, D. (2014). A situated analysis of football goalkeepers' experiences in critical game situations. *Perceptual and Motor Skills, 119*(3), 811-824. doi:10.2466/25.30.PMS.119c30z0
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children, 23*(3), 34-41.
- Wackerhausen, S. (2008). Refleksion i praksis. *Ruml,*
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge* Harvard Business Press.
- Williams, A. M., & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences, 18*(9), 657-667. doi:10.1080/02640410050120041
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing, 15*(3), 179-200. doi:10.1016/j.jslw.2006.09.004
- Yin, R. K. (2014). *Case study research* (5. edition ed.). Los Angeles ; London ; New Delhi ; Singapore ; Washington DC: SAGE.

## BILAGSOVERSIGT

---

- Bilag 1:** Transskription af interview med Rune og Kenneth.
- Bilag 2:** Transskription af interview med Dennis og Jeppe.
- Bilag 3:** Transskription af interview med målmandstræner efter endt intervention.
- Bilag 4:** Transskription af interview med Målmandstræner Kresten Vedstesen.
- Bilag 5:** Logbogs besvarelse af Dennis.
- Bilag 6:** Logbogs besvarelse af Jeppe.
- Bilag 7:** Logbogs besvarelse af Kenneth.
- Bilag 8:** Logbogs besvarelse af Rune.
- Bilag 9:** Eksempel på samtykkeerklæring givet til angribere.
- Bilag 10:** Eksempel på samtykkeerklæring givet til målmænd.
- Bilag 11:** Beskrivelse og opbygning af træninger.
- Bilag 12:** Interviewguide lavet til interview med målmændene.
- Bilag 13:** Interviewguide lavet til interview med Målmandstræneren.
- Bilag 14:** Feltnoter.
- Bilag 15:** Logbogs skabelon.
- Bilag 16:** Mindmap over analysens fase 3.
- Bilag 17:** Mindmap over analysens fase 4.