



## NÅR DET FORMELLE OG UFORMELLE KOMBINERES:

Et aktionsforskningsprojekt der har til formål at implementere mål i praksis i en elite-ungdomssvømmeklub.

Anders Broe Dahl Christensen

Gruppe 10606

Idræt og Psykologi

11. semester

Vejleder:

Niels Rossing



**Aalborg Universitet**

Forår 2022



11. semester, Idræt KA-sidefag Psykologi.

Specialeprojekt af Anders Broe Dahl Christensen.

Aalborg Universitet 2022, Studenterraport.

**Titel:** Når det formelle og uformelle kombineres: Et aktionsforskningsprojekt der har til formål at implementere mål i praksis i en elite-ungdomssvømmeklub.

**Projektperiode:** 2/9-2021 - 07/4-2022.

**ETCS-point:** 30

**Vejleder:** Niels Rossing

**Projektets samlede antal tegn (inkl. mellemrum og fodnoter):** 166159.

**Svarende til antal normalsider á 2400 tegn:** 69,2.

**Bilag normalsider:** 165.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'A' followed by 'BDC' and a horizontal line.

---

**Anders Broe Dahl Christensen:** 20166761.

**Gruppenummer:** 10606.

## Forord

Dette speciale er udarbejdet af idræts- og psykologistuderende, Anders Broe Dahl Christensen, på Aalborg Universitet i perioden 2. september 2021 til 7. april 2022. Baseret på en aktionsforskningsdrevet tilgang har jeg implementeret et målsætningsforløb på et elite-ungdomssvømmehold over fire uger. Formålet var at forstå og beskrive begrænsninger og potentialer, som svømmerne og træneren oplevede, til at støtte dem i at implementere mål i praksis. Jeg håber at andre, både trænere og atleter, som ønsker at arbejde med eller allerede arbejder med at implementere mål i praksis, kan finde denne viden nyttig.

Jeg retter en stor og varm tak til Aalborg svømmeklub, som lod mig intervenere i deres klub. Uden deres samarbejdsvillighed og åbenhed, havde specialet ikke været en mulighed. Jeg vil også takke min vejleder, Niels Rossing, som skabte kontakten til Aalborg svømmeklub. Tak også for din kyndige vejledning, konstruktive kritik og ikke mindst mange inspirerende møder.

## Læsevejledning

**Først afsnit 1.0** indeholder indledning, som har til formål at give læseren indblik i baggrunden for specialet. Derudover indeholder afsnittet specialets formål, problemformulering samt et state-of-the-art afsnit, som præsenterer den aktuelle forskning indenfor problemfeltet.

**Andet afsnit 2.0** indeholder den videnskabsteoretiske ramme, som specialet er indlejret i. Heri beskriver jeg mit ontologiske og epistemologiske ståsted.

**Tredje afsnit 3.0** indeholder en redegørelse af de teoretiske inspirationskilder, som målsætningsforløbet er baseret på.

**Fjerde afsnit 4.0** indeholder mine metodiske overvejelser og valg, herunder mit undersøgelsesdesign og analysestrategi.

**Femte afsnit 5.0** indeholder analysen af den indsamlede data.

**Sjette afsnit 6.0** indeholder en diskussion af resultaterne, med udgangspunkt i den tidligere forskning på området og relevante teorier.

**Syvende afsnit 7.0** udgør konklusionen, som baserer sig på analysen og diskussionen, og besvarer dermed problemformuleringen.

**Ottende afsnit 8.0** indeholder en perspektivering, hvor jeg forholder mig til, hvad mine resultater kan betyde for fremtidig forskning og praksis indenfor målsætning i sport.

I specialet har jeg anvendt APA-norm referencemetode, hvor jeg har lavet kildehenvisninger på følgende mål: én forfatter (efternavn, udgivelsesår), to forfattere (efternavn, & efternavn, udgivelsesår) tre eller flere forfattere (efternavn, efternavn, & efternavn, årstal, ved første henvisning og derefter første forfatter efterfulgt af 'et al., årstal'). I litteraturlisten fremgår alle reference alfabetisk (efternavn, fornavnets initialer, udgivelsesår etc.).

## Abstract

Within sports contexts there is ample literature supporting the benefits associated with task orientation (e.g., self-referential focus), including positive affect, well-being, intrinsic motivation, and better performance. Despite this evidence few studies have explored how this task orientation is fostered within competitive sport using practical tools which athletes themselves can use. One such tool is the use of process goals, that have received some support in the literature. But one of the problems with goal setting is that there is a lack of understanding of athlete's experiences of what works in applying goal setting and what doesn't.

Based on an action research approach, this study embedded a goal setting program during a four-week period within a competitive youth swimming team of 28 athletes. The aim of the study was to understand the potentials and limitations related to implementing goal setting that the head coach and swimmers experienced. In collaboration with the teams' head coach the goal setting program was developed to include: 1) Two introductory goal setting workshops, where the swimmers were introduced to goal setting and then created and wrote down three process goals on their water bottle, 2) five goal related questions discussed in groups of three after five training session during the program, aimed at cultivating reflection upon their goals and goal sharing amongst the swimmers 3) informal conversations with me before, during or after practice. The data comprised participant observations of the design meetings, nine training sessions and using follow-up semi structured personal interviews with the head coach and eight of the 28 swimmers.

The results were categorized using a reflective thematical analysis inductively with deductive elements. This generated the following findings: It was a potential that I, as a researcher possessed contextual knowledge and experience as well as the time to become part of the team; the workshops supported the swimmers in setting and specifying goals which they had some knowledge of beforehand (technical process goals); the reflective questions were inspiring and served as a reminder of their goals; because the water bottle constantly was present it reminded the swimmers of their goals. Lastly, the results show that the most important potential, was the combination of the formal intervention (workshops, reflective questions, and water bottle) and the informal intervention (informal conversations), as the swimmers experienced these as a supportive of the formal intervention.

The results of this study also showed the following limitations: the program didn't motivate swimmers who weren't already somewhat motivated; the workshops didn't support the swimmers in setting and working with goals they weren't used to working with (tactical and mental goals); the qualitative of reflective questions depended on the composition of the group.

**Keywords:** Goal setting theory, motivational climate, pragmatism, action research, swimming, applied sports.

## Indholdsfortegnelse

|                                                                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.0 Indledning .....</b>                                                                                                            | <b>1</b>  |
| 1.1 Formål og problemformulering .....                                                                                                 | 4         |
| 1.2 State of the art.....                                                                                                              | 5         |
| 1.2.1 Databaser.....                                                                                                                   | 5         |
| 1.2.2 Søgestrengene .....                                                                                                              | 6         |
| 1.2.3 Afgrænsning og inklusionskriterier.....                                                                                          | 6         |
| 1.2.4 Selektionsprocessen .....                                                                                                        | 6         |
| 1.2.5 Fund .....                                                                                                                       | 7         |
| <b>2.0 Videnskabsteori.....</b>                                                                                                        | <b>15</b> |
| 2.1 Anti-repræsentationalisme.....                                                                                                     | 16        |
| 2.2 Erkendelse.....                                                                                                                    | 17        |
| <b>3.0 Teori.....</b>                                                                                                                  | <b>18</b> |
| 3.1 Goal setting teori.....                                                                                                            | 19        |
| 3.1.1 Mekanismer bag mål .....                                                                                                         | 19        |
| 3.1.1 Modererende variabler .....                                                                                                      | 20        |
| 3.2.2 Forskellige retninger af mål .....                                                                                               | 21        |
| 3.2 Achievement Goal teori og TARGET .....                                                                                             | 22        |
| 3.2.1 TARGETs indflydelse i undersøgelsen.....                                                                                         | 25        |
| <b>4.0 Design og metode .....</b>                                                                                                      | <b>26</b> |
| 4.1 Kvalitetskriterier i specialet .....                                                                                               | 27        |
| 4.2 Single-case studie .....                                                                                                           | 29        |
| 4.2.1 Casebeskrivelse.....                                                                                                             | 31        |
| 4.3 Aktionsforskning.....                                                                                                              | 32        |
| 4.3.1 Aktionsforskerene.....                                                                                                           | 33        |
| 4.3.2 Fase 1: Sædvanlig praksis .....                                                                                                  | 33        |
| 4.3.3 Fase 2: Refleksion, undersøgelser og aftaler om nye praksisformer .....                                                          | 34        |
| 4.3.4 Fase 3, 4 og 5: Afprøvning af nye praksisformer, analyse og refleksion over ny praksis og nye måder at forstå og handle på ..... | 36        |
| 4.4 Kvalitative metoder .....                                                                                                          | 40        |
| 4.4.1 Deltagerobservation .....                                                                                                        | 40        |
| 4.5 Analysestrategi.....                                                                                                               | 45        |
| 4.5.1 Den analytiske proces.....                                                                                                       | 46        |
| 4.6 Etik.....                                                                                                                          | 49        |
| 4.6.1 Procedural etik.....                                                                                                             | 50        |
| 4.6.2 Situationel og relationel etik .....                                                                                             | 50        |
| 4.6.3 Afsluttende etik .....                                                                                                           | 51        |
| <b>5.0 Analyse.....</b>                                                                                                                | <b>51</b> |
| 5.1 Overordnede temaer .....                                                                                                           | 52        |

|                                                         |           |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| 5.2 Temaer.....                                         | 56        |
| 5.3 Subtemaer .....                                     | 57        |
| <b>6.0 Diskussion .....</b>                             | <b>62</b> |
| 6.1 Teoretisk diskussion.....                           | 62        |
| 6.1.1 Kombination af formelt og uformelt .....          | 62        |
| 6.1.1 Betydningen af forskerens viden og erfaring ..... | 64        |
| 6.2 Metodisk diskussion.....                            | 65        |
| 6.2.1 Induktiv og deduktiv tilgang til analysen .....   | 66        |
| 6.2.2 Aktionsforskningsprocessen .....                  | 67        |
| <b>7.0 Konklusion.....</b>                              | <b>68</b> |
| <b>8.0 Perspektivering.....</b>                         | <b>68</b> |
| <b>9.0 Referenceliste.....</b>                          | <b>71</b> |



## 1.0 Indledning

Formålet med følgende afsnit er at introducere specialets emneområde. I forlængelse heraf, vil jeg præsentere specialets formål og problemformulering. Jeg afslutter afsnittet med at afdække og præsentere den relevante litteratur på området, med henblik på at kontekstualisere problemstillingen.

I de senere år, har vi været vidne til en samfundsmæssig udvikling, hvor individets præstationer har fået en stigende betydning, både i familien, blandt vennerne, på arbejdspladsen og i skolen (Petersen & Krogh, 2021). Denne samfundsudvikling kommer også til udtryk i ungdomssport, hvor trænere og atleter, i høj grad, fokuserer på præstation, og særligt på at vinde (DiSanti & Erickson, 2020; Carvalho, Gonçalves, Collins, & Paes, 2018; Ford, & Williams, 2017; Baker, Schorer, & Wattie, 2017). Denne tendens er paradoks, da der eksisterer rigelig litteratur, som illustrer en række negative konsekvenser forbundet med dette fokus, herunder øget risiko for, at atleter bliver udbrændte, dropper ud af sporten (Ford, & Williams, 2017), falder i præstation og mister motivationen for at deltage i sport (Ford, & Williams, 2017; Baker, Schorer, & Wattie, 2017; Harwood, Keegan, Smith & Raine, 2015).

I løbet af de sidste 30 år, har forskning i præstationsmotivation indenfor sport og fysisk aktivitet modtaget stor opmærksomhed, hvilket har resulteret i en bred vifte af publikationer. I udviklingen af Achievement Goal Teori (AGT) foreslog Nicholls (1984), at individer i præstationssammenhænge drives af en lyst til at udvikle og demonstrere kompetence. Det er vist, at kompetence kan opfattes på to måder. For det første kan kompetence bedømmes høj eller lav med reference til individets egen tidligere præstation eller viden (kaldet taskorienteret), hvor vækst i mestring indikerer kompetence. For det andet kan kompetence bedømmes, som en kapacitet relativt til andre (kaldet egoorienteret), hvor vækst i mestring alene ikke indikerer høj kompetence. For at demonstrere høj kompetence, må man opnå mere med samme indsats, eller yde mindre indsats, end andre, og opnå samme præstation (Nicholls, 1984). Inden for AGT, vil individer sætte mål (enten taskinvolverede eller egoinvolverede), som de vurderer, vil hjælpe dem med at udvise kompetence. Disse mål bestemmes i en sammenspil mellem a) individets opfattelse af, hvad kompetence er (som enten task eller egoorienteret) og b) det situationelle målklima (defineret, som de specifikke og situationelle omstændigheder, hvori opgaven udføres, Ames, 1992). Ames (1992)

hævdede, at særligt det situationelle målklima spillede en vigtig rolle i individet efterfølgende psykologiske og adfærdsmæssige reaktioner. Ames (1992) forslog, at de klimaer, som har fokus på egen udvikling og ikke på præstation relativt til andre, fører til de mest adaptive psykologiske og adfærdsmæssige reaktioner, hvilket der lader til at være enighed om i litteraturen (se fx omfattende metareview af Harwood et al., 2015). Forskere og praktikere er derfor i stigende grad interesserede i at tilegne sig redskaber til at skabe klimaer med dette fokus (Rossing in review).

I princippet kan alle, som deltager i en sportslig kontekst påvirke det motivationelle klima, ved at udtrykke enten task eller egoorientering, gennem deres synlige attituder og adfærd (Harwood, et al., 2015). Mere specifikt, har Ames (1992) udviklet et redskab, TARGET (Opgaven, autoritet, anerkendelse, gruppering, evaluering og tid), som understreger facetter af klimaet, som lærere i skolen, bevidst kan manipulere for at promovere et mere taskinvolvering blandt eleverne. TARGET i de senere år blevet overført til sport, hvor flere forfattere har fundet, at redskabet også kan anvendes i en kontekst af ungdoms- og elitesport (Morgan & Carpenter, 2002; Cecchini, Fernandez-Rio, Mendez-Gimenez, Cecchini & Martin, 2014; Kingston, Wixey & Morgan, 2020).

Der synes altså at foreligge et potentiale for trænere til at påvirke det motivationelle klima, og dermed graden af taskinvolvering blandt atleterne. Store træneruddannelsesprogrammer i flere europæiske lande, har også fundet lovende resultater (fald i intentioner om at stoppe blandt idrætsudøvere, øget empowerment mm.) (Appleton & Duda, 2016; Duda; 2013). Problemet med sådanne tilgange er, at de kræver uddannet personale til levering, klubressourcer og tid til at undervise trænere (Rossing in review). Alternative og mere simple strategier til at fremme taskinvolvering, lader da også til at eksistere (Harwood & Swain, 2002). Et studie af Smith, Smoll & Cummings (2007) intervenserede, ligesom Appleton & Duda (2016) og Duda (2013) gennem trænerne, men med et væsentligt kortere 'uddannelsesforløb'; træneren indgik blot i en 75 minutters workshop, hvorefter de fik udleveret en brochure, som de kunne følge i deres træning. Forfatterne fandt, at det var muligt gennem disse simple tiltag at fostre mere taskinvolvering blandt 216 ungdoms basketball spillere. Harwood & Swain (2002) fandt, at tre elite ungdoms-tennisspillere, som brugte pre- og postkamp redskaber (logbøger, mål gennemgangs ark) over en hel sæson, oplevede mere positive psykologiske stadier, mens Hill, Hanton, Matthews & Flemming (2011) fandt, at en pre-skud rutine påvirkede to golfspillere 'choking' positivt, gennem øget selvsikkerhed, opfattede kontrol og fokus. Et andet praktisk redskab, som atleter kan bruge i sport, er

målsætninger (Weinberg & Gould, 2011), som er vist at påvirke både graden af task- og egoinvolvering samt motivation (Burton, 1989; Zimmerman & Kitsantas, 1996; Wilson, Hardy & Harwood, 2006). Fx fandt Burton (1989), at svømmerne, gennem deres arbejde med mål over en sæson, udviklede en præference for task- frem for egoorientering, hvilket øgede deres opfattede evner, kompetitive kognitioner og præstation.

En fremtrædende teori, indenfor litteraturen om mål i sport, er 'Goal Setting teori' (GST), som blev udviklet i organisationspsykologi af Locke & Latham (1990). Forfatterne definerer et mål, som et objekt eller formål med en handling, som har direkte indflydelse på et individs motivation og dermed præstation (Locke & Latham, 1990). Teorien har to hovedantagelser, som forfatterne baserer på mere end 400 empiriske studier: 1) der eksisterer et lineært forhold mellem et måls sværhedsgrad og præstation og 2) at specifikke og svære mål fører til bedre præstation end vage og nemme mål (Locke & Latham, 1990). I litteraturen skelner forfattere ofte mellem proces, præstations- og resultatmål (Burton, Naylor & Holliday, 2001). Resultatmål er konkurrencerettet og afhænger af andres præstationer, mens præstationsmål er rettet mod præstationsobjektiver, som fx antal mål scoret på en sæson, og er derfor selvreferentielle (Weinberg & Gould, 2011). Procesmål er mål, som fokuserer på handlinger, evner og strategier, som er vigtige for effektivt at kunne udføre en opgave (Weinberg & Gould, 2011). Empiriske fund underbygger, at hver måltype har tydelige effekter på målsætningsresultater i sport (Burton, 1989; Filby, Maynard & Graydon, 1999; Kingston & Hardy, 1997), men der er relativt få empiriske undersøgelser indenfor sport, som direkte har undersøgt forskellene mellem proces, præstations- og resultatmål (Kingston & Hardy, 2008). Der virker dog til at være enighed om, at trænere bør lægge vægt på proces- og præstationsmål, fordi de er selvreferentielle og dermed er under individets egen kontrol (Weinberg, 2010), hvilket er forbundet med reduktion i opgavens kompleksitet (Kingston & Swain, 1999; Zimmerman & Kitsantas, 1996), øget tro på egne evner (Kingston & Hardy, 1997; Zimmerman & Kitsantas, 1996), reduktion i bekymring om sociale evalueringer (Kingston & Hardy, 1997), og øget taskinvolvering (Wilson, Hardy & Harwood, 2006; Zimmerman & Kitsantas, 1996).

På trods af disse fund, foreligger der generelt varierende resultater af målsætningseffekten i sport. Som eksempel virker der til at være uenighed med hensyn til effekten af målspecificitet (specifikke mål fører til øget præstation iflg. GST), hvor nogle forfattere har fundet, at specifikke mål fører til forbedret præstation (Mellalieu, Hanton & O'Brien, 2006; Vidic & Burton,

2010; Ward & Carnes, 2002) mens andre har fundet, at 'gør-dit-bedste' mål fører til bedre præstation og nydelse (fx Swann, Hooper, Schweickle, Peoples, Mullan, Hutton, Allen & Vella, 2020). Hovedparten af litteraturen er desuden optaget af produktet af deres intervention, altså udelukkende om deres intervention har en effekt. Det er et problem, fordi vi ikke bliver klogere på, effekten af målsætning, når vi ikke ved, hvad atleter oplever fungerer og ikke fungerer. Litteraturen giver dermed ikke indsigt i processen af målsætning, forstået på, hvordan atleter sætter og arbejder med mål, samt hvilket barrierer som hindrer målopnåelse i praksis (Larsen & Engell, 2013). Der mangler altså kvalitative undersøgelser af, hvad trænere og atleter oplever er det meningsfulde og vigtige, når de implementerer mål i praksis. Denne problematik kommer fx til udtryk i, at klubber og spillere har svært ved at implementere mål i praksis (Weinberg, 2010; Larsen, Alfermann & Christensen, 2012; Larsen & Engell, 2013). Således viste et casestudie i en professionel fodboldklub, at spillerne havde problemer med at gøre deres individuelle målsætning effektiv, hvilket forfatterne tilskrev manglende organisering, viden og færdigheder om processen forbundet med at implementere mål (Larsen, Alfermann, Henriksen & Christensen, 2013).

Denne problematik leder mig til specialets formål og problemformulering, som jeg vil behandle i det følgende.

### 1.1 Formål og problemformulering

Det lader til, at forskere og praktikere er enige om, at optimale motivationelle klimaer skabes bedst gennem et taskinvolverende miljø, hvor individet bedømmer kompetence høj eller lav med reference til egen tidligere præstation, hvor vækst i mestring indikerer kompetence. I forskningen tyder det på, at forskere og praktikere kan promovere taskinvolvering, ved at arbejde med atleterne til at sætte procesmål. Problemet er, at klubber og atleter ofte har svært ved at implementere mål i praksis og at der mangler kvalitative undersøgelser af, hvad atleterne oplever virker og ikke virker i praksis. I indeværende speciale ønsker jeg derfor at udvikle og implementere et målsætningsforløb, som kan hjælpe atleterne og trænerne med at implementere mål i praksis, og undersøge, hvilke potentialer og begrænsninger de oplever til at støtte dem i at implementere mål i praksis. Med dette ønsker jeg at bidrage til den sparsomme litteratur, som omhandler implementering af mål i praksis, hvilket resulterede i følgende problemformulering:

## *Hvilke potentialer og begrænsninger for at implementere mål i praksis oplever elite-ungdomssvømmere og deres træner ved et proces-målsætningsforløb?*

Undersøgelsen tog udgangspunkt i et single og paradigmatisk casestudie, i en elite svømmeklub i Danmark. Baseret på en aktionsforskningstilgang implementerede og udviklede studiet et målsætningsforløb for 28 elite-ungdomssvømmere. Målsætningsforløbet blev udviklet i overensstemmelse med anbefalinger fra GST, med inspiration hos Ames (1992) anvendelse af begrebet 'TARGET', med henblik på at kultivere taskorientering, ikke blot gennem procesmål, men omkring forløbet, som helhed. Dermed spiller GST en fundamental rolle i specialet, hvorfor jeg i det følgende vil præsentere den relevante litteratur på emneområdet. TARGET spiller imidlertid en sekundær rolle, og jeg vil derfor ikke lave en lige så udtømmende litteratursøgning af denne, men præsentere enkelte relevante publikationer, i kombination med at jeg præsenterer det teoretiske fundament, som TARGET er forankret i, nemlig AGT.

### 1.2 State of the art

I det følgende afsnit vil jeg præsentere den relevante litteratur på emneområdet, med henblik på at kontekstualisere problemstillingen og indplacere mit speciale i forhold til tidligere undersøgelser (Ramian, 2012). Dette gør jeg gennem en litteratursøgning, inden for to områder; 1) publikationer, som omhandler GST i sport generelt, og 2) publikationer, som omhandler GST i svømning specifikt. Søgningerne har til formål at afdække, hvordan GST tidligere er blevet anvendt i litteraturen, herunder hvordan forskere, trænere og atleter har arbejdet med at implementere mål i praksis og hvordan aktørerne oplever dette. Jeg vil desuden bruge litteratursøgning i udviklingen af mit målsætningsforløb.

I det følgende vil jeg gennemgå min søgestrategi og herunder komme ind på mit valg af databaser for søgningen, de anvendte søgestrengte, min afgrænsning af søgningen samt inklusionskriterier og selve selektionsprocessen. Dernæst vil jeg dokumentere de centrale træk ved studierne (Agergaard & Thing, 2015).

#### 1.2.1 Databaser

I litteratursøgningen udvalgte jeg tre forskellige databaser; Scopus, SportDiscus og PsycInfo (se tabel 1, hvor de forskellige databaser og en beskrivelse heraf fremgår). Jeg anvendte tre forskellige

databaser, med henblik på at lave en så udtømmende litteratursøgning, som muligt, da forskellige databaser indeholder forskellige emneområder (Buus, Tingleff, Rossen, & Kristiansen, 2008).

| Videnskabelig database | Medie                                                                                                                                                                                                                                                                 | Beskrivelse                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PsycInfo               | <a href="https://psycnet-apa-org.zorac.aub.aau.dk/search/advanced">https://psycnet-apa-org.zorac.aub.aau.dk/search/advanced</a>                                                                                                                                       | Indeholder en lang række videnskabelige publikationer indenfor psykologi og social, - adfærdsmæssig, - og sundhedsvidenskab. Indeholder systematisk dækning af psykologisk litteratur fra 1800-tallet og frem (AUB, 2021a). |
| SPORTDiscus            | <a href="https://web-p-ebshost-com.zorac.aub.aau.dk/ehost/search/advanced?vid=0&amp;sid=9670f7e1-46c7-43ff-be53-b680c4102b9e%40redis">https://web-p-ebshost-com.zorac.aub.aau.dk/ehost/search/advanced?vid=0&amp;sid=9670f7e1-46c7-43ff-be53-b680c4102b9e%40redis</a> | SPORTDiscus er en af de største databaser indenfor sport og indeholder omfattende dækning af sport, fysisk træning, fysisk fitness, sportsmedicin, biomekanik, ernæring og sportsadministration (AUB, 2021b).               |
| Scopus                 | <a href="https://www-scopus-com.zorac.aub.aau.dk/search/form.uri?display=basic">https://www-scopus-com.zorac.aub.aau.dk/search/form.uri?display=basic</a>                                                                                                             | Scopus er den største database af peerreviewed litteratur med over 75 millioner optegnelser. Databasen giver et omfattende overblik over inden for en lang række emner, herunder sport, biologi og psykologi (AUB, 2021c).  |

Figur 1. Oversigt over de tre anvendte databaser, samt en kort beskrivelse af deres indhold.

### 1.2.2 Søgestreng

For at styre litteratursøgningen udviklede jeg to søgestreng: S1 (goal setting theory AND sport\*) og S2 (goal setting theory AND swimming\* OR swimmers OR swim OR swimming performance).

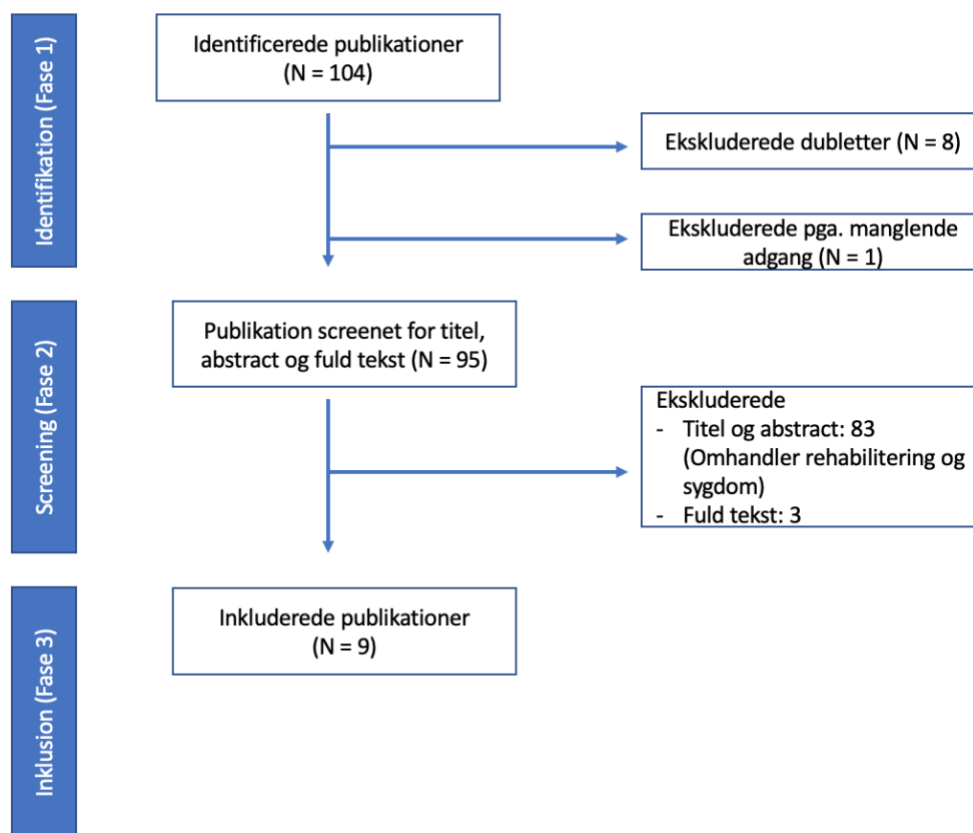
### 1.2.3 Afgrænsning og inklusionskriterier

Jeg afgrænsede både S1 og S2 i forhold til sprog (dansk eller engelsk) og dokumenttype (videnskabelig artikel). Derudover inkluderede jeg kvantitative og kvalitative studier, samt både teoretisk, diskuterende og empiriske studier. Søgningen på S1 resulterede i 1438 publikationer mens S2 resulterede i 104 publikationer.

### 1.2.4 Selektionsprocessen

I selektionsprocessen af relevante publikationer fra S1 valgte jeg at tage udgangspunkt i seks reviews på emneområdet, da 1438 publikationer var for omfattende. Disse seks blev udvalgt for at opnå bred indsigt i litteraturen, hvorfor jeg både inkluderede ældre og nyere publikationer. I selektionsprocessen for S2 udvalgte jeg relevante publikationer over tre faser, som det fremgår af

flowdiagrammet i figur 1. Processen resulterede i alt i 9 publikationer; i den indledende litteratursøgning (fase 1) på de tre databaser, identificerede jeg 104 publikationer, hvoraf jeg ekskluderede otte dubletter, som gik igen på de forskellige databaser, og én på grund af manglende adgang. I fase 2 screenede jeg publikationers titel, abstract og fulde tekst. På baggrund af titel og abstract ekskluderede jeg 83 publikationer, da de enten 1) ikke omhandlede sport, eller 2) omhandlede rehabiliteringsprogrammer. Jeg frasorterede tre publikationer efter at have læst artiklen, da de ikke inddrog GST eller omhandlede rehabiliteringsprogrammer (fase 2, 'fuld tekst', se figur 1).



Figur 2. Flowdiagram over selektionsprocessen i S2: Identifikation af publikationer (fase 1), screening (fase 2) og inklusion (fase 3).

#### 1.2.5 Fund

I det følgende vil jeg præsentere resultaterne af begge litteratursøgninger (S1 og så S2, se figur 2, som giver et overblik over alle de inkluderede publikationer). Til sidst i afsnittet vil jeg samle op på fundene og identificere de relevante elementer, som jeg vil inddrage i udviklingen af målsætningsforløbet.

| Inkluderede publikationer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1) Kylo & Landers (1995). Goal setting in sport and exercise: a research synthesis to resolve the controversy.<br>2) Burton & Naylor, (2002). The Jekyll/Hyde nature of goals: revisiting and updating goal setting research.<br>3) Kingston & Wilson (2008). The application of goal setting in sport.<br>4) Larsen & Engell (2013). The art of goal setting: A tale of doing sport psychology in professional football.<br>5) Healy, Ntoumanis & Tinncknell-Smith (2018). Goal Setting in Sport and Performance.<br>6) Jeong, Healy & McEwan (2021): The application of Goal Setting Theory to goal setting interventions in sport                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1) Burton (1989) Winning Isn't Everything: : Examining the Impact of Performance Goals on Collegiate Swimmers' Cognitions and Performance<br>2) Theodorakis (1994). Effects of self-efficacy, satisfaction, and personal goals on swimming performance.<br>3) Goudas, Ardamerinos, Vasilliou, & Zanou (1999). Effect of Goal-setting on Reaction Time.<br>4) Sheard, & Golby, (2006). Effect of a Psychological Skills Training Program on Swimming Performance and Positive Psychological Development.<br>5) Simões, Vasconcelos, Silva, & Fernandes, (2012). Effects of a Process-Oriented Goal Setting Model on Swimmer's Performance.<br>6) Grassi, Di Giano, & Moè (2016). Increasing the dive-length of swimmers through personalised targets.<br>7) Semic, & Vardo (2018). METHODS OF EFFICIENT MOTIVATION INCREASE FOR SWIMMING TRAINING PRACTICES.<br>8) Meggs, & Chen (2019). Competitive performance effects of psychological skill training for youth swimmers<br>9) Mariani, Marcolongo, Melchiori & Cassese (2019). Mental skill training to enhance sport motivation in adolescents. |

Figur 3. Oversigt over de inkluderede publikation i hhv. S1 og S2

#### 1.2.5.1 Målsætning og sport (S1)

Som beskrevet resulterede S1 i alt i 1438 publikationer, hvoraf jeg har valgt at inkludere seks reviews, som jeg i det følgende vil præsentere. Først vil jeg gennemgå hovedkonklusionerne af et par af reviewene, med henblik på at skabe forståelse for, hvordan GST er blevet anvendt i litteraturen, samt vise effekten af målsætning i sport. Jeg vil desuden fremhæve og forholde mig til problematikken i litteraturen, som er at der mangler viden om, hvordan atleter og trænere oplever at implementere mål i praksis.

Undersøgelser indenfor GST i sport begyndte at blomstre efter Locke & Latham's (1985) forslag om, at sport var en af de kontekster, udenfor industriel og organisationspsykologien, som teorien er udviklet indenfor, som kunne have størst gav af at bruge principperne fra GST (Jeong, Healy, & McEwan, 2021). Fælles for de fleste af disse studier er, at de er kvantitative effektmålinger af teoriens hovedantagelser eller andre antagelser, som udspringer af teorien, vedrørende måls sværhedsgrad og specificitet.

Effekten af måls sværhedsgrad er blevet undersøgt i flere studier single-subjekt studier (Lerner, Ostrow, Yura & Etzel, 1996; McCarthy, Jones, Harwood & Davenport, 2010; Vidic & Burton, 2010; Ward & Carnes, 2002). Alle studierne fandt at moderat svære mål, havde en signifikant positiv indflydelse på præstation. Der foreligger dog også tre studier (Lane & Streeter, 2003; Tenenbaum,



Spence & Christensen, 1999; Weinberg, Stichter & Richardson, 1994), som har undersøgt målsætningseffekt mellem grupper, ved at manipulere med målets sværhedsgrad. Studierne fandt ingen signifikant forskel mellem grupperne, selvom målsætningsinterventionen forbedrede begge gruppers præstation.

Flere studier har også undersøgt effekten af specificitet af mål. I tre single-subjekt studier, som undersøgte specifikke måls effekt på præstation, fandt forfatterne at specifikke mål var bedre end en kontrolgruppe (Mellalieu, Hanton & O'Brien, 2006; Vidic & Burton, 2010; & Ward & Carnes, 2002). Tre andre studier, som undersøgte specifikke mål mellem grupper, fandt også, at specifikke mål var bedre end en kontrolgruppe (Kingston & Hardy, 1997; Lerner et al., 1996; Neumann & Hohnke, 2018). Der var dog også tre studier, som ingen forskel fandt mellem specifikke og 'gør-dit-bedste' mål (Zetou, Papcharisis & Mountaki, 2008; Correa, de Souza Júnior & Santos, 2006; Weinberg, 1994). Ward & Carnes (2002) undersøgte desuden effekten af selvsatte mål og 'public posting' på præstationen hos fem universitets amerikanskfodboldspillere. Først indgik hver spiller i et møde med forskerne for at sætte træningsspecifikke mål. Dernæst fik spillerne at vide, at resultaterne af hver dags træning ville blive vist i et præstationsdiagram, som alle spillere kunne se før næste træning. Hvis spillerne opnåede deres mål, ville der fremgå et Y (ja) ved siden af deres navn, og hvis ikke, et N (nej). Studiet konkluderede, at public posting havde en positiv effekt på præstationen hos alle fem spillere, og viser dermed støtte til Locke & Lathams (1990) forslag om, at mål påvirker præstation bedre, når man modtager feedback.

Kyllo & Landers (1995) har også undersøgt den potentielle indvirkning af atletdrevne og tildelte mål. I kontrast til Locke & Latham (1990), forslag om, at der ikke burde være signifikant forskel i præstation mellem disse, fandt forfatterne, at atletdrevne mål førte til signifikant højere præstation end tildelte mål, hvilket også går igen i den nyere litteratur (fx Grassi & Moè, 2016; Simic & Vardo, 2018; Simões et al., 2012).

Et aspekt af målsætning, som den originale teori ekskluderede, men hvis relevans senere er blev argumenteret for er, at mål kan have forskelligt fokus (resultat, præstation- og procesmål) (Locke & Latham, 2013; Burton, 1898; Kingston & Hardy, 1997). Fx fandt Burton (1989), at præstationsmål i kombination med resultatmål resulterede i bedre præstation, end resultatmål alene. Kingston & Hardy (1997) undersøgte effekten af proces- og præstationsmål hos 28 professionelle golfspillere. Forfatterne konkluderede, at deltagernes præstation steg signifikant ved

brug af proces og præstationsmål, og derudover fandt de at deltagernes tro på egne evner (min oversættelse af Banduras begreb 'self-efficacy'), koncentration og motivation steg.

#### 1.2.5.1.1 Indtryk af GST-litteraturen

Ovenstående indblik i litteraturen efterlader mig med flere indtryk: 1) forskningen er optaget af om målsætning virker (effektmålinger), 2) der ikke eksisterer entydig konsensus om denne effekt, og 3) studierne giver ikke indsigt i implementationen af målsætninger i praksis, herunder hvad atleterne oplever virker og ikke virker. At forskningen er optaget af effektmåler, er i sig selv ikke et problem. Men jeg mener, at det er problem, at der ikke er entydig konsensus om denne effekt og, at der mangler undersøgelser af deltagernes perspektiver, hvilket netop kunne hjælpe os med at identificere, hvornår en intervention har været vellykket (haft en effekt) og hvornår den ikke har. Det er et problem, fordi klubber og spillere ofte har problemer med at implementere mål i praksis (Larsen, Alfermann & Christensen, 2012; Weinberg, 2010; Larsen & Engell, 2013). Fx fandt Larsen, Alfermann & Christensen (2012), i et casestudie af et succesfuldt dansk ungdomsfodboldakademi (Aarhus Gymnastikforening) at både trænere og ungdoms- og professionelle spillere opfattede, at målsætning var en vigtig del af at blive professionel. En af de professionelle spillere sagde eksempelvis: *"If you set goals for yourself, you kind of put down on paper, exactly what you want to do, and you can see it in front of you [...] your mind kind of sets to it"*. Det til trods, var der ingen praktisering af målsætning i klubben over casestudiets syv måneders forløb. Forfatterne beskriver, at dette er et eksempel på et miljø, som snakker om målsætning, uden rent faktisk at praktisere det, hvormed spillerene bliver efterladt til at sætte deres egne mål. Det kan være udtryk for at klubben ikke prioriterer det, fordi sportpsykologi i fodbold fortsat ses på med skepsis (Larsen & Engell, 2013). Men når både trænere og spillere giver udtryk for, at det er vigtigt, mener jeg at en sandsynlig forklaring er, at de mangler forståelse for, hvordan de skal implementere det i praksis. Denne pointe kom også til at udtryk i Weinberg, Butt, Knight & Perritts (2001) studie af 14 ledende universitetstræneres oplevelse af processen af at sætte mål i praksis. Studiet fandt, at trænerne havde meget forskellige forståelser af målsætningsprincipperne og implementeringen heraf i praksis, hvilke ofte blev implementeret på en ustruktureret og usystematisk facon. Fx blev mål i mange tilfælde ikke skrevet ned, som flere forfattere peger på, er vigtigt (Weinberg, 2010; Larsen & Engell, 2013) og at trænerne satte ofte meget svære mål (dvs. atleterne sætter ikke selv mål og målene er alt for svære).

I et nyere studie, af samme forfatter (Weinberg, 2010), bekræftede forfatteren pointen af, at trænere og atleter ikke systematisk bruger strategier til at implementere mål i praksis. Weinberg (2010) fremlagde derfor principper for effektiv målsætning i praksis, med reference til et casestudie af en træners opfattelse og implementation af et målsætningsprogram, hos et universitets baseballhold. Weinberg (2010) fremhævede casen, som en slags 'best practice' af at implementere mål, som andre kan bruge, som model (fx at man skal sætte specifikke og målbare mål, kort- og langsigtede mål, tilpas svære mål, skrive mål ned, mål skal være atledrevne, både sætte individuelle- og holdmål samt træningsmål). Studiet gav dermed indsigt i selve processen af at sætte mål i praksis, set ud fra trænerens perspektiv og er dermed med til at belyse, hvordan trænere kan implementere mål i praksis. Jeg mener dog stadig, at der er en betydelig begrænsning i dette studie, hvilket i øvrigt også gælder for idrætsforskning blandt børn og unge generelt (Wrang, Rossing, Agergaard & Martin, 2021), idet forfatteren udelukkende fokuserede på trænerens perspektiv, hvorfor atleternes oplevelse af implementering, ikke blev belyst. Dermed forbliver målsætningslitteraturen begrænset, fordi studiet ikke gav indsigt i atleternes oplevelse af at implementere mål i praksis. Der er altså mangel på forskning, der involverer kvalitative metoder, og som vægter atleternes perspektiv. Sådanne undersøgelser kunne supplere vores nuværende viden, ved at give indsigt i atleternes oplevelse af at implementere mål i praksis, herunder hvilke potentialer og begrænsninger de oplever.

Der foreligger to kvalitative studier, som har gjort dette, enten gennem undersøgelse af deltagernes oplevelse af processen af at implementere mål (Larsen & Engell, 2013) eller deres oplevelse af at arbejde med specifikke og åbne mål (Swann, Jackman, Schweickle & Vella, 2018). Larsen & Engell (2013) undersøgte et målsætningsforløb med fire professionelle fodboldspillere. Gennem et år indgik forfatterne i 21 individuelle samtaler med deltagerne, hvor de arbejdede med et målsætningsskema, som blev opdateret i samspil mellem forskeren og spilleren og placeret på et køleskab, så spilleren kunne studere det hver dag. Resultaterne fra studiet er oplevelsesnære beskrivelser fra en enkelt deltager, som pegede på, at samtalerne med forskeren hjalp ham med at fokusere på, de problematikker, som han synes var relevante. Derudover sagde han, at når han fik positiv respons fra træneren, familien eller hans venner, havde det utrolig stor betydning for ham: *"... it saves the rest of the week... that is nice"*. Spilleren udtalte dog samtidig, at når han blev rost

for hans præstation, kunne han ikke se, hvad det gjorde godt for. Han sagde, at hans tillid til trænere ofte blev undermineret når de roste ham, fordi de ikke gjorde det objektivt.

Studiet af Swann et al. (2017) undersøgte 18 rekreative sportsudøvere (yoga, løb, styrketræning, duathlon) oplevelse af at arbejde med åbne og specifikke mål i praksis. Forfatterne fandt, at nogle deltagere oplevede at blive mere determineret når de arbejdede med specifikke og svære mål. En deltager sagde fx, at han præsterede allerbedst, når målet var på grænsen til, at han kunne opfylde det: *“For me...grinding happens...[when] I'm on that edge of not being able to achieve it”*. Han beskrev, at fordi hans mål for aktiviteten var så tilpas udfordrende og specifikt (specifikt og svært mål), så havde en ikke tid eller overskud til at fokusere på andet, hvilket han tilskrev, som årsag til hans øgede præstation: *“you don't have any energy...to use on any other thoughts”*. I kontrast hertil oplevede en anden deltager, at åbne mål førte til øget indsats og mere sjov og nydelse. Denne deltager pegede på, at det åbne mål tillod ham at se, hvor langt han kunne skubbe sig selv, kun for hans egen skyld og udvikling, hvilket han beskrev, som en virkelig positiv oplevelse.

De to sidstnævnte studier trækker forskningen i en interessant retning, fordi de belyste deltagernes oplevelser af at arbejde med forskellige mål (åbne og specifikke), med elementerne af et målsætningsforløb (fx samtaler med forskeren, at skrive mål på køleskabet) og med processen at implementere mål. Med disse mener jeg, at vi bliver klogere på implementering af mål i praksis, da vi får indblik i hvilke potentialer og begrænsninger, som deltagere oplever til at støtte dem i at implementere mål. Dermed giver studierne svar på 'hvorfor' og 'hvordan', i stedet for 'om' mål har effekt, hvormed jeg kan blive klogere på, hvordan og hvorfor målsætningsforløb har en effekt. Der mangler dog kvalitative studier af denne slags.

I det følgende vil jeg gennemgå litteraturen fra S2.

#### *1.2.5.2 Målsætning og svømning (S2)*

Litteratursøgningen på målsætning i svømning resulterede i 104 publikationer, hvoraf jeg inkluderede ni publikationer (se figur 2 ovenfor som viser de ni publikationer). Litteraturen om målsætning i svømning er, ligesom den ovenfor fremlagte litteratur, hovedsageligt optaget af effekten af målsætningsinterventioner, hvor otte af de ni inkluderede studier er kvantitative effektmålinger af en målsætningsintervention.

Af de ni inkluderede studier, er der tre, som har undersøgt effekten af målsætning, med et simplet undersøgelsesdesign, over en enkelt træning (Goudas et al., 1999; Grassi & Moè,

2016; og Theodorakis, 1994). Fx Fandt Grassi & Moè (2016) at en gruppe amatørsvømmere (N=18) forbedrede deres startspring, målt på distance, over en enkelt træning ved hjælp af personlige mål. Goudas et al. (1999) undersøgte i et lignende studie effekten af målsætning på starttid i svømning, målt på reaktionstid, blandt 40 idrætsstuderende. Forfatterne konkluderede tilsvarende, at deltagerne forbedrede deres reaktionstid, over en enkelt træning ved hjælp af mål. Grassi & Moè (2016) og Goudas et al. (1999) fund støttes af Theodorakis (1994), som fandt, at målsætning, udført i en pause på 10 minutter mellem en svømmeopgave, afstedkom positive ændringer på svømmernes præstation.

Der er også studier med mere avanceret undersøgelsesdesign. Et studie af Simic & Vardo (2018) undersøgte fx, hvordan 'public posting' påvirkede fremmøde blandt 16 svømmere (målene blev skrevet ned i en tabel, som de analyserede i fællesskab forud for hver træning). Forfatterne fandt, at fremmøde var signifikant højere ved anden intervention end udgangspunktet. Igen, som i S1 (fx Ward & Carnes, 2002), mangler jeg dog indsigt i processen af målsætningsforløbet, herunder deltagerens oplevelse af at 'public poste', for at forstå, hvorfor og hvordan 'public posting' førte til øgede fremmøde.

Flere studier pegede også på, at mål skal være atletdrevne (Burton, 1989; Goudas et al., 1999; Theodorakis, 1994; Simic & Vardo, 2018; Simões et al., 2012; Grassi & Moè, 2016). Fx sammenlignede Grassi & Moè (2016) personlige mål med tildelte mål på startspringet og fandt, at både tildelte og personlige mål var bedre end kontrolgruppen, men også at de personlige mål afstedkom bedre præstationer end tildelt mål. Goudas et al. (1999) fandt dog, i en undersøgelse af effekten af målsætning på starttid, hos 40 idrætsstuderende, at en gruppe som fik tildelt et mål af forskerene, udviklede en hurtigere starttid end de svømmere, som selv satte deres mål. Forfatterne pegede på, at fordi opgaven var ny, var det svært for de idrætsstuderende at vurdere et passende mål, hvilket kan forklare, hvorfor de ikke udviklede sig mere.

Igen er disse resultater interessante, men jeg mangler fortsat forståelse for, hvad deltagerne konkret oplever i denne proces. Det kunne være interessant at undersøge deltagerens oplevelse af at sætte personlige mål kontra at få tildelt et mål. Det kunne være, at de idrætsstuderende i Goudas et al. (1999) undersøgelse, rent faktisk oplevede, at det var svært at vurdere et passende mål. Men uden indsigt i denne oplevelse, forbliver jeg, som læser, uvidende for hvorfor det ene er bedre end det andet.

Der foreligger også studier, som har undersøgt effekten af målsætning og andre psykologiske færdigheder (Mariani, Marcolongo, Melchiori & Cassese, 2019; Meggs & Chen, 2019). Meggs & Chen (2019) har fx foretaget en undersøgelse af effekten af selvsnak kontra målsætning på svømmepræstationen blandt 49 unge, potentielle nationale svømmere. Forfatterne delte svømmerne i to grupper (en selvsnak og en målsætningsgruppe), som begge indgik i fem ugers træning af de respektive psykologiske færdigheder. Svømmerne blev målt pre-, - og postintervention på 200 meters svømning i konkurrence. Studiet fandt, at målsætningsgruppen forbedrede deres præstation signifikant mere end selvsnak gruppen, hvilket er interessant ifølge forfatterne, som forventede, at selvsnak gruppen ville forbedre sig mest. Forfatterne forklarede, at en årsag kan være, at svømmerne har prøvet at sætte mål i skolen før, hvorfor de var bedre til dette, end selvsnak. Jeg mener, at det kunne være interessant at undersøge, om svømmerne oplevede, at det var dette der gjorde forskellen.

Et studie, som har gjort netop dette er Sheard & Golby (2006), som i et mix-methodsstudie undersøgte effekten af psykologiskfærdighedstræning (PFT) på præstation og kognitive og affektive stadier, hos 36 nationale svømmere. I studiet fulgte svømmerne, efter en indledende introduktions workshop, et PFT-program på 45 minutter styret af forskeren, hver uge over syv uger, som bestod af visualisering, afslapning, koncentration og målsætning, som var rettet mod deres programmer og behov. Interventionen afstedkom en signifikant forbedring i tre separate svømmestilarter over 200m, og non-signifikante forbedringer i 10 andre. Derudover udledte de deltageres opfattelse af værdien af PST-programmet gennem uformel feedback fra deltagerne post-intervention. Alle 36 deltagere opfattede, at deres præstation til træning var blevet bedre samtidig med, at de utvetydigt rapporterede, at de var tilfredse med indholdet og processen af interventionen. Fx pegede deltagerne på, at sessionerne med forskerne var gode: *"The sessions were exceptionally good"; "I have really enjoyed the sessions,"*. Deltagerne pegede desuden på, at sessionerne gjorde dem bedre til at sætte mål: *"It has made me think positively towards my short-term goals and, hopefully, achieve them"*. Deltagerne sagde også, at sessionerne hjalp dem med at fokusere: *"The sessions have helped me to focus more at training and also to relax"*.

Dette studie er det eneste, som giver indblik i, hvordan deltagerne oplevede forløbet og til forskel for de andre studier, giver Sheard & Golby (2006) dermed indsigt i, hvad svømmerne har oplevet, som særligt meningsfuldt for, at de forbedrede sig (fx at deltagerne oplevede at

sessionerne fik dem til at tænke på deres mål og blive mere fokuseret på træning). På den måde bliver vi klogere på selve processen af at implementere mål i praksis, hvor det fx tyder på, at individuelle sessioner er gavnlige i at implementere mål i praksis.

#### *1.2.5.3 Opsummering af S1 og S2*

Ovenfor har jeg redegjort for litteraturen, som behandler GST i sport generelt og i svømning specifikt. Jeg fandt, at der foreligger en del studier, som har undersøgt effekten af en formel og struktureret målsætningsintervention, om hvilke resultaterne er tvetydige. Der foreligger hertil meget få studier, som har undersøgt, hvordan deltagerne oplever at implementere mål i praksis, hvilket kunne hjælpe os med at identificere, hvornår og hvorfor et forløb har effekt og ikke har. Det er et problem fordi atleter og klubber, som nævnt, har svært ved at få deres mål til at være effektive i praksis (Larsen, Alfermann, & Christensen, 2012). Formålet med dette speciale var derfor at udvikle og implementere et målsætningsforløb, hos en gruppe elite-ungdomssvømmere og deres træner, og undersøge deres oplevelse af begrænsninger og potentialer ved forløbet til at støtte dem i at implementere mål i praksis.

Forløbet blev udviklet i overensstemmelse med anbefalinger fra ovenstående state-of-the-art afsnit; 1) mål skal være proces- og præstationsorienteret, 2) mål skal være atlettdrevne, med hjælp fra træner/ forsker 3) mål skal skrives ned og være offentlige synlige, og 4) mål skal være svære og specifikke, men med mulighed for at atleten kan justere dem undervejs.

## 2.0 Videnskabsteori

I det følgende afsnit redegør jeg for den videnskabsteoretiske ramme, som specialet er indlejret i. Jeg vil behandle mine ontologiske og epistemologiske overbevisninger. Formålet med dette, er at give læseren indblik i, hvordan mit speciale kan anvendes. Denne vidensforståelse danner desuden grundlag for mit valg af metode.

Når forskere ønsker at genere ny viden, findes der en diversitet af indhold, perspektiver og undersøgelsesredskaber (Wilson, 1998). I litteraturen har diskussioner fokuseret på forskelle mellem passende former for viden (fx interviews, observation og eksperimenter), data og analytiske strategier (fx kvantitative og/ eller kvalitative) og underliggende filosofier af forskellige undersøgelsesmetodologier (Giacobbi, Poczwadowski & Hager, 2005). En, i litteraturen

fremtrædende metode, til at håndtere denne kompleksitet er positivismekritikeren, Jürgen Habermas', tredeling af videnskaben i: Naturvidenskaberne, humanvidenskaberne og samfundsvidenskaberne (Lund, 2015). I denne skole findes evalueringskriterier for hvad videnskab, og dermed videnskonstruktion er og burde være med forskellige holdninger til, hvordan man kan nærme sig virkeligheden (Lund, 2015).

Jeg anerkender at Habermas' (2005) tredeling af videnskaben kan være et brugbart redskab til at bedrive forskning. Jeg mener dog ikke, at denne tilgang tjener specialets formål, hvor jeg var interesseret i at arbejde med og for trænere og atleter i praksis, til at udvikle og forstå den sociale praksis. Dette krævede en pragmatisk filosofi, som præsenteret ved John Dewey og Richard Rorty m.fl., da den netop er handlings- og fremtidsorienteret, samtidig med, at den beskæftiger sig med at forbedre praktiske forhold og med at frigøre mennesker fra begrænsende traditioner (Rasmussen, 2019).

## 2.1 Anti-repræsentationalisme

Når formålet med specialet er at genere ny viden, må jeg nødvendigvis behandle spørgsmål om, hvad jeg anskuer som sandhed. Som beskrevet ovenfor, er den pragmatisk filosofi handlings- og fremtidsorienteret, hvilket også afspejler sig, i synet på sandhed: Pragmatikere anskuer viden, som det der bidrager til at håndtere konkrete situationer og problemer, fx skriver Reason (2003): *"The characteristic idea of philosophical pragmatism is that ideas and practices should be judged in terms of their usefulness, workability and practicality and that these are the criteria of their truth, rightness and value."* Denne forståelse af viden genspejler Deweys opfattelse af viden, som han mener, er det samme som at kunne handle (Brinkmann, 2006). Videnskab, for Dewey, var dermed virkelighedsnær og problemløsende og han vurderede 'sandheden' eller værdien i forhold til dens anvendelighed. Dermed er pragmatisk sandhed subjektiv, foranderlig, situeret og midlertidig (Rasmussen, 2019). Denne forståelse af sandhed bryder den traditionelle forståelse af, at teori reflekterer virkelighed og at sandhed er en akkurat fortolkning af verden, ved at placere sandhed i forudsigelsen af fremtidige oplevelser (Rasmussen, 2019). Derfor er sandhed forbundet med handling, oplevelser, tid og sted, og pragmatismen anerkender ikke, at man objektivt kan beskrive eller repræsentere verden, hvorfor den karakteriseres, som anti-repræsentationalistisk (Egholm, 2014). Sandhed er først sandhed, når dens praktiske anvendelse guider os til nye oplevelser, som det er værd at blive guidet til (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Viden har altså ikke en betydning i sig selv fordi værdien



først opstår i brugbarheden heraf. Denne brugbarhed kan kun vurderes ved at teste det i en konkret situation, og finde ud af, hvor succesfuld den er i at løse et problem. En fundamental opgave for pragmatikere er derfor at producere redskaber som indeholder potentialet til at guide handling (Rasmussen, 2019). Rorty (1989) giver et godt eksempel på dette; Når vi anerkender psykoanalytiker, Sigmund Freuds syn på den menneskelige natur, er det ikke fordi han tilbyder os en universal sandhed. Vi anerkender hans syn, fordi det han skriver og siger, er noget, som vi har fundet brugbart i praksis. Sandhed er altså ikke noget, som 'er derude', som eksisterer uden for den menneskelige perception, men noget der findes i menneskelige beskrivelser af verden (Rorty, 1989).

Ontologisk set anser jeg altså videnskab, som et redskab, ikke til at afdække virkeligheden, men til at undersøge hvordan mennesker handler for at håndtere virkeligheden. Det vil samtidig sige, at min undersøgelse, i sig selv, ikke resulterer i viden. Først når andre praktikere og forskere anvender og finder det brugbart bliver det til viden i pragmatisk forstand.

## 2.2 Erkendelse

Der findes forskellige strømninger indenfor pragmatismen, som bygger på ideer og tanker af pragmatismens grundlæggere; Charles Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) og John Dewey (1859—1952). Som beskrevet ovenfor, anser pragmatikere viden, som sandt og værdifuldt, når det er brugbart til at håndtere virkelighedsnære problematikker. Dermed opstiller pragmatismen, ligesom andre videnskabsteoretiske perspektiver, evalueringskriterier for videnskaben. Disse er dog radikalt anderledes end fx dem, som Habermas appellerer til. (Egholm, 2014). En central forskel er, at pragmatismen gør op med den kartesianskdualistiske tænkning, som findes i meget vestlig videnskabelighed (Egholm, 2014). Den kartesianskdualistiske tænkning stammer fra filosof René Descartes (1596-1650) tænkning, hvori hen skelnede mellem krop og sjæl; det fysiske (kroppen), kaldte han 'res extensa', og det psykiske (sjælen), kaldte han 'res cogitans' (Koch, 2018). Descartes tegnede denne adskilles, da han anskuede det fysiske som målbart, om hvilket man kunne opnå sikker viden, mens det psykiske ikke var målbart (Koch, 2018), en tankegang som, som sagt, går igen i meget videnskabelig tænkning.

Pragmatikere er dog fundamentalt uenige i dette perspektiv på viden. For det første er erkendelse ikke placeret i sjælen alene, men skal forstås, som produkt af kropslige sansninger i konkrete situationer (Egholm, 2014). Krop, res extensa, og bevidsthed, res cogitans, er altså uadskillelige og er menneskets fælles udgangspunkt for handling og erkendelse (Egholm, 2014). For

Dewey betød det fx, at aktiviteter og oplevelsen (både fysisk og psykisk) af dens konsekvenser i den virkelige verden, er basis for viden (Rasmussen, 2019). Epistemologiske set, tager pragmatismen altså udgangspunkt i, at erkendelse af verden begynder med sansning i og oplevelser af konkrete situationer og aktiviteter. I mødet med disse konsekvenser vil individet sammenkoble egne subjektive erfaringer og erkendelser med det fænomen, som individet står overfor (Egholm, 2014). Som konsekvens af dette, opgiver pragmatismen ideen om, at vores sind, kan komme i fuld kontakt med den virkelige verden udenfor os selv (Rasmussen, 2019). Epistemologien må derfor defineres, som subjektiv, og dermed er diskussioner om værdifri videnskab, ikke relevant inden for pragmatismen. Det vil altid være min subjektive opfattelse af virkeligheden, og ikke virkeligheden selv, som jeg prøver at portrættere i specialet, hvormed jeg forsøger at bruge min egen virkelighed, som en ressource. På den måde fjerner pragmatismen sig fra modernitetens rationalistiske forestilling om, at verden kan erkendes og beskrives, som den er, dog uden at positionere sig i socialkonstruktionistisk erkendelse af verden (Szulevicz, 2015). Jeg er derfor både interesseret i sproget, men også den sensoriske og erfaringsmæssige dimension af erkendelse. Disse interesser mener jeg harmonerer med bestemte metoder, hvor jeg kan begribe deltagernes sociale, kontekstuelle og materielle udgangspunkt, samtidig med, at jeg kan få adgang til deres beskrivelser af verden.

### 3.0 Teori

I det følgende afsnit vil jeg præsentere den teoretiske forståelsesramme, som specialet tager udgangspunkt i: Goal Setting teori (GST) af Locke & Latham (1990), og Ames (1992) taxonomi 'TARGET', som tager udgangspunkt i Achievement Goal teori (AGT) af Nicholls (1984). Som beskrevet spiller GST en primær rolle i specialet, da jeg har brugt teorien i udviklingen af målsætningsforløbet. Derudover anvendte jeg TARGET i udviklingen af forskellige elementer af målsætningsforløbet (fx i grupperingen af svømmerne, se senere), med henblik på at kultivere taskorientering og involvering omkring forløbet, som helhed. Teorierne indgår også i min måde at konstruere forskningsspørgsmål i min interviewguide, hvor jeg fx var interesseret i at undersøge potentialer og begrænsninger ved måltyperne.

### 3.1 Goal setting teori

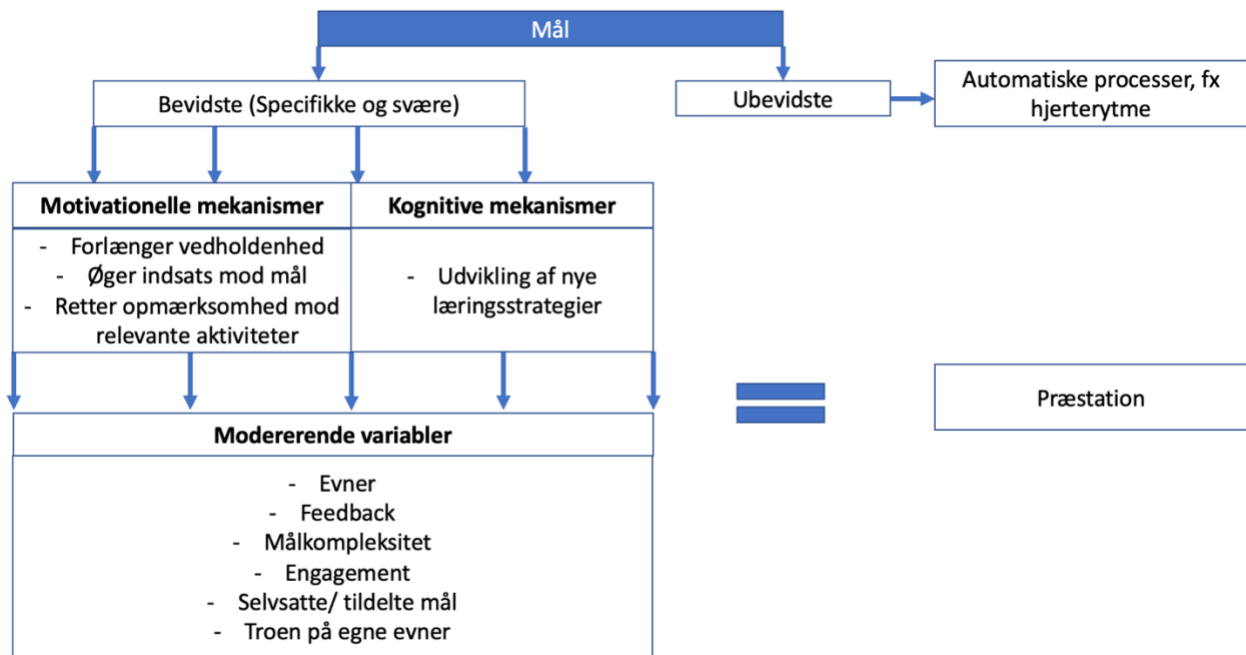
GST er en motivationsteori, som er udviklet af Edwin Locke og Gary Latham. I teorien forklarer forfatterne, hvordan mål hænger sammen med og påvirker motivation, og dermed, hvorfor nogle mennesker præsterer bedre end andre (mål-præstations forholdet). Teorien er udviklet inde for organisationspsykologien, men som beskrevet i 'state of the art' (SOTA), anvendes teorien også i sport. I det følgende afsnit vil jeg gennemgå teorien, hvor jeg tager særligt udgangspunkt i Locke & Lathams originalartikel fra 1990 (Locke & Latham, 1990. Goal Setting Theory) og deres nyere udgivelse (Locke & Latham, 2013), hvor Williams (2013) har samlet nyere forskning i GST og præstation i sport.

Mål fungerer som drivkraften bag handlinger, og mennesker anses som organismer, der må indgå i målrettede handlinger, for at overleve (Locke & Latham, 1990). Nogle af disse målrettede handlinger er automatiske og udviklet gennem evolutionen. Fx udfører kropslige systemer automatiske processer som promoverer liv, så som hjertebanken og vejrtrækning. Teorien anser dog også mennesker, som intentionelle og bevidste organismer, som er i stand til at træffe valg om, hvilke mål de ønsker at opsøge. Det er denne type mål, som GST peger på, har en indvirkning på motivation og præstation, og derfor dem, som jeg præsenterer i det følgende.

#### 3.1.1 Mekanismer bag mål

Forfatterne baserer teorien på næsten 400 empiriske studier, hvilket førte til to hovedantagelser: 1) Der eksisterer et lineært forhold mellem graden af et måls sværhedsgrad og præstation og 2) Specifikke, svære mål fører til bedre præstation end ingen mål, såvel som diffuse eller 'gør dit bedst' mål. Som figur 3 viser, er der fire mekanismer, som påvirker sammenhængen mellem mål og præstation (mål-præstations forholdet), hvoraf de tre mest direkte er motivationelle (forlænger vedholdenhed, øger indsats og påvirker opmærksomhed). For det første retter specifikke mål individets opmærksomhed mod mål-relevante aktiviteter, samtidig med, at det aktiverer viden og evner, som er nødvendige for at opnå målet. En anden mekanisme af mål-præstations forholdet er, at når et individ sætter et specifikt samt svært mål og vælger at forfølge det vil indsatsen for at opnå det stige. En tredje motivationel mekanisme er, at mål fungerer ved at forlænge et individs vedholdenhed, altså den tid, individet bruger på at opnå et mål. Den sidste mekanisme, hvorigennem mål påvirker præstationen hos et individ er mere kognitiv, end de tre første. Teorien

forslår, at et svært og specifikt mål fungerer til at individet udvikler nye læringsstrategier, som kan påvirke præstation positivt.



Figur 3. Oversigt over forskellige typer af mål (bevidste og ubevidste) og deres indbyrdes relation til mekanismerne (motivationelle og kognitive), de moderende variabler og præstation.

### 3.1.1 Modererende variabler

Som det fremgår af figur 3, eksisterer der en række modererende variabler, som også påvirker mål-præstationsforholdet. For det første påvirker de evner et individ besidder, valg af mål fordi man ikke kan præstere i overensstemmelse med et mål, som man ikke besidder de fornødne evner til. En anden variabel er, at mål regulerer præstation bedst, når individet modtager feedback, da denne sætter individet i stand til at vurdere graden af indsatsen, samt at overveje andre målopnåelsesstrategier.

En tredje variabel er graden af engagement et individ har i forhold til målet, som indebærer en persons beslutsomhed, i forhold til at opnå et givent mål. Hvis ikke et individ er engageret i målet, kan målet ikke påvirke efterfølgende præstation. Forfatterne peger på, at der er to faktorer som påvirker engagement: 1) faktorer som gør målet vigtigt, og 2) faktorer, som gør individet selvsikker i, at målet kan opnås. Forfatterne nævner forskellige elementer, som kan påvirke disse to: jævnaldrende, at gøre målet offentligt, indre belønninger, intensitet mm. Fx peger teorien på, at engagement stiger, når individer arbejder sammen i par. Målintensitet, som er mængde af tanke eller indsats, som et individ indgår i, når de sætter et mål, påvirker også graden af engagement

i målet. Forfatterne peger på, at dette skyldes at intensiv processering fører til øget bevidsthed om, hvordan målet kan opnås.

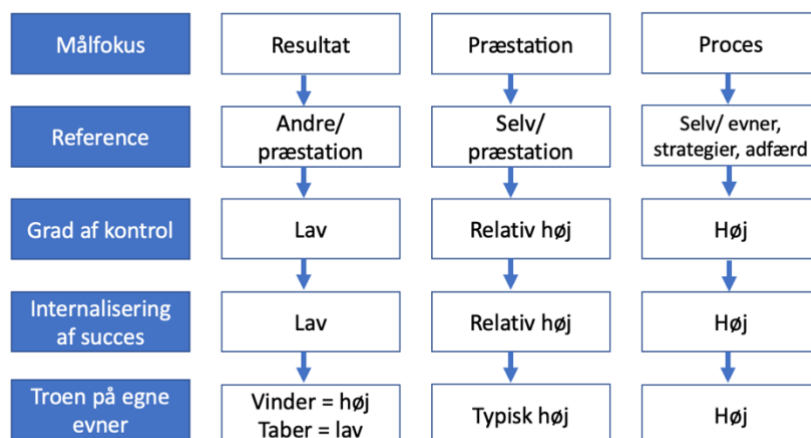
Til sidst, med reference til Albert Banduras social kognitive teori, 'Self Determination Teori, forslår forfatterne, at præstation ikke blot er påvirket af, hvad et individ forsøger at opnå (fx et mål), men også hvor selvsikker individet er, omkring dennes evne til at opnå målet (troen på egne evner).

### 3.2.2 Forskellige retninger af mål

Et aspekt af målsætning, som originalartiklen ikke omtaler, men hvis relevans senere er blevet argumenteret for i litteraturen er, at mål kan have forskelligt fokus (Resultat, præstation og proces). Som det fremgår af figur 4, har disse mål forskellig referencepunkt, grad af kontrol og internalisering af succes, hvilket påvirker troen på egne evner (Williams, 2013; Healy et al., 2018; Jeong, Healy & McEwan, 2021). Resultatmål er baseret på resultatet af en specifik konkurrence, at vinde, eller at score flere point end en anden (Williams, 2013). Opnåelse af disse mål afhænger derfor ikke kun af individets egen indsats, men også af, hvordan andre præsterer (Jeong, Healy & McEwan, 2021). Præstationsmål rettet mod et specifikt, ofte numerisk, slutprodukt for præstation (Williams, 2013), som fx at svømme 200m på to minutter, og er derfor, til forskel fra resultatmål, selvreferentielle. Derfor kan de kan opnås af individet relativt uafhængigt af andre. Procesmål er også selvreferentielle, men til forskel fra præstationsmål, er disse rettet mod udførelsen af evner, strategier og adfærd, som er altafgørende for at udføre en opgave effektivt (Healy et al., 2018). Procesmål kan desuden have tre forskellige fokus, som enten er rettet mod tekniske, taktiske eller mentale aspekter af et mål (Kingston & Wilson, 2008). Et tekniske procesmål kunne være at huske høje albuer i trækfasen for en svømmer, mens et mentalt mål kunne være at fokusere på det positive i et løb. Til sidst kunne et eksempel på et taktisk procesmål være at udvikle en bestemt strategi for et løb fx: "Husk at gemme energi til de sidste 50 meter".

En anden forskel på de tre mål er, at de medfører forskellig grad af opnåelse af målet (Williams, 2013). Procesmål er under individets egen kontrol, fordi de er selvreferentielle, hvorfor eksterne faktorer (fx hvordan andre præsterer) ikke kan påvirke opnåelsen af disse mål. Præstationsmål tilbyder også atleten en høj grad af kontrol, på trods af, at de fokuserer på et slutprodukt. Derudover er præstations- og procesmål fleksible idet de kan justeres og gøres sværere eller nemmere, for at sikre, at de er optimalt udfordrende for individet (Kingston & Wilson, 2008).

Derimod mangler resultatmål samme fleksibilitet og kontrol, fordi de er afhængige af eksterne faktorer, såsom konkurrenters præstation (Jeong, Healy, McEwan, 2021).



Figur 4. Oversigt over de tre forskellige målfokus, (Resultat, præstation og proces), deres reference, grad af kontrol, internalisering af succes og troen på egne evner.

Udover at graden af kontrol tillader individet at sikre optimal udfordring, hænger graden af kontrol over ens mål også sammen med internalisering af succes (se figur 4). Når graden af kontrol er høj, vil individet være mere sandsynlig til at internalisere succes, hvilket kan påvirke graden af troen på egne evner (Kingston & Wilson, 2008): "jeg vandt, fordi jeg svømmede godt". Til forskel, når graden af kontrol er lav, er dette mindre sandsynligt: "jeg vandt, fordi de andre svømmede dårligt". Derfor kan man tænke på målfokus, som eksisterende på et kontinuum, baseret på graden af kontrol, som atleten har over målet, hvormed kontrol bliver den vigtigste medierende variabel af målfokus – præstationsforholdet (Jeong, Healy, McEwan, 2021).

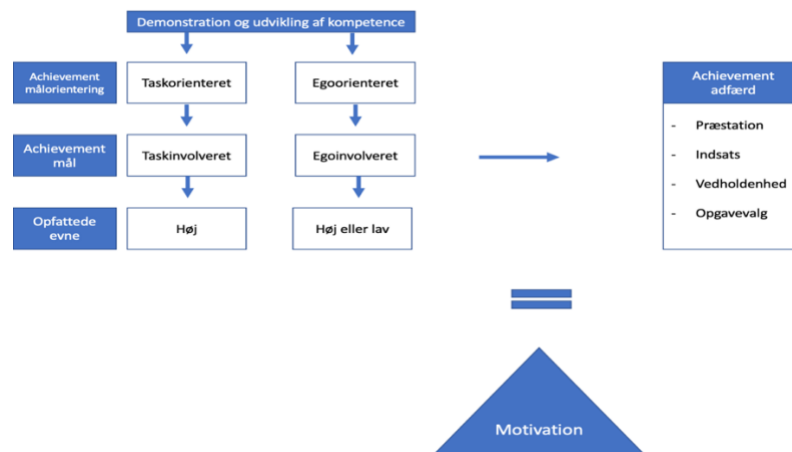
I det ovenstående har jeg redegjort for, hvordan mål kan påvirke præstation gennem forskellige motivationelle og kognitive mekanismer og moderende variabler. I det følgende vil jeg redegøre for AGT og TARGET.

### 3.2 Achievement Goal teori og TARGET

I dette afsnit vil jeg præsentere TARGET, da det spiller en central rolle i udviklingen af mit målsætningsforløb. Før jeg gør dette, vil jeg præsentere grundtankerne bag AGT, som TARGET henter teoretisk inspiration i. Jeg tager udgangspunkt i originalartiklen (Nicholls, 1984), hvor teorien blev forslået første gang, men henter også inspiration i den nyere litteratur, som har behandlet AGT (Roberts & Nerstad, 2020).

AGT er en social-kognitiv motivationsteori, som forklarer, hvordan individer er orienteret mod opnåelse (fremadrettet bruger jeg 'achievement' i stedet for 'opnåelse' for at være tro mod anvendelse af begrebet i litteraturen), håndtering af nederlag samt adfærd (Nicholls, 1984). Teorien antager at individer er intentionelle, rationelle og målorienterede organismer (Nicholls, 1984), og, som det fremgår af figur 5, at tre faktorer integrerer til at bestemme et individs motivation: Achievement mål, opfattede evne og achievement adfærd (Weinberg & Gould, 2011).

Achievement adfærd skal således forstås, som den indsats, præstation og vedholdenhed et individ yder i en given achievement kontekst (fx i sport eller i skolen), som kan variere på et kontinuum fra lav til høj. Derudover indebærer achievement adfærd individets valg af opgaver/ udfordringer i en achievement kontekst (Nicholls, 1984). Denne adfærd varierer på et kontinuum fra adaptiv til maladaptiv, hvor adaptiv adfærd kommer til udtryk i god præstation, valg af tilpas svære udfordringer og vedholdenhed, selv i perioder af modgang (Roberts & Nerstad, 2020). Adfærden kan også være maladaptiv, hvor individet vil underpræstere, vælge meget nemme, eller meget svære opgaver mm. (Roberts & Nerstad, 2020).



Figur 5. Oversigt over elementer i AGT og deres relation til hinanden. Achievement målorientering er overordnet og har indflydelse på, om individer har tendens til at være task- eller egoinvolveret i en achievement kontekst. Disse kan påvirke opfattede evne og dermed achievement adfærden.

For at forstå, hvordan achievement adfærd kan blive adaptiv og maladaptiv, må man forstå grundantagelsen i teorien, som er at mennesker drives og motiveres af en lyst til at udvikle og demonstrere kompetence, og undgå at udvise manglende kompetence (Roberts & Nerstad, 2020). I dette henseende beskriver Nicholls (1984), at kompetence kan opfattes på to måder, hvilket

forfatteren kalder achievement målorienteringer (AMO) (Nicholls, 1989). Den ene AMO er, hvad forfatteren benævner taskorienteret, hvor individer vurderer deres egne evner eller kompetencer med reference til egen opfattelse af mestring, læring, forståelse eller viden i en achievement kontekst. Den anden opfattelse er mere differentieret i forhold til andre mennesker og er egoorienteret, hvilket betyder, at egen evne vurderes i forhold til en normativ referencegruppe (Nicholls, 1984).

Ifølge AGT skal AMO forstås, som kognitive skemaer, som er dynamiske og påvirkelige, men samtidig relativt stabile over tid (Roberts & Nerstad, 2020). Disse kognitive skemaer udvikles gennem et individs oplevelser af at udvise kompetence i hjemmet, skolen og i sport, mm (Roberts & Nerstad, 2020). Disse AMO har indflydelse på de achievement mål, som individer sætter i forskellige achievementkontekster (taskorienterede vil typisk være taskinvolverede og egoorienteret vil typisk være egoinvolverede). Udover, at AMO kan være task-, - eller egoorienteret, er de også ortogonale, hvilket betyder, at et individ kan være både høj og lav i hver eller begge af orienteringerne (Nicholls, 1989). Imidlertid har de fleste mennesker, ifølge forskere i AMO, en tendens til at være højere på enten task- eller egoorientering (Weinberg & Gould, 2011).

Et andet element, som påvirker achievement adfærd er et individs opfattede evne, hvilken hænger sammen med de achievement mål et individ sætter. Begge achievement mål har potentiale til at resultere i høj opfattede evne, hvilket fører til den mest adaptive achievement adfærd. Men fordi taskinvolverede individers opfattede evne ikke er baseret på andres præstation, vil disse individer opleve mere kontrol, hvilket ofte fører til, at de vedholder en høj opfattede evne (Weinberg & Gould, 2011). Derfor er taskorienterede individer ikke lige så bange for at begå fejl og har det generelt bedre med sig selv (Weinberg & Gould, 2011). Til forskel afhænger egoinvolverede individers opfattede evne af andres præstationer, hvilket medfører mindre kontrol. Det betyder, at disse individers opfattede evne er høj når de vinder og lav når de taber (Weinberg & Gould, 2011). I litteraturen, er der flere eksempler på, at individer, som er høj på ego- og lav på taskorientering, og dermed høj på egoinvolvering, er i risiko for at udvise maladaptiv achievement adfærd (Lemyre, Roberts & Stray-Gundersen, 2007; Pensgaard & Roberts, 2000). Disse individer vil være mest sandsynlige til at droppe ud af sporten, når de ikke opfatter, at de kan demonstrere kompetence (Lemyre, Roberts & Stray-Gundersen, 2007). Individer, som både er lav ego- og taskorientering vil



være de mindst motiveret, og indgår måske ikke engang i achievement kontekster (Roberts & Nerstad, 2020).

### 3.2.1 TARGETs indflydelse i undersøgelsen

Det tyder altså på, at taskorientering og involvering fører til den mest adaptive achievement adfærd. Derfor er et relevant spørgsmål, hvad trænere og andre med interesse for sport og idræt, kan gøre for at fremme dette. Teorien påpeger, at i individets stræben efter at udvise kompetence vil individet, i kombination med AMO, vurdere hvilke kriterier for kompetence, der eksisterer i den givne achievement kontekst, og på baggrund heraf, være motiveret til at udvise kompetence enten gennem task- eller egoinvolvering. Og det er disse kriterier, for kompetence, som trænere og andre med interesse, kan påvirke. Denne pointe fra AGT var særligt Ames (1992) enig i, som hævdede, at individets subjektive oplevelse af det motivationelle klima, var den kritiske faktor i at forstå adaptiv og maladaptiv achievement adfærd. Forfatteren udviklede derfor, med udgangspunkt i AGT, taksonomien 'TARGET' (Opgaven, autonomi, anerkendelse, gruppering, evaluering og tid), som understreger facetter af miljøet, som lærere og trænere kan manipulere, for at promovere et mere mestringsorienteret og involverende motivationelt klima (Ames, 1992, bruger mestring i stedet for task og præstation i stedet for ego).

Specifikt, og gennem arbejde med TARGET-strukturerne, foreslog Ames (1992), at 1) opgaver skal være selvreferentielle, varieret og baseret på individets egne evner, b) individer skal involveres i beslutningsprocessen om opgaven og de skal anerkendes og evalueres i forhold til deres egen indsats og udvikling af viden og evner, 3) individer skal arbejde i små grupper med blandede evner, og 4) de skal have fleksibel tid til at forbedre sig.

TARGET blev oprindeligt udviklet indenfor klasseværelsets læringsmiljø (Ames, 1992), hvor det har vist sig at være effektiv i at påvirke miljøet til at være mere mestringsorienteret og involverende (fx Bowler, 2009; Morgan & Kingston, 2008). Men det er også for nyligt blevet anvendt i sport. Fx foretog Cecchini et al. (2014) en undersøgelse af en TARGET intervention for 238 fodbold- og basketballspillere, i alderen 14 til 18 år. Fem specialtrænede trænere implementerede programmet over 12 uger, gennem 24 én timers sessioner, hvor de anvendte åbne opgaver, med fokus på processen og ikke produktet, lod deltagerne være en aktiv del af beslutningsprocesserne og gav dem frihed ift. hvordan og hvornår de ville udføre opgaverne. Deltagerne arbejdede i små træningsgrupper, hvor de kunne hjælpe hinanden med opgaver og de fik desuden indflydelse på

hastigheden af instruktioner og den tid de fik til hver opgave. Forfatterne fandt, at deltagerne i eksperimentalgruppen, rapporterede højere niveauer af forbedring, flere beslutningsmuligheder, øget vedholdenhed og indsats, bedre sociale relationer, højere opfattede kompetence og autonomi, mere indre motivation og lavere kedsomhed, end en kontrolgruppe.

Et andet studie af Morgen & Carpenter (2002) har undersøgt effekten af TARGET, i idræt i folkeskolen, blandt 153 børn (*M* alder = 13,6) over syv uger. Studiet fandt, at eleverne steg signifikant i deres taskorientering, foretrak udfordrende opgaver (adaptiv achievement adfærd) og havde mere positive attituder, sammenlignet med en kontrolgruppe. Forfatternes brug af TARGET mindede om Cecchini et al. (2014), men idrætten varierede (længdespring, højdespring, 100m løb og langdistance løb).

TARGET er også fornyligt blevet undersøgt i elitefodbold (Kingston, Wixey & Morgan, 2020). Forfatterne brugte TARGET til at undersøge det motivationelle klima, som der fostres i et elite ungdomsfodbold, ved at granske organiseringen af træning, træner/ atlet interaktioner og konsekvenserne af spillernes adfærd. Studiet konkluderer, at praktikere bør være særligt opmærksomme på autoritet og anerkendelse/ evaluerende aspekter, for at øge sandsynligheden for at fremme et adaptivt, mestringsinvolverende motivationsklima.

I det ovenstående har jeg redegjort for, at taskorientering og involvering fører til den mest adaptive achievement adfærd blandt atleter. Det tyder desuden på, at trænere kan anvende TARGET i en kontekst af sport, for at fremme taskorientering og involvering blandt udøvere. Derfor anvendte jeg, i udviklingen af målsætningsforløbet TARGET, til at strukturere forskellige elementer (fx hvordan svømmerne arbejdede sammen, deres indflydelse på opgaverne, den tid de fik til rådighed mm.).

I det følgende vil jeg beskrive specialets anvendte design og metode, hvor jeg mere konkret vil beskrive, hvordan de forskellige elementer i TARGET, havde indflydelse på udviklingen af målsætningsforløbet (4.3.3.1).

## 4.0 Design og metode

I dette afsnit skitserer jeg de kvalitetskriterier og etiske principper, der har været styrende for mit arbejde i undersøgelsen. Derudover vil jeg præsentere specialets undersøgelsesdesign og metodevalg.

#### 4.1 Kvalitetskriterier i specialet

At bedømme kvaliteten af kvalitativ forskning ud fra universelle kriterier, som i moderne rationalistiske tilgange til forskning, kan underminere kvalitative forskeres ønske om innovative, diversificerede og værdifulde studier, som kan gøre en forskel i menneskers (forskere, praktikere, udøvere) liv (Schinke, Smith & McGannon, 2013; Smith & McGannon, 2018). Når verden består af subjektive og utilstrækkelige beskrivelser af virkeligheden (jf. Afsnit 2.0) giver det ikke mening at anvende sådanne objektive og stabile kriterier for rationalitet og viden, hvor et sæt kriterier, skal efterleves for at opnå stringens (Rasmussen, 2019). Fra en pragmatiske position, kan man aldrig tilgå den objektive virkelig, ej heller gennem 'neutrale' metoder. For sådanne metoder findes ikke (Schwandt, 1996). De metoder jeg har anvendt i specialet, vil altid være påvirket af mit subjektivitet. Derfor har jeg, for at respektere denne særegenhed, anvendt nogle kvalitative kriterier, som Tanggaard & Brinkmann (2015) appellerer til kan fremme kvaliteten i et kvalitativt forskningsprojekt. I det følgende vil jeg gennemgå disse: Kohærens, transparens og troværdighed.

##### **Kohærens**

For Tanggaard & Brinkmann (2015) indebærer kohærens (eller sammenhæng) flere elementer i en kvalitativ undersøgelse. Forskere skal sikre sig, at undersøgelsen er epistemologisk og ontologisk kohærent. For at gøre dette, har jeg præsenteret og klargjort min pragmatiske position i begyndelsen af specialet, så læseren kan vurdere forskningens karakter og kvalitet. Udover ontologisk og epistemologisk kohærens, har jeg forsøgt at konstruere en kohærent historie gennem problemstillingen, teorien, mine metodiske valg, resultater og diskussion. Med dette ønskede jeg, blandt andre ting, at give læseren mulighed for at vurdere om de anvendte metoder relaterede sig til formålet, og om teorierne bidrog med viden om problemstillingen. Jeg har desuden forsøgt at fremlægge mit undersøgelsesmateriale på en integreret facon, samtidig med, at jeg har bibeholdt nuancer. Fx forsøgte jeg i min udarbejdelse af temaerne at indfange et meningsfuldt billede af datamaterialet, hvor jeg hverken fokuserede udelukkende på det positive (de oplevede potentialer) eller negative (de oplevede begrænsninger) i målsætningsforløbet. Jeg har desuden forsøgt at skabe kohærens i min analyse, ved at forankre data i eksempler (Tanggaard & Brinkmann, 2015), for både at illustrere den analytiske proces og indsigt heri (Rasmussen, 2019). Jeg anvendte derfor dataudtræk, som illustrative for mine analytiske påstande (fra interview og observationer), eksempelvis, min analytiske påstand: 'Samtidig gav refleksionsspørgsmålene (et element i

målsætningsforløbet, se senere) anledning til inspiration i forhold til svømmernes mål', illustrerede jeg med dette dataudtræk: *"1: Det var et meget sjovt aspekt at man ikke kun skulle tænke på sig selv men, at man også kunne få lidt af de andre og hvis man nu ikke lige har haft de bedste mål, så kunne det være at man kunne blive inspireret lidt af de andre. At de måske havde lavet nogle gode mål "det kan jeg også godt bruge, det kan jeg også lige få ind i mit mål"*".

### **Transparens**

Transparens er i kvalitativ forskning, hvad realibilitet er i kvantitativ forskning (Tangaard & Brinkmann, 2015), og er en af de kvalitetskriterier, som jeg har forsøgt at efterleve gennem hele specialet. Det betyder, jeg har forsøgt at gøre det muligt at 'kigge mig over skulderen', sådan at læseren kan tage kritisk stilling til, samt vurdere fornuften af mine grundantagelser og fremgangsmåder (Tangaard & Brinkmann, 2015). Det betyder helt konkret, at jeg har specificeret de forskellige perspektiver, som jeg arbejdede ud fra: mit teoretiske perspektiv og hvilken rolle det spillede for min undersøgelse, min tilgang til analysen samt min baggrund for at indgå i forskning (se senere, 'aktionsforskerene'). Jeg har desuden situerede casen og deltagerne, hvor jeg har beskrevet dem og deres livsomstændigheder, min begrundelse for valg af specifikke informanter osv. Jeg har også vedhæftet mine interview, - og observationsguide, så læseren kan få indblik i, konteksten for de svar, som deltagerne giver, og de observationer, som jeg har gjort mig. Slutteligt, har jeg forsøgt at gøre min metodiske valg, så synlige som muligt, ved at skrive mine overvejelser ud, i de pågældende afsnit.

### **Troværdighed**

Troværdighed handler om at øge pålideligheden af resultaterne, ikke ved at teste resultaterne eller reducere effekten af forskerens oplevelse, for at opnå værdifri viden (fx at eliminere bias af subjektivitet), men om at producere overbevisende beskrivelser af individuelle virkeligheder. Gennem disse beskrivelser kan læseren få en fornemmelse for, om resultaterne er troværdige nok, til at handle på (Tracy, 2010)

For at øge troværdigheden af specialet, har jeg foretaget flere troværdighedstjek. Jeg 'tjekkede' min forståelse med informanterne i interviewsituationen, ved at stille fortolkende spørgsmål, for at undersøge, om jeg havde forstået deltageren rigtigt (fx: *"Når jeg hører dig sige det med at... så er det måske også lidt svært at...?"*). Derudover gennemgik jeg analysen flere gange og tjekkede for eventuelle diskrepanser. Jeg har desuden øget troværdigheden gennem triangulering.

Fordi pragmatismen ontologisk set, anser videnskab, ikke som et redskab til at afdække virkeligheden, men til at undersøge, hvordan mennesker forstår, handler og håndterer virkeligheden forskelligt, så kan troværdigheden af en undersøgelse øges gennem multivokalitet (Rasmussen, 2019), eller hvad Tanggaard & Brinkmann (2015) kalder triangulering. Dette indebærer, at præsentere forskellige synspunkter, oplevelser og erfaringer af flere deltagere (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Derudover kan troværdighed øges, ved at inddrage flere teorier og metoder (Tanggaard & Brinkmann, 2015). I specialet triangulerede jeg derfor mellem forskellige kvalitative datakilder. Jeg anvendte semistrukturerede interview og deltagerobservationer af både træneren og svømmerne. Det betød, at jeg triangulerede på flere niveauer: 1) mellem trænerens udtalelser og svømmernes udtalelser, og 2) mellem deltagernes udtalelser i interview, og 3) mine egne kvalitative observationer. Ift. den førstnævnte betød det, at jeg både fik trænerens og svømmernes beskrivelser og oplevelser af forløbet. Det muliggjorde, at jeg kunne følge op på nogle af svømmernes udtalelser med træneren (mit interview med træneren lå efter interview med svømmerne). En konkret eksempel var, at svømmer 6 sagde, at hun ikke havde fået så meget ud af forløbet. Til interviewet med træneren spurgte jeg ind til denne svømmer, hvortil han svarede, at det også var en af de svømmere, som han havde problemer med. På den måde fik jeg nuanceret min forståelse af hendes udtalelse.

Ift. at triangulere mellem interview og observationer betød det, at jeg gennem mine egne observationer fik nogle ideer og tanker om forløbet, som jeg kunne spørge ind til i interviewet. Som eksempel fik jeg indtrykket af, at nogle af svømmerne ikke brugte de redskaber, som vi havde udviklet (se senere). Til interviewet spurgte jeg derfor ind til dette, hvor nogle forklarede, at de ikke brugte dem (og hvorfor) mens andre sagde, at de brugte redskaberne, på en anden måde, end hvad jeg forstod, som at 'bruge dem'. På den måde fik jeg indsigt i, hvordan de forskellige svømmere forstod, handlede og håndterede virkeligheden forskelligt.

#### 4.2 Single-case studie

I det følgende redegør jeg for mit valg af single casestudiet, som undersøgelsesdesign og vil komme ind på udvælgelsen og generaliserbarheden heraf. Slutteligt vil jeg præsentere den konkrete case, herunder svømmerne, træneren, klubben, samt beskrive mit udgangspunkt for at foretage forskning.

Når man arbejder med én enkelt case, er udvælgelsen af denne vigtig, hvis man ønsker at kunne generalisere sine resultater (Flyvbjerg, 2010). I udvælgelsen af casen har jeg foretaget, hvad samfundsforsker, Bent Flyvbjerg, kalder for strategisk og informationsorienteret caseudvælgelse (Flyvbjerg, 2010). Mine kriterier for udvælgelsen var derfor, at 1) at klubben/ holdet skulle være ungdomselite- og præstationsorienteret, og 2) at klubben/holdet ikke arbejdede struktureret og formelt med målsætninger (fx ved hjælp af en sport psykologisk konsulent). Jeg valgte at tage kontakt til en elitesvømmeklub, som min forskningsvejleder havde en forbindelse til, om hvilken han mente, at der var paradigmatiske sammenhæng. Denne sammenhæng fik jeg hurtigt bekræftet, gennem de første indledende møder med træneren, hvor træneren og svømmerne gav udtryk for, at klubben var meget præstationsorienteret, hvilket kom til udtryk i at svømmerne sammenlignede sig meget med hinanden og andre klubber. De fysiske rammer gav mig også et indtryk af dette, da der fx stod en 'vindeskammel' i entreen til en af svømmehallerne (se bilag 1). Under flere træninger observerede jeg desuden, at svømmernes svømmetider, blev skrevet op på en stor tavle, som alle kunne se (se bilag 2). Holdet arbejdede desuden med målsætninger, men på en relativt ustruktureret måde uden en sportspsykologisk konsulent: Træneren fortalte mig, at han snakker med svømmerne om, hvad de gerne vil have ud af året i starten af hver sæson. Et andet eksempel på den ustrukturerede brug af mål var, at der var skrevet nogle fokuspunkter ned på en tavle, som (fx kortmave, stille hoved, se bilag 33). Jeg oplevede dog på intet tidspunkt, at træneren eller svømmerne refererede til disse mål under træning, og tavlen var desuden ikke til stede under alle træninger.

### ***Naturlig generalisering***

Generaliserbarhed i formel forstand (ofte repræsenteret ved statistiske beregninger af større stikprøver), kan naturligvis ikke opnå ved mit single-casestudie. Denne form for generalisering harmonerer desuden heller ikke med min anti-repræsentationalistiske forståelse af viden og sandhed; Jeg ønsker, og tror ikke på, at det er muligt at afdække én sandhed, som eksisterer objektivt 'derude', som derfor kan generaliseres til alle lignende kontekster. Jeg er i stedet interesseret i at bidrage med viden om, hvad jeg har fundet brugbart i en konkret kontekst, og lade det være op til læseren at vurdere og afprøve, om det er brugbart i deres kontekster. Smith & Caddick (2012) fremhæver denne form for generalisering, som 'naturlig generalisering', hvilket

indebærer at præsentere personlige oplevelser, på en form, som bevæger læseren, fordi de er i stand til at empatisere med disse oplevelser.

For at opnå naturlig generalisering, peger Tanggaard & Brinkmann (2015) på at forskere skal situere deres deltagere. Udover at argumentere for udvælgelsen (fx hvor mange), har jeg derfor givet en nøje beskrivelse af dem og deres livsomstændigheder, samt konteksten for interviews og observationer, for at hjælpe læseren forholde sig til relevansen for deres egne omstændigheder. Dette vækker genklang af Smiths (2018) forslag om, at naturlig generalisering muliggøres, når forskeren giver rigeligt med citater og kontekstuelle beskrivelser. Det betyder, at jeg i analysen inddrager citater fra svømmerne og træneren, og at jeg desuden har beskrevet konteksten udførligt i alle mine observationer, som alle er tilgængelige i bilagene. For at vække empati hos læseren, eller hvad Sparkes & Smith (2015) benævner, som en 'vikarierende oplevelse' af, at det, 'der er sket for mig' er sket for dem selv (mine oplevelser i klubben, af konteksten, af målsætningsforløbet osv.), har jeg desuden forsøgt at være transparent gennem hele specialet og lavet troværdighedstjek, som redegjort for ovenfor.

Samlet set ønsker jeg at positionere læseren til at kunne reflektere over og lave forbindelser til deres egne situationer og oplevelser i praksis (Sparkes & Smith, 2015), og dermed naturligt generalisere resultaterne fra dette speciale til deres egen kontekst, ikke fordi de finder dem sande (i objektiv forstand), men fordi de finder dem brugbare.

#### 4.2.1 Casebeskrivelse

Aalborg svømmeklub er en veletableret svømmeklub i Aalborg, Nordjylland, som blev stiftet i 1913. Klubben positionerer sig selv, som den regionale eliteklub i Nordjylland, som understreges ved deres rekruttering af svømmere fra hele den nordlige del af Danmark. Klubben har syv afdelinger i Aalborg og Nørresundby. Nærværende case har foregået i Østre Allé svømmesal i Aalborg, Nørresundby Svømmeland og Sofiendal svømmehal (Aalborg svømmeklub, 2021a). Klubben har to konkurrencehold, og denne case baserer sig på næstbedste hold, AS2. AS2 består af 28 piger og drenge, i alderen 13 til 17 år og har tre faste assistenttrænere (Aalborg svømmeklub, 2021b). På tidspunktet for undersøgelsen havde cheftræneren været på holdet i ni år. Holdet kræver stævneerfaring, vilje til konkurrencesvømning og træning otte gange om ugen. Holdet arbejder primært med tekniske aspekter af præstation, men også mentale, dog på en ustruktureret facon, og uden en decideret mentaltræner. Der er også fokus på, at svømmerne får dækket deres sociale

behov, gennem forskellige sociale arrangementer, udenfor svømning (Aalborg svømmeklub, 2021b). Dette kom fx til udtryk i, at træneren, under forløbet foreslog, at vi skulle afholde noget 'fredagshygge', som desværre blev forhindret på grund af den aktuelle COVID-19 pandemi.

#### 4.3 Aktionsforskning

I det følgende vil jeg præsentere min tilgang til forskning og læring. Derudover vil jeg præsentere selve forskningsprocessen, for at skabe transparens og give læseren indblik i, hvordan jeg har skabt viden.

Undersøgelsen af trænerens og svømmernes oplevelse af potentialer og begrænsninger ved målsætningsforløbet, blev fortaget gennem et aktionsforsknings (AF) proces, hvor jeg samarbejdede med cheftreneren for AS2. AF-processen bestod af flere cyklusser af designmøder og praktiske implementeringer, hvorigennem jeg fik indsigt i, hvordan træneren og svømmerne oplevede forløbet.

AF har rødder i den tysk-amerikanske psykolog Kurt Lewin ideer og tanker, hvori han forsøgte at udvikle en socialteknologi, til at løse de sociale konflikter, som der opstod i forbindelse med 2. verdenskrig (Nielsen & Nielsen, 2015). I denne henseende pegede Lewin på, at løsninger opstår i en fælles erkendelse mellem forsker og praktiker, hvilket er grundantagelse i aktionsforskning (Nielsen & Nielsen, 2015). Jeg sympatiserer med denne form for videnskabelse; jeg tror på, at jeg som forsker besidder vigtig og brugbar viden (fx viden om AGT og GST, som jeg anvendte), men at denne nødvendigvis må kombineres med rig, praksisnær viden, som praktikerne besidder. Rasmussen & Hansen (2018) beskriver at denne videnskabelse, sker gennem handling og refleksion i praksis, hvilket resonerer med Lewins' pointering af, at den bedste måde at forstå noget på, er ved at prøve at ændre det (citeret af Rasmussen, 2019). Beskrevet af Rasmussen & Hansen (2018), foregår denne videnskabelse gennem en læringsspiral, som forløber over fem faser: 1) sædvanlig praksis, 2) refleksion, undersøgelser og aftaler om nye praksisformer, 3) afprøvning af nye praksisformer, 4) analyse af og refleksion over nye praksisformer, og 5) nye måder at forstå og handle ud fra.

I det følgende vil jeg gennemgå min forudsætning for at fortage forskningsprocessen, og herefter præsentere den konkrete proces, som tog udgangspunkt i Rasmussen & Hansens (2018) læringsspiral.



#### 4.3.1 Aktionsforskerene

Fordi det er min subjektive opfattelse af virkeligheden, og ikke virkeligheden selv, jeg fremlægger i specialet, mener jeg, at det er relevant at give læseren indblik i min virkelighed: Aktionsprocessen blev styret af undertegnede, Anders Broe Dahl Christensen. I processen fik jeg konstruktiv kritik fra forskningsvejleder Niels Rossing (Adjunkt ved det sundhedsvidenskabelige fakultet i Aalborg), hvis tidligere undersøgelse også støttede udviklingen af specialet (Rossing, in review). Jeg er selv idræts- og psykologistuderende ved Aalborg universitet på 11. semester, og jeg har derfor færdiggjort flere generelle psykologi og anvendt sportsspsykologiske kurser, som fx 'Psykologi og coaching i teori og praksis i svømning' og som min forskningsvejleder underviste. Gennem dette og andre fag, samt i mit eget virke, som idrætsudøver (Fodbold, discgolf, beachvolley og bordtennis på højere niveau), har jeg selv arbejdet med målsætninger, hvilket gav mig en praksisforståelse af nogle af de begrænsninger og potentialer, som svømmerne pegede på. Det satte mig desuden i stand til at genspejle nogle af de følelser, som svømmerne havde, blandt andet vedrørende det pres og forventninger, som mange oplevede. Jeg har også tidligere foretaget en sportsspsykologiske undersøgelse af et kollektivt målsætningsforløb i en fodboldklub, hvor jeg arbejdede med at skabe et fælles mål for holdet (Christensen, Jessen, Krogh & Noer, upubliceret). Jeg har derfor selv erfaringer i at implementere mål på sportshold og desuden at blive en del af et hold på kort tid.

Jeg har også praksiserfaring med svømning, som jeg selv tidligere har dyrket på lavere niveau, og senere har undervist i, ved Idrætshøjskolen i Aarhus (2018-nu). Det gjorde, at jeg havde en kontekstuel forståelse, allerede da jeg kom til klubben, af fx det 'sprog', som svømmerne og trænerne snakkede. Det satte mig også i stand til at komme med kontekstrelevante eksempler, på de forskellige mål.

Jeg har ikke tidligere foretaget aktionsforskning, men gennem min uddannelse har jeg indgået i problembaseret læring og teori-praksis-kobling, som er fundamentale aspekter af aktionsforskning (Rasmussen & Hansen, 2018).

#### 4.3.2 Fase 1: Sædvanlig praksis

Som første led i aktionsforskningsprocessen, søgte jeg at få indblik i Aalborg svømmeklubs sædvanlige handlinger, deres måder at træne mm. Dette gjorde jeg gennem et møde med cheftræneren for AS2, hvor jeg introducerede formålet med forløbet og indviede dem i de to teoretiske fundament (GST og AGT). Dette førte til en snak om deres sædvanlige brug (eller

fraværet af samme) af mål i deres træning. Træneren gav udtryk for, at han ofte stod på sidelinjen og mindede svømmerne om, hvad de skulle fokusere på, og de synes derfor det lød interessant at arbejde med konkrete målsætninger for svømmerne (Se bilag 3 for observationer af dette møde)

#### 4.3.3 Fase 2: Refleksion, undersøgelser og aftaler om nye praksisformer

Til samme møde diskuterede vi udviklingen af forløbet. Jeg indviede træneren i min pragmatiske tilgang og hensigten om at udvikle et konkret forløb, som jeg kunne implementere, hvilket han virkede imødekommende overfor. Jeg foreslog en overordnet struktur for forløbet, bestående af en målsætningsfase, efterfulgte af tre uger med en form for refleksionsøvelse og individuelle samtaler mellem mig og svømmerne. Vi blev enige om denne struktur, og at jeg skulle stå for forløbet, men at træneren skulle være til stede til at supportere processen. Jeg foreslog desuden, at svømmerne skulle skrive deres mål ned et sted, hvor de ofte ville se det. Vi blev enige om, at deres drikkedunk kunne tjene dette formål, da de altid havde denne med sig.

Efter dette indledende introduktions- og designmøde, indgik jeg i to designmøder med min forskningsvejleder, hvor vi diskuterede designet af drikkedunken, refleksionsøvelserne og målimplementering. Vi blev enige om, at svømmerne skulle skrive deres mål ned, på et stykke papir, med en vandtæt tusch, og klistre det på deres drikkedunk. Jeg afprøvede dette design, inden jeg introducerede det for svømmerne, og fandt at det fungerede efter hensigten (se bilag 4 for denne indledende konstruktion). I forhold til refleksionsøvelserne, blev vi enige om, at jeg skulle udvikle nogle refleksionsspørgsmål og implementere dem til træning, med den hensigt at kultivere svømmernes fokus på, og refleksion over deres mål. Vi diskuterede desuden implementation af mål på holdet, hvor vi blev enige om, at jeg skulle køre en workshop, hvor jeg introducerede forløbet og hjalp dem med at sætte mål. Ideen var, at svømmerne skulle sætte tre procesmål; et teknisk, et taktisk og et mentalt. For at gøre det håndgribeligt for svømmerne, blev vi enige om, at jeg skulle komme med forskellige eksempler på målene: teknisk (*Mit mål er at blive bedre til at holde 'streamline' de sidste fem meter*), mentalt (*Jeg vil holde fokus på mit åndedræt i stedet for folk omkring mig*) og taktisk (*Jeg vil spare på energien de første 10 sekunder af løbet, og give den gas til sidst*).

Jeg introducerede efterfølgende ideerne for træneren. Til første designmøde, havde vi ikke drøftet antallet af mål, og de mål vi drøftede, havde primært været rettet mod tekniske aspekter. Jeg var derfor dels interesseret i at vide, om træneren mente, at svømmerne kunne

overskue tre mål, og hvorvidt træneren mente, at de forskellige mål var en god idé, hvilket han bekræftede. Vi blev desuden enige om, at jeg skulle komme med et udspil til refleksionsspørgsmålene. Vi blev enige om at implementere ét refleksionsspørgsmål før træning, i starten af alle uger, og ét spørgsmål efter træning i slutningen af alle uger (se bilag 5 for disse indledende spørgsmål). Vi aftalte at reflektere over denne tilgang løbende og at træneren skulle sætte svømmerne sammen på kryds og tværs til refleksionsspørgsmålene.

Efter disse indledende designmøder udviklede vi målsætningsforløbet, som jeg i det følgende vil præsentere. Efterfølgende vender jeg tilbage til at beskrive AF-processen.

#### *4.3.3.1 Målsætningsforløbet*

Gennem mit og min forskningsvejleders teoretiske fundament (GST og TARGET) og trænerens praksiserfaring udviklede vi selve målsætningsforløbet. Forløbet bestod af fire elementer, som var initiativer der skulle bidrage til implementeringen af mål i praksis: En målsætningsworkshop, visualisering af mål på svømmernes drikkedunk, refleksionsspørgsmål efter hver træning og uformelle individuelle samtaler med mig.

##### **Workshoppen**

Det primære formål med workshoppen var, at introducere svømmerne til forløbet og klæde svømmer på til at sætte tre mål, som var 1) selvreferentielle og procesorienteret, for at sikre taskinvolvering, høj grad af troen på egne evner, kontrol og internalisering af succes, 2) valgt af dem selv, med hjælp fra træneren, for at sikre autonomi, og at de passede til den enkeltes niveau, 3) med forskelligt fokus (teknisk, taktisk og mentalt, og 4) specifikke men med mulighed for at svømmerne kunne justere dem undervejs, for at sikre engagement og velvære. Jeg henviser desuden til bilag 6, som indeholder et slideshow af workshoppen.

##### **Drikkedunken**

For at minde svømmerne om deres mål, gjorde vi dem visuelle, ved at skrive dem ned og klistre dem på deres drikkedunk. Derudover, var den enkelte svømmers mål også visuelt tilgængeligt for andre, hvilket skulle stimulere engagement i målene. Konstruktionen bestod af et stykke hvidt A-4 papir, hvorpå svømmerne skrev deres mål med en sprittusch, hvilket blev tapet fast med gaffatape (se bilag 4).

### **Refleksionsspørgsmål**

Refleksionsspørgsmålenes formål var, at svømmerne skulle dele deres mål med andre, før og efter træning, og herigennem stimulere refleksion over, engagement i og påmindelse om deres mål. Til dette udviklede jeg seks forskellige spørgsmål, som jeg læste højt for svømmerne, fx *"Fortæl din makker dine mål og fortæl hvordan det gik med at bruge dem i weekenden"*, *"Fortæl din makker dine mål og gik konkrete eksempler på, hvordan du kan bruge dem til stævne, i weekenden eller til dm"*) (se bilag 5). Derudover var spørgsmålene selvreferentielle, og planlagt til at foregå i små grupper af tre, med svømmere af blandede niveau. Varigheden af samtalerne med udgangspunkt i spørgsmålene, var desuden fleksibel og sluttede når svømmerne syntes, at spørgsmålets emne var uddebatteret.

### **Uformelle, Individuelle samtaler**

Det primære formål med de uformelle, individuelle samtaler var at hjælpe atleterne med hvad end de havde behov for. Jeg havde ikke én forudbestemt agenda eller struktur for samtalerne, men tog udgangspunkt i, hvad svømmerne ville snakke om. Samtalerne var desuden frivillige, for at sikre autonomi i beslutningsprocessen og foregik før, under eller efter træning, på sidelinjen, på et tilstødende kontor eller i omklædningsrummet.

#### 4.3.4 Fase 3, 4 og 5: Afprøvning af nye praksisformer, analyse og refleksion over ny praksis og nye måder at forstå og handle på

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan jeg implementerede forløbet, hvilke refleksioner svømmerne, træneren og jeg gjorde os undervejs og på baggrund heraf, hvilke elementer i forløbet vi ændrede (fase 3 og 4 og 5 i Rasmussen & Hansens, 2018, læringsspiral).

I praksis bevægede vi os mellem fase 3 og 4 gennem forløbet: da vi havde afprøvet den nye praksisform (implementeret workshoppen, drikkedunken og refleksionsspørgsmålene) reflekterede vi løbende over, hvordan svømmerne tog imod det. Dette resulterede i, at vi undervejs afprøvede flere nye praksisform. Vi implementerede endnu en workshop, fordi træneren og jeg oplevede, at det ikke var alle, som havde fået sat nogle gode mål til første workshop. Derudover var der enkelte svømmere, som ikke deltog i den første workshop, som derfor ikke havde sat mål. Vi ændrede desuden designet af drikkedunken, da næste alle svømmernes mål faldt af efter den første uge. Refleksionsspørgsmålene blev desuden omstruktureret til kun at ligge før træning, da svømmerne sagde, at det fungerede bedst for dem. Jeg ændrede hertil i en række

refleksionsspørgsmål for at gøre dem mere aktuelle (se bilag 7 for de refleksionsspørgsmål, som jeg implementerede). En del af svømmerne skulle under forløbet til junior-DM og var derfor meget optaget af dette, hvorfor jeg rettede nogle af refleksionsspørgsmålene til at omhandle, hvordan de kunne bruge deres mål i forbindelse med DM.

Jeg vil i det følgende præsentere implementationen af målsætningsforløbet mere dybdegående, hvor jeg vil fremstille de oplevelser, erfaringer og refleksioner, som førte til de aktuelle ændringer. For indledende overblik af implementationen af forløbet henviser jeg til figur 6, som viser hvornår de forskellige elementer blev implementeret i forhold til hinanden samt min dataindsamlingsmetode.

| Interventionsfase    | Fase 1: Workshop    | Fase 2: Refleksionsspørgsmål og uformelle samtaler       | Fase 3: Workshop | Fase 4: Refleksionsspørgsmål og uformelle samtaler                                    |
|----------------------|---------------------|----------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Interventionsindhold | Workshop 1          | Refleksionsspørgsmål 1 og uformel samtale med én svømmer | Workshop 2       | Refleksionsspørgsmål 2, 3, 4 og 5 samt uformelle samtaler med svømmerne på sidelinjen |
| Dataindsamling       | Deltagerobservation |                                                          |                  |                                                                                       |
| Dato                 | 11/10/2021          | 14/10/2021                                               | 19/10/2021       | 19/10/2021-28/10/2021                                                                 |

Figur 6. Tidslinje over fase 1, 2, 3 og 4 i målsætningsforløbet, samt interventionsindhold, dataindsamlingsmetode og datoer for udførsel.

### Fase 1: Workshop

Jeg introducerede målsætningsforløbet til svømmerne gennem en 75- minutters workshop i tre faser. I den første fase af workshoppen fortalte jeg om motivation og sammenhængen med målsætning, ved hjælp af et slideshow (se bilag 6 af slideshowet). Jeg lagde særligt fokus på at fortælle om forskellen mellem outcome- og procesmål, dog uden at bruge disse teoretiske termer. Jeg fortalte dem, at de ikke skulle glemme deres outcomemål, men at dette forløb havde til hensigt at arbejde med procesmål, som de selv skulle sætte. Jeg gav 13 forskellige eksempler på forskellige procesmål, så de kunne få et indblik i disse (For nærmere indblik i workshoppen henviser jeg til bilag 6). 2). I fase 2, bad jeg svømmerne om at gå sammen tre og tre, og diskutere følgende spørgsmål: "Hvis du tænker tilbage på træninger over de sidste fire – fem uger, var der så 1) nogle ting som du arbejdede med? Enten tekniske, mentale eller taktiske? Og 2) Var der noget der var svært/ gik galt?" Efterfølgende samlede vi op i plenum, hvor jeg spurgte om der var nogen som ville dele. Der var en der fortalte om et teknisk aspekt hun havde arbejdet med; at holde hovedet i 'streamline', selv når hun blev træt. En anden, som havde været skadet siden 2019, men nu var kommet i gang igen, prøvede at fokusere på, ikke at sammenligne sig med sine tider før skaden. En tredje svømmer

nævnte, at hun havde problemer med at disponere sin tid på en 200m fly. Efter denne snak bad jeg svømmerne sætte sig hver for sig og bad dem sætte dels ét teknisk, ét taktisk og ét mentalt procesmål, som de var særligt interesseret i at arbejde med. Det endte dog med, at enkelte svømmere sad og snakkede sammen under denne fase, selvom træneren og jeg gik rundt i lokalet, og hjalp svømmerne i deres refleksionsproces. Det resulterede i, at alle svømmere, på nær to, fik sat tre mål hver, og klistrede dem på deres drikkedunk. De to svømmere, som ikke fik klistrede deres mål på drikkedunken sagde, at de havde tænkt sig at sætte dem på derhjemme, hvilket dog ikke skete, og de fik heller ikke sat dem på til den anden workshop.

### ***Fase 2: refleksionsspørgsmål og uformelle samtaler***

Denne fase var planlagt til at vare resten af forløbet, men endte i praksis med kun at være ét træningspas. Dette træningspas lå tre dage efter workshoppen, og var den første gang jeg kom igen efter workshoppen. Her implementerede jeg refleksionsspørgsmål 1, før en træning: *"Fortæl din makker dine mål og hvorfor du satte dem"* (se observationsgang 4). Svømmerne sad i grupper af tre og snakkede om spørgsmålet i ca. 10 minutter. Jeg sluttede denne seance af med at fortælle svømmerne, at jeg ville sidde på sidelinjen hele træningen, og at, hvis de havde lyst, kunne komme og snakke med mig. Derefter indgik jeg i deltagerobservation af svømmernes træningspas i to timer (Observationsgang 4), hvor jeg oplevede at svømmerne ikke umiddelbart kiggede på deres drikkedunk under træningen. Der var desuden kun én svømmer, som kom op og snakkede med mig, i ca. 15 minutter hver.

Træneren og jeg reflekterede efter denne træning sammen over, hvordan svømmerne havde taget imod forløbet. Vi var enige om, at der var en del svømmere, som efter den første workshop virkede forvirrede og der var flere, som gav udtryk for, at de ikke havde sat gode mål (se observationsgang 4 og 5). Jeg havde fx en konkret oplevelse med en svømmer, som kom op og snakkede med mig. Jeg spurgte, om han havde fokuseret på sine mål indtil videre, hvortil han svarede, at det havde han ikke (Observationsgang 4). Vi besluttede os derfor for at lave en ekstra workshop (workshop 2, se figur 6), ca. en uge efter den første workshop, for at skabe mere afklaring og forståelse omkring forløbet.

Desuden var næsten alle svømmernes mål skyllet af drikkedunken. Vi snakkede sammen om en løsning, og træneren foreslog at vi droppede papiret og skrev målene direkte på gaffatapen. Jeg afprøvede dette derhjemme, og oplevede at det fungerede efter hensigten (se bilag

8 af den nye konstruktion). Jeg tog derfor redskaber med til workshop 2, så svømmerne kunne få skrevet deres mål på drikkedunken igen.

### **Fase 3: workshop 2**

Formålet med denne workshop var at sikre, at alle svømmerne var "med", hvilket jeg gjorde ved at gentage de vigtigste pointer fra den første workshop; jeg kom med lidt andre eksempler på særligt mentale og taktiske mål. Jeg havde desuden observeret (se observationsgang 5), at flere af svømmernes mål var lidt upræcise. Der var fx en der havde skrevet "*høj albue*". Jeg fortalte dem, at de gerne måtte være lidt mere specifikke. Jeg fremhævede det konkrete eksempel for alle og kom med et forslag til, hvordan svømmeren kunne justere det: "*Jeg vil fokusere på høj albue i mit isæt, så jeg ikke laver vandmodstand i fremdriften*". De fleste fik skrevet deres mål på gaffatapen, men der var også flere svømmere, som ikke gjorde. Det var mit indtryk, at nogle af svømmerne genovervejede deres mål, men de fleste skrev de samme ned igen.

Til workshoppen spurgte jeg desuden svømmerne ind til, hvordan de havde oplevet forløbet ind til videre. Her gav flere udtryk for, at de synes, at refleksionsspørgsmålene var gode, særligt før træning, til at skabe fokus på deres mål. For at lade svømmerne være en del af beslutningsprocesserne omkring forløbet valgte træneren og jeg, i resten af forløbet, at lægge refleksionsspørgsmålene før træning.

### **Fase 4: refleksionsspørgsmål og individuelle samtaler**

Efter workshoppen implementerede jeg de resterende fem refleksionsspørgsmål før fem træningspas i periode d 19-28 oktober 2021. Det var intentionen, at træneren skulle have lavet små grupper, med svømmere af forskelligt niveau. I praksis endte det dog med, at svømmerne satte sig sammen med dem de havde lyst til, hvilket resulterede i, at det ofte var de samme svømmere, som sad sammen. Efter alle refleksionsspørgsmål opfordrede jeg svømmerne til at komme op og snakke med mig, hvis de havde lyst, hvilket der var en del, som gjorde; nogle havde brug for hjælp til at sætte nyt tape på, mens andre gerne ville finjustere deres mål sammen med mig. Der var også to svømmere, som satte helt nye mål under vores samtale. Et par svømmere ville desuden bare snakke om forløbet og virkede nysgerrige på, at få mere at vide om motivation og mål.

Undervejs ændrede vi desuden refleksionsspørgsmålene. Forud for forløbet, havde jeg planlagt, at jeg skulle implementere spørgsmål før træning i starten af ugen og efter træning i slutningen af ugen. Som allerede beskrevet ovenfor, ændrede vi dette til, at spørgsmålene lå før

træning, hvilket medførte at jeg måtte justere lidt i dem. En anden ting, som gjorde, at jeg ændrede spørgsmålene var, at jeg endte med at være der på lidt forskellige tidspunkter, fordi svømmerne undervejs skulle til stævner, hvilket forhindrede mig i at være der i starten og slutningen af hver uge, som planlagt. En tredje faktor, som havde indflydelse på at jeg ændrede spørgsmålene var, som nævnt, at svømmerne, under forløbet, skulle til junior – DM. Det betød, at de var ret optaget af dette og flere svømmere var interesseret i, hvordan de kunne bruge deres mål til DM. Det betød at nogle af refleksionsspørgsmålene blev rettet mod dette (fx: *"Fortæl din makker dine mål og giv konkrete eksempler på, hvordan du kan bruge dem til stævne (i weekenden eller til DM) - eksempelvis: hvis mit konkrete mål er at give gas fra start - HVORDAN sikrer jeg mig, at jeg gør det - tænker jeg over det lige inden jeg går i gang? Kigger jeg på drikkedunken?"*). Det betød også, at jeg hjalp flere med at ændre deres mål undervejs, så de følte, at de kunne bruge dem til DM.

#### 4.4 Kvalitative metoder

I det følgende afsnit vil jeg præsentere de metoder, som jeg har anvendt i datagenereringen.

##### 4.4.1 Deltagerobservation

For at tilegne mig viden om svømmernes og trænerens oplevelse af målsætningsforløb anvendte jeg i datagenereringen deltagerobservation (Sparkes & Smith, 2015; Szulevicz, 2015), da jeg som beskrevet (2.1), forstår sandhed, som forbundet med handling, oplevelse og tid og sted. Jeg indgik i ialt i 10 deltagerobservation, af svømmerne og træneren, af samlet 16 timers varighed. Hver observationsgang startede med, at jeg påbegyndte refleksionsspørgsmålene (to af gangene lavede jeg workshops, hvor der ikke var refleksionsspørgsmål), som ca. tog 15 minutter. Herefter sad jeg på og gik jeg rundt langs sidelinjen og observerede svømmerne og træneren. Jeg snakkede sporadisk med både svømmerne og træneren undervejs, og fik på den måde indsigt i svømmernes direkte oplevelse af de forskellige elementer. Jeg spurgte fx svømmer 5, under en træning, om han havde kigget på hans drikkedunk, hvor han sagde, at det havde han ikke, men at han godt kunne huske sine mål.

Afhængigt af, hvor deltagende jeg var (fx om jeg stod for refleksionsspørgsmål), tog jeg noter sideløbende med, at jeg observerede. Når jeg sad på sidelinjen og observerede, skrev jeg noter ned, mens jeg observerede, hvilket sikrede detaljerigdom i beskrivelserne (Szulevicz, 2015). Når jeg deltog, fx i refleksionsspørgsmålene eller uformelle samtaler, skrev jeg noter ned bagefter, for at sikre, at jeg fik så mange detaljer med, som muligt. Det gjorde dog, at disse observationsnoter



ikke var lige så detaljeret, og at der potentielt er gået nuancer tabt (i hvert bilag fremgår det, hvornår noterne er skrevet). Når jeg sad på sidelinjen, forsøgte jeg ikke at indtage en position, som 'fluen på væggen', som kunne føre til, at deltagerne følte sig overvåget (Szulewicz, 2015). Derfor undgik jeg at sidde bag min computer, så meget som muligt, og forsøgte at gå rundt i svømmehallen mens de trænede. Under en af træningerne var det desuden mig som introducerede svømmerne for deres træningsprogram og satte dem i gang med dagens træningspas.

Observationerne gjorde det desuden muligt for mig, at stille relevante spørgsmål til interviewet, hvor jeg fulgte op på nogle konkrete oplevelser, som jeg havde gjort mig. Jeg havde fx fornemmelsen af, at de svømmere, som kom og snakkede med mig, fik noget positivt ud af samtalen. Jeg spurgte derfor ind til deres oplevelse af samtalerne til interviewene. Gennem deltagerobservationerne fik jeg desuden opbygget en relation til svømmerne og træneren, hvilket gjorde, at interviewene blev mere naturlige, da begge parter, kendte mig, og var vant til at snakke med mig.

I mit observationsarbejde anvendte jeg en observationsguide, som jeg i det følgende vil præsentere.

#### 4.4.1.1 Observationsguide

For at styre mit observationsarbejde udviklede jeg en observationsguide med inspiration fra Sparkes & Smith (2015), som kan ses på figur 7 nedenfor. Som figuren viser, var jeg optaget af henholdsvis de fysiske omgivelser, de menneskelige aktører og aktiviteten og relationerne.

| De fysiske omgivelser                                                                                                            | De menneskelige aktører                                                                                                                                                                                                                   | Aktiviteten og relationerne                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Areal</li> <li>- Farver</li> <li>- Lys</li> <li>- Redskaber</li> <li>- Andet</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antal tilstedeværende               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alder</li> <li>- Køn</li> <li>- Påklædning</li> </ul> </li> <li>- Tid, sted og varighed</li> <li>- Andet</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selve aktiviteten</li> <li>- Kropskontakt og kropssprog</li> <li>- Handlinger og handlemønstre               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Følelsesudtryk</li> </ul> </li> <li>- Samarbejde og konflikter               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tale og samtale</li> <li>- Andet</li> </ul> </li> </ul> |

Figur 7. Observationsguiden, som indeholder mine fokuspunkter: de fysiske omgivelser, de menneskelige aktører samt selve aktiviteten og relationer.

For at sidde så lidt bagved computeren under mit observationsarbejde, som muligt, beskrev jeg de fysiske omgivelser og de menneskelige aktører før eller efter hver observationsgang. Det betød, at jeg under selve min deltagerobservation fokuserede på aktiviteten og relationerne. For at sikre

detaljerigdom tog jeg noter til disse under selve observationen. Det betød, at hver gang jeg opfattede en begivenhed eller interaktionssekvens som væsentlig, forsøgte at skrive ned, hvad deltagerne sagde, hvad der skete og min tolkning af hvad der skete. I denne proces fulgte jeg Szulevicz (2015) guide til at strukturere mine noter, hvilket betød, at jeg adskilte det der skete og hvad deltagerne sagde, fra min tolkning af disse. Ved det førstnævnte beskrev jeg konkrete sensoriske detaljer, uden følelsesladet og fortolkende ord; 'Svømmer x smilede og sagde "det lyder fedt"'. Ved den sidstnævnte skrev jeg min tolkning af denne episode, i kursiv; *Jeg tolker situationen, som et udtryk for, at svømmeren oplevede, at det gav mening.*

For yderligere at strukturere mine observationsnoter noterede jeg hvilke svømmere, jeg snakkede med over flere gange. Fx skrev jeg: Jeg snakkede med svømmer 1 i fem minutter om x og svømmer 2 i tre minutter om y. For at sikre deres anonymitet kaldte jeg dem svømmer 1, 2, 3 osv.

#### 4.4.2 Semistrukturerede interview

Som beskrevet, anderkender jeg, at menneskers erkendelse af verden også foregår med sproget som centralt medierende fænomen; Jeg anser viden og sandhed, som noget der eksisterer i menneskelige beskrivelser af verden. Mit metodevalg var derfor, forankret i, at den skulle give mig adgang til deltagernes beskrivelser af forløbet. Derfor anvendte jeg, udover deltagerobservationer, individuelle kvalitative interviews i min datagenerering, hvilke gav mig adgang til deltagernes beskrivelser af deres livsverden; deres oplevelser, deres holdninger og meninger, samt deres forståelse af forskellige begivenheder, situationer og fænomener (Tangaard & Brinkmann, 2015). Sagt mere konkret fik jeg indsigt i deltagernes beskrivelser af, hvordan de oplevede forløbet.

I det følgende vil jeg præsentere de to semistrukturerede interviewguides, som jeg anvendte.

##### 4.4.2.1 Semistrukturerede interviewguides

For at strukturere mine interview anvendte jeg en semistrukturerede interviewguide (Tangaard & Brinkmann, 2015) (se bilag 9), som jeg planlagde forud for interviewene. Guiden fungerede til at give interviewene struktur, og sikrede at jeg samlede information omkring emnet (Sparkes & Smith, 2015). Samtidig tillod det semistrukturerede form, at jeg kunne give deltagerne plads til og mulighed for at udtrykke deres egne tanker, følelser, mening og holdninger (Sparkes & Smith, 2015). Det betød, at jeg ikke stillede præcis de samme spørgsmål, på præcis den samme måde, til alle

deltagerne, samtidig med, at jeg var fleksibel i forhold til at forfølge interessante perspektiver, som deltagerne præsenterede undervejs (Sparks & Smith, 2015).

Derudover udviklede jeg to interviewguides; én, som jeg anvendte til interview med svømmerne og én, som jeg anvendte til interview med træneren (se bilag 9, hvor begge interviewguides foreligger). Begge interviewguides havde den samme overordnede struktur; en briefing, en række interviewspørgsmål og en debriefing. Til interviewguiden, som jeg anvendte ved træneren, var der både spørgsmål, som gik på hans egne oplevelser og erfaringer, samt hans indtryk af svømmeres oplevelser med forløbet, mens jeg kun spurgte svømmerne ind til deres egne oplevelser. I interviewguiden skelnede jeg desuden mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål (Tangaard & Brinkmann, 2015). Jeg dannede forskningsspørgsmålene ud fra formålet med specialet; at få indsigt i svømmernes og trænerens oplevelse af potentialer og begrænsninger ved målsætningsforløbet, til at implementere mål i praksis. Ud fra disse forskningsspørgsmål dannede jeg de konkrete og mere mundrette interviewspørgsmål, som jeg anvendte i interviewene.

#### *4.4.2.2 Informanter*

Interviewene foregik over to træningspas i november, 2021. Jeg interviewede i alt otte svømmere i et konferencerum i en af de svømmehaller, hvor de var vant til at være, mens jeg interviewede træneren på sidelinjen under et træningspas. Interviewene varede mellem 13 og 42 minutter og i tabet 2 fremgår alle informanterne, samt en kort beskrivelse af dem. Alle indgik frivilligt i interviewene, men af etiske årsager, har jeg valgt at anonymisere navnene, hvorfor jeg har skrevet svømmer 1, 2 osv.

I udvælgelsen af informanter, gjorde jeg mig flere overvejelser. For det første var jeg ikke var tidspresset, hvorfor jeg ikke lod dette være styrende for, hvor mange informanter jeg ville inddrage. Jeg lod i stedet valget styre af min forventet mætningsgrad, hvilket vil sige, hvornår jeg vurderede, at der ikke ville være mere relevant information (Tangaard & Brinkmann, 2015). Til at hjælpe mig med at vurdere denne mætningsgrad, opstillede jeg nogle kriterier for udvælgelse af informanter, med udgangspunkt i heterogen sampling (Patton, 2015); 1) jeg ville interviewe både én træner og flere svømmere, 2) svømmerne skulle varieres på forskellige faktorer, herunder alder, svømmeniveau, køn, engagement i forløbet samt svømmere, som jeg havde snakket meget og lidt med undervejs. Indledningsvist havde jeg udvalgt 10 svømmere, men to svømmere var syge begge

gange jeg var til stede for at interviewe. At de ikke deltog i interviewene gjorde, at mine kriterier for udvælgelse ikke blev realiseret, da det var to svømmere, som ikke havde været særligt engageret i forløbet kombineret med at de var af lavere svømmeniveau. Det gjorde, at jeg primært interviewede svømmere af mellem til højt svømmeniveau, samt svømmere, som havde været engageret i forløbet (fem, som var engageret, to som ikke var, hvilket fremgår af tabel 2). I forhold til svømmernes svømmeniveau og alder hjalp træneren med at udpege relevante svømmere, mens jeg selv styrede de andre kriterier.

| Informant | Information                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Træneren  | Har været træner for holdet i ni år og har været i klubben det meste af hans liv, hvor han også selv svømmede, som ung. Han har desuden været svømmetræner på Færøerne i nogle år, i København i et par år og en anden mindre klub i Nordjylland i otte år.                                                                                                                                                                         |
| Svømmer 1 | En af de ældre drenge, som jeg har snakket med undervejs. Han er en af de bedre svømmere og har virket engageret i forløbet. Han er kommet op på eget initiativ af flere omgange, for at snakke med mig, blandt andet en gang, hvor han havde misset refleksionsspørgsmålene, og var nysgerrig på, hvad vi havde snakket om. Jeg hjalp ham ikke undervejs med at justere hans mål, men snakkede med ham om, hvordan han brugte dem. |
| Svømmer 2 | En af de yngre drenge, som jeg har snakket med undervejs. Han er mellem-svømmeniveau og virkede engageret i forløbet i starten, men ikke herefter. Han kom på eget initiativ op til mig, under en træning i den første uge, for at snakke med mig om, hvordan han kunne blive mere motiveret, men jeg hjalp ham ikke med at justere hans mål.                                                                                       |
| Svømmer 3 | En pige, som aldersmæssigt placerer sig midt i, som jeg har snakket med undervejs. Hun er en af de bedste svømmere og har virket engageret hele vejen igennem. Hun er på eget initiativ kommet op og snakke med mig flere gange og jeg har hjulpet hende med at finjustere hendes mål.                                                                                                                                              |
| Svømmer 4 | En pige, som aldersmæssigt placerer sig midt i, som jeg har snakket med undervejs. Hun er en af de bedre svømmere og har virket engageret hele vejen igennem. Hun er på eget initiativ kommet op og snakke med mig flere gange og jeg har hjulpet hende med at finjustere hendes mål.                                                                                                                                               |
| Svømmer 5 | En af de ældre drenge, som jeg har snakket med undervejs. Han er en af de bedste svømmere og har virket, til tider engageret i forløbet og tid tider uengageret. Jeg har ikke hjulpet ham med at finjustere hans mål undervejs.                                                                                                                                                                                                     |
| Svømmer 6 | En af de ældre piger, som jeg ikke har snakket med undervejs. Hun er niveaumæssigt en af de dårligere, og har generelt virket uengageret i forløbet.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Svømmer 7 | En pige, som aldersmæssigt placerer sig midt i, som jeg har snakket med undervejs. Hun er en af de dårligere svømmere, men har virket engageret hele vejen igennem. Jeg har hjulpet hende med at finjustere hendes mål undervejs.                                                                                                                                                                                                   |
| Svømmer 8 | En af de ældre drenge, som jeg har snakket med undervejs. Han er en af de bedste svømmere og har virket både engageret og uengageret i forløbet undervejs. Han er på eget initiativ kommet op og snakke med mig flere gange, men jeg har ikke hjulpet ham med at finjustere hans mål.                                                                                                                                               |

Tabel 1. Beskrivelse af informanter, ud fra min opfattelse af dem, og med hjælp fra træneren ift. at identificere niveau

#### 4.4.2.3 Transskription

Jeg lydoptog alle interview på to lydoptagere; en iPhone 11 og iPad 8. Dernæst transskriberede jeg manuelt alle interview, hvilket bestod i at omdanne tale- til skriftsprog, for at kunne analysere materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fulgte Tanggaard & Brinkmanns (2015) råd om at transskribere relativt kort tid efter jeg havde foretaget interviewene. Det betød at jeg påbegyndte transskriptionen dagen efter jeg havde foretaget interviewene, og færdiggjorde den sidste transskription syv dage efter. Det var en fordel, fordi der var flere gange, hvor det var svært at høre, hvad der blev sagt, men hvor jeg kunne huske samtalen. Det betyder, at der er enkelte passager i transskriptionerne, hvor det er mine kvalitative gæt på, hvad der blev sagt og ikke de præcise udtalelser, som fremgår. Som det fremgår af tabel 3, skrev jeg i disse tilfælde mit gæt i parenteser.

Trankriberingsfasen fungerede derudover, som en del af den analytiske proces (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor jeg blev bekendt med datamaterialet gennem flere gennemlytninger og manuel transskription af alle interviews.

I selve transskriptionsproceduren fulgte jeg ikke et standardregelsæt, men tog i stedet udgangspunkt i, hvad jeg skulle bruge transskriptionerne til (Tanggaard & Brinkmann, 2015): at få indsigt i informanternes oplevelse af potentialer og begrænsninger ved målsætningsforløbet. Det betød, at jeg i transskriptionsproceduren lagde vægt på at bibeholde meningsindholdet af det sagte, hvorfor jeg valgte en enkel transskriptionsstrategi (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg frasorterede derfor hyppige gentagelser og ordlyde som "ja" og "hmm" og "øhm". Derudover noterede jeg ikke pauser, suk, latter eller følelsesudtryk. I transskriptionen anvendte jeg desuden forskellige symboler, for at overskueliggøre datamaterialet, hvilket fremgår af tabel 3.

| Symbol   | Beskrivelse                                                                                                                      |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1,2)    | Tomme parenteser indikerer i sekunder hvor længe jeg ikke kunne høre, hvad der blev sagt og ej heller huske, hvad der blev sagt. |
| (x og y) | Parenteser med tekst i indikerer, at jeg ikke kunne høre, hvad der blev sagt, men kan huske, hvad der blev sagt.                 |
| [ ]      | Firkantet parenteser indikerer en afbrydelse, hvor afbrydelsen vil fremgå i parenteserne.                                        |
| " "      | Citationstegn angiver, at informanten eller jeg imiterer andre.                                                                  |
| <x og y> | Krokodillenæb med tekst i indikerer, at der blev refereret til noget indforstået, som ikke blev sagt.                            |

Tabel 2. Illustrerer de symboler, som jeg anvendte i transskriberingen af interviewene.

Efter transskriberingen af alle interview analyserede jeg mit datamateriale. Denne proces vil jeg i det følgende beskrive.

#### 4.5 Analysestrategi

For at analysere min data har jeg foretaget en reflektiv tematisk analyse, med inspiration fra Braun & Clarke (2006; 2016; 2019). Formålet var at identificere og fortolke nøgle faktorer i data, styret af min problemstilling. Det vil sige, at jeg forsøgte at identificere begrænsninger og potentialer ved målsætningsforløbet, til at støtte svømmerne i at implementere mål i praksis.

I analysen af min data arbejdede jeg induktivt med deduktive elementer, hvilket betød, at jeg konstruerede temaerne i skæringspunktet (min oversættelse af Braun & Clarke, 2019,

brug af ordet 'Intersection') mellem data i sig selv, mine analytiske evner og teoretiske antagelser. Braun & Clarke (2019) skriver:

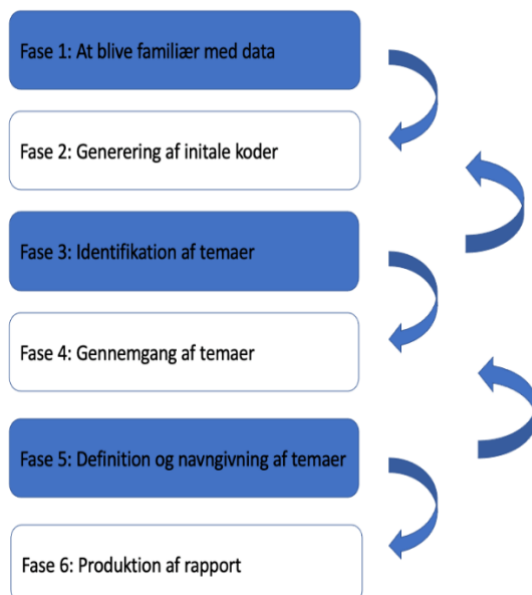
*"Themes do not passively emerge from either data or coding; they are not 'in' the data, waiting to be identified and retrieved by the researcher. Themes are creative and interpretive stories about the data, produced at the intersection of the researcher's theoretical assumptions, their analytic resources and skill, and the data themselves"*

Braun & Clarke (2019) beskriver i citatet, at temaer ikke eksisterer i data, men i stedet er noget, som jeg som forsker aktivt må konstruere. Dette synspunkt harmonerer med min tidligere beskrivelse af, hvordan jeg anskuer sandhed, som noget der ikke 'givet' og findes 'derude'.

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan jeg har foretaget den analytiske proces.

#### 4.5.1 Den analytiske proces

I analyseprocessen fulgte jeg Braun & Clarkes (2006) sekstrins guide, til at foretage en tematisk analyse. Jeg har dog orienteret mig i de nyere artikler, som Braun & Clarke har udgivet (fx Braun & Clarke, 2016; Braun & Clarke, 2019), hvori de pointerer, at denne guide ikke skal ansues, som en rigid og lineær serie af stadier. Det betød, at jeg, som figur 8 viser, i min analyse gik frem og tilbage mellem stadierne i en vedvarende refleksions, lærings- og udviklingsproces.



Figur 8. Overblik over de seks faser i den analytiske proces.

Derudover påbegyndte jeg allerede analysen i mine observationer, hvilket illustreres af et uddrag af min tolkning af en episode. Uddraget illustrerer at jeg allerede i denne fase reflekterer over, hvad en bestemt adfærd kan betyde:

"Jeg oplevede... at der var nogle, som sad og snakkede sammen med sin sidemakker, hvilket ikke var hensigten. *Jeg tolker dette som, at de kan have haft svært ved at sætte målene, og derfor havde brug for at snakke med en sidemakker.*" (Observationsgang 2, se bilag 10).

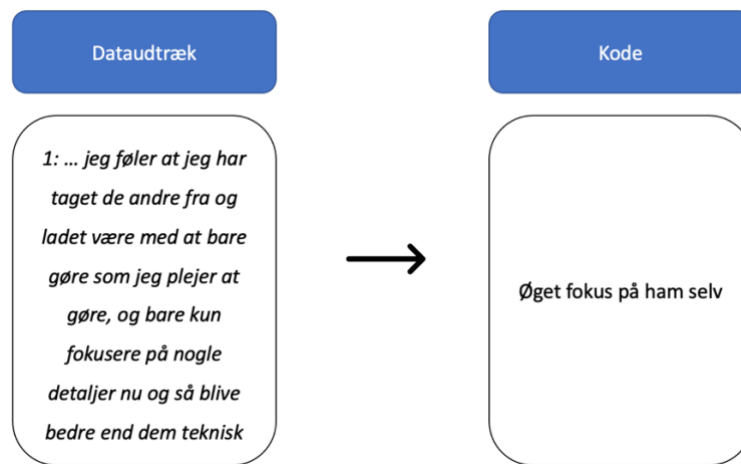
Jeg vil i det følgende gennemgå, hvordan jeg gennem de seks faser har konstrueret temaerne.

**Fase 1: At blive familiær med data.** I denne indledende fase blev jeg familiær med data, først gennem interview med informanter dernæst gennem transskription af alle interview og til sidst gennem gentagende læsninger af interviewudskrifterne og observationsnoterne. Det vil sige, at jeg allerede i denne fase, havde en relativ etableret forståelse for mit datamateriale, hvilket mine 10 observationsgange også bidrog til. Under gennemlæsninger noterede jeg ideer og tanker til den efterfølgende kodning (se bilag 11 af disse indledende noter).

**Fase 2: Generering af initiale koder.** Efter den indledende fase producerede jeg de initiale koder, som jeg oplevede potentielt indeholdte interessante træk i forhold til min problemstilling (Braun & Clarke, 2019). Jeg noterede koder hvis 1) jeg oplevede at de bidrog med viden om problemstillingen, 2) hvis koderne gentog sig flere gange, 3) hvis jeg blev overrasket af koden eller 4) hvis det blev påpeget at det var vigtigt.

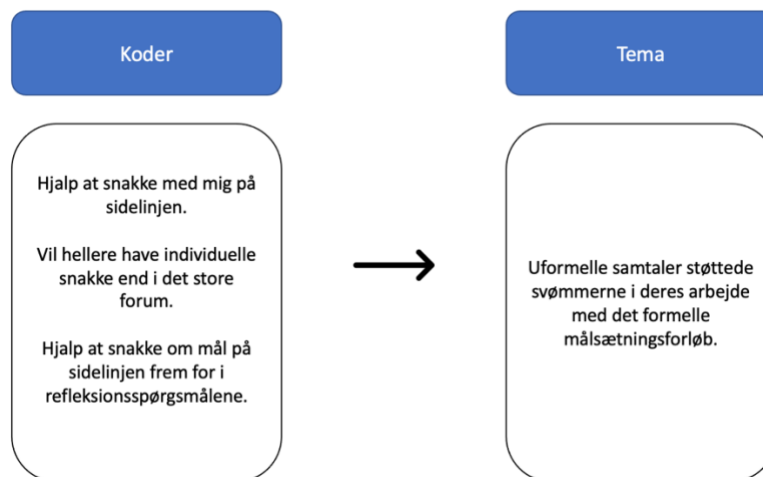
Jeg samlede alle koderne i et dokument, med dertil hørende dataudtræk, som bestod af enten eksemplariske citater fra interviewene, eller observationsnoter. Figur 9 viser et eksempel på, hvordan jeg har dannet en kode, ud fra et eksemplarisk citat. Denne fase resulterede i 289 koder, hvilke kan ses i bilag 12.





Figur 9. Eksempel på et dataudtræk og en dertilhørende kode.

**Fase 3: Identifikation af temaer.** Efter kodningen af data påbegyndte jeg en søgning efter temaer i koderne. Jeg forstår i denne sammenhæng et tema, som mønstre af delt mening, som understøttes eller forbindes af et kernekoncept (Braun & Clarke, 2019), og som indeholder viden om deltagernes oplevelse af målsætningsforløbet. Figur 10 illustrerer, hvordan jeg ud fra tre koder, har dannet et tema. Denne proces resulterede i alt i 60 temaer (se bilag 13).



Figur10. Eksempel på, hvordan jeg har dannet et tema, ud fra tre koder.

**Fase 4 og 5: Gennemgang, navngivning og definition af temaer.** I disse to faser forfinede og navngav jeg de ovenfor identificerede temaer. Denne proces bestod i, at jeg gennemgik temaerne, med henblik på 1) at vurdere om nogle temaer lignede hinanden, 2) om der var temaer, hvor dataudtrækne var for forskellige, 3) om nogle temaer skulle skilles ad, og til sidst 4) navnegive alle



temaerne. I min gennemgang af temaerne genlæste jeg alle dataudtræk, for hvert tema, for at vurdere, hvorvidt de formede et sammenhængende mønster. I denne gennemlæsning oplevede jeg, at temaerne opererede på forskellige niveauer, med en relation til hinanden. Braun & Clarke (2006) benævner disse niveauer for overordnede temaer, temaer og subtemaer. Jeg identificerede fire overordnede temaer, som gik på tværs af alle temaer, og havde en relation til hele forløbet. Under de fire overordnede temaer identificerede jeg otte temaer, som stod i relation til disse, under hvilke jeg identificerede syv subtemaer, som pegede på potentialer og begrænsninger ved de forskellige elementer i målsætningsforløbet (se bilag 14, som indeholder en oversigt over alle disse temaer).

Efter dette forholdt jeg mig til temaerne i relation til hele mit datasæt, for at vurdere, hvorvidt temaerne repræsenterede de meninger, som jeg så i datasættet, som helhed. Dette gjorde jeg ved at genlæse hele mit datasæt og undersøge relationen til de overordnede temaer, temaerne og subtemaer. Denne fase resulterede i, at jeg slog nogle temaer sammen og fjernede andre. Fx fandt jeg at de to overordnede temaer 'min viden og erfaring' og 'legitimering af mig' begge omhandlede den rolle, som jeg havde i forløbet, hvorfor jeg slog disse sammen (se bilag 15, som indeholder en oversigt over de endelige temaer). I alt resulterede denne proces i to overordnede tema, to temaer og fire subtemaer.

**Fase 6: Produktion af rapport.** Da jeg havde udarbejdet alle temaer, indgik jeg i sidste del af analysen, som bestod i at fortælle den komplicerede historie, som min data indeholder.

Før jeg præsenterer analysen, vil jeg behandle de etiske principper, som jeg har efterlevet i undersøgelsen.

#### 4.6 Etik

I overensstemmelse med min pragmatiske tilgang og mit perspektiv på målsætning i specialet, indebærer det traditionelle princip af universel utilitarisme at foretage forskning, som producerer resultater som medfører den største gode, for det største antal af mennesker (Palmer, 2016). Derfor overvejede jeg i designfasen af projektet, hvordan undersøgelsen potentielt kunne medføre forbedret menneskelige forhold elitesport. I dette henseende ville det være uetisk at foreskrive præcis, hvad trænere og atleter skal gøre for at implementere mål i praksis, og dermed ikke respektere deres omstændigheder (Rasmussen, 2019). I stedet var ideen med specialet at belyse trænerens og svømmernes erfaringer og oplevelser, hvilket kan vejlede og ikke diktere andres handlinger.

Med udgangspunkt i Tanggaard & Brinkmann (2015), kan denne form for etik primært betragtes, som makroetik, hvilket indebærer at have blik for de bredere interessere og hvordan viden kan spredes det til samfundet og påvirke fællesskaber og individer. Ifølge Tanggaard & Brinkmann (2015) er det også vigtigt at have blik for mikroetiske problemstillinger, som kan opstå, når forskere intervenserer i praksis, hvilket jeg vil behandle i det følgende under overskrifterne procedural, situationel- og afsluttende etik.

#### 4.6.1 Procedural etik

Fordi min undersøgelsen ikke involverede menneskeligt biologisk materiale, kliniske behandlinger eller etniske, religiøse og seksuelle problematikker, blev den ikke indsendt til eller evalueret af et nationalt eller institutionelt komite. Men jeg fulgte en række etiske retningslinjer i undersøgelsen. Træneren og svømmere indgik alle frivilligt i forløbet og interviewene, og jeg indhentede informeret samtykke for alle deltagere (gennem deres forældre, da de var under 18). Jeg informerede alle deltagere om formålet med forløbet, og gentog flere gange, både under forløbet men også i forbindelse med interviewene, at de deltog frivilligt. Derudover informerede jeg dem om, at de ikke skulle svare på spørgsmål i interviewet, som de ikke havde lyst til og, at de kunne trække sig på alle givne tidspunkter. Derudover sikrede jeg, at alle deltagers navne blev anonymiserede. Jeg informerede også alle deltagerne om AF-processen, hvor jeg brugte tid på at klargøre hvem jeg var, hvorfor jeg var der og at de altid måtte komme og snakke med mig.

#### 4.6.2 Situationel og relationel etik

Yin (2014) beskriver situationel og relationel etik, som et spørgsmål om, hvad der er det rigtige at gøre i specifikke situationer. Tanggaard & Brinkmann (2015) genspejler denne overvejelse og placerer kvalitativ forskning, som værende fanget mellem etiske problemer og muligheder. På den ene side arbejder kvalitative forskere med menneskers liv og erfaringer, som potentielt kan være sårbare (Tanggaard & Brinkmann 2015). Men det er i dette arbejde, at muligheden for at opnå dybdegående og praksisnær viden opstår, som med reference til den socialfilosofiske etik, er med til at eksistensberettige samfundsvidenskabelig forskning.

I mit møde med svømmerne forsøgte jeg er være etisk selvbevidst vedrørende min adfærd (Tracy, 2010), hvor jeg var opmærksom på min fremtræden, mine handlinger og de konsekvenser min tilstedeværelse kunne have på svømmerne. Det gjaldt både i mine interview, såvel som i observationerne af svømmerne og træneren. Jeg forsøgte i disse interaktioner at handle

i overensstemmelse med Løgstrups (1991) postmoderne etik, hvori han beskriver, at forskeren, i mødet med det han kalder den partikulære Anden, uundgåeligt vil holde en del af dennes liv i sine hænder. Forskeren står dermed med et ansvar, overfor den partikulære anden, ud af hvilket den etisk fordring opstår, om at tage vare på den del af dennes liv, som forskeren står med. Jeg oplevede flere gange dette ansvar, i mine samtaler med svømmerne, hvor de netop 'gav noget af deres liv' til mig: de fortalte om deres liv, også udenfor svømning og deres overvejelser omkring svømning og alt muligt andet. For at respektere svømmerne og træneren fokuserede jeg derfor på at behandle dem, som jeg selv gerne vil behandles. Dermed handlede jeg empatisk, ærligt og ansvarsfuldt med respekt for alle i og omkring holdet.

#### 4.6.3 Afsluttende etik

Afsluttende etik omhandler, hvordan jeg forskere efterlader den kontekst de har interveneret i (Tracy, 2010). For at undgå mikroetiske konsekvenser i forbindelse med min aflevering af specialet, fulgte jeg princippet om, at deltagerne skulle kunne læse specialet uden at føle sig misbrugt og misforstået. For at undgå dette fremstillende jeg deltageres udtalelser gennem kontekstualiserede og rige beskrivelser (Tanggaard & Brinkmann, 2015) og forsøgte at være transparent i min beskrivelse af, hvordan mit syn og perspektiv påvirkede resultaterne (fx ved at beskrive min baggrund for at foretage AF). Man kan argumentere for, at det var uetisk ikke at lade deltagerne (træneren, da svømmerne højst sandsynligt er for unge til at forstå specialet) læse specialet, før jeg afleverede det. Men på grund af tidsmæssige begrænsninger var dette ikke en mulighed. Jeg informerede derfor træneren om, at specialet i første omgang kun skulle læses af min vejleder, som træneren har kendskab til, samt en ekstern censor, og at jeg ville fjerne det for intern tilgængelighed på Aalborg universitets hjemmeside, hvis han ønskede det.

## 5.0 Analyse

Baseret på mine observationer og semistrukturede interview med otte svømmere og træneren, identificerede jeg to temaer og fire subtemaer, som repræsenterede de to overordnede temaer, hvilket fremgår af tabel 4. Samlet repræsenterer disse temaer min forståelse svømmernes oplevelse af potentialer og begrænsninger ved målsætningsforløbet til at implementere mål i praksis.

| Overordnede temaer                                                                                                                | Temaer                                                                  | Subtemaer (potentialer og begrænsninger ved målsætningsforløbet)                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Det var et potentiale at jeg kom 'udefra', og havde kontekstnær viden og erfaring - men jeg blev først gradvist en del af holdet. | Målsætningsforløbet kultiverede svømmernes selvfokus og motivation.     | Workshop 1 opfandt ikke den dybe tallerken - støttede svømmerne i at sætte og konkretisere mål, som de allerede havde kendskab til.                                                                                                                                                                                                 |
| Uformelle samtaler støttede svømmerne i deres arbejde med det formelle målsætningsforløb.                                         | Målsætningsforløbet 'greb' kun de svømmere, som allerede var motiveret. | Workshop 2 bidrog heller ikke til opfindelsen af den dybe tallerken - skabte ikke yderligere forståelse af mentale og taktiske mål.<br><br>Drikkedunken var altid til stede og dermed var målene det også.<br><br>At snakke med andre var inspirerende og mindede svømmerne om deres mål - men kvaliteten af gruppesammensætningen. |

Tabel 3. Oversigt over de forskellige niveauer i de identificerede temaer: Overordnede temaer, temaer og subtemaer.

De overordnede temaer, som ses længst til venstre i tabellen, repræsenterer det i målsætningsforløbet, som gik forud for de andre temaer. Med andre ord, var det elementer i målsætningsforløbet, som gik på tværs af, og havde indflydelse på, hvordan målsætningsforløbet fungerede, som helhed. Derfor vil jeg præsentere resultaterne herfra først. Derefter vil jeg præsentere resultaterne fra temaerne og subtemaerne. Temaerne omhandler svømmernes oplevede resultat af målsætningsforløbet, hvilket både relaterer sig til de overordnede temaer, og til subtemaerne.

### 5.1 Overordnede temaer

I det følgende vil jeg præsentere de overordnede temaer, som gik på tværs af og havde indflydelse på målsætningsforløbet, som helhed.

**Det var et potentiale at jeg kom 'udefra', og havde kontekstnær viden og erfaring - men jeg blev først gradvist en del af holdet.**

Jeg fandt på tværs af datasættet, at min kontekstnære viden og erfaring, samt at jeg var ekstern til holdet, blev oplevet, som et potentiale ved forløbet. Jeg fandt hertil, at det var et potentiale, at jeg

havde den tilstrækkelige tid (ca. fire uger) til at blive en del af holdet, fordi svømmerne skulle se mig an, før de kom op og snakkede med mig.

At svømmerne oplevede, at jeg kom udefra, som et potentiale, kom allerede til udtryk til det første introduktionsmøde med træneren, hvor han fortalte, at holdet for nyligt, havde haft en ekstern styrketræner tilknyttet, hvilket han oplevede gjorde, at svømmerne var mere engageret, end hvis det var en fra klubben, som var styrketræner. Jeg oplevede selv dette engagement, da jeg mødte holdet første gang, hvor svømmerne udviste spænding og respekt omkring forløbet, tog godt imod mig og var engageret i workshopen (se bilag 10, som indeholder mine observationsnoter af mit første møde med svømmerne). Jeg spurgte efterfølgende træneren ind til emnet til interviewet, hvor han genspejlede sin indledende oplevelse, og uddybede:

*”Det er lidt ligesom, at vi ikke lytter efter vores egen far. Så det er altid godt når der kommer sådan lidt andet fokus udefra... Men de har taget det til sig, det er helt sikkert. Men mere end hvis det var mig, fordi så er det bare endnu en ting, som jeg vil have.”*

(Træneren, interview, december 2, 2021, bilag 24)

Et andet potentiale, som relaterer sig til den rolle jeg spillede i forløbet var, at træneren oplevede, at jeg havde forståelse for svømmekonteksten, hvilket kom til udtryk i den måde jeg agerede på i svømmehallen. Han pegede på, at jeg havde forståelse for 'at være på kanten' (gå rundt på sidelinjen, mens svømmerne træner), hvilket han oplevede, som et potentiale ved forløbet:

*”Man kan tydeligt mærke at du er vant til og være på kanten og svømning <at jeg er vant til at være underviser i en svømmehal> og også bare at være træner... jeg har ikke rigtig mødt nogen, som havde det der, det skal man have lidt forståelse for, hvordan det virker, og det har du og det er godt. Jeg har mødt 30-40 studerende igennem de sidste 8-9 år... Men der har jeg ikke mødt nogen med sådan noget der”.*

(Træneren, interview, december 2, 2021, bilag 24)

Jeg oplevede også selv dette, som et potentiale under forløbet. Fx forstod jeg de svømmetekniske termer, som svømmerne snakkede om, når jeg havde uformelle samtaler med dem, hvilket gjorde, at jeg nemmere kunne hjælpe dem med at justere og fokusere på deres mål.

Som del af det overordnet tema fandt jeg også, at det var et potentiale, at jeg havde tid til at blive en del af holdet. På trods af, at det var min oplevelse den første gang jeg mødte holdet, at der eksisterede respekt og spænding om forløbet, tog det et stykke tid før, jeg havde oplevelsen

af, at svømmerne fuldt ud accepterede min tilstedeværelse. Det kom fx til udtryk i, at svømmerne gav hånd til træneren når de mødte ind til træning (se fx observationsgang 1, 3, 4, bilag 3, 16, 17). I begyndelsen af forløbet, var der kun enkelte svømmere, som gav mig hånden. Der skete dog løbende en udvikling, hvor flere og flere begyndte at give mig hånden, hvilket resulterede i, at jeg følte mig mere accepteret på holdet. Denne oplevelse af accept kom også til udtryk til observationsgang 9 (se bilag 18), hvor jeg kom 30 minutter før træning. Her oplevede jeg, at svømmerne var glade for at se mig, hvilket førte til, at vi snakkede om et fælles interesseområde (fodbold), som ikke havde noget med svømning eller målsætningsforløbet at gøre. Det kom også til udtryk i, at der skete en udvikling i, hvor mange svømmere, som deltog i uformelle samtaler med mig, hvilket træneren sagde, var fordi, at svømmerne skulle se mig an:

*"... når du kommer herop og på AS1, så kan du ikke gå ud og ind af holdet. Hvis jeg lige pludselig har brug for en assistent akut... tager ikke så godt imod det, de vil helst have en af dem <de kender>, ... når de så kender dem, de bruger ikke så meget tid på det før det før de finder ud af at "det er egentligt okay det her" så det er en god pointe, jeg mærkede godt skiftede <da de 'accepterede' at jeg var der> lige pludselig begyndte de at komme op af vandet..."*

(Træneren, interview, december 2, 2021, bilag 24)

Det var altså et potentiale, at jeg havde tid til at være længe relativt længe på holdet, fordi det først var efter et par uger, at svømmerne havde set mig an, og derfor kom op og snakkede med mig.

### **Uformelle samtaler støttede svømmerne i deres arbejde med det formelle målsætningsforløb**

Selvom det ikke var alle svømmere, som jeg havde uformelle samtaler med, fandt jeg, at svømmerne oplevede samtalerne, som et potentiale til at understøtte dem i den formelle del af målsætningsforløbet (deres mål, refleksionsspørgsmålene, drikkedunken). Nogle svømmere oplevede, at samtalerne hjalp dem med at videreudvikle deres mål, mens andre revurderede eller satte et nyt. Der var også en svømmer, som oplevede, at det var rart, at jeg kun havde fokus på ham og ikke hele holdet, hvilket hjalp ham til at fokusere på sit mål.

Jeg fandt desuden, at nogle svømmere oplevede, at det var rart at snakke med mig, hvis de synes der var noget ved forløbet der var svært. Til interviewet sagde en svømmer fx, at det hjalp hende med at arbejde videre med sit mål, at hun satte ord på, overfor mig, hvordan det havde været at arbejde med sine mål. Desuden oplevede hun, at det var rart at høre mig snakke om og sætte ord på hendes mål:

*"3: ... det var godt sådan at få det sagt, ja og få lidt hjælp til at komme videre med det... det var sådan lidt fedt at høre en anden, som siger at det er bare noget skal slippe... fordi at... det bliver hurtigt noget man kan sidde fast i".*

(Svømmer 3, interview, november 11, 2021, bilag 31)

Andre pegede på, at det hjalp at jeg uddybede og nuancerede deres mål, hvilket de brugte til at revurdere det mål, som de havde sat til workshoppen. Som eksempel, havde svømmer 7 ikke sat et godt mål til hverken den første eller anden workshop. Hun sagde dog, at den uformelle samtale, hjalp hende med at sætte et mål, som hun kunne bruge til noget, fordi jeg hjalp hende med at reflektere over, hvad der passede til hende. På den måde mener jeg, at sammenhængen mellem elementerne i målsætningsforløbet kommer til udtryk. Svømmere, som ikke fik sat et godt mål til workshop 1, fik typisk ikke justeret det til workshop 2 og for disse svømmere gjaldt det, at de ikke var særligt engageret i refleksionsspørgsmålene. Men gennem de uformelle samtaler fik flere justeret deres mål, til noget aktuelt, og kom på den måde 'på rette spor', som fx svømmer 7 gav udtryk for ovenfor. Som kontrast hertil, var der flere svømmere, som gav udtryk for, at de havde fået sat et godt mål til den første workshop. For disse svømmere gjaldt det, at de var engageret i refleksionsspørgsmålene, men at de ikke havde behov for de uformelle samtaler med mig fordi, som svømmer 5 sagde, så *"havde jeg styr på hvad jeg skulle og så ville jeg hellere træne"* (Svømmer 5, interview, november 11, 2021, bilag 32). Der var også andre svømmere, som havde sat gode mål til workshoppen, men ikke var så engageret til refleksionsspørgsmålene, fordi de sagde, at de fik mere ud af de uformelle samtaler med mig (fx svømmer 1, 2 og 8). Disse svømmere pegede på, at de uformelle samtaler var gode, fordi jeg var mere fokuseret på den enkeltes, unikke udfordring:

*"2: Det var fordi at det med motivationen, det er jo ikke alle som ikke er motiveret, så det er sådan lidt mere et individuelt problem. Og så var det da meget rart, det hjælper altid mere hvis man fx har en enelærer, du var jo mere fokuseret på mig der, ellers så er du jo mere fokuseret, så skal du jo være fokuseret på alle."*

(Svømmer 2, interview, november 11, 2021, bilag 28)

Opsummeret fandt jeg, at svømmerne oplevede, at de uformelle samtaler støttede dem i deres arbejde med den formelle del af forløbet, hvorfor jeg har valgt at placere dette tema, som et overordnet tema.

## 5.2 Temaer

I det følgende vil jeg præsentere de to temaer, som jeg identificerede, som omhandler svømmernes oplevede resultat af forløbet.

### **Målsætningsforløbet kultiverede svømmernes selvfokus og motivation.**

På tværs af datasættet fandt jeg, at svømmerne oplevede, at forløbet bidrog til, at de blev mere motiveret til at træne. Nogle pegede på, at målene fungerede, som en slags 'tjekliste', som dermed gjorde det tydeligt, hvad de skulle når de trænede, hvilket var motiverende. Andre svømmere oplevede at målsætningsforløbet motiverede dem, fordi de blev mere fokuseret på og bevidste om, hvad de selv kunne gøre, for at blive bedre til at svømme. Nogle svømmer oplevede sågar, at dette fokus rent faktisk havde gjort dem bedre teknisk, fx sagde svømmer 1:

*"Og det føler jeg helt klart at det har hjulpet en masse <at have fokus på ham selv> på min udsvømning og det har nok også gjort at jeg lige har brudt 25 <sekunder> på 50m fly."*

(Svømmer 1, interview, november 11, 2021, bilag 25)

Træneren pegede også på, at nogle svømmere var blevet teknisk bedre under forløbet (fx at de svømmede gode tider til stævnerne under forløbet). Han sagde, at denne udvikling kunne forbindes til forløbet, men at det også kunne skyldes, at svømmerne ikke havde været til stævne i lang tid, på grund af Corona, hvorfor deres tider naturligt var blevet bedre, fordi svømmerne var blevet ældre og stærkere.

At det indadrettet fokus bidrog til, at svømmere blev mere motiveret til at træne, kom også til udtryk i mit interview med svømmer 8. Til interviewet (og til flere observationsgang, se fx observationsgang 9, bilag 18) gav han udtryk for, at han primært gik til svømning på grund af det fællesskab, som han havde på holdet. Han gav fx flere gange udtryk for, at han ikke havde lyst til at rykke op på førsteholdet, fordi hans venner ikke skulle med. Derudover oplevede han, at han ofte manglede motivation til at træne alene (Observationsgang 9, bilag 18). Han sagde dog til interview, at forløbet havde ændret hans syn på svømning en smule. Han oplevede, at han under forløbet, havde været mere motiveret til at træne selv, fordi målene gjorde ham fokuseret på sig selv og hvad han kunne gøre til træning, hvilket resulterede i, at han havde en følelse af at være mere selvstændig:

*"I: "Så du har lidt mere lyst til at... svømme, på trods af at der ikke er andre? [8: Ja, lidt mere sådan selvstændig kan man sige... man er ikke afhængig af andre]"*



(Svømmer 8, interview, november 11, 2021, bilag 26)

Til slut i forløbet rykkede han desuden op på førsteholdet, hvilket kan være udtryk for, at han faktisk var blevet mere motiveret til at træne uden sine venner.

### **Målsætningsforløbet 'greb' kun dem, som allerede var motiveret**

I kontrast til ovenstående tema, fandt jeg, at der var nogle svømmere, som ikke oplevede at få noget ud af forløbet. Mens de svømmere, som allerede var motiveret da jeg ankom, tog godt imod forløbet, oplevede de svømmere, som ikke var motiveret, at forløbet ikke havde fanget dem og at de ikke havde brugt de forskellige elementer i forløbet. Dette var en betydelig begrænsning ved målsætningsforløbet.

Da jeg ankom til holdet, var træneren allerede bevidst om, at der var forskellig grad af engagement og motivation blandt svømmerne (observationsgang 1, bilag 3), og til interviewet sagde han, at han oplevede, at dette påvirkede, hvor engageret de var i forløbet:

*"... jeg ved dem som jeg også er lidt udfordret med på holdet... Når jeg kigger på dem når de sidder og arbejder med tingene <refleksionsspørgsmålene, drikkedunken, uformelle samtaler>, så var de helt sikkert også væsentligt ringere til det".*

(Træneren, interview, december 2, 2021, bilag 24)

En af de svømmere, som træneren sagde havde det svært, var svømmer 6. Hendes mål faldt hurtigt af drikkedunken, og hun fik ikke sat det på igen til workshop 2. Jeg observerede desuden flere gange, at hun ikke engagerede sig i refleksionsspørgsmålene, hvor hun ofte sad og fjollede med sine veninder. Hun var ikke oppe at snakke med mig og til interviewet gav hun udtryk for, at hun ikke synes, at forløbet havde været en succes.

Forløbet har altså ikke fanget alle, hvilket kan skyldes, at de manglede motivation da jeg kom til holdet. Det kan også skyldes nogle begrænsninger ved selve forløbet, hvilket jeg vil komme ind på i det følgende, hvor jeg behandler de forskellige elementer ved forløbet.

### **5.3 Subtemaer**

I det følgende vil jeg præsentere svømmernes og trænerens oplevelse af potentialer og begrænsninger ved de formelle elementer i målsætningsforløbet; workshopkene, drikkedunken og refleksionsspørgsmålene

**Workshop 1 opfandt ikke den dybe tallerken - støttede svømmerne i at sætte og konkretisere mål, som de allerede havde kendskab til (tekniske)**

På tværs af datasættet identificerede jeg, at workshoppen hjalp svømmerne med at sætte og konkretisere tekniske procesmål, hvilke de på en ustruktureret og sporadisk maner, havde arbejdet med før forløbet. En begrænsning ved workshoppen var dog, at den ikke støttede svømmerne i at sætte typer af mål, som de ikke allerede, havde kendskab til, som for de fleste var taktiske og mentale mål.

Svømmerne oplevede, at de tekniske mål var nemmere at sætte og arbejde med, end de taktiske og mentale mål. Det kom fx til udtryk i, at når jeg snakkede med svømmerne under refleksionsspørgsmålene, gav de fleste eksempler på tekniske aspekter, og ikke mentale og taktiske, som de havde arbejdet med. Derudover pointerede flere svømmere direkte i interviewet, at de mentale og taktiske mål, var svære at sætte og arbejde med:

*"1: Det taktiske var nok det sværeste..."*

*"2: Ja, altså fx de tekniske de var meget nemmere, end det mentale..."*

*"4: Jeg synes det mentale og taktiske var svært..."*

(Svømmere 1, 2, 4, interview, november 11, 2021, bilag 25, 28, 29)

En forklaring på svømmernes oplevelse kan være, at de til workshoppen blev inspireret af nogle af de ting, som de var vant til at arbejde med, i deres daglige træning, hvilket var tekniske elementer:

*"4: Det er ikke så tit vi arbejder med det <taktisk og mentalt>. Tekniske har vi jo til træning, der får vi jo hele tiden noget at vide sådan. Så der ved man godt hvad det kunne være... man har lidt en holdning til hvad man har brug for at arbejde med".*

(Svømmer 4, interview, november 11, 2021, bilag 29)

Det vil sige, at svømmerne havde viden og erfaringer om tekniske færdigheder, som de kunne blive bedre til, hvilket gjorde, at det var nemmere at sætte disse mål til workshoppen. Formålet med workshoppen var dog, at den også skulle støtte dem i at sætte taktiske og mentale mål, hvilke den ikke formåede. Dette kan skyldes, at workshoppen implicit, har lagt et teknisk fokus for svømmerne. En af de første opgaver var fx, at svømmerne skulle reflektere over tidligere træninger, hvor de havde arbejdet med enten tekniske, taktiske eller mentale færdigheder. Pointen med refleksionsøvelsen var, at de skulle have eksempler på alle tre, men min oplevelse til workshoppen var, at svømmerne hovedsagligt kom med tekniske eksempler (se observationsgang 2, bilag 10). Det kan være udtryk for, at svømmerne primært, havde viden og erfaringer med tekniske elementer, og

ingen eller ringe erfaringer med taktiske eller mentale, hvorfor refleksionsøvelsen ikke havde sin tilsigtede virkning, om at skabe fokus på alle tre slags mål.

Udover at workshoppen primært fungerede til at støtte svømmerne i at sætte mål, som de allerede havde kendskab til, pegede flere på, at det hjalp til at konkretisere og sortere i de mål, som de havde i forvejen. Gennem de først observationsgange og uformelle samtaler fandt jeg, at svømmerne havde mange mål med og ideer om, hvad de ville med svømning. Målene var dog meget flydende og ukonkrete, hvilket trænerne også gav udtryk for i interviewet. At det var et problem, kom også til udtryk i min introduktionsmøde med træneren, hvor han fortalte, at han ofte stod på sidelinjen og gentog, hvad svømmerne skulle fokusere på.

Et potentiale ved workshoppen var derfor, at svømmerne oplevede, at workshoppen fungerede til at snævre deres fokus ind på et par enkelte og konkrete mål, samtidig med at den konkretiserede det enkelte mål. Svømmer 4 sagde fx:

*4: ... i stedet for 10 forskellige ... så er det lettere at nu fokuserer jeg bare på den ene ting.*

(Svømmer 4, interview, november 11, 2021, bilag 29).

### **Workshop 2 bidrog heller ikke til opfindelsen af den dybe tallerken - skabte ikke yderligere forståelse af mentale og taktiske mål**

Workshop 2 havde til formål at 1) svømmerne kunne lave en ny konstruktion af deres mål på drikkedunken, hvilket de fleste fik gjort, og 2) at svømmerne fik mulighed for at genoverveje og reflektere over, særligt deres mentale og taktiske mål. Ift. det sidste formål fandt jeg, at svømmerne oplevede en begrænsning ved denne workshop til at støtte dem i at sætte taktiske og mentale mål. Jeg oplevede fx til workshoppen, at de fleste svømmere skrev det samme ned, som de havde skrevet til workshop 1. At dette var tilfældet illustreres også af svømmer 7, som var en af de svømmere, som ikke havde fået sat et godt mål til workshop 1. Til workshop 2 virkede det ikke til, at hun fik justeret eller genovervejet sit mål (se observationsgang 6, bilag 19), og da jeg spurgte hende til interviewet sagde hun, at det først var efter den uformelle samtale, som lå efter workshop 2, at hun fik gjort dette. Workshop 2 formåede altså ikke at supportere svømmerne i at reflektere over eller genoverveje deres mål, herunder at sætte mentale eller taktiske mål.

### **Drikkedunken var altid til stede og dermed var målene det også**

På trods af, gentagne gange observerede (observationsgang 3, 4, 7 og 8, se bilag 16, 17, 20 og 21), at svømmerne ikke kiggede på deres drikkedunk, før, under, eller efter træning, fandt jeg, at

svømmerne generelt oplevede, at den støttede dem i arbejde med deres mål. Særligt oplevede flere, at den mindede dem om deres mål, fordi de hele tiden havde den med sig. For nogle fungerede denne påmindelse ved at de helt konkret så deres mål og derigennem kom i tanke om det, mens andre blev mindet om deres mål, blot ved at se tapen på deres drikkedunk. I forhold til den førstnævnte sagde svømmer 7 fx:

*"7: ... hvis ikke de havde stået på min drikkedunk, så tror jeg at jeg ville have glemt dem... fordi man går jo rundt med drikkedunken hele tiden, helt op til skamlen, lige inden man hopper i har man den med. Så man kan hele tiden gå og kigge på den, huske at få numsen op i fly".*

(Svømmer 7, interview, november 11, 2021, bilag 30)

Nogle svømmere oplevede altså, at drikkedunken mindede dem om deres mål, på den ene eller den anden måde. De stod ikke og kiggede og reflekterede over deres mål, men i stedet triggede den deres hukommelse gennem diskrete mekanismer, som når de så tapen, eller når de skulle have en slurk vand. Denne diskrete brug af drikkedunken kan også forklare min oplevelse af, at svømmerne ikke kiggede på deres drikkedunk: det lod sig ikke umiddelbart observere.

Svømmerne gav desuden udtryk for, de oplevede at føle sig engagerede i og forpligtigede over for målet, fordi de havde skrevet det ned, fx sagde svømmer 4:

*"4... efter jeg har fået skrevet det ned... føler man sig lidt mere bundet til det".*

(Svømmer 4, interview, november 11, 2021, bilag 29)

### **At snakke med andre var inspirerende og mindede svømmerne om deres mål - men kvaliteten afhang af gruppesammensætningen**

På tværs af datasættet fandt jeg, at svømmerne oplevede refleksionsspørgsmålene, som et potentiale til at minde dem om deres mål, fordi spørgsmålene skabte refleksion over, om de havde brugt deres mål i praksis. Svømmerne pegede desuden på, at det var rart at snakke om forløbet med deres venner, og at de blev inspirerede af at høre, hvad andre arbejdede med. Svømmerne oplevede dog at en begrænsning var, at kvaliteten af samtalerne varierede afhængigt af, hvem de kom i gruppe med.

Jeg fandt til flere observationsgange, at svømmerne snakkede koncentreret i grupperne, og da jeg spurgte dem til interviewet, hvad de fik ud af samtalerne, pegede svømmerne på, at de blev mindet om deres mål, gennem spørgsmålene og samtalerne. Svømmerne sagde, at særligt det at de snakkede om, hvorvidt de havde brugt dem i praksis, hjalp dem med at fokusere

på deres mål og blive bevidste om, hvorvidt de rent faktisk havde brugt dem (fx var et spørgsmål: *fortæl om dit mål og snak om konkrete episoder, hvor du har brugt det - og hvis ikke du har brugt det, så snak om hvordan du kunne bruge de*).

Gennem forløbet fandt jeg, at flere svømmere, havde forskellige småfrustrationer og problemer, som de gerne ville snakke med mig eller deres venner om. Til interviewet sagde svømmerne, at refleksionsspørgsmålene skabte et rum for dette, hvor de kunne snakke med deres venner om, hvordan de oplevede forløbet, hvilket var rart. Samtidig gav refleksionsspørgsmålene anledning til inspiration i forhold til svømmernes mål. Fx sagde svømmer 1:

*"Det var et meget sjovt aspekt... at man også kunne få lidt af de andre og hvis man nu ikke lige har haft de bedste mål, så kunne det være at man kunne blive inspireret lidt af de andre..."det kan jeg også godt bruge, det kan jeg også lige få ind i mit mål"*

(Svømmer 1, interview, november 11, 2021, bilag 25)

På den måde brugte nogle svømmere også refleksionsspørgsmålene til at revurdere deres mål, hvilket blev bekræftet af, at en svømmer, under et af refleksionsspørgsmålene, kom op og lånte en tusch, så hun kunne justere hendes mål på drikkedunken (se observationsgang 7, bilag 20). Der var også en svømmer, som sagde, at hun hjalp sin veninde med at ændre i hendes mål til refleksionsspørgsmålene:

*"3: ... Og så spurgte hun, hvad hun skulle skrive på sin drikkedunk... mig og min anden veninde... sagde til hende, at hun kunne skrive at hun... skulle være lidt mere et 'bæst'.... Og så skrev hun så det på."*

(Svømmer 3, interview, november 11, 2021, bilag 31)

En begrænsning ved refleksionsspørgsmålene var dog, at svømmerne oplevede, at kvaliteten afhang af, hvem de kom i gruppe med. En af svømmerne foreslog sågar, at jeg skulle have lavet grupperne, hvilket vidner om, at han oplevede varierende kvalitet:

*"1: Og så tror jeg, at man skulle <jeg skulle> nok have lavet grupper fordi det var meget hurtigt de samme som satte sig samme og... så faldt de hurtigt i snak om noget skole-noget"*

(Svømmer 1, interview, november 11, 2021, bilag 25)

En mulig forklaring på, at refleksionsspørgsmålenes kvalitet varierede kan være, at de svømmere, som ikke fik sat nogle gode mål til workshoppen, ikke var engageret i refleksionsspørgsmålene. Jeg observerede fx at de to svømmere, som ikke havde fået klistrede deres mål på drikkedunken til

workshop 1 (se fase 1: workshoppen, 4.3.3.1), ofte var uengageret og sad og fjollede under refleksionsspørgsmålene.

## 6.0 Diskussion

Gennem dette casestudie, har mit formål været at producere detaljerede beskrivelser af en gruppe elite-ungdomssvømmere og deres trænere oplevelse af potentialer og begrænsninger ved et målsætningsforløb rettet mod at implementere mål i praksis. I analysen fandt jeg 1) at workshoppen fungerede til at lære svømmerne at sætte og konkretisere enkelte mål, 2) at skrive mål ned på drikkedunken, hvor svømmerne ofte så dem, fungerede til at minde dem om dem, 3) at dele mål med andre gennem refleksionsspørgsmålene, mindede svømmerne om deres mål og inspirerede dem til at revurdere eller genoverveje deres mål. Det vigtigste resultat, som undersøgelsen bidrog med, var de to overordnede temaer; at de uformelle samtaler støttede op om den formelle del af målsætningsforløbet og at det var et potentiale at jeg kom 'udefra', og havde kontekstnær viden og erfaring. Efter en diskussion af disse to overordnede temaer vil jeg diskutere, hvordan min tilgang til analysen og aktionsforskningsprocessen har påvirket den viden, som jeg har produceret.

### 6.1 Teoretisk diskussion

I det følgende vil jeg diskutere, hvordan de uformelle samtaler støttede op om den formelle del af målsætningsforløbet, og hvorfor det var et potentiale, at jeg kom 'udefra' og havde kontekstnær viden og erfaringer. Jeg mener, at disse resultater udgør et væsentligt bidrag til forskningsområdet, og potentielt også til praktikere der arbejder med at implementere mål i praksis.

#### 6.1.1 Kombination af formelt og uformelt

Det vigtigste resultat, som jeg mener, at dette speciale bidrager med er, at det var i kombinationen af det formelle (workshop, refleksionsspørgsmål) og det uformelle (uformelle samtaler med mig), at svømmerne og træneren oplevede det største potentiale ved målsætningsforløbet, til at støtte dem i at implementere mål i praksis.

Jeg mener, at dette er et interessant resultat, som peger på, at der ligger noget udover den formelle implementering af et målsætningsforløb. Denne pointe stødte jeg ikke på i SOTA, hvor ingen af de inkluderede studier arbejdede med eller beskrev uformelle aspekter og elementer i deres intervention (se 1.2.5.3). I stedet, var de som beskrevet, optaget af at undersøge effekten af

den formelle intervention (workshops, målskemaer, målspecificitet mm.). Det er ikke usædvanligt, at forskerne indgår i samtaler med atleterne, som jeg gjorde (se fx Simões et al., 2012; Burton, 1989; Simic & Vardo, 2018), men til forskel fra min tilgang, havde forskerne en formel og struktureret agenda med samtalerne, samtidig med at samtalerne ikke var frivillige. Fx beskrev Simões et al. (2018), at deres formål med samtalerne var at standardisere terminologien og fortolkningen af de psykologiske og dimensionale teknikker i træningsprogrammet. Jeg mener, at resultaterne fra min undersøgelse peger på, at der kan være nogle uhensigtsmæssigheder forbundet med et fuldstændigt struktureret formål med alle elementer i et målsætningsformål, herunder samtalerne med atleterne.

Larsen & Engell (2013) beskriver med henvisning til Niklas Luhmanns (2000) pointering af, at mennesker ikke kan beskrive fremtiden eller dem selv nøjagtigt, at målsætning aldrig kan være en præcis videnskab. Det betyder, at et på forhånd struktureret forløb, ikke er optimalt, da man ikke kan vide, hvordan atleterne agerer på et forløb. Det er mit målsætningsforløb et godt eksempel på, hvor svømmerne ville snakke om forskellige emner og problemer. Fordi jeg ikke havde en formel agenda med samtalerne, kunne jeg møde svømmerne 'der hvor de var', hvilket jeg ikke mener, at de rent formelle og planlagte forløb, som der optræder i litteraturen, kan imødekomme. Med andre ord, forsøgte jeg ikke at 'forudse fremtiden', men, på pragmatisk vis, agerede jeg efter, hvordan fremtiden reelt så ud: hvad havde svømmerne behov for? Hvilke problemer oplevede de? Og det lader til, at svømmerne har oplevet dette, som et potentiale ved målsætningsforløbet.

En forklaring på, at vi ikke kan beskrive fremtiden eller os selv nøjagtigt, og derfor, at målsætning ikke kan være en præcis videnskab er, at vi lever i et hyperkomplekst samfund (Stelter, 2012). Stelter (2012) beskriver, at dette samfund er præget af stigende usikkerhed og uoverskuelighed, hvor kategoribaseret selvfølgeligheder opløses, og mister deres 'selvfølgeligheds-karakter' (identitet, sociale relationer mm.) (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Det stiller ifølge den anerkendte samfundsforsker, Anthony Giddens, store krav til det enkelte individ, som hver dag, må arbejde for at besvare disse selvfølgeligheder: *"Hvem er jeg? Hvad skal jeg gøre? Hvordan skal jeg handle?"* (Giddens 1991/1996). Oversat til det at arbejde med atleter og mål i praksis, må denne proces forstås, som dynamisk og foranderlig fordi atleter hver dag, må overveje disse selvfølgeligheder. I mit målsætningsforløb kom det til udtryk i, at svømmerne havde behov for at revurdere, genoverveje, reflektere over og snakke om deres mål løbende. Og det krævede en

elastisk og fleksibel tilgang, som jeg ikke mener at den, som mange forskere anvender i den fremlagte litteratur, kan imødekomme, fordi alt er struktureret, formelt, og planlagt på forhånd.

Denne kombination af noget formelt og uformelt, som der ikke er bevidsthed om indenfor forskningsområdet i GST, virker dog til at eksistere inden for litteraturen, som arbejder med coaching i idræts-/sportpsykologi. Fx beskriver anerkendt eksistentiel sportpsykolog, Mark Nesti, at nogle af de mest brugbare møder, han har haft med atleter (primært professionelle fodboldspillere), har fundet sted udenfor det formelle samtalerum; i omklædningsrummet, på træningsbanen eller endda i badet (Nesti, 2016). Et coachingbegreb, som kan forklare, hvorfor disse uformelle møder eller samtaler mellem forskeren (eller coachen) og atleten, kan have stor betydning, er Giges & Pepitpas (2002) 'Brief Contact Interventions' (BCI). Forfatterne beskriver BCI, som det der sker udenfor den traditionelle og formelle samtale eller intervention, i uformelle kontekster, som netop i omklædningsrummet, på sidelinjen eller under træning. Samtalerne kan variere mellem fem til 15 minutter, ligesom de uformelle samtaler i mit målsætningsforløb, og de har til formål at hjælpe atleten håndtere det, som de har svært ved, men på en uformel og individbaseret måde.

Jeg mener, at forskere, som arbejder indenfor målsætningslitteraturen, kunne drage nytte af at trække på denne viden; Der ligger noget udover den formelle implementering af et målsætningsforløb, som ikke kan eller skal planlægges på forhånd.

#### 6.1.1 Betydningen af forskerens viden og erfaring

Et andet vigtigt resultat, som jeg mener, at dette speciale bidrager med er, at svømmerne og træneren oplevede, at jeg spillede en vigtig rolle i, at forløbet var en succes, hvilket kom til udtryk i: 1) at svømmerne oplevede mig, som ekspert, blot fordi jeg var ekstern til klubben og 2) at jeg havde kontekstnær viden og erfaring, og 3) at jeg havde tid til at blive en del af holdet. I litteraturen, som har anvendt GST, er der sjældent fokus på forskeren selv, hverken gennem deltagernes oplevelse heraf, eller som undersøgelser af effekten af forskeren på et målsætningsintervention. Jeg mener derfor, at det er interessant bidrag til forskningslitteraturen, at svømmerne og træneren oplevede min rolle, som et potentiale for målsætningsforløbet.

En forklaring på dette potentiale er, at for at mennesker kan fungere sammen i grupper, herunder i sportslige kontekster, kræver det at der eksisterer klare roller, mellem atleterne, trænerne, forældrene og andre relevante sundhedsprofessionelle (Weinberg & Gould, 2011). Roller



kan defineres, som den adfærd, andre forventer eller kræver af en person, som indtager en bestemt rolle (Weinberg & Gould, 2011).

Denne forventning til en bestemt rolle oplevede jeg, da jeg ankom til holdet første gang: Svømmerne havde fået at vide, at jeg var den nye mentaltræner, hvilket jeg erfarede medførte nogle forventninger til mig. Det kan forklare, at de allerede anså mig, som ekspert, før de kendte mig. At jeg så ovenikøbet besad kontekstnær viden og erfaring, samt havde tilstrækkelig tid, kan have bidraget til, at svømmerne gradvist accepterede den rolle, som jeg indtog. Weinberg & Gould (2011) beskriver nemlig, at hvis 'rollebesætteren' ikke har de tilstrækkelige evner, forståelse eller tid, kan der opstå rollekonflikt i en gruppe.

Da jeg ankom på holdet første gang, oplevede jeg, at træneren var med til at mindske potentialet for, at der kunne opstå rollekonflikt med hensyn til min rolle. Han udviste nemlig støtte til mig og forløbet, hvilket var med til at cementere min rolle, som ekspert. Denne tillid peger Nesti (2016) desuden på, er et af de vigtigste elementer, som påvirker sandsynligheden for succes for en sportssykolog, uden hvilken atleterne vil have tendens til at stille spørgsmålstegn ved værdien af at have en sportssykolog tilknyttet (Nesti, 2016). Durdubas, Martin & Koruc (2020) fandt også, i deres undersøgelse af sæsonlang målsætningsintervention hos elite-basketball spillere, at træneren havde indflydelse på forløbet. Opgaven for trænerne var at påminde atleterne om holdets mål, at finde kreative måder at fremstille dem i holdet fysiske rum (omklædningsrum, holdbussen), samt at indgå i alle holdmøder med den sportssykologiske konsulent, som var tilknyttet forløbet. Anekdotiske beretninger fra forskeren peger dog på, at nogle trænere bidrog meget lidt til disse opgaver, hvilket kan være blevet opfattet, som manglende interesse, hos nogle atleter, hvilket påvirkede interventionen negativt (Durdubas, Martin & Koruc, 2020).

Opsummeret ligger der et arbejde i, for forskeren selv at forstå den aktuelle kontekst og have den tilstrækkelige tid til at blive accepteret. Derudover for træneren i at udvise engagement i og accept af den rolle forskeren indtager.

## 6.2 Metodisk diskussion

I det følgende afsnit vil jeg diskutere, hvordan mine metodiske valg kan have påvirket mine resultater.

### 6.2.1 Induktiv og deduktiv tilgang til analysen

Jeg arbejdede, som beskrevet, induktivt med deduktive elementer i analysen. Det betød, at jeg i selve kodningen af mit datamateriale arbejdede analytisk induktivt, hvilket vil sige, at jeg var interesseret i at undersøge, hvad data viste (Boolsen, 2015), uden brug af en teoretisk forståelsesramme. Jeg valgte denne tilgang, fordi jeg ikke kun var interesseret i at undersøge, hvilke potentialer og begrænsninger svømmerne og træneren oplevede ved de konkrete elementer i målsætningsforløbet, men også andre potentialer og begrænsninger, som de oplevede. Det førte til, at jeg kunne blive ved med at være nysgerrig i min analyse, hvilket, til min overraskelse resulterede i, at jeg fandt, at svømmerne og træneren oplevede et potentiale ved kombinationen af den formelle intervention (workshops, drikkedunken, refleksionsspørgsmålene) og det uformelle (de uformelle samtaler).

I forskningen er der flere eksempler, på at denne tilgang tillader forskeren at forblive åbne og nysgerrige. Fx fandt Groom, Cushion & Nelson (2011), i deres video-baseret analyse af ungdoms fodboldspillere, at deres åbne tilgang i dataanalysen tillod dem at forblive tæt på den studerede verden. Hermed kunne de forblive nysgerrige på, hvad data sagde, uden at tage af sted på 'teoretiske fantasiflyvninger'. Tilsvarende fandt Smith & Sparkes (2005), i deres analyse af rygskadede individers narrative konstruktioner af forholdet til deres krop, at de som blev interviewede, ofte brugte ordet 'håb'. Dette var ikke en del af forfatterens hypotese, forud for undersøgelsen, men opstod på baggrund af deres åbne tilgang til analysen, og temaet håb endte med at spille en central rolle i undersøgelsen.

I kontrast til denne åbne tilgang, findes der også eksempler på styrker af rene deduktive tilgange, som er styret af teoretiske antagelser og kategorier. Fx var Kerr & Males' (2010) interesseret i at undersøge motivationelle oplevelser og psykologiske responser, hos underpræsenterende nationale lacross spillere. Dette gjorde de gennem et rent deduktivt design, hvor de anvendte prædetermineret temaer og kategorier til at guide deres analyse af interviewdata. De var altså udelukkende interesseret i at tilegne sig viden, om disse specifikke emner, hvilket tillod dem at opnå dybdegående viden herom. Havde jeg anvendt samme tilgang, som Kerr & Males' (2010) kunne jeg måske have fået mere dybdegående viden, i relation til elementerne i GST. Jeg endte dog med at identificere det vigtigste tema, udenfor teorien, hvorfor jeg ikke mener, at en ren deduktiv tilgang, i mit tilfælde, havde været en fordel.

### 6.2.2 Aktionsforskningsprocessen

I min tilgang til forskning tog jeg udgangspunkt i Rasmussen & Hansens (2018) læringsspiral. I den første fase af denne proces, fik jeg indblik i klubbens sædvanlige praksis gennem et møde med den ledende cheftrener for AS2. Jeg var dog ikke ude at observere i praksis i denne fase, som ellers virker til at være en anvendt metode, inden for aktionsforskning. Fx fortog Rossing (in review), i en undersøgelse af implementationen af procesmål i en fodboldklub, tre ugers deltagerobservation forud for designfasen, hvor forfatteren lavede generelle observationer og refleksioner, som påvirkede udviklingen i designfasen. I deres undersøgelse af demokratisk, inklusiv og deltagelsesfokus i idræt i skolen, indgik Farias, Hatie & Mesquita (2017) i en hel sæsons deltagerobservation forud for deres designfase. Forfatterne beskrev, at denne 'nedsænkning' i feltet gav dem indgående indsigt og adgang til den iboende kompleksitet af samspillet mellem forskellige aktører, og hvordan denne forståelse kunne bidrage til planen for (fase 2 i aktionsforskning, design), hvordan de skulle ændre det.

At jeg ikke havde samme kendskab til holdet, som de ovenstående forfattere havde, resulterede i flere ting. Det betød, at jeg ikke kunne vurdere om, målsætningsforløbet medførte, at svømmerne brugte deres drikkedunk på en anden måde end før forløbet. Det betød også, at jeg ikke havde forståelse for, hvordan et normalt træningspas for svømmerne så ud, hvorfor jeg ikke kunne vurdere, om forløbet ændrede, hvordan svømmerne trænede (fx om de var mere/ mindre fokuseret, mere/ mindre fjollet osv. til træning). Det var desuden et problem i min designfase, hvor jeg ikke havde forståelse for, at svømmerne ikke var vant til arbejde med mentale og taktiske elementer, i deres daglige træning. Træneren pointerede til vores indledende møde, at de ikke arbejdede meget disse elementer, men det rodfæstede sig ikke i min bevidsthed, hvilket en mere dybdegående observation af klubbens sædvanlige praksis, kunne have bidraget med. Denne viden kunne blandt andet, have bidraget til en anderledes struktur af workshoppene, med mere fokus på at skabe forståelse omkring de mentale og taktiske mål. Tidmæssigt havde jeg ikke mulighed for at observere over en hel sæson, som Farias, Hatie & Mesquita (2017), men jeg vurderer, at 2-3 ugers observation, som Rossing (in review), havde været tilstrækkeligt til at få indsigt i de ovenfor nævnte faktorer, som jeg manglede forståelse for.

## 7.0 Konklusion

På baggrund af mine resultater og diskussion, vil jeg i det følgende svare på problemformuleringen: *Hvilke potentialer og begrænsninger for at implementere mål i praksis oplever elite-ungdomssvømmere og deres træner ved et proces-målsætningsforløb?*

Dette speciales undersøgelse var en af de første kvalitative undersøgelser af processen af at sætte og implementere mål i praksis. Undersøgelsen afslørede proces-specifikke begrænsninger og potentialer, som svømmerne og træneren oplevede; Målsætningsforløbet fangede ikke de svømmere, som ikke var motiveret; workshoppene støttede ikke svømmerne i at sætte og arbejde med mål, som de ikke var vant til at arbejde med (taktisk og mentale); refleksionsspørgsmålenes kvalitet afhang af gruppesammensætningen.

Undersøgelsen afslørede også følgende potentialer: Det var et potentiale, at jeg som forsker besad kontekstnær viden og erfaring, samt havde tid til at blive en del af holdet; workshoppene støttede svømmerne i at sætte og konkretisere mål, som de havde kendskab til (tekniske procesmål); refleksionsspørgsmålene var inspirerende og mindede svømmerne om deres mål; fordi drikkedunken hele tiden var til stede mindede den svømmerne om deres mål. Det vigtigste potentiale var imidlertid kombinationen af den formelle intervention (workshops, refleksionsspørgsmål og drikkedunken) og den uformelle intervention (uformelle samtaler), som svømmerne oplevede, som en støtte til at implementere mål i praksis.

## 8.0 Perspektivering

I dette afsnit vil jeg betragte resultaterne i et større perspektiv og give et bud på retningen for den fremtidige forskning, samt hvordan undersøgelsen kan have relevans for praktikere.

Min undersøgelsen understreger behovet for, at forskere og praktikere er opmærksomme på de formelle elementer, som de implementerer i praksis. Men undersøgelsen forlænger den eksisterende forskning på området, ved at fremhæve, at de uformelle aspekter af et målsætningsforløb spiller en afgørende rolle, for at atleter kan implementere mål i praksis. Jeg mener, at denne viden bidrager til forskningsområdet, ved at belyse processen bag implementeringen af mål i praksis, hvilket, som nævnt, klubber og spillere har problemer med.

Undersøgelsen understreger derfor behovet for flere kvalitative studier af implementering af mål i praksis, hvor jeg gentagende gange gennem specialet, har appelleret til inklusionen af deltagernes stemmer, som metodisk greb. At forskere udelader deltagernes stemme, lader da også til at være et problem generelt i idrætsforskningen blandt børn og unge, som ofte fokuserer på kvantitative vurderinger og trænerens, frem for atleternes perspektiv (Wrang, Rossing, Agergaard & Martin, in press). Jeg mener derfor fortsat, at det er vejen frem for forskning at inddrage atleternes stemmer, fx gennem observationer, interviews eller dagbøger, da sådanne studier kan supplere vores nuværende viden, ved at give indsigt i deres oplevelse af at sætte og arbejde med mål, og hvordan forskellige processer påvirker succesen af implementeringen i praksis.

Resultaterne fra min undersøgelse kunne også være interessante at undersøge i holdsport, i modsætning til svømning, som er en individuel sportsgren. Ifølge Deutsch (1973) er der nemlig flere elementer og interesser at tage højde for, når man arbejder med målsætning i holdsport, som gør processen mere komplekst at implementere. Komplexiteten opstår idet, at individer har tendens til at sætte personlige mål, som de opfatter, vil bidrage til holdets mål, hvilket kan skabe konflikt i forhold til holdets fælles mål (Kingston & Wilson, 2008). Arraya, Pellissier & Preto (2015) fandt lignende, i deres studie af målsætning hos 49 elite håndboldspillere, at succesfuld hold-målsætning krævede, at spillerne undertrykkede deres individuelle interesser til fordel for holdets fælles interesse. Et eksempel på, hvor dette muligvis ikke er sket, er et studie af Durdubas, Martin & Koruc (2020), som foretog en undersøgelse af en sæsonlang hold-målsætningsintervention for unge elite basketballspillere. Studiet fandt, at kohæsningsniveauet faldt for 'team målsætningsgruppen', hvor deltagerne rapporterede om lavere tiltrækning til gruppens fælles opgave (mål) og til det sociale i gruppen efter forløbet, sammenlignet med en kontrolgruppe. At deltagerne oplevede lavere tiltrækning til gruppens fælles mål, kan være udtryk for, at de ikke formåede at skabe den kollektivismen på holdet, som Arraya, Pellissier & Preto (2015) beskriver. Det lader altså til, at der er noget andet og mere på spil, når sportpsykologer skal implementere mål i holdsport, i modsætning til individuel sport som svømning, hvor fællesskabet eller kollektivismen spiller en stor rolle. Det kunne være interessant at undersøge mine resultater i denne kontekst, for at bidrage med viden om ligheder og forskelligheder herimellem.

En anden relevant forskningsretning, som jeg mener kunne bidrage med viden om, hvordan mål kan blive effektive i praksis, er to mix-methods (pre- og posttest på forskellige

parametre og interview med og observation af deltagerne) undersøgelser; 1) en undersøgelse af effekten af uformelle elementer af en målsætningsintervention, ved fx at sætte en gruppe til at arbejde med mål uden uformelle samtaler og en gruppe til at arbejde med mål med uformelle samtaler og 2) en undersøgelse af effekten af en erfaren konsulent på et målsætningsforløb. Sådanne studier kunne bidrage til at verificere, hvad forskere og praktikere kan gøre, for at implementere mål i praksis.

Med den ovenstående opfordring til den fremtidige forskning, vil jeg samtidig understrege, at jeg mener at forskere og praktikere bør italesætte og praktisere denne kombination af det formelle og uformelle i et målsætningsforløb. Fordi vi aktuelt lever i et samfund, hvor kategoribaseret selvfølgheder ikke eksisterer, må atleter hver dag besvare grundlæggende spørgsmål, som "Hvem er jeg?" og "Hvad kan jeg blive?". Oversat til arbejdet med atleter og mål betyder det, at forskere og praktikere, skal være opmærksomme på, at atleter står over for sådanne spørgsmål, hvilket kan medføre tvivl og uforudsigeligheder, som i praksis kan betyde, at atleterne har behov for støtte til at implementere deres mål. I mit tilfælde foregik denne 'hjælp' på sidelinjen og i omklædningsrummet, men det kan også foregå i badet (Nesti, 2016) eller før og efter konkurrence (Giges & Pepitpas, 2002).

Samtidig mener jeg, at forskere og praktikere, skal være opmærksomme på, at individer reagerer forskelligt på at arbejde med mål, hvilket i mit forløb kom til udtryk i, at svømmerne havde behov for at snakke om forskellige problemer. Lignende fandt Kingston & Hardy (1997) at deres deltagere reagerede forskelligt på at arbejde med de samme slags mål. Mens nogle brugte målene til at rette opmærksomhed på vigtige elementer af præstation, var der andre, som brugte dem mere holistisk og mindre eksplicit i monitorering af deres præstation. At dette er tilfældet, går også igen i flere læringsteoretiske og didaktiske perspektiver indenfor undervisning i idræt. Fx skriver Thomlinson (2007), at den største fejl inden for pædagogikken er at behandle alle børn, som om de var varianter af et og samme individ, og derfor føle sig berettiget til at undervise dem på samme måde. Jeg mener derfor, at forskere og praktikere, har et ansvar over for de individer de arbejder med, som indebærer, at man er forbedret på og kan imødekomme denne forskel, hvilket betyder, at man ikke nødvendigvis kan bruge de samme råd og samtaleformer, til forskellige atleter, når man arbejder med at implementere mål i praksis.

Udover dette, vil jeg opfordre forskere og praktikere til at sætte tid af til, at lære den kontekst de interverner i at kende. For mit vedkommende, var det et potentiale, at jeg selv kom fra flere år, som underviser i svømning, hvilket blandt andet kom til udtryk i, at jeg forstod trænerens og svømmernes 'sprog'. Jeg kunne desuden genspejle nogle af de udfordringer, som svømmerne havde, i forhold til prioritering af venner og træning, eller den forventning til at præstere, som flere oplevede. Nesti (2016) beskriver lignende, at hans egen baggrund og kontekstuelle viden, har været vital i hans arbejde med elite fodboldspillere, som satte ham i stand til at forstå den unikke kultur, herunder de specifikke præstationskrav, som spillerne oplevede. Ifølge Nesti (2016) indebærer denne viden 1) at have god forståelse for kulturen, 2) at besidde viden om sporten, 3) at have passion for sporten. Mit råd er derfor, at praktikere tilegner sig viden om disse forhold, forud for en intervention, for at sikre bedst mulig grobund for succes.

## 9.0 Referenceliste

- Aalborg svømmeklub. (2021a). Lokaliseret d. 5. november på: <https://aalborgsvommeklub.dk/default.aspx>.
- Aalborg svømmeklub. (2021b). Lokaliseret d. 5. november på: <https://aalborgsvommeklub.dk/as-2>.
- Aggergaard, S., & Thing, L. (2015) Innovation, evidens og projektdesign. At udvikle et idrætsprojekt. I Thing, L., & Ottesen, L. (2015). Metoder i idræts- og fysioterapiforskning. 2. udgave, Munksgaard, s. 68-84.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Andersson, C. D., Crowell, C. R., Doman, M. & Howard, G. S. (1988). Performance posting, goal setting, and activity-contingent praise as applied to a university hockey team. *Journal of Applied Psychology*, 73, 87–96.
- Appleton, P, R., & Duda, J, L. (2016). Examining the interactive effects of coach-created empowering and disempowering climate dimensions on athletes' health and functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 61-70.
- Arraya, M., Pellissier, R., & Preto, I. (2015), "Team goal-setting involves more than only goal-setting", *Sport, Business and Management: An International Journal*, Vol. 5 Iss 2 (17) (PDF) *Team Goal-Setting Involves More than only Goal-Setting*.

- AUB. (2021a). Lokaliseret d. 10. november på: <https://www.aub.aau.dk/find-materiale/databaser/info?id=1266718>.
- AUB. (2021b). Lokaliseret d. 10. november på: <https://www.aub.aau.dk/find-materiale/databaser/info?id=1466626>.
- AUB. (2021c). Lokaliseret d. 10. november på: <https://www.aub.aau.dk/find-materiale/databaser#dbletter-S>.
- Baker, J., Schorer, J., & Wattie, N. (2017). Compromising Talent: Issues in Identifying and Selecting Talent in Sport, *Quest*, DOI: 10.1080/00336297.2017.1333438
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Bowler, M. (2009). The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, 589-597.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using Thematic Analysis in Sport and Exercise Research. In B. Smith, & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (s. 191-205). London: Routledge.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey – en introduktion*. (kap. 7 "Fællesskabets pædagogik", s. 173-209) København: Hans Reitzels Forlag).
- Burton, D. (1989). Winning Isn't Everything: Examining the Impact of Performance Goals on Collegiate Swimmers' Cognitions and Performance, *The Sport Psychologist*, 3(2), 105-132.
- Burton, D., & Naylor, S. (2002). The Jekyll/Hyde nature of goals: revisiting and updating goal setting research. In T. Horn (ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 459-499). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Burton, D., Naylor, S., & Holliday, B. (2001). Goal setting in sport: Investigating the goal effectiveness paradigm. I R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., s. 497–528). New York: Wiley.



- Buus, N., Tingleff, E., Rossen, C., & Kristiansen, H. (2008). *Litteratursøgning i praksis - begreber, strategier og modeller*. Lokaliseret d. 9. marts på:  
<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2008-10/litteratursogning-i-praksis-begreber-strategier-og-modeller>
- Carvalho, H., Gonçalves, C., Collins, D., & Paes, R. (2018). Growth, functional capacities and motivation for achievement and competitiveness in youth basketball: an interdisciplinary approach, *Journal of Sports Sciences*, 36:7, 742- 748.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET Framework and Motivational Climate in Sport: Effects of a Field-Based, Long-Term Intervention Program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325–1340.
- Christensen, A., Jessen, S., Krogh, J., & Noer, C. (Upubliceret). Kollektiv ambition i fodbold.
- Corrêa, C., de Souza Júnior, P., & Santos, S. (2006). Goal setting in acquisition of a volleyball skill late in motor learning. *Perceptual and Motor Skills*, 103(1), 273–278.  
<https://doi.org/10.2466/pms.103.1.273-278>.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- DiSanti, J. S., & Erickson, K. (2020). Challenging our understanding of youth sport specialization: an examination and critique of the literature through the lens of Bronfenbrenner's Person- Process-Context-Time Model. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-23.
- Duda, L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318.
- Durdubas, D., Martin, L., & Koruc, Z. (2020). A Season-Long Goal-Setting Intervention for Elite Youth Basketball Teams, *Journal of Applied Sport Psychology*, 32:6, 529-545.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Eghold, L. (2014). Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund. 1. udgave. Red. Marie Heinskou.

- Farias, C., Hastie, P., & Mesquita, I. (2017). Towards a More Equitable and Inclusive Learning Environment in Sport Education: Results of an Action Research based Intervention. Sport, Education and Society – Taylor & Francis.
- Filby, D., Maynard, W., & Graydon, K. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(2), 230–246. <https://doi.org/10.1080/10413209908404202>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitative metoder: En grundbog. 2. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Ford, R., & Williams, A. (2017). Sport activity in childhood, early alization and diversification. I Joseph Baker, Stephen Copley, Jörg Schorer and Nick Wattie (Eds) Routledge Handbook of Talent Identification and Development in Sport. New York: Routledge
- Forsblom, K., Konttinen, N., Weinberg, R., Matilainen, P., & Lintunen, T. (2019). Perceived goal setting practices across a competitive season. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(6), 765–778.
- Getz, E., & Rainey, W. (2001). Flexible short-term goals and basketball shooting performance. *Journal of Sport Behavior*, 24(1), 31–41.
- Giacobbi, P., Pwardowski, A., & Harger, P. (2005). A Pragmatic Research Philosophy for Applied Sport Psychology. *Kinesiology, Sport Studies and Physical Education Faculty Publications*. 80.
- Giddens, A. (1991/1996). *Modernitet og Selvidentitet - Selvet og Samfundet under Sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giges, B., & Petitpas, A. (2000). Brief contact interventions in sport psychology. *The Sport Psychologist*, 14(2), 176–187.
- Goudas, M., Ardamerinos, N., Vasilliou, S., & Zanou, S (1999). Effect of Goal-setting on Reaction Time.
- Grassi, M., Di Giano, J., & Moè, A. (2016). Increasing the dive-length of swimmers through personalised targets. *International Journal of Sport Psychology*, 47(2), 155-164.
- Groom, R., Cushion, C., & Nelson, L. (2011) 'The Delivery of Video-Based PerformanceAnalysis by England Youth Soccer Coaches: Towards a Grounded Theory', *Journal of Applied Sport Psychology*, 23: 1, 16 – 32.

- Hall, H. K. and Byrne, T. J. (1988). Goal setting in sport: clarifying recent anomalies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 184–198.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9–25.
- Harwood, C., & Swain, A. (2002). The development and Activation of Achievement Goals Within Tennis: II. A Player, Parent, And Coach Intervention, *The Sport Psychologist*, 16(2), 111–137.
- Healy, C., Ntoumanis, N., & Tincknell-Smith, A. (2018). Goal Setting in Sport and Performance. I Oxford Encyclopedia of Psychology. Oxford University Press.
- Hill, M., Hanton, S., Matthews, N., & Fleming, S. (2011). Alleviation of Choking Under Pressure in Elite Golf; An Action Research Study, *The Sport Psychologist*, 25(4), 465–488.
- Inglis, D., & Thorpe, C (2017). An Invitation to social theory. Polity Press, Cambridge.
- Jeong, Y., Healy, L., & McEwan, D. (2021): The application of Goal Setting Theory to goal setting interventions in sport: a systematic review, *International Review of Sport and Exercise Psychology*.
- Keegan, R, Harwood, C, Spray, C, & Lavallee, D. (2008). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants.
- Kingston, M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, 11, 277–293.
- Kingston, K., & Wilson, K. (2008). The application of goal setting in sport. I *Advances in Applied Sport Psychology*. 1. udgave, Routhledge, s. 75–122.
- Kingston, K., Wixey, D. J., & Morgan, K. (2020). Monitoring the climate: Exploring the psychological environment in an elite soccer academy. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(3), 297–314.
- Koch, C. (2018). Descartes. Lindhardt & Ringhof.
- Kyllo, B., & Landers, M. (1995). Goal setting in sport and exercise: a research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 117–137.
- Lane, A., & Streeter, B. (2003). The effectiveness of goal setting as a strategy to improve basketball shooting performance. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 138–150.

- Larsen, H., & Engell, C. (2013). The art of goal setting: A tale of doing sport psychology in professional football. *Sport Science Review*, XXII (1-2), 49
- Larsen, H., Alfermann, D., & Christensen, K. (2012). Psychosocial skills in a youth soccer academy: A holistic ecological perspective. *Sport Science Review*. XXI (3-4), 51-74.
- Larsen, C. H., Alfermann, D., Henriksen, K. & Christensen, M. K. (2013). Successful talent development in soccer: The characteristics of the environment. *Sport, Exercise and Performance Psychology* (Accepted).
- Lemyre, P., Roberts, G., & Stray-Gundersen, J. (2007). Motivation, overtraining and burnout: can self-determined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes? *European Journal of Sport Science*, 7(2): 115-126.
- Lerner, S., Ostrow, C., Yura, T., & Etzel, F. (1996). The effects of goal-setting and imagery training programs on the free-throw performance of female collegiate basketball players. *The Sport Psychologist*, 10(4), 382–397. <https://doi.org/10.1123/tsp.10.4.382>.
- Locke, A., & Latham, P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 205–222.
- Locke, A., & Latham, P. (1990). *A theory of goal setting and task motivation*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer – grundrids til en almen teori* [Social systems – a foundation for a general theory]. København: Hans Reitzels Forlag (Press of Hans Reitzel).
- Lund, H. (2015). I Thing, L., & Ottesen, L. (2015). Metoder i idræts- og fysioterapiforskning. 2. udgave, Munksgaard.s.68-84.
- Løgstrup, K. (1991). *Den Etske Fordring*. 2. udgave. Gyldendahl.
- M, Boolsen (2015). *Grounded Theory*. I Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. 2. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Mariani, A., Marcolongo, F., Melchiori, F., & Cassese, F. (2019). Mental skill training to enhance sport motivation in adolescents. *Journal of Physical Education and Sport* 19(5):1908-1913
- McCarthy, J., Jones, V., Harwood, G., & Davenport, L. (2010). Using goal setting to enhance positive affect among junior multievent athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4(1), 53–68. <https://doi.org/10.1123/jcsp.4.1.53>

- Meggs, J., & Chen, A. (2019). Competitive performance effects of psychological skill training for youth swimmers. *Perceptual and Motor Skills*, 126(5), 886–903.
- Mellalieu, D., Hanton, S., & O'Brien, M. (2006). The effects of goal setting on rugby performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(2), 257–261.
- Morgan, K. & Carpenter, P. J. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Journal of Physical Education*, 8, 209–232.
- Morgan, K. & Kingston, K. M. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 1–21.
- Nesti, M. (2016). Working within professional football i Psychology in Professional Sports and the Performing Arts. 1. udgave. Routhledge.
- Neumann, L., & Hohnke, E. (2018). Practice using performance goals enhances basketball free throw accuracy when tested under competition in elite players. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(2), 296–304. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.132.05>.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nicholls, J. G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nielsen, B., & Nielsen, K. (2015). Aktionsforskning. I Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitative metoder: En grundbog. 2. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Palmer, C. (2016). Ethics in sport and exercise research: From research ethics committees to ethics in the field. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research methods in sport and exercise* (s. 316–329). London, UK: Routledge.
- Ramian, K. (2012). Casestudiet i praksis. Hans Reitzels forlag. Red. Sophie Soneff.
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods. Sage.
- Pensgaard, A., & Roberts, G. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(3): 191–200.
- Rasmussen, L. J. T. (2019). *On the Role of Creativity in Sport*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet. Ph.D.-Serien.

- Rasmussen, H., & Hansen, K. (2018). Med hjerte og hjerne: om aktionsforskning, læring og praksisudvikling. København, Frydenlund.
- Reason, P. (2003). Pragmatist philosophy and action research. *Action Research*, 1(1), 103-123.
- Petersen, A, & Krogh, S. (2021). Præstationskultur. Aarhus Universitetsforlag, første udgave.
- Roberts, G., & Nerstad, G. (2020). Motivation. Achievement Goal Theory in Sport and Physical Activity. I THE ROUTLEDGE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF SPORT AND EXERCISE PSYCHOLOGY, kap 24, s. 322-341.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Rossing, N. (in review). Having a mastery-orientation up your sleeve: Action research within a competitive youth football club. *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Schinke, R. J., Smith, B., & McGannon, K. R. (2013). Pathways for community research in sport and physical activity: criteria for consideration. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3), 460–468. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2013.846274>.
- Schwandt, A. (1996). Farewell to Criteriology. *Qualitative Inquiry*, 2(1), 58–72.
- Schweickle, M., Groves, S., Vella, S. & Swann, C. (2017). The effects of open vs. specific goals on flow and clutch states in a cognitive task. *Psychology of Sport and Exercise*, 33 45-54.
- Simic, A., & Vardo E (2018). METHODS OF EFFICIENT MOTIVATION INCREASE FOR SWIMMING TRAINING PRACTICES.
- Senécal, J., Loughhead, T. M., & Bloom, G. A. (2008). A season-long team-building intervention: Examining the effect of team goal setting on cohesion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 186–199.
- Sheard, M., & Golby, J. (2006). Effect of a Psychological Skills Training Program on Swimming Performance and Positive Psychological Development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 149–169.
- Simões, P., Vasconcelos-Raposo, J., Silva, A., & Fernandes, H. M. (2012). Effects of a Process-Oriented Goal Setting Model on Swimmer's Performance. *Journal of human kinetics*, 32, 65–76.
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137–149.

- Smith, B., & Caddick, N. (2012). Qualitative methods in sport: a concise overview for guiding social scientific sport research. *Asia Pacific Journal of Sport and Social Science*, 1(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/21640599.2012.701373>.
- Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101–121.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2005). Men, sport, spinal cord injury, and narratives of hope. *Social Science and Medicine*, 61: 1095–1105.
- Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 29(1):39-59.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2015). QUALITATIVE RESEARCH METHODS IN SPORT, EXERCISE AND HEALTH: FROM PROCESS TO PRODUCT. Routledge.
- Stelter, R. (2012). Tredje generations coaching - en invitation til nytænkning og faglig udvikling. *Coaching Psykologi - The Danish Journal of Coaching Psychology*, 2(1). Hentet fra <https://tidsskrift.dk/cp/article/view/7476>.
- Swann, C., Hooper, A., Schweickle, M. J., Peoples, G., Mullan, J., Hutto, D., Allen, M. S. & Vella, S. A. (2020). Comparing the effects of goal types in a walking session with healthy adults: Preliminary evidence for open goals in physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Swann, C., Jackman, C., Schweickle, J., & Vella, A. (2019). Optimal experiences in exercise: A qualitative investigation of flow and clutch states. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 87–98.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitative metoder: En grundbog. 2. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Tenenbaum, G., Spence, R., & Christensen, S. (1999). The effect of goal difficulty and goal orientation on running performance in young female athletes. *Australian Journal of Psychology*, 51 (1), 6–11. <https://doi.org/10.1080/00049539908255328>
- Theodorakis, Y. (1994). Effects of self-efficacy, satisfaction, and personal goals on swimming performance. *The sport psychologist*, 9(3), 245-253.

- Thiese, K., & Huddleston, S. (1999). The Use of Psychological Skills by Female Collegiate Swimmers. *Journal of Sport Behavior*, Voll. 22, Issue 4.
- Thrower, S., Harwood, C., & Spray, C. (2018): Educating and Supporting Tennis Parents using Web-Based Delivery Methods: A Novel Online Education Program, *Journal of Applied Sport Psychology* (17).
- Thomlinson, C. (2007). Differentiering i klasseværelset: om at tilgode alle elevers behov. Anholt, 2007.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>.
- Vidic, Z., & Burton, D. (2010). The roadmap: Examining the impact of a systematic goal-setting program for collegiate women’s tennis players. *The Sport Psychologist*, 24(4), 427–447. <https://doi.org/10.1123/tsp.24.4.427>. Volume 1: Theoretical and Methodological Concepts. Edited by Dieter Hackfort and Robert J. Schinke.
- Ward, P., & Carnes, M. (2002). Effects of posting self-set goals on collegiate football players’ skill execution during practice and games. *J Appl Behav Anal* 2002; 35: 1–12.
- Weinberg, R., & Butt, J. (2014). Goal-setting and sport performance. Research findings and practical applications. In: Papaioannou AG and Hackfort D (eds) *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology: goal perspectives and fundamental concepts*. New York: Routledge, 2014, pp.343–355.
- Weinberg, R. (2010). Making goals effective: a primer for coaches. *Journal of Sport Psychological Action* 2010; 1: 57–65. doi: 10.1080/21520704.2010.513411.
- Weinberg, R. (1994). Goal setting and performance in sport and exercise settings: a synthesis and critique. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 469–477.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, Human Kinetics.
- Weinberg, R., Butt, J., Knight, B., & Perritt, N. (2001). Collegiate Coaches’ Perceptions of Their Goal-setting Practices; A Qualitative Investigation. *Journal of Applied Sport Psychology* 13(4).
- Weinberg, R., Stichter, T., & Richardson, P. (1994). Effects of a seasonal goal-setting program on lacrosse performance. *The Sport Psychologist*, 8(2), 166–175.



- Williams, K. (2013). Goal Setting in Sports. I Locke, A., & Latham, P. (2013). *New Developments in Goal Setting and Task Performance*. London: Routledge, 2013. Print, kap 24 s. 375-396.
- Wilson, O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Vintage Books.
- Wilson, K., Hardy, L., & Harwood, C. (2006). Investigating the Relationship Between Achievement Goals and Process Goals in Rugby Union Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, vol 18, s. 297-311.
- Wrang, C., Rossing, N., Agergaard, S., & Martin, L. (2021). The missing children: a systematic scoping review on talent identification and selection in football (Soccer). *European Journal for Sport and Society*. 1-17, Routhledge.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 282 sider.
- Zetou, E., Papacharisis, V., & Mountaki, F. (2008). The effects of goal-setting interventions on three volleyball skills: A single-subject design. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 8 (3), 79–95.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 60–75.