



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

Titel: Udvikling af samtalekort til idrætsforældre

Uddannelse: Cand. Scient. Idræt

Uddannelsessted: Aalborg Universitet

Vejleder: Ludvig Johan Torp Rasmussen

Afleveringsdato: 28. maj 2024

Projektets art: Kandidatspeciale

Specialets omfang: 203.935 tegn inkl. mellemrum

Underskrift

Sofie Leth Halldorsson
20220302

Rikke Fredsgaard Petersen
20220301

Maria Eg
20195569

Abstract

The primary purpose of this thesis was to develop a tool that could support sports parents in the conversation with their sports-active child during both training and competition. Additionally, a future implementation process will be considered, aiming for the conversational tool to be used by Danish sports parents.

The State of the art points that parental involvement is essential for the parents to be supportive of their child's participation in sports. Furthermore, the need for a continuing tool to sports parents. A conversational tool is thereby designed and developed to be used by sports parents to ask reflective questions to their child. The questions aim to foster a task-oriented environment in order to promote a conversation that incites the child's enjoyment of sports, effort, and participation in sports, which characterizes an experience- and process-oriented environment. This leads to the problemformulation: *How can conversational cards for sports parents be developed in order to promote the sports participation and experience of 6–9-year-old children?*

The external partner of this thesis is the danish gymnastic and sports associations (DGI). Through interviews insights are gathered from both practitioners and end users. These insights are combined with the theoretical perspectives; question types (Tomm, 1992), GO! logics (DGI, 2023), and practical framework (Windschitl, 2002) and Personal Assets Framework (Côté et al., 2020). The main method for the project is Action Design Research (ADR), which focuses on the construction, intervention and evaluation of an artifact that not only reflects the theoretical intentions of the researcher, but also includes the influence of the users and the ongoing use in the context, and insights from the practitioners. The results reveal three themes which show that parents' assumptions are an influential parametre on the usefulness of the conversational tool, which affect the design of the tool. The design presupposes the conceptualisation and the later implementation. The discussion aims to discuss the insights this thesis has gained from the involvement of the end users and practitioners. The discussions contribute knowledge about the usability and conceptualization of the conversational cards. This thesis concludes that a conversational card for sports parents can be developed and designed through ADR and concludes that insights from the end users and practitioners are influential for the usefulness development and implementation of the conversational cards.

Indholdsfortegnelse

1.0 Problemanalyse	1
1.1 Formål og problemformulering.....	6
2.0 Videnskabsteori.....	8
3.0 State of the art	10
4.0 Teori	15
4.1 Udvikling af spørgsmål til samtalekort.....	15
4.1.1 Spørgsmålstyper.....	15
4.1.2 DGI's GO! logikker	18
4.2 Windschitl's praktiske dilemmaer	21
4.2.1 Konceptuelle dilemmaer	21
4.2.2 Pædagogiske dilemmaer	22
4.2.3 Kulturelle dilemmaer	23
4.2.4 Politiske dilemmaer	24
4.3 Personal Assets Framework.....	25
5.0 Metode.....	30
5.1 Kontekst og deltagere	30
5.1.1 Kontekst: DGI som ekstern samarbejdspartner	30
5.1.2 Deltagere: Målgruppen og slutbrugeren	32
5.2 Action Design Research.....	35
5.2.1 Fase 1. Problemformulering.....	38
5.2.2 Fase 2. Opbygning, Intervention og Evaluering	40
5.2.3 Fase 3. Refleksion og Læring	43
5.2.4 Fase 4. Formaliseret læring.....	44
5.3 Interview	45
5.3.1 Interview af praktikere	46
5.3.2 Interview af brugere	48

5.4 Analysemetode.....	49
6.0 Resultater.....	53
6.1 Forældrenes Forudsætninger.....	54
6.1.1 Ansvarsfralæggelse	54
6.1.2 Ressourcestærke Forældre	57
6.2 Samtalekortets Udtryk	60
6.2.1 Samtalekortet som et fysisk artefakt	60
6.2.2 De anvendte spørgsmålstyper	61
6.2.3 Samtalekortets designmæssige udtryk	65
6.3 Konceptualisering af Samtalekortet.....	69
6.3.1 Genkendelighed & Traditioner	69
6.3.2 Implementering af Samtalekortet.....	72
7.0 Diskussion	75
7.1 Diskussion af forældre-empiri	75
7.2 Diskussion af samarbejdspartner	78
8.0 Konklusion.....	81
9.0 Perspektivering	83
10.0 Litteraturliste	84

1.0 Problemanalyse

Problemanalysen er inddelt i fem afsnit, som tilsammen danner baggrunden for nærværende speciales problemstilling. I problemanalysen bliver der indledningsvist gjort opmærksom på præstationssamfundet, der på et strukturelt niveau, kan være med til at forklare og forstå individets handlinger. Dernæst redegøres for hvordan det generelle præstationsfokus også er at finde i idrættens verden, og yderligere hvordan forældres faktiske præstationsfokus kan have betydning for deres barns idrætsoplevelser. Afslutningsvist bliver forælderrollen i idrætssammenhænge belyst og dertil bliver et samtaleværktøj præsenteret, med henblik på at understøtte forældreinvolvering i børne- og ungeidræt.

Præstationssamfundet

Det danske samfund kan i dag karakteriseres som et præstationssamfund (Petersen & Krogh, 2021), hvor det er individets enkelte præstationer, som definerer individets succes i livet. Heri skal individet leve op til både egne forventninger og forventninger fra samfundet. Kulturen sætter aftryk hos børn og unge, da de skal præstere og udvikle sig gennem samfundets sociale regler og normer, hvor både faglige og sociale færdigheder har indflydelse på, hvorledes børn og unge skaber en succesfuld fremtid (Petersen & Krogh, 2021).

Vores forhold til verden og til andre udfordres, idet der sker et øget tempo i livet og i hverdagen, hvor alting skal gøres hurtigere, samtidig med at der forekommer en generel teknologisk acceleration. På den ene side er en proces, der drejer sig om acceleration af livstempo og oplevelsen af stigende tidspres, og på den anden side en teknologisk acceleration. Det er en samfundsmæssig udvikling, der både øger tempoet og kompleksiteten i vores liv, som påvirker alle individer, og som særligt påvirker i ungdomsårene, fordi den øgede kompleksitet og det høje tempo har forandret de unges liv på forskellige områder. Eksempelvis i relation til uddannelse, da der er flere krav om fremdrift og præstationer, men også generelt i de unges hverdagsliv, hvor kompleksiteten øges på grund af de sociale medier, digitaliseringen og intensiteten i de unges fællesskaber. Med den øgede acceleration og det oplevede øgede præstationspres, kan det for børn og unge få konsekvenser for deres trivsel og udvikling. Med dette følger et fænomen: *ny udsathed*, som er stadigt stigende og svær at indkredse, og som kulturelt bliver koblet til et præstationspres og et forventningspres, som stammer fra tendenser fra velfærdsinstitutionernes øgede fokus på effektivisering, fremdrift, sociale medier og konkurrencer (Katznelson et al., 2022).

Det generelle præstationsfokus i idræt

Præstationskulturen er også kendt fra idrættens verden og ifølge Erdal (2018) har det som konsekvens af præstationskulturen medført, at børn og unge tidligere træder ind i konkurrencer, tidligere udvælges og tidligere specialiseres. Et eksempel på dette er talentjagten på danske fodboldbørn, der i en alder helt ned til 5 års-alderen bliver forsøgt rekrutteret til større danske fodboldklubber, med henblik på *“at forme den næste stjernespiller, som kan indbringe et stort transferbeløb”* (Ritzau, 2024). Dette er ikke blot lovløse tilstande, men det er samtidig tilstande, hvor resultater og tidlig specialisering dominerer. Dette omtaler Erdal (2018) som en konsekvens af *adulteration*, hvilket har medført et større fokus og en intensivering af konkurrenceelementer og en mindske af glæden i børn og unges idrætsdeltagelse. *Adulteration* betyder, at forældres og træneres mål, behov og ønsker påvirker og dominerer børne- og ungeidrætten. Børne- og ungeidrætten er snarere orienteret mod præstationer og resultater, frem for opgaveløsning og idrætten i sig selv, og værdien heraf (Erdal, 2018). Dog er konkurrence og det større fokus på præstationer ikke en dårlig ting, mener Petersen og Krogh (2021), men derimod først, når prøvelserne overstiger den gevinst, præstationen måtte give. Eller såfremt individer præsterer for at overgå, eller stå foran andre. Disse scenarier skaber en ulighed og konkurrence i forholdet til andre individer, og præstationen vil være overskyggende samt et lammende og problemfyldt mål i sig selv.

Det opgave- og procesorienterede miljø, udelukker ikke det resultat- og præstationsorienterede miljø - og omvendt - hvorfor det kan være en kompleks proces at fremme positiv udvikling i børne- og ungdomsidræt. Côté et al. (2020) pointerer flere bagvedliggende faktorer, der har betydning for udviklingen i idræt, hvilke omtales som tre dynamiske elementer; 1) *appropriate settings*, 2) *quality social dynamics* og 3) *personal engagement in activities*. Disse tre elementer er afhængige af hinanden og udgør det centrale i Personal Assets Framework. De tre elementer har tilsammen dét formål, at forklare, hvilke faktorer der både kan fremme og hindre en optimal udvikling hos børn og unge i idrætssammenhænge (Côté et al., 2020). På tværs af de tre elementer fremgår det blandt andet, at forældre har betydning for idrætsudøverens idrætsoplevelse. Interpersonelle relationer og det sociale miljø, både på og uden for idrætsarenaen, bidrager til den grundlæggende betydning for deltagelse, personlig udvikling og præstation over tid. Forælderrollen hos idrætsforældre, synes således som en væsentlig determinant for positive oplevelser, resultater og udvikling i børne- og ungdomsidrætten, hvorfor forældres involvering bør understøttes og prioriteres (Côté et al., 2020).

Forældres præstationsfokus i idræt

Forældreinvolvering er væsentligt, da det har betydning for barnets oplevelse, varig deltagelse og glæden ved idræt (Kanters, 2002). Det tyder stærkt på, at forældre spiller den største rolle i at påvirke deres barns positive udvikling, hvorfor det kan opfattes problematisk, at *“Anecdotal reports in the media and from individuals involved in youth sports suggest a growing number of incidents involving adults behaving inappropriately at their children’s sport events”* (Kanters, 2002, s. 20). I modsætning til dette, skal forældre kvittere med positiv feedback, som er betinget af opgave- og procesorientering, da forældre-feedback har en afgørende betydning for udformningen af barnets egen selvopfattelse i forhold til glæden ved idræt (Kanters, 2002).

Det præstationsfremmende samfund kan komme til at fremstå som et samfund, der er en normativ referent til at vurdere barnets idrætsdeltagelse og præstationer, og hvori barnet bliver vurderet ud fra interpersonelle sammenligninger (Petersen & Krogh, 2021; Erdal, 2018; Katznelson et al., 2022). Derved kan en præstationsfremmende adfærd komme til udtryk i spørgsmål som "Vandt du?" eller "Scorede du nogle mål i dag?". Dette kan være eksempler på spørgsmål, der stilles af forældre i forbindelse med både træning og kamp. Spørgsmålene kan opfattes som to helt simple spørgsmål, men som bærer karakteristikaene af den præstationsfremmende målorientering og kan sende signalet om, at barnet værdsættes ud fra dets præstationer, frem for dets idrætsoplevelse og indsats (Elliot et al., 2011).

Det betyder ikke, at forældre skal undlade at stille deres barn spørgsmål i forbindelse med træning og kamp, tværtimod må spørgsmålene gerne være orienteret mod konkurrence og præstationer, hvilket kan gøres i et opgaveorienteret miljø, som kræver at spørgsmålene vedrører barnets glæde og oplevelse af idrætsdeltagelsen. Dette kan understøttes af en konstruktiv forældreopbakning og støttende forældreadfærd, som er forbundet med oplevet kompetence, selvværd og indre motivation hos barnet (Thrower et al., 2017).

Forældrerollen i idræt

Det kan ikke forventes, at forældre har forudsætningerne for at kunne skelne mellem resultat- og opgaveorienterede spørgsmål. Flere forældreundersøgelser peger nemlig på, at forældres ageren i idrætsmiljøerne, oftest kan forklares ud fra deres manglende viden og kendskab hertil (Thrower et al., 2017; DIF & CUR, 2023; Kanters, 2002). Derfor skal forældre involveres og informeres, således at de bliver opmærksomme på deres egen resultatorientering, og dermed også bliver bekendt med hvilke konsekvenser denne orientering kan have for både barn og miljø (Thrower et al., 2017).

Kanters (2002) argumenterer for, at især børn i 8-9-årsalderen er meget evaluerende overfor deres forældres feedback, eksempelvis hvis positiv feedback ikke stemmer overens med barnets egen oplevelse af indsatsen, eller feedback fra jævnaldrende, vægter forældres feedback tungest. Det betyder, at forældres holdning betyder meget for barnet, hvorfor barnet adapterer forældres opfattelse. Det kan svække barnets opfattelse af dets idrætslige kompetencer, i så fald feedbacken fra forældrene ikke er støttende og konstruktiv (Kanters, 2002).

Thrower et al. (2017) påpeger at forældre oplever en manglende opbakning i, samt viden om, hvordan de som forældre skal agere i rollen som idrætsforældre. Forældres manglende viden kommer især til udtryk i deres verbale og nonverbale kommunikation i forbindelse med trænings- og konkurrencesituationer: *“After every point she [daughter] would look at me, so I used to tell her what she was doing wrong or right [...]”* (Thrower et al., 2017, s. 613). Dette understreger igen, at idrætsforældres viden er central for at kunne fremme et sundt udviklingsmiljø i børne- og ungeidræt, hvilket ikke er tilfældet hvis barnet udelukkende bliver bedømt på, hvad der er ‘rigtigt’ og ‘forkert’. Derfor har forældres kommunikationsevner betydning for, at de kan indgå i positive og effektive interaktioner med deres barn i trænings- og konkurrencesammenhænge. Adfærden hos idrætsforældre kan være centralt i at fremme et opgaveorienteret miljø, som er et miljø, der lægger vægt på barnets indsats, glæden ved idrætten samt udvikling af nye færdigheder (Thrower et al., 2017).

En undersøgelse af Danmarks Idrætsforbund (DIF) og Center for Ungdomsstudier (CUR) viser, at arbejdet med idrætsforældre væsentligt for at forældre kan støtte op om deres barns idrætsdeltagelse (DIF & CUR, 2023). Undersøgelsen gør opmærksom på, at der findes en stor gruppe forældre, som føler sig udfordret i at kunne navigere kompetent i foreningskulturen (43%), at kunne afkode foreningens forventninger til dem som forældre (41%), samt at støtte deres børn i deres idrætsdeltagelse (48%). Størstedelen af denne gruppe forældre, er kendetegnet ved at være forældre til de yngste børn, hvorfor forældrene er nye og ikke kender til foreningen. Det tyder således på, at især de forældre, som ikke er foreningserfarne, føler sig udfordret.

Der er en bred enighed hos idrætsforældre om, at de forældre, som selv har dyrket idræt i en idrætsforening, er et skridt foran, i forhold til at kende foreningslivet. Men selvom en forælder kan være erfaren i én idrætsgren, kan samme forældre være uerfaren inden for en anden idrætsgren. Dette kan afspejles i andelen af forældre, som er i tvivl om adfærden, der skal udvises på sidelinjen. En fjerdedel (26%) af de inkluderede forældre er nemlig i tvivl om

denne adfærd. Samtidig er over halvdelen (56%) af forældrene i tvivl om, hvordan de bedst muligt kan støtte op om fællesskabet deres barn indgår i (DIF & CUR, 2023).

Samtaleværktøj

I et stadigt accelererende samfund hvor kompleksiteten af præstationer og udvikling bliver sat på prøve, kan det opleves som en udfordring at være en støttende idrætsforælder, der hverken skal involvere sig for meget eller for lidt. Samtidig skal idrætsforældre stille de rigtige spørgsmål, agere korrekt i forhold til sin adfærd og sikre, at barnet får gode idrætsoplevelser, og ikke kun vurderes interpersonelt.

Den seneste udvikling inden for forældreinvolvering i idrætsdeltagelse i børne- og ungdomsidræt, har omfavnet indsatser med såkaldte ‘forældreuddannelsesprogrammer’, hvilke har til formål at fremme og forbedre positive forældreinvolvering i børne- og ungdomsidræt (Burke et al., 2021). Reviewet konkluderer vanskeligheder om effektiviteten af disse uddannelsesprogrammer, idet uddannelsesprogrammerne ikke fremstår som en vedvarende løsning.

Ved Danmarks Gymnastik og Idrætsforeninger (DGI), giver forældremøder i forbindelse med sæsonstart, anledning til at forældre kan blive informeret og bevidste omkring hvordan de som idrætsforældre kan støtte deres barn i idrætsdeltagelsen og fællesskabet på holdet. I den forbindelse har børne- og ungekonsulent, Mads Pedersen fra DGI Nordjylland erfaret, at der ikke er udviklet eller sammenfattet understøttende materiale til idrætsforælderrollen: *“Jeg synes måske, at det har vi (red: DGI) ikke har gjort så meget ud af at sige, hvordan det egentlig er, at vi kan understøtte forældrenes rolle i foreningsidrætten [...] vi behøves måske ikke noget til børn, det findes i en eller anden grad allerede”* (bilag 5, s. 5-6). Dette understøttes yderligere af Niels Grinderslev, DGI-konsulent ved DGI Landskontor, der kan bakke op om Mads’ erfaringer, og forklarer: *“Vi (red: DGI) arbejder ikke målrettede mod forældre lige nu [...] og det er ikke fordi de (red: forældrene) ikke er super vigtige, men det er fordi de er så svære for os at få fat i”* (bilag 8, s. 18). De omtalte repræsentanter fra DGI ser således potentiale i en mulig udvikling af et værktøj til idrætsforældre. På baggrund af denne interesse, har specialegruppen indgået et eksternt samarbejde med DGI, med Mads Pedersen (DGI Nordjylland) som primær kontaktperson.

Som en reaktion på dét behov, som idrætsforældrene udtrykker (Thrower et al., 2017; DIF & CUR, 2023) samt med kendskab til vanskelighederne ved både korte og lange uddannelsesprogrammer (Burke et al., 2021), vil specialet udforske et samtaleværktøj, der vedvarende kan understøtte forældre i rollen som idrætsforældre. Samtaleværktøjet vil

fremtræde som et fysisk artefakt, i en størrelse som et visitkort, som skal danne rammen for, samt understøtte en refleksiv samtale mellem forældre og barn.

Samtaleværktøjet vil således fremstå og omtales som et *samtalekort*, og skal give anledning til at skabe samtaler mellem barn og forældre, med fokus på det opgaveorienterede. Dette skal sikre samtaler, der understøtter barnets udvikling og indsats, frem for forældres behov og målsætninger. På baggrund af ovenstående vurderes det relevant og brugbart med et samtaleværktøj, der kan fremme de eksisterende idrætsforældres viden, med det formål, at barnets idrætsoplevelser vægtes højt og ikke bliver negligeret af de resultatmæssige præstationer.

1.1 Formål og problemformulering

Formålet med specialet er at udvikle et samtaleværktøj, der kan støtte idrætsforældre i samtalen med deres idrætsaktive barn både i trænings- og kampsammenhænge. Desuden vil en fremtidig implementeringsproces blive indtænkt, med henblik på at samtaleværktøjet skal ud at leve, blandt danske idrætsforældre. Det udviklede samtaleværktøj udvikles og designes til at blive anvendt af idrætsforældre (slutbrugere), til at stille reflekterende spørgsmål til deres barn (målgruppen). Spørgsmålene skal værne om det opgaveorienterede miljø for at fremme en samtale, der har omdrejningspunkt om barnets idrætsglæde, indsats og idrætsdeltagelse, der karakteriserer et oplevelses- og procesorienteret miljø. Dette leder frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan samtalekort til idrætsforældre udvikles og implementeres, med henblik på at fremme 6-9-årige børns idrætsdeltagelse og oplevelse af idræt?

Til at operationalisere specialets problemformulering, er følgende to undersøgelsesspørgsmål formuleret:

- 1) *Hvordan oplever idrætsforældre samtalekortenes brugbarhed?*
- 2) *Hvordan oplever DGI, at samtalekortene kan implementeres og benyttes fremadrettet i DGI's eksisterende organisatoriske kontekst?*

For at kunne besvare specialets problemformulering, vil en pragmatisk og handlingsorienteret tilgang blive anvendt. Dette er for at reflektere over hvordan der i specialet kan skabes ny viden samt overveje, på hvilke præmisser dette sker. Dertil anvendes Action Design Research (ADR), der som metodisk ramme bliver anvendt til at forklare *hvorfor* interaktionen på tværs af

forskere, praktikere og brugere er væsentligt. Hertil bliver metoden Design Thinking anvendt til at forklare *hvordan* interaktionen kan fremkomme.

Specialets praktikere (DGI) samt brugere (idrætsforældre), har en vigtig andel i design- og udviklingsprocessen samt mulig implementeringsproces. Gennem interviews indsamles indsigter fra både praktikere og brugere. Interviewene med brugere tilsigter at besvare det første undersøgelsesspørgsmål, med det formål at øge og tilpasse samtalekortets brugbarhed. Interviewene med praktikerne tilsigter at besvare andet undersøgelsesspørgsmål, med det formål at frembringe indsigter om, hvordan samtalekortet kan bevæge sig inden for eksisterende organisatoriske rammer, hvilke der udvikles og designes til.

Med afsæt i en abduktiv tematisk analysemetode, frembringer analysen indsigter fra brugere og praktikere, der drejer sig om hvordan udvikling og implementering af samtalekortene fremkommer. Indsigterne sammenkobles med teoretiske perspektiver omkring spørgsmålstyper, DGI's GO! logikker, praktiske dilemmaer og Personal Assets Framework.

Udviklingsprocessen er i specialet dominerende og prioriteres højt, da intentionen med samtalekortet er at udvikle og forfine det til DGI's organisatoriske kontekst, til idrætsforældres brug i danske idrætsforeninger. Derfor er det med et stort engagement, at design- og udviklingsprocessen forløber *sammen* med DGI og idrætsforældre. Implementeringsprocessen karakteriseres af, at samtalekortet udvikles med henblik på at indgå i DGI's værktøjskasse. Derfor vil overvejelserne omkring fremtidig implementering, læne sig op ad DGI's eksisterende koncept. Derudover bliver indsigter fra idrætsforældre ligeledes inddraget i overvejelserne om en implementeringsproces. Idrætsforældre er produktets endelige slutbrugere, hvorfor disse indsigter kan være altafgørende for, at samtalekortet 'kommer ud at leve'.

Specialet vil afslutningsvis diskutere de indsigter specialet har erfaret i inddragelsen af slutbrugerne og praktikerne, som bidrager med viden om brugbarheden og konceptualiseringen af samtalekortene.

2.0 Videnskabsteori

Formålet i den pragmatisk videnskabsteori er at undersøge, hvordan handlinger og erfaringer fra tidligere påvirker nutidige handlinger. Dette gør den pragmatisk tilgang til en processuel tilgang (Whyte, 1999; Rasmussen & Glaveanu, 2020), hvilket tydeliggøres i handlinger, hvorfor pragmatismen argumenterer for, at ideer ikke kan kategoriseres som gode eller dårlige, før ideerne er afprøvet (Whyte, 1999).

Viden inden for den pragmatisk tilgang erfares gennem en reaktion på et behov (Rasmussen & Glaveanu, 2020). Derfor vil dette speciale undersøge hvordan samtalekort til idrætsforældre kan udvikles og implementeres, da der hos idrætsforældre er set et behov for vedvarende at understøtte deres barn i dets idrætsdeltagelse og oplevelse af idrætten. Fokus her er at handle og eksperimentere med de deltagende, som i denne henseende vil være slutbrugerne (forældrene) og praktikerne (DGI).

Pragmatismen er en handlingsorienteret tilgang, idet man i den pragmatisk tankegang kun kan vide noget om mennesker, ved at interagere med dem (Whyte, 1999). Den pragmatisk verden er foranderlig, hvilket vil sige, at problemer ikke er statiske, men hele tiden er foranderlige, som henviser til, at vi lærer, når vi arbejder med problemstillinger (Whyte, 1999). Dette speciale er et handlingsorienteret, idet der interageres med de mennesker, specialet drejer sig om; slutbrugerne. Specialet søger at skabe forandring ved et stadigt stigende problem, og ønsker at give et bidrag til opgøret mod tidlig resultatorientering, specialisering og udvælgelse hos børnene, derfor ønsker vi at handle *sammen med* forældrene.

I pragmatismen er sandhed forbundet med handling (Rasmussen & Glaveanu, 2020), og der er ingen retningslinjer for, hvad der er rigtigt og forkert, fordi det er mellem organisme og omgivelser, at der dannes erfaring og viden (Whyte, 1999). For at få indsigt i praksis, vil dette speciale løbende indsamle viden om den virkelighed, der undersøges. Gennem pragmatismen skaber specialet viden, ved at engagere sig i det, der er betydningsfuldt for praktikerne (DGI), slutbrugerne (forældrene) og målgruppen (børnene), ved at få indblik i det felt hvor både slutbrugerne og målgruppen er og interagerer, hvilket blandt andet er i den organiserede idræt, eksempelvis i foreningerne.

Det situationelle og det kontekstuelle sættes i pragmatismen i relation til hinanden. Det situationelle henviser til den situation, hvor enten en handling eller et udsagn finder sted, og handler dermed om at forstå, hvor disse påvirker omstændigheder som tid, sted og sociale normer. Det kontekstuelle handler om at forstå, hvordan enten en handling eller et udsagn er

formet af den kontekst, som de indgår i. Dette gøres ved, at man ser på den sammenhæng, som handlingen eller udsagnet forekommer i, eksempelvis kulturelle faktorer. Ved at kombinere det situationelle og det kontekstuelle, vil man derved få en mere nuanceret forståelse af betydningen af handlingerne og udsagnene (Rasmussen & Glaveanu, 2020). I dette speciale kombineres det situationelle og det kontekstuelle, ved at specialet både tager højde for de specifikke situationer og de omstændigheder, situationerne foregår i. Specialet søger derfor at forstå betydningen af dels slutbrugernes (forældrene) og praktikernes (DGI) udsagn og handlinger, samt hvilken påvirkning disse har på omstændighederne. I relation til det kontekstuelle søger specialet at forstå, hvordan disse udsagn passer ind i en større sammenhæng, som drejer sig om på sigt at fremme børns idrætsdeltagelse og oplevelse af idræt.

3.0 State of the art

I relation til specialets præsenterede problemanalyse vil State of the art fremhæve eksisterende forskning, som beskæftiger sig med den voksende litteratur inden for forældres involvering i deres barns idræt. Det følgende skitserer den foreliggende viden inden for forskningsfeltet; forældreinvolvering og forældres præstationsorientering, hvori der undersøges eksisterende og allerede afprøvede tiltag.

En gennemgang af internationalt litteratur omhandlende forældreskab i idræt, blev afgrænset gennem en litteratursøgning med ordene "*Parent support sport*" på søgedatabasen SportDiscus. Med ønsket om at gennemgå den nyeste litteratur på området, blev søgekriterierne indskrænket til at inkludere artikler fra de seneste 10 år (2013-2023). Dette resulterede i 34 artikler, som efterfølgende blev gennemgået og ekskluderet ud fra overskriften, og derefter abstract. Yderligere blev litteratursøgningen suppleret med en kædesøgning, der synes effektiv til at afsøge områdespecifik litteratur (Rienecker, 2014). De inkluderede artikler vises i nedenstående tabel, som danner et overblik over de tiltag, som allerede er udført for og med idrætsforældre.

	Aldersgruppe	Intervention	Metodisk tilgang	Kontekst
Burke et al. (2021)	Review Undersøger resultaterne fra uddannelsesprogrammer til idrætsforældre			
Knight et al. (2017)	Review Ønsker at danne overblik over litteraturen, omkring forældreinvolvering i ungdomssport			
Knight & Harwood (2015)	Review Undersøger litteratur omhandlende idrætsforældres ekspertise			
Azimi & Tamminen (2020)	13-15-årige	Forbedringer i kommunikationen mellem forældre og barn.	Workshops	Hockey
Dorsch et al. (2015)	11-13-årige	Væsentlige faktorer for forældreinvolvering og støtte.	Spørgeskemaundersøgelser	Amerikansk fodbold, fodbold, hockey, softball og volleyball
Dorsch et al. (2017)	U8 og U10	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Seminarer	Fodbold
Ford et al. (2012)	Under 18 år	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Selv-rapporterede spørgeskemaundersøgelse	Ingen specifik idrætsgren
Gould et al. (2016)	U10 og derunder	Anbefalinger til tennis-forældre	Fokusgruppeinterviews med trænere	Tennis
Harwood & Swain (2002)	13-17-årige	Anbefalinger til indhold i et uddannelsesprogram til forældre, trænere og spillere.	Interviews og observationer	Tennis
Lisinskiene & Lochbaum (2019)	5-6-årige	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Interviews og workshops	Ingen specifik idrætsgren
McMahon et al. (2018)	Under 14 år	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Workshops	Svømning og gymnastik
Richards & Winter (2013)	Ikke opgivet	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Interviews og workshops	Gymnastik (Elite)
Sampol et al. (2019)	U15	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Interviews og workshops	Fodbold
Smoll et al. (2007)	9-15-årige	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Workshops	Basketball
Thrower et al. (2017)	5-og 10-årige	Uddannelsesprogram til idrætsforældre	Workshops	Tennis (Elite)
Thrower et al. (2019)	5-og 10-årige	Online uddannelsesprogram til idrætsforældre	Interviews og workshops	Tennis

Tabel 1 viser tre reviews og 13 artikler over tiltag til idrætsforældre, og at størstedelen beskæftiger sig med uddannelsesprogrammer.

Baseret på litteratur- og kædesøgningen fremhæves enkelte artikler i det følgende, for at argumentere for relevansen samt brugbarheden af specialets designede og udviklede værktøj.

I et review af Burke et al. (2021), undersøges forældreinvolvering gennem uddannelsesprogrammer til forældre, og bliver præsenteret i en systematisk gennemgang af 12 inkluderede studier. Disse har til formål at fremme og forbedre positive forældreinvolvering i børne- og ungdomsidræt (Burke et al., 2021). Uddannelsesprogrammerne omfatter workshops, med emner om blandt andet positivt forældreskab og kommunikationsstrategier. De syv korte uddannelsesprogrammer (endags-workshop) havde udfordringer med at fremme et forældrefællesskab, mens de fem langvarige uddannelsesprogrammer (8-12 ugers intervention) led af højt deltager frafald. Desuden fremhæves ulemper omkring tid og ressourcer som idrætsforældre skal bruge på deltagelsen.

I et af de inkluderede studier i Burke et al. (2021), beskrives at forældreinvolvering i idræt er komplekst (Knight et al., 2017). Artiklen beskriver, at de strategier, der anvendes til at inddrage og bakke op om forældreinvolvering, bør være nuancerede og mangfoldige, yderligere hævdes det, at idrætsforældres involvering ikke blot er et spørgsmål om “god” versus “dårlig” forældreinvolvering. Ifølge Knight et al. (2017) tager forskningen skridt i den rigtige retning, men peger dog samtidig på, at der skal sikres evidensbaserede og effektive strategier til at støtte forældre til bedst muligt at kunne hjælpe deres barn med at finde glæde i idrætsdeltagelse. Samtidig skal forældrene understøttes i at hjælpe deres barn i at tolke deres konkurrenceoplevelse, for at kunne skelne mellem det opgave- og det resultatorienterede (Knight et al., 2017). Det vurderes yderligere som nødvendigt at udvikle strategier for, hvordan og hvornår idrætsforældre skal yde støtte (Harwood & Knight, 2015; Burke et al., 2021). Dette bakkes op af Dorsch et al. (2015), som har fundet, at forældre-påvirkning i forskellige situationer, kan forbindes med både støtte eller pres fra forældre, det er derfor komplekst og handler i høj grad om hvilken værdi idrætsforældrene tillægger eksempelvis at barnet scorer et mål. Dorsch et al. (2015) fandt, at hjertevarme, positiv forældre-påvirkning samt et opgave- og procesorienteret miljø associeres med støtte fra idrætsforældren. Modsætningen hertil var et ego-orienteret miljø, kynisme og negativ forældre-påvirkning, som blev forbundet med et negativt pres fra idrætsforældre. Derfor må det antages som relevant, at idrætsforældre også besidder denne viden, for optimalt at kunne støtte deres barn.

Ifølge Gould et al. (2016) eksisterer der minimal forskning, som undersøger hvordan forældre kan understøttes i deres rolle som idrætsforældre i de tidlige år af deres barns idrætsdeltagelse. I forlængelse heraf undersøger Gould et al. (2016), hvordan der kan optimeres på forældrerollen til børn under 10 år, som dyrker idræt. Artiklen fremhæver de udfordringer,

som trænerne oplever ved idrætsforældres handlinger og interaktioner, herunder at idrætsforældre kan være med til at fremme et fokus på konkurrence og resultater, eksempelvis med råb fra sidelinjen. Artiklen nævner samtidig udfordringen i forældres manglende forståelse for færdighedsudvikling hos barnet. Det første skridt til at fremme forældres forståelse for udvikling og et opgaveorienteret idrætsmiljø, blev identificeret som 'uddannelse af idrætsforældre'. Gould et al. (2016) understreger vigtigheden i at bruge tid på at informere idrætsforældre om de grundlæggende principper for børns udvikling, og fremhæver det opgaveorienterede miljø og dets egenskaber, samt principperne for børns generelle motoriske udvikling. Artiklen omtaler, at forældre overbetoner det at vinde, frem for færdighedsudvikling, og dermed kan overse barnets udvikling og fremskridt. Desuden præsenteres en udfordring i artiklen; at nogle idrætsforældre enten ikke oplever præmissen om forældreinvolvering som meningsfuld, eller ikke ser samme vigtighed eller relevans som forskerne. En risiko, som yderligere præsenteres er, at idrætsforældre kan afvige fra det tillærte, og gøre det, de er vant til inden workshops. Gould et al. (2016) appellerer til, at fremtidig forskning kan omhandle hvordan en optimal forældreinvolvering fremmes ved at støtte forælderrollen i forståelsen af børns udvikling, herunder et langsigtet perspektiv på idrætsdeltagelse, samt at styrke et positivt forældre-barn forhold.

Et studie af Thrower et al. (2017), som også er inkluderet i reviewet af Burke et al. (2021), undersøger uddannelse og støtte til tennisforældre, med afsæt i et evidensbaseret idrætsforældreuddannelsesprogram, for at imødekomme tennisforældrenes behov og eventuelle manglende støtte. Uddannelsesprogrammet blev afviklet som seks workshops for tennisforældre til børn i alderen 5 til 10 år. Resultaterne indikerede, at uddannelsesprogrammet var effektivt til at forandre og bidrage til forældres viden og overbevisninger, samt havde positive virkninger på forældrenes adfærd. Dette muliggjorde at forældrene indgik i positive og effektive interaktioner med deres barn, herunder blev deres kommunikative færdigheder samt bevidsthed om konsekvenserne ved kun at dyrke resultaterne øget. Udfordringer ved uddannelsesprogrammet, var tiden idrætsforældre skulle afsætte til workshops, hvilket resulterede i et stort frafald. I den forbindelse blev uddannelsesprogrammet gennemført online, hvilket ligeledes resulterede i et stort frafald og manglende engagement hos idrætsforældrene (Thrower et al., 2019).

Det kan sammenfattes, at der er bred enighed i formålet med forældreinvolvering i børns idrætsdeltagelse, og at udviklingen af et værktøj til idrætsforældre kan være komplekst. Det er værd at bemærke, at de omtalte artikler ikke gør brug af værktøjer, som forældrene kan

finde støtte og inspiration i, efter endt uddannelsesprogram. Yderligere er strategierne for forældreinvolvering primært processuelle, og ønsker at fremme enten forældreinvolveringen og/eller et opgave- og procesorienteret miljø (Knight et al., 2017; Harwood & Knight, 2015; Burke et al., 2021). Derved vil samtalekort være en vedvarende løsning, der kan initiere til sunde og positive forældre-barn-interaktioner, med hensigten at fremme opgaveorienterede idrætsmiljøer. Herunder også at bevidstgøre idrætsforældre om skellen mellem opgave- og resultatorientering, samt deres involvering, for at sikre at forældre er engagerede og støttende snarere end pressende. Ovenstående demonstrerer således det faglige rationale for gennemførelsen af specialet, herunder udvikling af samtalekort.

4.0 Teori

I følgende afsnit præsenteres specialets teoretiske elementer. Første del af teorien (4.1) præsenterer Tomms (1992) fire spørgsmålstyper, som eksemplificeres og uddybes, med henblik på, hvordan spørgsmålstyperne anvendes i specialet. Dernæst bliver DGI's fire GO! logikker præsenteret, som grundlag for det grafiske design af samtalekortet, samt danner karakteristika for hvilke temaer, samtalekortene spørger ind til. Anden del af teorien (4.2) omhandler praktiske dilemmaer af Windschitl's (2002), hvilke anvendes med det formål at forstå mulige forhindringer og/eller udfordringer, der kan opstå i forbindelse med idrætsforældres anvendelse af samtalekortet. Tredje del (4.3) omhandler Personal Assets Framework (PAF) af Côté et al. (2020), som danner forståelsesrammen for væsentlige mekanismer, der har indflydelse på børn og unges udvikling i idræt. PAF anvendes i specialet til at forklare sammenhængen mellem idrætsudøver, træner, forening og forældre, hvilket har betydning for udvikling samt implementering af samtalekortet.

4.1 Udvikling af spørgsmål til samtalekort

Den teoretiske baggrundsviden om de forskellige typer af spørgsmål, herunder de fire spørgsmålstyper af Tømm (1992) samt tematiseringen af DGI's (2023) GO! logikker, bliver anvendt i udviklingsprocessen af samtalekortet. Spørgsmålet er hovedelementet på samtalekortet og det er derfor væsentligt at sikre, at de anvendte spørgsmålstyper understøtter og fremmer en samtale mellem barn og forældre, der spørger ind til barnets idrætsoplevelse og -glæde samt indsats. Dette med henblik på en proces- og opgaveorienteret samtale. Udviklingen af spørgsmålstyper er ligeledes en afgørende bestanddel i en fremtidig implementeringsproces. Det er væsentligt at formulere spørgsmål, der afspejler den person, der skal svare på spørgsmålet. Ved hjælp af teoretisk indsigt af spørgsmålstyperne, kan der derfor formuleres spørgsmål, der giver relevans for den organisatoriske kontekst, implementeringsprocessen indtænkes i.

4.1.1 Spørgsmålstyper

Der skelnes mellem åbne og lukkede spørgsmål. Åbne spørgsmål bruges, når den ene part skal have den anden part til at uddybe det, han/hun er i gang med at beskrive, hvilket giver en nuanceret og detaljeret beskrivelse. Lukkede spørgsmål kan ofte besvares med ja/nej, og udspringer af spørgerens forforståelse af situationen (Mabeck, 1999). Derudover skelnes der

mellem lineære, cirkulære, strategiske og refleksive spørgsmål, som alle rummer en vis hensigt. Spørgsmålene udelukker ikke hinanden, men kan betragtes som komplementære spørgsmål, og kan derfor overlappe og berige hinanden (Tomm, 1992).

Lineære spørgsmål stilles for at henlede spørgerens opmærksomhed på den andens situation, baseret på lineære antagelser. Hensigten bag lineære spørgsmål er undersøgende, det vil sige, at den spørgende undersøger den aktuelle situation, og derved bliver spørgsmålene afklarende og orienterende, og derfor er “*de grundlæggende lineære spørgsmål: hvem gjorde hvad?, hvor? hvornår? og hvorfor?*” (Tomm, 1992, s. 7). Lineære spørgsmål kan ofte formidle en dømmende holdning, da der i spørgsmålet ofte tænkes i forenkledte baner. Dette kan provokere til skam, skyld og forsvar, og kan fremkomme, at noget er forkert hos den enkelte. De lineære spørgsmål kan have en fastholdende virkning på den anden, på grund af forudfattede og eksisterende lineære opfattelser og meninger, som de lineære spørgsmål giver gyldighed (Tomm, 1992).

I specialet benyttes de lineære spørgsmål ikke til at formulere spørgsmål til samtalekortene. Dette skyldes, at samtalekortet skal lede frem til en refleksiv samtale mellem barn og forældre, hvorfor spørgsmålet ikke skal fremme, at svaret skal passe ind i de ‘forenkledte baner’. Barnet skal opleve at have mulighed for at kunne svare frit, hvilket giver genlyd med specialets valgte videnskabsteori. I den pragmatiske og anti-dualistiske verden, kan vi nemlig ikke bestemme hvilke svar, der er hhv. ‘gode’ og ‘dårlige’, og der kan derfor ikke fremkomme noget forkert svar (Whyte, 1999), som de lineære spørgsmål ellers lægger op til.

Cirkulære spørgsmål stilles for at henlede spørgerens opmærksomhed på den andens situation, baseret på cirkulære forestillinger, hvilket kommer frem i spørgsmålene, ved at der spørges fra andre perspektiver. Hensigten bag cirkulære spørgsmål er at udforske og gå på opdagelse i andres perspektiver og forståelser, herfor er spørgsmålene ofte neutrale og accepterende. De vejledende antagelser er samspilsorienterede og systemiske. Cirkulære spørgsmål stilles for at tilvejebringe mønstre, som forbinder personer, genstande, handlinger, opfattelser, idéer, følelser, normer eller sammenhænge i et tilbagevirkende kredsløb. Spørgsmålene er derfor ofte karakteriseret ved en almindelig nysgerrighed over for mulige sammenhænge mellem begivenhederne, snarere end nysgerrige på at kende udfordringens præcise oprindelse. De cirkulære spørgsmål kan give en øget bevidsthed, som kan befri personen for begrænsninger i ens tidligere lineære synspunkter (Tomm, 1992).

I specialet bliver de cirkulære spørgsmål benyttet til at formulere spørgsmål til samtalekortene med det formål, nysgerrigt at spørge ind til begivenheder eller den konkrete

oplevelse barnet har haft. Dette kan også eksemplificeres ved at idrætsforældre gennem spørgsmålene kan spørge ind til barnets følelser, ideer eller opfattelser efter træning og kamp. Eksempelvis er følgende spørgsmål udviklet til specialets samtalekort: “*Hvordan ser mine holdkammerater mig som holdkammerat?*”.

Strategiske spørgsmål stilles for at påvirke den anden på en bestemt måde, og er derfor baseret på lineære antagelser. Hensigten bag strategiske spørgsmål er at korrigere. Den, der stiller spørgsmålet, opfører sig som en dommer, og fortæller den anden, hvordan den har fejlet, eller hvordan den burde opføre sig. Det korrigerende udsagn er pakket ind i form af et spørgsmål. Strategiske spørgsmål kan virke begrænsende, idet personen kan føle at den der stiller spørgsmålet, påvirker i en bestemt retning, som den som stiller spørgsmålet, synes er ’rigtigt’. Spørgsmålene bliver derved manipulative og kontrollerende. Dog kan strategiske spørgsmål også lede personen mod en erkendelse og en accept af en indlysende løsning (Tomm, 1992).

I specialet bliver de strategiske spørgsmål ikke benyttet, da det ikke ønskes at idrætsforældrene med samtalekortet på nogen måde bliver manipulerende, kontrollerende eller påvirkende overfor en bestemt dagsorden eller hensigt. Spørgsmålene på samtalekortene har til formål at skabe en refleksiv samtale mellem forældre og barn. I den forbindelse er det væsentligt at forældre, ikke skaber korrigerende forstyrrelser, også selvom det kan skabe en klar handlingsorientering for barnet.

Ved *refleksive spørgsmål* er hensigten at påvirke den anden på en indirekte måde og er baseret på cirkulære antagelser. Hensigten bag spørgsmålene er at fremme ændringer. Den spørgende opfører sig som en guide, som opmuntrer den anden til at mobilisere egne problemløsende ressourcer. Dette udløser refleksive aktiviteter i den andens allerede eksisterende meningssystem, som skaber rum for, at personen kan se nye muligheder og udvikle sig frit på egen hånd. Refleksive spørgsmål har en udviklende virkning, hvor neutrale spørgsmål kan vise respekt for personens autonomi, og tonen i spørgsmålene kan virke blide. Refleksive spørgsmål kan øge oplevelsen af at blive indbudt til at tage nye synspunkter under overvejelse, i stedet for at blive trukket ind i disse. Spørgsmålene giver rum for, at personen kan reflektere over nye opfattelser, retninger, synspunkter og perspektiver (Tomm, 1992).

I specialet bliver de refleksive spørgsmål benyttet til at formulere spørgsmål til samtalekortene, da de refleksive spørgsmål er fremtidsrettet og danner rum for ønskværdige scenarier, der giver mulighed for forandringer, ved at anskue handlingerne fra mange perspektiver. Eksempelvis er følgende spørgsmål udviklet til specialets samtalekort: “*Jeg er en god kammerat over for de andre børn, når jeg...*”. Ved dette spørgsmål gives der rum for,

at barnet kan overveje, hvordan dets handlinger er overfor de andre børn. Spørgsmålet kan hjælpe barnet til at revurdere sin opførsel, både hvis barnet faktisk *er* en god kammerat, men også hvis det modsatte er gældende.

Specialet udelader de lineære samt strategiske spørgsmålstyper, og inddrager således de cirkulære samt refleksive spørgsmålstyper. De sidstnævnte spørgsmålstyper danner grundlag for åbne spørgsmål, der muliggør en beskrivende og nuanceret samtale mellem forældre og barn. De cirkulære og refleksive spørgsmålstyper, anvendes som samtalekortets hovedelement og som katalysator for den reflekterende samtale.

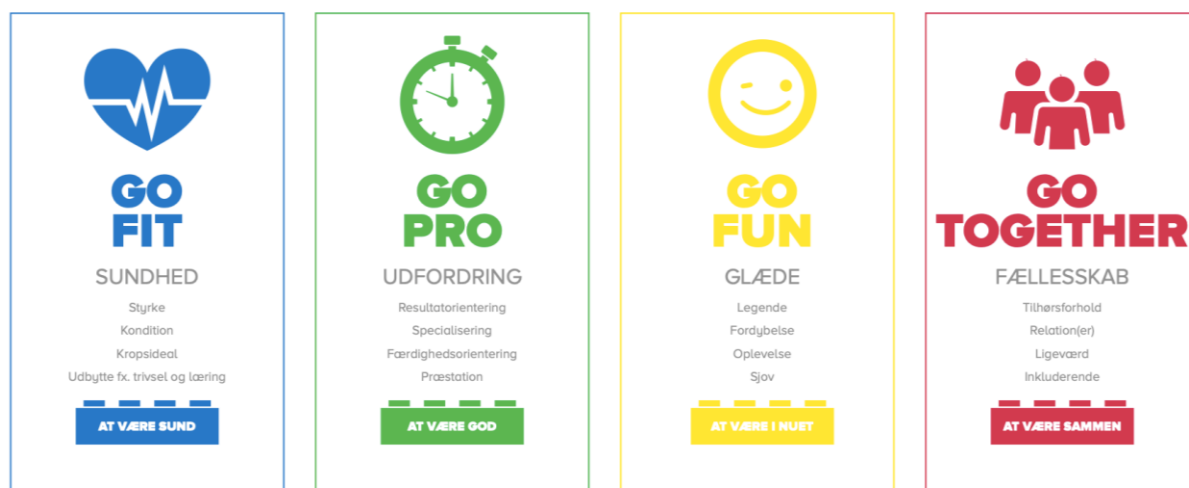
4.1.2 DGI's GO! logikker

DGI har udviklet fire GO! logikker for at motivere børn, unge og voksne i bevægelses- og idrætsmæssige aktiviteter: *“Mennesker motiveres forskelligt - så hvordan får vi alle med?”*. DGI har arbejdet med motivation og idrætsdeltagelse under overskriften “GO!” siden 2019. GO! er baseret på fire grundmotiver: sundhed, udfordring, fællesskab og bevægelsesglæde (DGI, 2023). Udgangspunktet for udviklingen af GO! er baseret på både data fra idrætsdeltagelse og -frafald samt DGI's erfaringer. De metoder, der bruges i GO! bygger på praksis fra DGI's idrætter samt arbejdet med idræt med ‘glæden i centrum’. Fagligt bygger GO! på selvbestemmelsesteorien, der er udviklet af Deci & Ryan (2000), og GO! er empirisk underbygget af koblingen til motivationsteori (DGI, 2023).

I specialet bruges GO! logikkerne som forståelsesramme til at udvikle samtalekortene ved at farvetematisere kortene efter de fire logikker, samt for at spørgsmålene inddeles efter centrale budskaber fra hvert tema. Derudover bruges logikkerne til både at favne specialets målgruppe (børn) og slutbrugere (forældre). GO! favner målgruppen idet: *“GO! kan øge refleksionen hos udøvere (og potentielle udøvere) omkring hvad der vil kunne skabe aktiv og meningsfuld deltagelse for dem”* (DGI, 2023, s. 2). Formålet med at benytte GO! er derved at øge refleksionen hos børnene, der modtager spørgsmålene, for at kunne skabe meningsfuld deltagelse. GO! favner slutbrugerne idet: *“GO! kan desuden styrke dialogen mellem udøvere, trænere, ledere og andre, der beskæftiger sig med at motivere eller skabe forudsætninger for idrætsdeltagelse”* (DGI, 2023, s. 2). Formålet med at benytte GO! er derved at styrke forældres dialog med barnet, således at de kan motivere deres barn og skabe gode forudsætninger for dets idrætsdeltagelse.

Logikkerne bruges til at berige nuværende praksis og udvikle fremtidens foreninger, fællesskaber og aktiviteter. De fire logikker er ligeværdige og kan ikke stå alene, da de er

indbyrdes afhængige af hinanden, men der kan være forskellige logikker på spil i øjeblikket. Derved er logikkerne forskellige i styrke i forskellige sammenhænge. De fire GO! logikker er: *GO-Together*, *GO-Fit*, *GO-Fun* og *GO-Pro* (DGI, 2023):



Figur 1 illustrerer DGI's fire GO! logikker og de dertilhørende nøgleord.

GO FIT handler om sundhed: *at være sund*. Logikkens betydning er ”Fokus på aktivitet som middel til sundhed og andet udbytte”. De nøgleord der benyttes i logikken er: ‘udbytte f.eks. trivsel og læring’, styrke, kondition og kropsideal. I denne logik kan kroppen optimeres. Hvis man styres af *GO FIT* vil aktiviteten bruges som et middel til at opnå en form for udbytte. Udbyttet kan både være i forhold til ens mentale, fysiske eller sociale velbefindende (DGI, 2023). Logikken bringes konkret i spil ved at udvikle spørgsmål, som spørger ind til logikkens nøgleord, eksempelvis spørgsmål som: “Jeg følte mig stærk i dag, da...”, eller: “Det mest lærerige i dag var at...”.

GO PRO handler om udfordring: *at være god*. Logikkens betydning er: ”Fokus på præstation og ambitionen om at blive bedre”. De nøgleord der benyttes i logikken er: resultatorientering, specialisering, færdighedsorientering og præstation. *GO PRO* logikken handler om, at det er motiverende i sig selv at blive god til noget. Logikken dækker over to dimensioner. Det centrale i den ene dimension handler om afsøgning af grænser og at udfordre sig selv. Derudover er ambitionen om hele tiden at forbedre egne færdigheder også central. Den anden dimension handler om, et stærkt ønske om at specialisere sig, og resultatet samt målet kan være styrende. Balancen i *GO PRO* er at kunne skrue op og ned for konkurrencen i forhold til, hvor meget fokus det målbare bør og skal have (DGI, 2023). Logikken bringes konkret i spil ved at udvikle spørgsmål, som spørger ind til logikkens nøgleord, eksempelvis spørgsmål som: “Det mest udfordrende i dag var at...”, eller: “Hvilke seje tricks lavede du i dag?”.

GO FUN handler om glæde: *at være i nuet*. Logikkens betydning er: *”Fokus på glæden ved selve aktiviteten og at gøre sig umage”*. De nøgleord der benyttes i logikken er: legende, fordybelse, oplevelse og sjov. I denne logik er det vigtigt, at aktiviteten er sjov, legende og lystfuld, samt at der er mulighed for at fordybe sig. Det handler om at skabe rum for, at der er plads til at fejle, uden at blive hængt ud. Der skal være passende udfordringer til alle. Her er det legitimt, at idræt dyrkes blot for idrættens egen skyld, og dermed uden at tænke over, om den gør direkte nytte. Turneringer, stævner og kampe er en mulighed, men ikke obligatoriske (DGI, 2023). Logikken bringes konkret i spil ved at udvikle spørgsmål, som spørger ind til logikkens nøgleord, eksempelvis spørgsmål som: *”Nævn tre ting du synes var sjovt i dag”*, eller: *”Hvordan var det at være til træning/kamp i dag?”*.

GO TOGETHER handler om fællesskab: *at være sammen*. Logikkens betydning er: *”Fokus på fællesskabet og dét at være aktiv sammen med andre. Aktiviteten er sekundær”*. De nøgleord logikken benytter er: tilhørsforhold, relation(er), ligeværd, og inkluderende. Denne logik omhandler, at der for mennesket er et grundlæggende behov for at være sammen med andre, hvilket også gælder i idrætten. Hvis man styres af *GO TOGETHER*, vil ens primære drivkraft være fællesskabet og følelsen af at høre til, og derfor vil selve aktiviteten ikke være afgørende. Her findes et rum fri for præstationer, forventninger og formelle krav, og hvor man føler sig tryk (DGI, 2023). Logikken bringes konkret i spil ved at udvikle spørgsmål, som spørger ind til logikkens nøgleord, eksempelvis spørgsmål som: *”Hvordan oplevede du fællesskabet i dag?”*, eller: *”Hvordan heppede du på de andre i dag?”*.

Ovenstående fire DGI GO! logikker bruges dermed til tematisering af spørgsmål i specialets udviklede samtalekort, for at have fokus på ‘glæden i centrum’. Spørgsmålene tilhører overvejende én logik, men kan overlappe hinanden, afhængig af, hvor barnets fokus/motivation ligger placeret. Eksempelvis vil spørgsmålet *”Hvilke seje tricks lavede dine holdkammerater idag?”*, kunne placeres i både rød kategori (fællesskab) samt grøn kategori (udfordring). Pågældende spørgsmål er formuleret af specialegruppen som et ‘fællesskabsspørgsmål’ med fokus på ‘holdkammerat’, men lægges fokus på ordet ‘tricks’ i spørgsmålet, er det nærmere et ‘udfordringsspørgsmål’, da der i udfordring er fokus på at specialisere sig.

De samlede spørgsmål som er inddelt efter spørgsmålstyper og GO! logikkerne kan ses i bilag 19.

4.2 Windschitl's praktiske dilemmaer

Den følgende del af specialets teori omhandler Windschitl's fire praktiske dilemmaer. Konceptualiseringen af de praktiske dilemmaer fremgår af specialets resultater, hvor de anvendes med det formål, at kunne forholde sig til praktikernes (DGI) og slutbrugernes (idrætsforældre) oplevelser og perspektiver af samtalekortets anvendelighed og genkendelighed. Dilemmaerne danner grundlag for forståelsen af de dilemmaer, der kan opstå i forbindelse med anvendelsen og implementeringen af samtalekortet.

De fire dilemmaer er oprindeligt udviklet til coaching og undervisere, men specialet benytter ikke dilemmaerne i forbindelse med undervisere, men overføres til idrætsforældre. Coaching er et resultat af en kompleks interaktion mellem træner, atlet og kontekst. Forholdet mellem disse faktorer har betydning for en atlets læring. Windschitl's ramme af dilemmaer: konceptuelle, pædagogiske, kulturelle og politiske, er et middel til at forstå kompleksiteten af coaching, da den betragter træneren, atleterne, konteksten og den relaterede læring som værende indbyrdes forbundne. Hvert dilemma betragtes individuelt, men de fire dimensioner fanger tilsammen rækken af udfordringer i pædagogiske miljøer. Derved er hver enkelt dimension utilstrækkelig i sig selv til at realisere nye versioner om læring, men derfor er det stadig nødvendigt at adressere hver af dimensionerne (Cushion, 2013; Windschitl, 2002).

4.2.1 Konceptuelle dilemmaer

Konceptuelle dilemmaer har sin forankring i praktikerens forståelse af et fænomen, begreb eller et koncept, gennem deres antagelser og overbevisninger. Ens personlige antagelser er ofte subjektive og kan være meget forskellige (Windschitl, 2002). I forbindelse med specialet vil det være idrætsforældrens forståelse af værdi og relevans af forældreinvolvering, samt deres forståelse af en resultat- og opgaveorientering. Forståelsen af disse begreber kan være meget forskellige mellem idrætsforældre.

Konceptuelle dilemmaer er relevante at forholde sig til i arbejdet med idrætsforældre, da der kan opstå udfordringer når ændringer i en kultur skal igangsættes. Det er væsentligt, at ændringen, og 'det nye' giver mening for idrætsforældrene, for at fremme at forældre lærer af disse ændringer, og lærer de nye måder at spørge ind til en idrætsaktivitet på. Resultatet heraf bliver en større sandsynlighed for at ændringen sker. Yderligere i forbindelse med disse konceptuelle dilemmaer, er det også væsentligt at nævne, at der er stor forskel på hvad idrætsforældre mener, og hvordan de agerer, hvilket medfører at forældrene også har en forskellig forståelse af hvad det betyder at være 'den gode og opbyggende forældre'. Der kan

opstå meningsfuld læring, når den lærende er i stand til at kunne forbinde sig til det der skal læres, samt kunne give mening til det der skal læres. Derudover kunne være i stand til at identificere relevant viden og information, samt organisere denne viden i en struktur der er sammenhængende, og på den måde integrere den med anden viden (Cushion, 2013).

Forskningen inden for coaching er sparsomt og svagt, og udvikles derfor overvejende af uformelle kilder, eksempelvis observationer og personlige erfaringer. Dette leder til tilgange som er anekdotiske og selvrefererende, i forhold til hvad der i praksis, er baseret på 'hvad der virker' og hvad der giver resultater. Disse anekdotiske og selvrefererende tilgange, kaldes for 'folkepædagogik', da det henviser til en stærk holdning til, hvordan mennesker lærer, og hvad der er godt eller dårligt. Yderligere er de baseret på traditioner og eksterne autoriteter, som er kendetegnet ved direkte og autokratiske praksisser. Dette stilles i modsætning til specialets pragmatiske forankring (jf. 2.0), hvor der ikke kan sættes lighedstegn mellem hvad der er rigtigt og forkert i forbindelse med hvordan mennesket lærer (Whyte, 1999; Rasmussen & Glaveanu, 2020). Folkepædagogikken kan resultere i, at eksempelvis en underviser vil abstrahere fra dele af en ellers videnskabelig pædagogik, hvilket medfører at der kan opstå en forvrænget forståelse (Cushion, 2013).

I relation til ovenstående vil idrætsforældre være underviseren, som omtalt ovenfor, hvilket kan medføre at idrætsforældre vil agere som de er vant til, eksempelvis at stille spørgsmål til deres barn, som overvejende er resultatorienteret, frem for opgaveorienteret, hvilket ikke kan forventes at forældre kan skelne mellem (jf. 1.1).

4.2.2 Pædagogiske dilemmaer

Pædagogiske dilemmaer refererer til underviserens adfærd og aktiviteter, som danner grundlaget for det aktuelle læringsmiljø. I den forbindelse skal en underviser ses som 'med-lærer' eller som en partner i læringen, hvilket er en modsatrettet tilgang, end hvad der forstås ved en tidligere traditionel undervisningsform. Et skifte til en nyere pædagogisk tilgang kræver forandring i den grundlæggende adfærd og i de aktiviteter, som underviseren præsenterer i sin undervisning. Dette vil medføre, at underviseren formentligt bliver skubbet ud af sin komfortzone, og at der skal læres på ny, eksempelvis hvornår de skal spørge, og hvornår de skal fortælle, hvilket kræver mere forberedelse og mere koncentration, og et generelt større pædagogisk ansvar for at frembringe denne ændring (Windschitl, 2002).

I specialet overføres ovenstående pædagogiske dilemma til, at idrætsforældre skal være 'med-lærer' og de skal være partnere i den samtale, der skabes mellem forældre og barn. Et

pædagogisk dilemma kan opstå i den enkeltes forældres forudsætninger for, at kunne facilitere spørgsmålet og samtalen, som en reflektiv og åben dialog.

Resultatet af de pædagogiske dilemmaer, afspejles i underviserens viden, erfaring og hvad underviseren forstår som læring, og potentialet heri (Cushion, 2013). Det samme vil være gældende for samtalen mellem forældre og barn, hvor forældrenes viden, erfaring og eget perspektiv på meningsfuldheden af samtalen, vil præge udbyttet af samtalen. Med dette afspejles derfor et vigtigt samspil mellem viden, erfaring og praksis, hvor disse har afgørende betydning for, hvilke handlinger idrætsforældre gør. Ved en begrænset viden, er 'med-læreren' tilbøjelig til at holde fast i traditionelle metoder, hvilket resulterer i, at 'med-læreren' er mere passiv, og fraskriver sig ansvar og ejerskab for læring (Cushion, 2013).

De pædagogiske dilemmaer er derfor væsentlige at forholde sig til, da det er komplekst at ændre adfærd. Dette er således gældende for de idrætsforældre, som er vant til at stille resultatorienterede spørgsmål. Disse forældre skal bryde med sin komfortzone, såfremt de skal stille spørgsmål, der er opgaveorienterede. Det betyder sandsynligvis, at det kræver mere koncentration og mere forberedelse af idrætsforældre, i betragtning af, at der skal ændres vaner og adfærd.

4.2.3 Kulturelle dilemmaer

Kulturelle dilemmaer refererer til, at en undervisers pædagogiske praksis altid er placeret i en større kontekst – både når emnet omhandler undervisning, andre pædagogiske praksisser eller en forældre-barnrelation, vil en idrætsforælders handlinger også være kulturelt forankret, og her findes også forventninger, ansvar, historie, struktur og kultur både i forhold til idrætsforældres og et barns handlinger og ageren. Samspillet mellem alle disse faktorer påvirker både, hvad underviseren og eleverne får ud af læringsprocessen. Faktorerne påvirker miljøet på både skjulte og åbenlyse måder, da de tilsammen danner rammerne, hvilket drejer sig om normer, forventninger og værdier. I undervisnings henseende, findes en vedholdende kultur som fortæller at underviseren er vidensholder og elever er passive modtagere. Kulturen har et højt instruktionsniveau, som i praksis betyder, at underviseren taler det meste af tiden, og elever deltager i de gentagne aktiviteter. Denne 'traditionelle' undervisning vil forekomme naturlig og uforanderlig i forbindelse med forventninger fra både undervisere, elever, forældre og klubber (Windschitl, 2002).

Kulturelle dilemmaer er vigtige at forholde sig til i arbejdet med idrætsforældre, da disse dilemmaer i høj grad viser at forældres opvækst, og den kultur de selv kommer fra, har

stor indflydelse på, hvordan de agerer og stiller spørgsmål til sit eget barn. Spørgsmålene og handlingerne er forankret hos forældrene, og dette selvom forældre eventuelt godt er klar over, at der findes mere hensigtsmæssige spørgsmål eller handlinger. Dette danner yderligere et argument for at de ændringer og forandringer som samtalekortene kan bidrage til, tager tid

Kulturen understøttes delvist af underviserens epistemologiske antagelser, og af den forførende forudsætning: 'at have ret'. Undervisere kommer til at acceptere visse former for viden og perspektiver, som de fastholder i praksis, hvilket skaber en kontekstuel diskurs, hvor der pålægges og håndhæves en 'korrekt måde' at undervise på, hvilket yderligere resulterer i, at visse praksisser får en forankret legitimitet (Windschitl, 2002).

I forbindelse med undervisning i fysisk aktivitet, er der en stor vægt på tekniske temaer, hvor succes i præstationen bliver stærkt forbundet med at maksimere sin ydeevne og at vinde. Der er et stort pres for at få succes i sport, og ansvaret bliver ofte placeret hos underviseren, hvorfor pågældende forsøger at kontrollere så mange variabler som muligt. (Cushion, 2013). I denne henseende vil underviserens ageren kunne overføres til idrætsforældre, da idrætsforældre ofte overfører ansvaret hos træneren.

4.2.4 Politiske dilemmaer

Politiske dilemmaer refererer til, når der opstår modstand fra forskellige beslutningstagere eller interessenter, i forbindelse med nye regler, normer eller rutiner. Dilemmaerne refererer yderligere til de aspekter af en praksis, hvor udøvelsen er forbundet med fordeling, omfordeling eller bevarelse af magt. Innovationspædagogik, og dermed forandringer, kan skabe både kontroverser og konflikter i miljøet, som involverer alle, der har indflydelse på praksissen. Eksempelvis vil det i en forening både være foreningens bestyrelse, trænere, spillere og det eventuelle forbund. Derudover påvirker en træners praksis også et bredere perspektiv, herunder forældre, klubbens interessenter og økonomi (Windschitl, 2002). De politiske dilemmaer er væsentlige at forholde sig til i arbejdet med idrætsforældre, da de politiske dilemmaer også vedrører en balance mellem forandring og stabilitet. En forening eller en klub bør forandre sig, for at følge med tiden, men samtidigt bør foreningen eller klubben også præsentere en stabilitet over for deres medlemmer.

Idrætspolitiske beslutningstagere forsøger at kontrollere praksis frem for at gøre praksissen mere autonom. Det vil sige, at mens det ser ud til at idrætten opnår autonomi, handler det snarere om at homogenisere praksis mod en professionalisering. Denne professionalisering forekommer problematisk, idet trænerne bliver teknikere som skal overføre

viden, og får ofte standardiseret viden og strategier til at arbejde effektivt. Resultatet heraf er, at trænere mister beslutningsansvar. Dette virker paradoksalt, fordi idrætten råber efter innovative og spillercentrerede pædagogikker (Cushion, 2013; Windschitl, 2002). Generelt eksisterer der et fundamentalt spørgsmål omkring den naturlige del ved trænergerningen samt dennes forskellige mål. Dette kan både være angående allerede eksisterende normer med ubestridte mål, som påvirker træneren enten direkte eller indirekte via trænerens metoder. Normer kan give et altoverskyggende og historisk syn på, hvad nogen skal gøre, samt hvordan det skal 'se ud'. Derudover beskriver Cushion (2013), at innovativ pædagogik lider af en underliggende ulempe, som drejer sig om, at pædagogikken kan ses som et tvivlsomt alternativ til eksisterende praksis. Diskursen er status quo angående direkte og adfærdsmæssige modeller, hvor færdigheder først mestres i de traditionelle/historiske/grundlæggende coaching strategier, hvor nye pædagogikker er mærket under navne som 'alternativ' og 'innovativ' (Cushion, 2013).

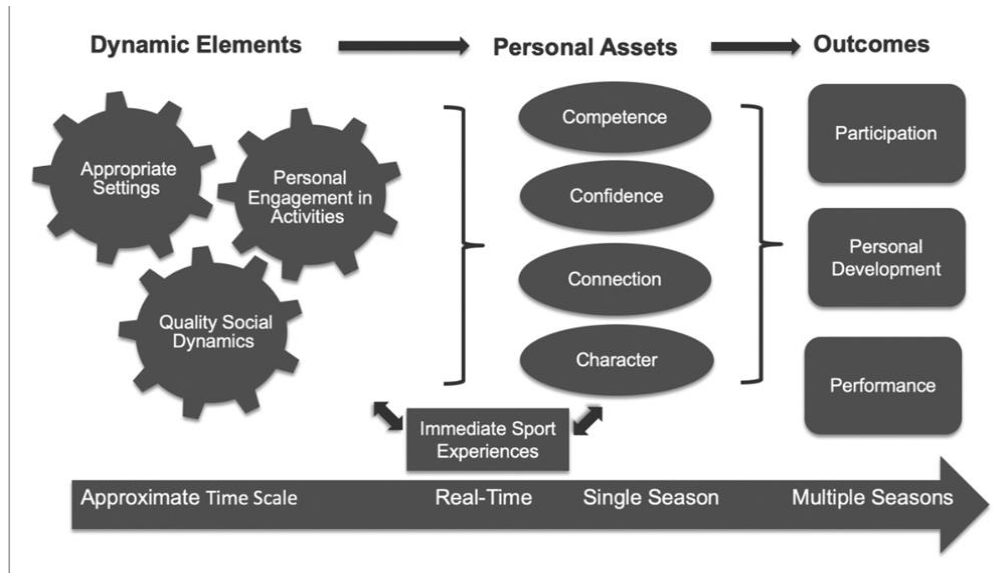
De politiske dilemmaer kan overføres til idrætsforældre, da der findes nogle normer i den naturlige måde at være idrætsforældre på, og hvordan dette påvirker og har indflydelse på børnenes udvikling og læring. Derudover kan dilemmaerne inddrages i den innovative pædagogik, hvor specialets udviklede samtalekort lider af en underliggende ulempe i praksis, på trods af, at idrætten råber efter innovative løsninger.

4.3 Personal Assets Framework

Den følgende del af specialets teori omhandler Personal Assets Framework (PAF) af Côté et al. (2020). PAF har blik for tre dynamiske elementer, samt kort- og langsigtede resultater relateret til idrætsudvikling. Disse strækker sig ud over trænings- og kampsituationer, hvori de fysiske omgivelser, sociale hovedpersoner og konteksten fremhæves.

PAF bliver brugt i specialet som et analyseværktøj, der kan belyse betingelserne for positive idrætslige oplevelser hos børn og unge. Yderligere kan PAF forklare sammenhængen mellem idrætsudøveren, trænere, forening og forældre, hvilket har betydning for udviklingen af samtalekortet. Dette er med henblik på at fremme samtalekortets brugbarhed, så sandsynligheden for en vellykket implementering af samtalekortet øges. PAF danner således en forståelsesramme for de faktorer, der har betydning for udviklingen i børne- og ungeidræt, hvilke er væsentlige at inddrage i udviklings- og implementeringsprocessen af samtalekortene.

Ifølge modellen er der tre dynamiske faktorer, som har indflydelse på børn og unges kort- og langsigtede sportslige udvikling. At faktorerne er dynamiske, betyder i denne henseende, at de kan ændre sig afhængigt af hinanden. Ændringer i omgivelserne '*appropriate settings*' kan betyde ændringer i det personlige engagement '*personal engagement in activities*' (Côté et al., 2020).



Figur 2: Côté, J., Vierimaa, M., & Turnnidge, J. (2016). A personal assets approach to youth sport. In K. Green & A. Smith (Eds.), *Routledge Handbook of Youth Sport* (pp. 243-256). London: Routledge.

Det dynamiske element: *Appropriate settings* indbefatter de fysiske og konkurrencemæssige rammer, kontekst og miljø. Miljøet repræsenteres både på mikro-, meso- og makroniveau. Mikroniveauet udgøres af den arena, hvor aktiviteten finder sted, eksempelvis på en fodboldbane. Denne spiller en stor rolle for barnets oplevelse, og kan virke enten faciliterende eller hindrende for en optimal udvikling. Mesoniveauet udgøres af strukturen i den klub eller organisation, hvor aktiviteten finder sted. Med dette menes størrelsen på organisationen, hvordan den fysisk er struktureret og konkurrencemiljøet heri, hvilket har indflydelse på barnets optimale udvikling. Slutteligt findes makroniveauet, som udgøres af fællesskab og divisionsstrukturen. Med dette menes hvordan fællesskabet som kultur dyrkes i det miljø, hvor aktiviteten foregår (Côté et al., 2020).

Appropriate settings kan støtte op om barnets idrætsoplevelse og optimale udvikling. Ifølge Côté et al. (2020) tyder det på, at det at være en del af en forening som vægter positive oplevelser over konkurrence, samt at foreningen har ressourcer og kompetencer til eksempelvis, at lempe på regler eller lave andre benspænd som er alderssvarende, virker fremmende. Dynamikken kan således også være afgørende for om et værktøj, som samtalekortet, vil kunne finde indpas i en forening. I foreninger, som i forvejen værner om den

opgaveorienterede adfærd, kan det opleves mere sandsynligt, at implementeringen af samtalekortet finder sted.

Personal engagement in activities indbefatter barnets personlige engagement og motivation til både at udføre og deltage i aktiviteten. Dynamikken består af (1) *'sport of interest'*, som betyder i al sin enkelthed, at barnet selv vælger sin interesse for sport. Sporten bør hvis den skal fordrer til optimal udvikling hos barnet, bestå af *'deliberate play'* aktiviteter, og en balanceret blanding af aktiviteter, som på den ene side er ledt af voksne, og på den anden side er ledt af børnene eller de unge selv. Deliberate play-aktiviteter udmærker sig ved at være ustrukturerede og formålet er maksimal fornøjelse (enjoyment). Herudover består dynamikken af (2) *komplementerende fysiske aktiviteter* og (3) *komplementerende ikke-sportsrelaterede aktiviteter*. At barnet deltager i flere og mange forskellige fysiske aktiviteter, med det formål at udforske muligheder og opdage bestræbelser. Dette synes at facilitere en optimal udvikling hos barnet. Dette gælder for aktiviteter, som er sportsrelaterede, men også de aktiviteter, som ligger uden for sportens verden, eksempelvis musikarrangementer (Côte et al., 2020).

Barnets personlige engagement skal således også indtænkes i udviklingen af samtalekortene. Dette kan eksempelvis være ved at anvende refleksive spørgsmålstyper, som blot fordrer til en åben dialog mellem barn og forældre, og som åbner for en samtale, der tager udgangspunkt i dét, som fylder hos barnet. Et spørgsmål som *"Det fedeste i dag var..."* kan således række ud over de idrætslige oplevelser, som samtalekortet egentligt centrerer sig om, hvorfor samtalen kan føre hen til emner, som eksempelvis om, hvordan skoledagen har været. På denne måde, kan samtalen mellem barn og forældre være ledt af barnet.

Quality social dynamics indbefatter barnets evne til at indgå og interageres i sociale relationer. Sport kan i høj grad karakteriseres som en social aktivitet, da der sker sociale interaktioner, eksempelvis med trænere, forældre, og med- eller modspillere. Dynamikken indeholder derfor også tre niveauer, (1) *interpersonelle forhold*, (2) *teamdynamikker* og (3) *det sociale miljø*. De (1) *interpersonelle forhold* dækker over de tætteste relationer i sportsaktiviteten, hvilket både involverer forældre, trænere, holdkammeraterne, men også dommerne kan have indflydelse på barnets oplevelse i øjeblikket. (2) *Teamdynamikkerne* indbefatter både strukturen af teamet, processerne, normerne og kommunikationen i teamet, samt formålet med teamet. At børn er en del af et hold, og oplever et tilhørsforhold både til teamets opgave og formål, men også til teamet generelt, synes at facilitere til en optimal udvikling hos barnet. Desuden har dette en positiv indflydelse på barnets selvtillid, selvværd og måde at opstille mål på. (3) *Det sociale miljø*, kan sammenlignes med teamdynamikkerne, dog i en bredere forstand. Dette vil sige, at her har normer, kommunikation og kultur også

indflydelse. Her er det blot normer i samfundet og organisationen, som også har betydning for barnets oplevelse og optimale udvikling. Eksempelvis vil en opgaveorienteret kultur i en organisation i højere grad facilitere til optimal udvikling hos barnet, frem for en kultur der omhandler præstation og perfektion (Côté et al., 2020).

Dynamikken *Quality social dynamics* afspejles især ved den røde DGI GO! logik (fællesskab). Samtalekortet med fællesskabet i fokus, kan både omhandle hvordan barnet bidrager til fællesskabet, men også spørge ind til, hvad barnet synes er et godt fællesskab. Hertil kan samtalen mellem barn og forældre også omhandle hvordan kulturen og adfærden er omkring holdet, hvilket både kan starte refleksion hos barnet, men i særdeleshed også hos idrætsforældren selv.

Ovenstående dynamikker har indflydelse på børn og unges oplevelse her og nu, og hvordan barnet udvikler sig sportsligt på længere sigt. Modellen beskriver fire C'er, som er personlige aktiver (personal assets). C'erne kan skabe kortsigtede resultater af barnets deltagelse i en aktivitet. Dog sammenholdt med ovenstående dynamikker, da de også er rammesættende for barnets udvikling og oplevelse. Med kortsigtede menes både den øjeblikkelige oplevelse, og oplevelsen efter en sæson, som forstås som 3-6 måneder. De fire C'er er hhv. (1) *competence*, (2) *confidence*, (3) *connection* og (4) *character* (Côté et al., 2020; Vierimaa et al., 2012).

Med kompetencer (*competence*) forstås barnets opfattelse af sine evner på et givent område, eksempelvis barnets tekniske evner i den pågældende sportsgren. Selvtillid (*confidence*) forstås som opfattelsen af, eller graden af barnets tro på egne færdigheder og evner, samt opfattelsen af barnets evner til at blive succesfuld inden for den pågældende sport. Relationer (*connection*) beskriver kvaliteten af relationerne, og graden af interaktion med jævnaldrende og trænere i pågældende sportssituation. Fjerde og sidste C, er karakter (*character*), som forstås som moralsk udvikling og begrebsliggørelsen af barnets 'sportspersonlighed'. Karakter handler yderligere om respekt, empati og ansvarlighed (Vierimaa et al., 2012).

Næst i modellen præsenteres de langsigtede resultater (3 P'er), som er påvirket af både de tre dynamikker og de fire C'er. Derudover vil de langsigtede resultater først vises over tid, eksempelvis efter flere sæsoner. De tre P'er: (1) Deltagelse (*Participation*), (2) Personlig udvikling (*Personal development*) og (3) Præstation over tid (*Performance*). Disse tre P'er er individuelle resultater, som muligt, skabes hos det enkelte barn (Côté et al., 2020).

De tre dynamiske elementer er relevante at forholde sig til i arbejdet med idrætsforældre, da forælderrollen i idræt er af stor karakter i børn og unges idrætsudvikling.

Det er derfor relevant, at forældre fremhæver barnets indsats, relationer, idrætsdeltagelse samt -oplevelse, frem for resultater og præstationer efter en idrætsaktivitet. Derfor kan det være fremmende for idrætsudviklingen, hvis idrætsforældre kan spørge ind til disse dynamikker, hvilket samtalekortene kan bidrage med. Dynamikkerne i PAF bliver derved inddraget i udviklings- og implementeringsprocessen af samtalekortet, med henblik på at inddrage, samt forholde sig til, de mekanismer, der understøtter positiv udvikling i børne- og ungdomsidræt. Der bliver derfor ikke analyseret på *om* samtalekortet virker fremmende for barnets optimale udvikling, men snarere analyseret på hvordan samtalekortene kan udvikles samt implementeres, hvilket giver genlyd med specialets problemformulering.

5.0 Metode

Indledningsvist i det følgende afsnit beskrives og argumenteres der for specialets kontekst og deltagere. Yderligere præsenteres specialets metodiske tilgang; Action Design Research, som den metodiske ramme, der kan forklare *hvorfor* de fire faser samt syv principper i metoden anvendes. Til at forklare *hvordan* der i specialet handles i Action Design Research, suppleres metoden af Design Thinking. Metodeafsnittet inddrager figurer, der bidrager med et grafisk overblik og som illustrerer metodens forløb. Metodeafsnittet redegør desuden for de interviews, der er foretaget undervejs i empiriindsamlingen. Afslutningsvis bliver specialets abduktive tematiske analysemetode præsenteret, som anvendes til at opretholde en balance mellem teoretisering og empiriske fund.

5.1 Kontekst og deltagere

I de følgende afsnit bliver specialets kontekst og deltagere præsenteret. Relevansen herfor bliver begrundet, og deres betydning for specialet bliver uddybet. DGI som organisatorisk organisation, fremgår som specialets kontekst samt eksterne samarbejdspartner. Efterfølgende bliver deltagerne præsenteret, som hhv. målgruppe og slutbrugere.

5.1.1 Kontekst: DGI som ekstern samarbejdspartner

DGI fremgår som ekstern samarbejdspartner, med Børne- og ungekonsulent, Mads Pedersen fra DGI Nordjylland som primær kontaktperson (samarbejdsaftale er anført i bilag 3). Yderligere fremgår Niels Grinderslev, konsulent Team Målgrupper og Børns bevægelsesglæde fra DGI Landskontor, som en væsentlig sparringspartner og indflydelsesrig stemme.

Det eksterne samarbejde blev indledt i opstarten af specialet, hvor der i forbindelse med udforskningen af idrætsforælderrollen, blev fundet interesse for konteksten, som DGI repræsenterer. DGI arbejder med at fremme opgaveorienterede og motiverende idrætsmiljøer ud fra en kerneværdi om, at vi som mennesker bliver stærkere og mere motiveret af at dyrke idræt i et fællesskab (*Hvad Er DGI?*, n.d.). DGI arbejder blandt andet ud fra deres fire GO! logikker for at motivere børn, unge og voksne til idræt og bevægelse (DGI, 2023). DGI har eksisterende tiltag til at fremme dialog og refleksion hos trænere og udøvere. Eksempelvis udkom et sæt kort i efteråret 2023 (*Refleksionskort DGI Børneidræt*, n.d.) med det formål at

igangsætte refleksion hos træneren om hvordan et motiverende idrætsmiljø kan skabes. Derudover har DGI et sæt refleksionskort, som er udviklet til børn i gymnastik. Her skal spørgsmålene stilles af enten gymnastiktræner eller af en anden gymnastikudøver, og *“er udviklet som et procesværktøj”* (bilag 17, s.19).

DGI arbejder på landsplan, målrettet med deres fremme af motiverende idrætsmiljøer. Ifølge Niels Grinderslev arbejder DGI ud fra en strategi, hvor trænerrollen på nuværende tidspunkt har første prioritet (bilag 8, s.18). Dette afspejles i DGI's anbefalinger til motiverende børneidræt, der bygger på 13 temaer, som er understøttet af både national og international forskning og er anbefalinger til trænerrollen for 5-12-årige børn (*DGI's Anbefalinger Til Motiverende Børneidræt*, n.d.). Ifølge Niels Grinderslev er det næste skridt i DGI's strategi at omfavne ledere, efterfulgt af skolelærere og pædagoger. Dernæst vil strategien fokusere på idrætsforælderrollen, på trods af DGI's kendskab til vigtigheden af forældreinvolvering i barnets idrætsdeltagelse. Dette skal ikke forstås som om, at DGI negligerer forælderrollen, men idrætsforældre syner som en svær spiller. Derfor ser Niels Grinderslev stor positivitet og med anerkendelse på specialets arbejde, og siger: *“at så er det jo en genvej for os til at få løst den opgave, som vi måske skulle løse på et senere tidspunkt”* (bilag 8, s. 28), samt: *”Jeg synes jo det ville være et kæmpe skridt fremad, hvis vi kan få forældre og børn til at tale sammen om det her”* (bilag 17, s. 12).

DGI er en paraplyorganisation med regionalt og nationalt sigte, og består af Landsforeningen DGI samt 14 DGI Landsdelsforeninger, der tilsammen udgør breddeidrætsorganisationen DGI. DGI består desuden af en række forskellige aktører som DGI-hovedbestyrelse, formænd og næstformænd, repræsentanter for idrætsledelsen, direktionen i DGI og direktørerne i de forskellige DGI landsdelsforeninger (*DGI's Organisering*, n.d.). Hertil bliver DGI repræsenteret af 6.740 idrætsforeninger, 1.867.765 medlemmer samt 173.995 frivillige (*Idrætsforeningerne, Medlemmer*, 2024 n.d.).

DGI er således en stor organisation med mange hierarkiske lag, som resulterer i lav spontanitet og langvarige arbejdsprocesser, førend et muligt nyt materiale kan færdigudvikles og implementeres. Afleveringsfristen for specialet er kort, sammenlignet med den arbejdstid DGI udvikler i, og arbejder inden for. Derfor vil en mulig udgivelse af samtalekortet *sammen* med DGI, først være realistisk efter endt specialeperiode.

DGI som ekstern samarbejdspartner, herunder Mads Pedersen og Niels Grinderslev, har betydningsfulde indsigter i ideen bag samtaleværktøjet, videreudvikling og forfining, samt væsentlige i forhold til idegenerering i både udvikling og implementering af samtalekortet. Dialogen med DGI i specialet består således af Mads Pedersen og Niels Grinderslev, hvorfor der refereres til disse, når der videre i specialet omtales DGI.

5.1.2 Deltagere: Målgruppen og slutbrugeren

I specialet skelnes der mellem to væsentlige grupper hhv. *målgruppe* og *slutbrugere*. Målgruppen skal forstås som den gruppe, der ønskes at blive engageret af samtalekortene. Målgruppen i specialet er de aktive idrætsbørn, som får stillet spørgsmål fra samtalekortene, hvorfor samtalekortene er udviklet med spørgsmålstyper, der appellerer til sproget i børnehøjde. I specialet er slutbrugerne forældrene til de aktive idrætsbørn, da det er forældrene, der i sidste ende anvender samtalekortene. Samtalekortene skal derfor forstås som et værktøj, som forældrene (slutbrugeren) anvender som støtte til at engagere de idrætsaktive børn (målgruppen).

5.1.2.1 Målgruppen

Målgruppen karakteriseres af fælles træk, herunder barnets alder samt om barnet er medlem i en idrætsforening/forbund. De fælles træk i målgruppen fremmer en målrettethed i produktudviklingen af samtalekortene, samt øger koncentrationen i at designe og implementere konkrete løsninger til en konkret målgruppe. DIF definerer målgruppen for børn i aldersspændet fra 0-12 år (DIF & CUR, 2023). Men som DIF selv påpeger, *“er der stor forskel på at være 7 år og [...] til en 12-årig, der står med det ene ben i ungdomslivet”* (DIF & Cur, 2023, s. 9).

Specialet afgrænser målgruppen som: foreningsaktive børn i alderen 6-9 år. Der bliver i det følgende afsnit argumenteret herfor.

Undersøgelser viser, at forældre oplever forskellige udfordringer i at støtte deres barn i idrætsdeltagelse. Manglende sparring og viden om at støtte sit barn i idrætsdeltagelse, opleves hyppigst af forældre med børn i alderen 0-5 år (DIF & Cur, 2023). Det er dog samtidig i denne aldersperiode af et barns liv, at de grundlæggende motoriske færdigheder udvikles (Enoksen & Gjerset, 2019). For børn i aldersspændet 0-5 år, bør idrætsdeltagelse derfor bestå af aktiviteter, der understøtter den motoriske udvikling, hvor også færdighedslæring, modning og alsidig

stimulering er væsentligt (Enoksen & Gjerset, 2019). Samtidig er barnet i et aldersspænd, som Piaget (Renolen, 2011) vil kalde for den præoperative fase, hvor barnet ikke er i stand til at skelne mellem det fysiske og det psykiske, samt skelne det objektive fra det subjektive. På baggrund af dette, vurderes børn i alderen 0-5 år, ikke som værende den ideelle målgruppe til at afprøve samtalekortene som værktøj til at fremme den refleksive samtale mellem barn og forældre.

Ifølge Thrower et al. (2017) vurderer forældre til idrætsaktive børn og unge, at information og sparring i forhold til hvordan forældre kan støtte sit barn i idrætsdeltagelse, er mest nyttig og formativt i barnets opstart i idrætslivet. På baggrund af medlemstal fra DGI og DIF (*Medlemstal for DIF og DGI*, DIF, n.d.) repræsenterer børn i aldersspændet 7-12-årige, flest medlemmer sammenlignet med øvrige aldersgrupper. Der er omtrent dobbelt så mange børn i alderen 7-12-årige (433.443) der er medlem af en forening, sammenlignet med børn i alderen 0-6 årige (222.482). Det tyder således på, at opmærksomheden for foreningsidræt stiger hos aldersgruppen for 7-12-årige. Der kan således argumenteres for, at det især er i aldersgruppen 7-12-årige, at idrætsaktive børn og deres forældre skal støttes og opmuntres til gode idrætsoplevelser. Fra 6-års alderen har barnet mere eller mindre udviklet sine grundlæggende bevægelsesmønstre, og er oftest præget af stort aktivitetsniveau og kan rumme flere stimuli. De efterfølgende år (6-9 år) er præget af større socialisering med andre børn og samarbejdsfærdighederne begynder at vise sig (Enoksen & Gjerset, 2019). Det er samtidigt i disse år, at børnene er evaluerende over for deres forældres feedback. Jævnfør afsnit 1.0 er det især 8-9-årige børn, hvor forældre-feedbackken vægter tungt. Derfor kan forældres (manglende) engagement eller uvidenhed, have afgørende betydning for barnet og barnets lyst og oplevelse af idrætsdeltagelsen (Kanters, 2002). Barnets udvikling fra 10-årsalderen begynder at blive præget af præpuberteten, hvor kroppen begynder at forandre sig. Samtidig stiger fokus på kropsbeherskelsen samt konkurrenceinstinkt stiger (Enoksen & Gjerset, 2019).

På baggrund af ovenstående afgrænses specialets målgruppe til at omfavne aldersspændet 6-9-årige, da aldersspændet vurderes til at være en vigtig periode for gode idrætsoplevelser mellem barn og forældre.

5.1.2.2 Slutbrugeren

Slutbrugeren af samtalekortene karakteriseres ligeledes på baggrund af fællestræk; forældre, som har et idrætsaktivt barn i en idrætsforening. Disse bliver omtalt som idrætsforældre.

Specialet afgrænser slutbrugeren til at være: idrætsforældre til idrætsaktive børn i aldersspændet 6-9 år (jf. målgruppen). I det følgende afsnit argumenteres der herfor.

Slutbrugeren afgrænses af de forældre, som allerede *er* idrætsforældre i en idrætsforening. Afgrænsningen af slutbrugeren har til hensigt at målrette og koncentrere udvikling- og designprocessen af samtalekortene, til den angivne slutbruger. Slutbrugeren kan yderligere karakteriseres på baggrund af hhv. erfarne idrætsforældre og ikke-erfarne idrætsforældre. På baggrund af DIF's (DIF & CUR, 2023) forældreundersøgelse, er det primært de ikke-erfarne idrætsforældre, som føler sig udfordret i blandt andet deres manglende kendskab til foreningskulturen samt hvilke forventninger, der er til forældrene fra foreningen. Det tyder på, at de forældre, som selv har dyrket idræt i en forening og/eller har været en del af en idrætsforening i længere tid, er det, der kendetegner de såkaldte erfarne idrætsforældre (DIF & CUR, 2023).

Ifølge Thrower et al. (2017) er viden og information, det der skal hjælpe idrætsforældre til at navigere i at forstå forenings-, trænings- og konkurrencekulturen. Denne information vurderes mest effektiv, hvis informationen gives i starten af forældres involvering i idrætslige miljøer, for at fremme det, der kan føles udfordrende i den indledende fase af socialiseringen i idræt. Men på trods af dette, viste undersøgelsen samtidig, at de såkaldte erfarne idrætsforældre, stadig kan forbedre deres kommunikationsevner og deres måde at interagere med deres barn på i trænings- og konkurrencesammenhænge (Thrower et al., 2017). Erfarne idrætsforældre kan samtidig dele ud af deres erfaringer til de ikke-erfarne idrætsforældre, hvilket i undersøgelsen resulterede i et samarbejde på tværs af idrætsforældre, der medførte en sund forældreadfærd. Den positive og konstruktive feedback mellem ikke-erfarne og erfarne idrætsforældre, kan både fremme positiv feedback til deres barn, men det tyder også på, at forældre i fællesskab, kan være med til at skabe og fremme et opgaveorienteret motivations- og idrætsmiljø (Thrower et al., 2017). På baggrund af dette, vurderes det gavnligt at inkludere både erfarne og ikke-erfarne idrætsforældre til den beskrevne målgruppe.

Rollerne i specialet kan således fremhæves, hvoraf brugerne identificeres til at være idrætsforældre (slutbrugere), DGI bestemmes som værende specialets praktikere og afslutningsvis fremgår specialets forfattere, som forskerne. Dette fremmer således skæringspunktet mellem de organisatoriske rammer og den teoretiske baggrund (Cronholm & Göbel, 2022).

5.2 Action Design Research

Action Design Research (ADR) blev anvendt som specialets overordnede metodiske ramme. ADR er en forskningsmetode, der har til hensigt at genere viden ved at beskæftige sig med at løse problemstillinger i en specifik organisatorisk kontekst. ADR fokuserer på at designe og implementere konkrete løsninger baseret på opbygning, intervention og evaluering af en given problemstilling i et samspil på tværs af forskere, praktikere og brugere (Sein et al., 2011).

ADR er videreudviklet af metoderne; Design Research (DR) og Aktionsforskning (AR). ADR er baseret på den underliggende antagelse af, at DR og AR ikke er tilstrækkelige alene (Sein et al., 2011). I DR-indsatser går bevidstheden om problemet forud for udviklingen af designet, som efterfølgende evalueres i en separat og afsluttende fase. Desuden anerkender DR ikke det sammenspil, der kan opstå mellem forskere og praktikere. AR er en deltagerbaseret tilgang, hvor viden og erfaring opstår i koblingen mellem handling og refleksion, teori og praksis, med formålet at finde praktiske løsninger på problemet. AR tillader derfor en løbende evaluering undervejs i processen (Sein et al., 2011). ADR er således en kobling mellem DR og AR, og tillader at udvikle designprincipper i et samspil mellem forskere, praktikere og brugere, med fokus på at evaluere *løbende* i udviklingsprocessen.

Ved at anvende ADR anerkendes det, at samtalekortet er udviklet i en interaktion med den organisatoriske kontekst, samtidig med at der løbende er sket en evaluering (Sein et al., 2011). Samtalekortet er udviklet *sammen med* DGI (praktikere) og idrætsforældre (slutbrugere), på baggrund af evalueringen af indsigter undervejs, der forfinede samtalekortets design og brugeroplevelse.

ADR er en forskningsmetode med fokus på praktiske problemer, bæredygtige ændringer i virkelige situationer, altså kombineres forskning og handling, med det formål at løse komplekse problemer og forbedre praksis. Med dette skal forskere, praktikere og brugere derfor forstås som ligeværdige i forhold til problemstillingen. ADR er en iterativ (fortløbende) proces, som består af følgende fire faser: (1) *Problemformulering*, (2) *Opbygning, Intervention og Evaluering*, (3) *Refleksion og Læring*, og (4) *Formalisering af læring*. De fire faser dækker sammenlagt over syv forskellige principper, der hver belyser de underliggende antagelser, overbevisninger og værdier i de enkelte faser (Sein et al., 2011). Derudover suppleres ADR af metoden Design Thinking, som dækker over fem faser. ADR og Design Thinking præsenteres i Tabel 2. Efterfølgende uddybes de fire faser samt syv principper i ADR, suppleret af Design Thinkings fem faser.

Fase 1: Problemformulering (Eng: Problem Formulation)	
Princip 1:	Praksisinspireret forskning (ENG: Practice-Inspired Research)
Princip 2:	Teori-indgroet artefakt (ENG: Theory-Ingrained Artifact)
Design Thinking	Empathize- og define-fasen.
Fase 2: Opbygning, Intervention og Evaluering (ENG: Building, Intervention and Evaluation)	
Princip 3:	Gensidig Formgivning (ENG: Reciprocal Shaping)
	Ideate-fasen
Princip 4:	Gensidig indflydelsesrige roller (ENG: Mutually Influential Roles)
	Prototype-fasen
Princip 5:	Autentisk og samtidig evaluerende (ENG: Authentic and Concurrent Evaluation)
	Test-fasen
Fase 3: Refleksion og Læring (ENG: Reflection and Learning)	
Princip 6:	Vejledt fremkomst (ENG: Guided Emergence)
Fase 4: Formalisering af læring (ENG: Formalization of Learning)	
Princip 7:	Generaliserende resultater (ENG: Generalized Outcomes)
	Ideate-fasen

Tabel 2: Action Design Researchs fire faser og tilhørende syv principper (Sein et al., 2011). Suppleret af Design Thinkings fem faser (Doorley et al., 2018).

ADR-metoden blev i specialet suppleret af elementer fra Design Thinking (Doorley et al., 2018), idet ADR's fire faser samt syv principper blot beskriver hvilke opgaver, der bør udføres samt hvorfor. I en kritik af Cronholm & Göbel (2022) frembringer ADR-metoden altså generelle normative designprincipper, der klassificeres som handlinger, der foregår på et makroniveau. Det vil sige, at ADR består af metodisk vejledning som en proceduremæssig støtte, men giver ikke en eksplicit metodevejledning i *hvordan* operationalisering foregår i praksis (mikroniveau). Der er behov for bedre støtte til hvordan proceduren skal struktureres, i forhold til *hvordan* de fire faser samt syv principper udføres i praksis. Kombinationen af

makro- (hvorfor noget bør gøres) og mikroniveauet (hvordan noget bør gøres) er afgørende for den metodiske ramme, som forholder sig til både teori og praksis (Cronholm & Göbel, 2022). Derfor blev Design Thinking anvendt til at strukturere hvordan specialets empiri blev indsamlet, samt hvordan både praktikere og brugere løbende blev inddraget i både udviklingsprocessen samt fremtidig implementeringsproces af samtaleværktøjet. Design Thinking er en løsningsorienteret tilgang og består af følgende fem faser: *Empathize*, *Define*, *Ideate*, *Prototype* og *Test*. Design Thinking forstås som en iterativ designproces, hvorfor faserne kan genbesøges, og medbringe nye perspektiver og ideer (Doorley et al., 2018). Ligeledes kan design- og udviklingsprocessen ændre karakter løbende i processen, hvilket læner sig op ad specialets pragmatiske tilgang, hvor vi ikke kan forudsige verden og dens udfordringer (Whyte, 1999).

Empathize-fasen centrerer sig om empati for de mennesker, der designes til. Typisk designes der løsninger til brugerbestemte problemstillinger, og derfor kan forskeren ikke designe løsninger på baggrund af egne behov. Derfor må der findes indsigt i brugerens behov, værdier og adfærd, i den kontekst, som der designes til (Doorley et al., 2018).

Define-fasen analyserer de indsamlede indsigter i empathize-fasen, og formulerer en problemidentifikation. Formålet med fasen er at konkretisere en kerneproblemstilling, hvortil der kan udarbejdes kreative løsninger. En konkret problemstilling muliggør en løsning, der indfrier brugerens behov (Doorley et al., 2018).

Ideate-fasen handler om at idegenerere, med det formål at udvikle en række kreative ideer. I denne fase handler det ikke om at bedømme ideerne, hvorfor kvantitet fremhæves, frem for kvalitet. Når ideate-fasen bygger på empathize- og define-fasen, styres den kreative proces i retning af løsninger, der er problemspecifikke. Når ideate-fasen indleder kreative processer, stikker idegenereringen i mange forskellige retninger, hvilket oftest er tilfældet i udviklingsprocesser (Doorley et al., 2018).

Prototype-fasen omhandler udviklingen på baggrund af de mange ideer fra ideate-fasen. Fasen handler ikke om at skabe et færdigudviklet produkt, men skal derimod visualisere ideerne, så det kan præsenteres for andre (Doorley et al., 2018).

Test-fasen centrerer sig om den samlede ide, som afspejles i prototypen. Formålet er at indsamle feedback om prototypens brugbarhed, hvortil prototypen forfines og tilpasses, og resulterer i et færdigudviklet design. Fasen kan desuden gentages indtil produktet er tilfredsstillende, hvorfor test-fasen er afgørende for at kunne identificere brugervenlighed, for at brugeroplevelsen optimeres førend produktet implementeres (Doorley et al., 2018).

Design Thinking konceptualiserer faserne samt principperne i ADR, med det formål at øge ADR's fire fasers praktiske orientering. Derfor anvendes ADR primært til at forklare *hvorfor* faser og principper gennemføres. Design Thinking bruges til at strukturere, *hvordan* faserne udføres i forhold til samtalekortets design. Dokumentation af empirien sker gennem interviews, som uddybes i afsnit 5.3.

5.2.1 Fase 1. Problemformulering

Første fase i ADR; *problemformulering*, udløses af et problem, der opfattes eller opstår i praksis eller som forudses af forskeren. Dette giver anledning til at formulere forskningsindsatsen, og hertil kan bidrag komme fra både forskere, praktikere og brugere (Sein et al., 2011).

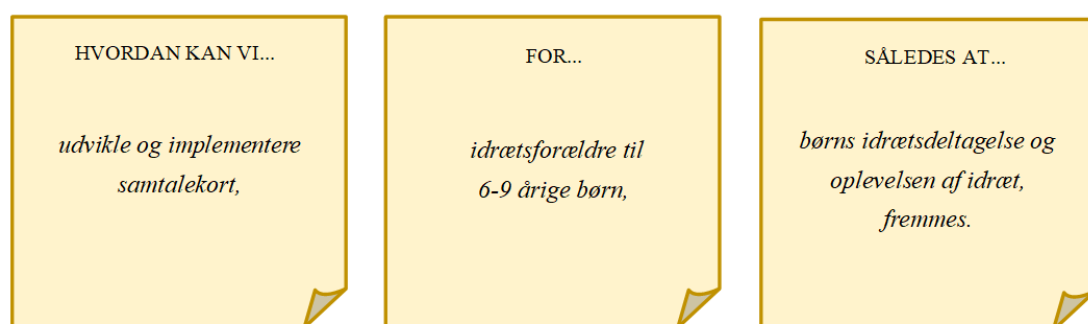
Specialet var baseret på en undren, der opstod i forbindelse med projektgruppens andet semester på kandidaten i idræt, hvor også ideen om samtalekort til idrætsforælder og barn, opstod. På semesteret havde gruppens medlemmer dels et kursus i *innovation og entreprenørskab* og dels et projektsamarbejde med en lokal idrætsforening og deres fodboldafdeling. Som følge af innovationskurset, blev samtalekortet udviklet, og omtales som prototype 1.0 (bilag 1) til idrætsforældre og deres barn til brug i fodboldafdelingen. Forud for udviklingen af samtalekortene, blev der udført observationer i fodboldafdelingen. Empirien viste samme tendens, som forelagt i problemanalysen; at idrætsforældre stiller spørgsmål og giver feedback til deres barn, som overvejende er resultat- og målorienteret. Desuden kunne det tyde på, at forældrene manglede information og oplysning om dels konsekvenser heraf og dels alternativer til resultatorienteringen.

Ovenstående dannede først og fremmest projektgruppens undren, og en mulig problemstilling blev identificeret. Næste skridt er at danne et empirisk grundlag, hvortil forskningsspørgsmål blev formuleret (Sein et al., 2011). Hertil benyttes de to tilhørende principper. Første princip (1) *Praksisinspireret forskning (ENG: practice-inspired research)*, som genererer viden ud fra oplevede problemstillinger i praksis. Denne viden kan blandt andet benyttes i fase fire (ADR), til at kunne løse problemer i et bredere perspektiv frem for problemstillinger i én specifik kontekst. Det betyder også, at den mulige løsning, skal være en mangel i den praktiske kontekst. Andet princip, (2) *Teori-indgroet artefakt (ENG: Theory-ingrained artifact)* omfatter en teoretisk begrundelse for en mulig løsning. Det vil sige den teori, der begrunder udviklingen af samtalekortet, herunder teori om spørgsmålstyper, Windschitl's fire dilemmaer samt PAF. Denne viden var med til at forklare vigtigheden i de proces- og opgaveorienterede oplevelser.

Identifikationen i fase 1 (ADR) suppleres af *empathize*- og *define*-fasen fra Design Thinking (Doorley et al., 2018). Idrætsforældre blev i *empathize*-fasen observeret i en lokal idrætsforening, udført på et tidligere semester. Dette med formålet at observere slutbrugeren i deres ‘vanlige’ miljø. Indsigterne herfra viste, at idrætsforældre, der eksempelvis står på sidelinjen til fodbold, fremmer et resultatorienteret miljø. Dette blev tydeligt, da forældre havde fokus på, hvor mange mål deres barn scorede i træningsøvelser, der ikke havde målscorening som formål. I *empathize*-fasen undersøges der også eksisterende viden, hvilket resulterede i en gennemgang af litteraturen omhandlende børn og unges udviklingsmuligheder i idræt samt baggrunden for idrætsdeltagelse. Resultatet af denne eksisterende viden, er præsenteret i afsnit 3.0.

På baggrund af *empathize*-fasen kunne det identificeres; at idrætsforældre har behov for opbakning til at blive en socialiseret idrætsforælder, herunder hvordan idrætsforældre bedst støtter sit barn. *Empathize*-fasen bragte derfor væsentlige indsigter til specialet, med henblik på at kunne udvikle og designe de bedste løsninger, til at understøtte brugerens adfærd (Doorley et al., 2018).

Til at formulere de mønstre og indsigter, der blev identificeret i *empathize*-fasen, blev værktøjet ‘*How Might We*’ (Doorley et al., 2018) anvendt i *define*-fasen. *How Might We*-værktøjet gav mulighed for at formulere og omformulere specialets problemformulering og det problem, der blev arbejdet med. Dette gøres med hensigten at målrette problemstillingen, således at løsningen samtidig målrettes. Specialets *How Might We*-formulering er som følgende:



Figur 3: Specialets problemstilling tydeliggøres via *How-Might-We*-værktøjet, for at fremme en målrettethed omkring både problemstillingen og hertil mulig løsning.

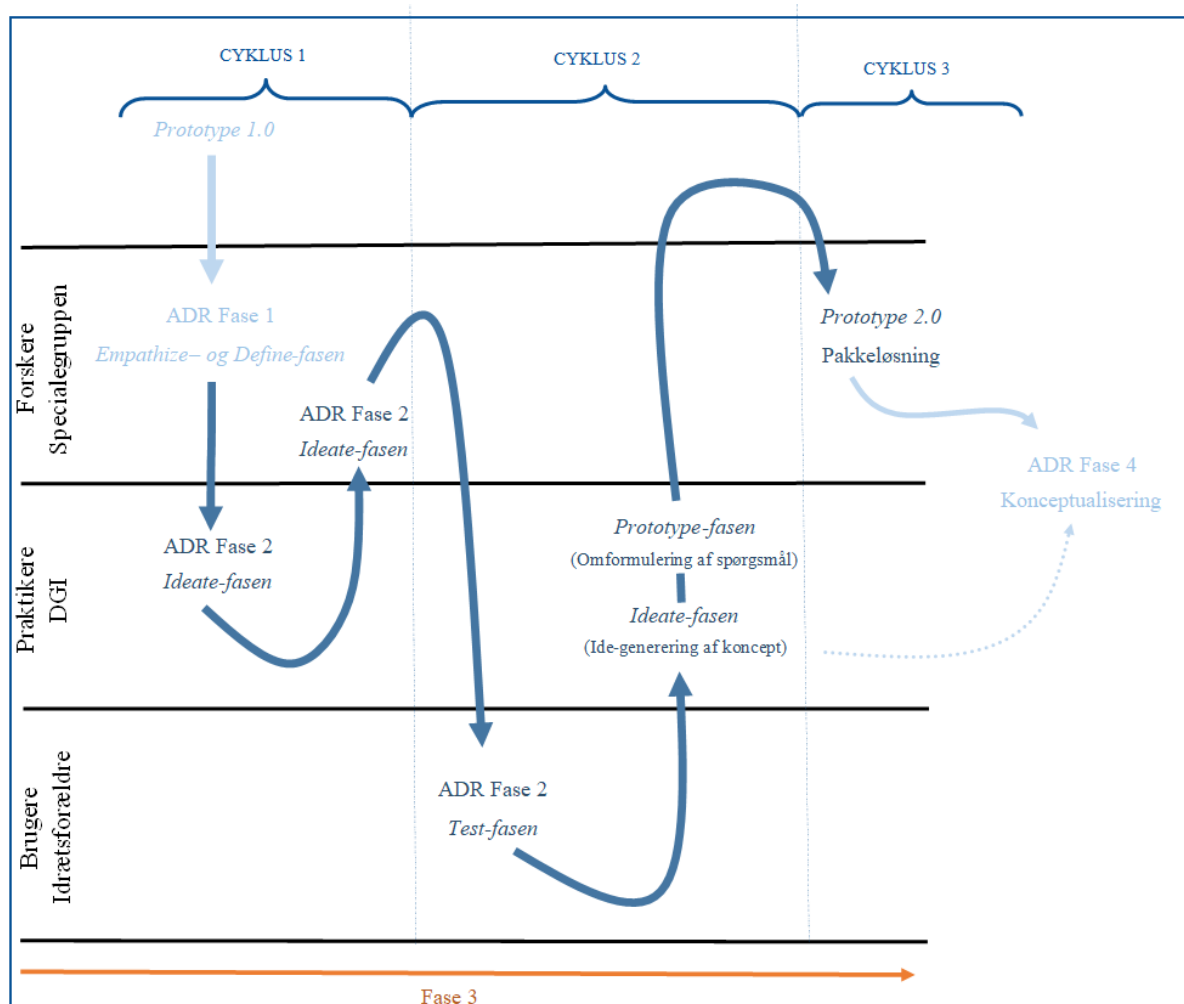
How Might We-værktøjet indkredser de involverede i specialets problemstilling, og giver således mulighed for at definere specialets målgruppe samt slutbrugere jf. 5.1.2.

Den indledende empiriske undersøgelse omfattede således fase 1 i ADR og de dertilhørende to principper. Samtidig suppleres fase 1 med *empathize*- og *define*-fasen til at fastlægge problemformuleringen.

5.2.2 Fase 2. Opbygning, Intervention og Evaluering

Fase 2 i ADR anvender *problemformuleringen* og de teoretiske betingelser (fase 1), til at genere det indledende design af samtalekortet (Sein et al., 2011). Det indledende design formes og videreudvikles yderligere ved brugen af samtalekortene i den organisatoriske kontekst. Særligt for fase 2 er, at der er en løbende evaluering på tværs af brugere, praktikere og forskere, der udføres som en iterativ proces. Denne proces kommer til udtryk gennem cyklusser, der sammenvæver *(B) opbygningen (build)* af artefakten, *(I) interventionen (intervention)* i den organisatoriske kontekst og en løbende *(E) evaluering (evaluate)*. Dette er tre stadier omtalt som BIE-stadiet, hvoraf resultatet fremgår som det realiserede design (Sein et al., 2011).

Fase 2 dækker over følgende tre principper: *(3) Gensidig formgivning*, *(4) Gensidige indflydelsesrige roller* og *(5) Autentisk og samtidigt evaluerende* (Sein et al., 2011). Til at supplere de tre principper blev der inddraget hhv. *ideate*-, *prototype*- og *test*-fasen fra Design Thinking. Figur 4 giver overblik over BIE-stadiets tre cyklusser, samt hvornår principperne i ADR og faserne i Design Thinking bringes i spil.



Figur 4 visualiserer ADR's fire faser, centreret omkring BIE-stadiet. Figuren er inddelt i tre vandrette faser, som fra bunden visualiserer hhv. brugere, praktikere og forskere. Fase 2, herunder BIE-stadiet, er markeret med farven ■. Forud for BIE-stadiet fremstår fase 1 i ADR markeret med farven ■. Yderligere er BIE-stadiet efterfulgt af fase 4, markeret med samme farve. Nederst i figur 4, fremstår fase 3 markeret med ■. Dette er for at vise, at fase 3 er kontinuerlig og parallel med fase 1 og 2. Øverst i figur 4, visualiseres inddelingen af de tre fremkomne cyklusser. Design Thinking indgår i figuren med kursiv skrift.

Princip (3) omfatter udformningen og designet af ideen, hvor praktikere, brugere og kontekst indtænkes. Samtalekortene påvirkes af konteksten de bruges i, af idrætsforældre, som skal bruge samtalekortene og yderligere DGI, som har mulighed for at distribuere samtalekortene (Sein et al., 2011). Ide-generering af design og udformning af samtalekort, forløb gennem *ideate-fasen* med indsigter fra hhv. Mads Pedersen (DGI Nordjylland) og Niels Grinderslev (DGI Landskontor). *Ideate-fasen* havde til formål at ide-generere *sammen* med praktikerne, og der blev fundet inspiration i DGI's eksisterende materiale, herunder tidligere omtalte dialogkort (*Refleksionskort DGI Børneidræt*, n.d.) samt gymnastik-kort. At idegenerere sammen med hhv. Mads Pedersen og Niels Grinderslev var med henblik på, at samtalekortenes design, skulle afspejle designkonstruktionerne DGI allerede gør brug af. Dette giver en forståelse for den organisatoriske kontekst, som giver genlyd med princip 3; at finde

sammenhæng mellem opbygningen af artefakten (samtalekortet) og interventionen i konteksten (DGI) (Sein et al., 2011).

Efterfølgende idegenererede specialegruppen yderligere, hvortil der også blev fundet inspiration fra eksisterende samtalekort fra andre kontekster, som blandt andet stiller spørgsmål, der handler om *Kickstart creativity* (Whitehouse, n.d.) og dialog kort om *Visual Talking* (Admin, 2024). Ved disse kort er der især fundet inspiration fra kortets størrelse samt opbevaringen og det præsenterede format.

Princip (5) *Autentisk og samtidig evaluerende*, påpeger at evalueringen foregår løbende, og er ikke et separat trin i processen. Princip 3, 4 og 5 skal derfor ikke forstås som principper i en kronologisk rækkefølge. Herved adskiller ADR sig fra øvrige modeller, idet den løbende og iterative evaluering især er dét, der kendetegner ADR som metode. Det er derfor væsentligt, at der evalueres undervejs og ved behov, og desuden bør der evalueres, både for at forfine samtalekortene, men også for at vurdere værdien og brugbarheden heraf. Til dette er BIE-stadiet væsentligt, da det er i disse stadier, at der bestræbes på at genere designviden, hvor den primære kilde til innovation er ved at inddrage den organisatoriske kontekst (Sein et al., 2011).

Test-fasen blev derfor indledt for at teste prototype 1.0, og for at få indsigt i brugervenlighed og brugeroplevelsen af samtalekortet. *Test-fasen* blev udført af idrætsforældre i en fodboldklub og i en flerstrengt idrætsforening, hvor deres feedback blev indsamlet gennem interviews, hvilke uddybes i afsnit 5.3. *Test-fasen* belyser idrætsforældrenes oplevelse af samtalekortene. Dette er væsentligt, da idrætsforældrene fik mulighed for at afprøve samtaleværktøjet på, og sammen med deres barn. Dette gav forældrene mulighed for at fortælle om deres oplevelse af samtalekortet, som bragte slutbrugerens forståelse og oplevelser med i udviklingsprocessen af samtalekortene (Doorley et al., 2018). Evalueringen af *test-fasen* gav anledning til at revurdere spørgsmålstyper, design samt udtryk på samtalekortene. Denne proces, hvori forskerne inddrager brugeren af produktet medfører, at forskerne kan bidrage med teoretisk, metodisk og teknisk viden, mens slutbrugerens bidrog med brugeroplevelsen af samtalekortet. Dette sidestillede forskere og brugere, som begge var vigtige deltagere i udviklingsprocessen, og hvilket blev anerkendt af den metodiske tilgang, ADR repræsenterer (Cronholm & Göbel, 2022). *Test-fasen* inkluderer desuden den evaluerende fase, som fremkommer undervejs og løbende i specialet.

Princip (4) *Gensidige indflydelsesrige roller*, understreger vigtigheden af læring hos specialegruppen og DGI som samarbejdspartner. Enhver person bidrager med noget forskelligt, hvad enten det er teoretisk viden, en praktisk hypotese, viden eller metodik som kendes fra

praksis. Af denne grund er det også nødvendigt, som følge af dette princip, at enhver person eller partner er klar over hvilket ansvar pågældende har (Sein et al., 2011). Niels Grinderslev har ekspertise indenfor 'målgrupper', og har især en indflydelsesrig rolle i formuleringen af spørgsmål til samtalekortet. Mads Pedersen bevæger sig blandt børn og unge *ude i feltet*, og har især en indflydelsesrig rolle i håndteringen af samtalekortet i praksis.

Resultaterne af *test-fasen* indledte *prototype-fasen*, hvor de forskellige perspektiver og indsigter fra *ideate-fasen* også havde indflydelse. Spørgsmålene som hovedelementet på samtalekortet blev omformuleret og tilsendt til både Niels og Mads. Efterfølgende blev spørgsmålene drøftet i fællesskab, i et forsøg på at konkretisere evalueringer fra *test-fasen* samt involvere ideer fra *ideate-fasen*. Dette med henblik på at konkretisere en prototype 2.0. Spørgsmålene blev således omformuleret ud fra slutbrugernes feedback, og yderligere i et samarbejde mellem praktikere og forskere. De færdige spørgsmål er anført i bilag 19. De omformulerede spørgsmål afspejler således forskernes og praktikerens gensidige interesser, men også den virkelighed, samtalekortene udvikles til. Dette bragte værdifuld viden til at forfine samtalekortene i udviklingsprocessen, og som afspejlede en gensidig formgivning blandt brugere, praktiker og forskere (Cronholm & Göbel, 2022).

Fase 2 i ADR bygger således videre på de teoretiske og praksisnære præmisser, der blev identificeret i fase 1. Derfor er fase 2 og BIE-stadiet en proces, hvor både brugere, praktikere og forskere er involveret. Dette resulterer i et BIE-stadie med 3 cyklusser, der leder frem til specialets færdigudviklede samtalekort (prototype 2.0).

5.2.3 Fase 3. Refleksion og Læring

Fase 3 i ADR fremstår som et refleksions- og læringsstadie, som bevæger sig fra at koncentrere sig om én specifik og mindre instans, til at konceptualisere instansen ud fra et bredere perspektiv. Denne fase skal forstås som en kontinuerlig fase, som forløber parallelt med ADR's to første faser. Indsigter undervejs i fase 1 og 2 inspirerede derfor til overordnede overvejelser til en fremtidig implementering af samtalekortene, hvorfor koncentrationen på samtalekortet bredes ud i et større perspektiv om samtalekortenes brugbarhed. Fase 3 erkender nemlig, at forskningsprocessen involverer mere end blot at løse et problem. Bevidst refleksion over problemformuleringen, de valgte teorier og de inkluderede deltagere (brugere, praktikere og forskere), er afgørende for at sikre et bidrag til at viden identificeres (Cronholm & Göbel, 2022).

Fase 3 afspejler den pragmatiske overbevisning, som henviser til, at vi lærer når vi arbejder med problemstillinger. Det kan også betyde, at når problemer undersøges og udforskes, vil refleksionen og læringen om problemet øges. Dette betyder nødvendigvis ikke, at der bliver fundet en endelig løsning på problemstillingen, men kendskabet til problemstillingen vil i processen øges (Whyte, 1999). Fase 3 afspejler altså en gensidig læring blandt slutbrugere, praktikere og forskere, hvori både brugernes og praktikernes anvendelse af samtaleværktøjet i den organisatoriske sammenhæng, havde betydning for, at værktøjet blev udviklet og tilpasset den kontekstuelle sammenhæng (Cronholm & Göbel, 2022).

Fase 3 dækker over princip 6) *Vejledt fremkomst*, som forsøger at indfange sammenspillet mellem at udvikle og designe med afsæt i en specifik kontekst, men samtidig forsøger at udvikle og designe til i en større konceptualisering. At konceptualisere samtalekortet betyder, at samtalekortet ikke blot implementeres som et enestående produkt, men at samtalekortet implementeres i en organisatorisk kontekst, som i forvejen har en 'værktøjskasse', samtalekortet skal passe i. Det er eksempelvis DGI GO! Klodserne, som er udviklet og designet på de samme praksisnære og teoretiske betingelser, som samtalekortene er.

Princip 6 fremstår som et modsatrettet princip, da den iterative proces med løbende forbedringer, vil ændre i designet, der ellers er blevet bestemt ud fra fase 2 og BIE-stadiet (Sein et al., 2011). Som pragmatismen lyder, forsøges der gennem pragmatiske projekter at skabe viden om den virkelighed, der undersøges, frem for at skabe viden om teorier. Derfor slår pragmatismen sig også fast på at være handlingsorienteret (Whyte, 1999). Med henblik på at bevæge sig fra én specifik kontekst til at konceptualisere samtaleværktøjet, må der derfor forstås, at forskerne må være forsigtige med at ændre på designet, udelukkende på baggrund af brugerens oplevelse. Dette skal forstås i det omfang, at det stadig er essentielt at inddrage både brugere og praktikere i design- og udviklingsprocessen (Sein et al., 2011).

5.2.4 Fase 4. Formaliseret læring

Fase 4 i ADR har til formål at formalisere den læring og de refleksioner, der er gjort i de forrige tre faser i ADR-metoden. Fase 4 er derfor en fase, hvori der ønskes at videreudvikle generelle løsningskoncepter, med henblik på at udvide værktøjets slutbrugere (Sein et al., 2011). Formalisering af konceptet betyder, at der skabes en mere almen forståelse af artefakten. Dette er modsatrettet i forhold til fase 1 og 2, og samtidigt kan det generelle, også sættes i modsætning til den pragmatiske videnskabsteori.

Fase 4 dækker over syvende og sidste princip i ADR-metoden, (7) *Generelle resultater*, der beskriver udfordringen i at generalisere resultaterne på baggrund af den højt beliggende karakter af ADR-resultater, der inkluderer konkrete organisatoriske ændringer sammen med implementeringen. Bevægelsen fra den mindre og konkrete instans, til den konceptualiserede og generelle instans, er derfor en kritisk komponent i ADR (Sein et al., 2011). I specialet har fase 4 betydning for, hvor konkret værktøjet kan udvikles til én bestemt organisatorisk sammenhæng, og skal udvikles til brug i eksempelvis alle idrætter, der er repræsenteret i Danmark, hvilket rækker ud over de idrætter, der undersøges i specialet. Derfor har det betydning for, at samtalekortet på sigt skal udvides fra at være afprøvet på ét segment af slutbrugere, til at skulle passe til et større segment af slutbrugere.

Ideate-fasen blev indledt med hhv. Mads Pedersen og Niels Grinderslev i hvert sit interview, i ønsket om at konceptualisere samtalekortet, og som et forsøg på at formalisere det tillærte. Idegeneringen centrerede sig om mulige implementeringsløsninger. Den fælles formaliserede læring blandt praktikere og forskere muliggjorde en fælles udgivelse af samtaleværktøjet, som henvender sig til praktikerne og deres organisatoriske sammenhæng (Cronholm & Cöbel, 2022). Den formaliserede læring og de dertilhørende refleksioner, danner grundlag for at artikulere generelle designprincipper samt omfatte viden om udvikling og design, med henblik på fremtidige instanser (Sein et al., 2011).

5.3 Interview

Interview blev anvendt som metode til at indsamle empiri fra både praktikere og brugere. I ADR's princip (3) *Gensidig formgivning*, (4) *Gensidig indflydelsesrige roller* og (7) *Generaliserende resultater*, blev der foretaget hhv. to semistrukturerede interviews med børne- og ungekonsulent, Mads Pedersen fra DGI Nordjylland. Yderligere ét ustruktureret interview og ét semistruktureret interview med DGI-konsulent Niels Grinderslev, fra DGI Landskontor.

I *test-fasen* i relation til princip (5) *Autentisk og samtidig evaluerende*, blev der foretaget i alt 11 semistrukturerede interviews, med otte idrætsforældre. Heraf blev tre idrætsforældre interviewet både før og efter brug af samtalekort, og fem blev interviewet uden brug af samtalekort, hvoraf to af disse, også skulle have givet feedback på brugbarheden af samtalekortetne efter afprøvning. Den ene forælder vendte tilbage uden at have anvendt samtalekortene grundet tidsmangel, og en anden idrætsforældre var ikke til at få fat i efterfølgende. Alle 15 interviews blev udført med henblik på at bidrage til besvarelsen af

specialets problemformulering, om at udvikle og implementere samtalekort. Se bilag 18 for overblik over de 15 interviews.

Semistrukturerede interviews er brugt i 14 ud af 15 interviews. Det ene interview, hvor der ikke er benyttet en semistruktureret tilgang, skyldes en uformel interviewsituation, hvorfor den ustrukturerede form blev benyttet. Denne tilgang giver mulighed for at den deltagende kan udtrykke sig med egne ord. Der blev derfor ikke brugt nogen interviewguide, og spørgsmålene er ofte uformelle (Thing & Ottesen, 2015).

Semistrukturerede interviews blev valgt, da det gav en balance mellem struktur og fleksibilitet. Strukturen sikrer, at vigtige emner bliver afdækket, og desuden at disse vil gå på tværs af interviews, hvor det er vigtigt, at fokuspersonerne skal svare på de samme spørgsmål. Fleksibiliteten giver mulighed for, at fokuspersonen kan udtrykke meninger og holdninger, og desuden at interviewerens kan spørge ind til det sagte. For at fokuspersonen kan komme med konkrete og uddybende forklaringer, bør interviewerens benytte sig af de nøgleord, som fokuspersonen også benytter, og hertil stille opfølgende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). På grund af fleksibiliteten bidrager semistrukturerede interviews desuden med en dybere forståelse for deltagernes perspektiver og holdninger på en åben måde (Kvale & Brinkmann, 2009). Semistrukturerede interviews blev derfor anvendt, da det ifølge specialets problemformulering er nødvendigt at få forældrenes perspektiv, da løsningen er tiltænkt forældrene og udvikles til dem som slutbrugere. Anvendelsen af de semistrukturerede interviews giver yderligere genlyd i specialets videnskabsteori, da det er nødvendigt at handle med de deltagende med henblik på at undersøge, hvad der er betydningsfuldt for forældrene.

Inspireret af ADR, deles de 15 interviews i det følgende i to underafsnit: 1) Interview af praktikere og 2) Interview af brugere.

5.3.1 Interview af praktikere

Formålet med de første to interviews med hver af konsulenterne fra DGI, var at få en dybere indsigt i DGI's organisatoriske fremgangsmåder samt indblik i deres nuværende arbejde med idrætsforældre. Dette med henblik på det eksterne samarbejde og specialets tiltænkte implementeringsproces. Formålet med interviewene med DGI i anden omgang var at få deres input i forbindelse med videreudvikling af spørgsmål (*prototype-fasen*) samt idegenerering af fremtidig implementeringsproces (*ideate-fasen*).

Kontakten mellem forskere og praktikere opstod mellem Mads Pedersen og en af specialets forfattere, på et tidligere semester. Kontakten blev efterfølgende fastholdt, hvilket

gav specialegruppen mulighed for at interagere med Mads Pedersen. Gennem Mads' netværk opstod kontakten med Niels Grinderslev. Specialets rekrutteringsstrategi i forhold til praktikere var at inddrage praktikere, der havde hver deres ekspertise og perspektiver. Mads Pedersen har særligt fokus på 'Børne- og ungemiljøet' og er i felten. Niels Grinderslev har et mere overordnet perspektiv i hans stilling med 'målgrupper' på DGI's Landskontor.

Forinden alle interviews, blev der indsamlet samtykkeerklæringer. Med de to konsulenter fra DGI er der indhentet skriftlige samtykkeerklæringer (bilag 4 og 7), hvori de også havde mulighed for at krydse af, om de ønskede at være anonyme. Samtykkeerklæringerne anvendes for at være eksplicit omkring overholdelse af de etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2009). På grund af deres tydelige og offentlige stillinger var de dog indforstået med ikke at være anonyme, og vil desuden gerne fremstå med navn på grund af deres store interesse for specialet.

Det første interview med Mads Pedersen tager udgangspunkt i en interviewguide, som kan ses i bilag 2. Spørgsmålene heri var inspireret ud fra tilgangen *what, why, how* (Sinek, 2019), som er en tilgang der også benyttes af DGI, herfor blev denne tilgang også valgt, på grund af specialets eksterne samarbejdspartner. Tilgangen giver desuden mulighed for at kortlægge, begrunde og præcisere, hvad specialet bidrager med, hvorfor idrætsforældre er en relevant og vigtig gruppe at involvere i idræt, samt hvordan forældreinvolvering kan forekomme.

Det ustrukturerede interview med Niels Grinderslev er dialogbaseret, og tager udgangspunkt i en mail, hvor forskerne præsenterer speciale-idéen, med henblik på, at udvikle samtalekortene, så de på sigt kan implementeres i DGI. Mailen er anført i bilag 6. De to interviews med DGI-konsulenterne i anden omgang tager udgangspunkt i en interviewguide, som indeholder spørgsmål til, hvordan videreudvikling og omformulering af spørgsmål til samtalekortene samt implementeringsproces, kan forløbe. Alt sammen med henblik på at videreudvikle samtalekort og konceptualisering *sammen med* praktikerne. Interviewguiden er anført i bilag 15.

Interviewguide 2 er en todelt interviewguide, som blev anvendt ved interview med både Mads og Niels. Interviewguiden indeholder dels spørgsmål til videreudvikling af spørgsmål til samtalekortet (*prototype-fasen*) og dels spørgsmål til hvordan en fremtidig implementeringsproces kan forløbe (*ideate-fasen*). Interviewguiden er primært udarbejdet med åbne spørgsmål, i ønsket om at viden opstår imellem interviewer og fokuspersion (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørgsmålstyperne er karakteriseret som *lineære* og *cirkulære spørgsmål*, da interviewet dels har til formål at undersøge og orientere, og dels inddrager praktikernes

perspektiver. De *lineære spørgsmål* skal i denne forbindelse ikke virke fastholdende, men derimod afklarende. Og de *cirkulære spørgsmål* skal værne om nysgerrighed og samspilsorientering (Tomm, 1992).

De fire interviews med DGI-konsulenterne er optaget og transskriberet ud fra retningslinjer fra Kvale & Brinkmann (2009). I transskriberingen er talesprog lavet til mere formelt skriftsprog. Dog er transskriberingerne stadig lavet ord for ord, med undtagelse af ord som 'øhhhh', som er blevet udeladt for at gøre citaterne mere præcise (Kvale & Brinkmann, 2009). Transskriberingen af interviews med Mads Pedersen er anført i hhv. bilag 5 og 16, transskriberingen af interviews med Niels Grinderslev er anført i hhv. bilag 8 og 17.

5.3.2 Interview af brugere

Formålet med at interviewe idrætsforældre, var at få deres perspektiver på samtalekortene generelt samt brugeroplevelsen af disse, for at kunne videreudvikle samtalekortene.

Forinden interviewene blev der indhentet mundtlige samtykkeerklæringer (bilag 10 og 13), hvor forældrene blev oplyst om formålet med specialet, samt hvad de sagde ja til; at de i projektet vil blive anonymiseret og at de altid kan trække deres samtykke tilbage, i relation til de etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle interviewene er optaget og transskriberet, bortset fra to interviews, hvor der i stedet er nedskrevet feltnoter, da forældrene ikke ville optages (bilag 12). Der kan være en svaghed ved brugen af feltnoter, da perspektiver kan være gået tabt i det sagte, eller interviewerens kan have omformuleret noget i nedskrivningen, som havde været anderledes, hvis interviewet var blevet optaget (Thing & Ottesen, 2015). På trods af dette bidrager feltnoterne med indsigtsrige perspektiver fra de to idrætsforældre.

Interviewene med idrætsforældrene tager udgangspunkt i to interviewguides; en før brug af samtalekort; 'face to face' ude ved de to klubbesøg, og en interviewguide til efter brug af samtalekort; udført som telefoniske interviews ca. to uger efter klubbesøg. Telefoniske interviews blev brugt, dels som et tidsbesparende element, og dels fordi tilgængeligheden til forældrene var lettere via telefonen. Rammerne for telefonisk interview udelader nonverbale udtryk, som smil og øjenkontakt, og det sagte kan derfor forstås anderledes, end det menes (Kvale & Brinkmann, 2009). Et telefonisk interview kan dog samtidig virke 'distancerende' mellem to mennesker, hvilket kan fremme en mere ærlig feedback, end ved 'face-to-face' interviews (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under interviewene spørges der ind til; indledende spørgsmål i forhold til kortene, til brugbarheden og til designet. Inddelingen af spørgsmålene giver mulighed for at indsamle umiddelbar feedback fra idrætsforældrene, for at kunne afdække brugbarheden, holdninger og synsninger i forbindelse med designet og brugbarheden samt mulighederne for en senere implementering. De to interviewguides er anført i hhv. bilag 9 og 13.

De 11 interviews af forældre blev optaget og transskriberet (Kvale & Brinkmann, 2009). Transskriberingerne med forældrene er anført i bilag 11.1-11.6 (før brug af kort), og bilag 15.1-15.3 (efter brug af kort). Ved de to forældre, der ikke ville optages ved første interviewrunde, er der i stedet skrevet feltnoter. Disse er anført i bilag 12.1 og 12.2.

Ovenstående samlede empirigrundlag indgår i den følgende analysemetode.

5.4 Analysemetode

Til at analysere specialets indhentede empiri, blev Thompsons (2022) 8-trins abduktive tematiske analysemetode anvendt. Denne kvalitative analyse er en fortolkende proces, hvor der forsøges at finde mening, samt tildele mening i den producerede empiri. Analysemetoden udforsker således den kontekst og de organisatoriske rammer, hvori empirien er indsamlet. Den abduktive tematiske analyse har rødder i det pragmatisk felt, og er hverken empiri- eller hypotesedrevet. Den abduktive forskningstilgang er nemlig engageret i parallel og ligeværdig forskning, fordelt på empiriske fund og den eksisterende teoretiske forståelse. Dette kommer til udtryk ved, at den abduktive tilgang ikke ønsker at passe de empiriske fund ind i rammer af eksisterende teori, da formålet ikke er at opdage enestående objektive sandheder. I stedet ønsker den abduktive tilgang at finde logiske løsninger og brugbare forklaringer på fænomenet, der udforskes (Thompson, 2022). Derfor præsenteres indsigter fra praktikere og slutbrugere i afsnit 6.0, sammenholdt med den præsenterede og anvendte teori. Samtalekortet er derfor en 'logisk løsning' til brug i DGI's kontekst, hvorfor samtalekortet er kontekstbaseret og et situationelt samtaleværktøj, hvilket giver genlyd med pragmatismen (Whyte, 1999). Med dette menes heller ikke, at samtalekortet er én objektiv 'logistisk sandhed'. Thompsons 8-trins abduktive tematiske analyse tillader desuden at undlade enkelte trin, hvortil der i stedet kan fokuseres på de trin, som findes værdifulde for projektet (Thompson, 2022).

I specialet består det samlede empirigrundlag af 15 interviews af praktikere og brugere (jf. 5.3). Den abduktive tematiske analyse anvendes i et forsøg på at fange mønstre på tværs af denne empiri, samt at opretholde en balance mellem teoretisering og empiriske fund, som er centralt i den abduktive forskningstilgang. De 8 trin består af 1) *Transskription og*

Bekendtgørelse 2) Kodning af empirien, 3) Kodebog, 4) Tematisering, 5) Teoretisering, 6) Sammenligning af Datasæt, 7) Datavisning og 8) Opskrivning (Thompson, 2022).

1) *Transskription og Bekendtgørelse* har til formål at omdanne det sagte til skrift, hvorved det efterfølgende muliggør at gennemlæse empirien. Transskriberingerne er primært foretaget i de transskriptionsprogrammer, som Teams og Word tilbyder. Optagelserne er gennemlyttet, hvorfor nøjagtigheden af det transskriberede er kontrolleret og tilrettet. Derudover er enkelte transskriptioner foretaget manuelt på baggrund af optagelsens dårlige kvalitet. Afslutningsvis er transskriberingerne læst igennem, hvor der undervejs er skitseret noter, hvilket kan være forstadiet til at identificere potentielle mønstre og koder i empirien (Thompson, 2022).

2) *Kodning af empirien*. En kode defineres som *“a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data”* (Thompson, 2022, s. 1413). Kodning er således første led i at finde mønstre i den rå empiri, og dertil kunne fortolke og analysere den. Kodningsprocessen er cirkulær, hvorfor det anbefales at foretage flere runder af kodningen. Dette har til formål at identificere alle koder, der kan have relevans for det undersøgte (Thompson, 2022). I specialet blev der kodet i 2 runder. I første runde var fokus at indfange stemningsfyldte sætninger eller udsagn i det transskriberede. Koderne i runde et, blev hverken markeret med farver eller symboler, men blot noteret som interessante. Desuden blev runde et foretaget enkeltvis af specialets forfattere i hvert enkelt dokument med det transskriberede data, for således ikke at kunne påvirke hinandens opfattelser af hvilke sætninger og udsagn, der fandtes stemningsfyldte. Derfor var der heller ingen krav til sammenfald, og alle koderne blev taget med i et samlet dokument, dette samlede dokument indledte runde to af kodningen. Alle koderne blev præsenteret og diskuteret mellem specialets forfattere, i den forbindelse blev nogle koder ekskluderet og nogle sammenfattet (Thompson, 2022). Derefter fik de stemningsfyldte sætninger, der kunne høre ind under det samme, den samme farve. Eksempelvis koder, der drejede sig om ‘antal spørgsmål’ og ‘størrelse på kortet’, som begge har noget med designet at gøre, hvorfor de fik samme farve. Dette er desuden første led i tematiseringen.

3) *Kodebog* omhandler at der laves en forklaringsramme til hver kode, hvilket kan give struktur og klarhed i kodningsprocessen (Thompson, 2022). Projektet er inspireret af dette trin, ved at der undervejs i tematiseringen er forsøgt at skabe en struktur, ved at definere, hvad hver enkelt kode defineres som.

4) *Tematisering* repræsenterer et trin, hvori der udvikles temaer ved at sammenfatte de identificerede koder. Tematiseringen adskiller sig fra koderne, idet koderne er kortfattede og konkrete, hvorimod tematiseringen er kompleks og forsøger at portrættere det samme fænomen. Tematiseringen begynder derfor, ved at finde mønstre og koder, der relaterer sig til samme emne. Dette gøres i forlængelse af kodningen, hvor de farvede koder bliver til temaer (Thompson, 2022). Eksempelvis er ovenstående eksempel i trin 3, hvor koderne ‘antal spørgsmål’ og ‘størrelse på kortet’, som hører under design, blevet til temaet *Samtalekortets Udtryk*. Processen i en abduktiv tematisk analyse kan understøttes af projektets teoretiske baggrund, ved at danne grundlag for temaerne, med eventuelle terminologier eller begreber, der står centralt i teorien (Thompson, 2022). I ovenstående eksempel, omkring designet/samtalekortets udtryk, er det DGI's (2023) GO! logikker og Tomms (1992) spørgsmålstyper, som danner den teoretiske baggrund for dette tema, da disse handler om udviklingen af spørgsmål og derved designet. Tematiseringen i specialet, søger derfor efter at finde latente temaer, der kan konceptualiseres og forklares, på baggrund af teoretiske perspektiver (Thompson, 2022), hvilket leder frem til trin 5 *Teoretiseringen*. Specialets temaer præsenteres i 6.0.

5) *Teoretiseringen* ser tilbage på den teoretiske viden, og forsøger dermed at se på hvilken sammenhæng der er/ikke er mellem temaerne, ved at sammenholde empiri og teori. Derved kan teorien tilpasses, ændres eller forfines. Det er dog væsentligt at forstå, at den abduktive forskningstilgang ikke ønsker at teste empirien ved at passe den ind i eksisterende teoretiske rammer og heller ikke at opfinde ny teori. Den abduktive tilgang ønsker nærmere at forklare sammenhængen mellem temaerne og relationerne herimellem (Thompson, 2022). Den anvendte og præsenterede teori i afsnit 4.0, bringes derfor i spil til at forklare sammenhængen mellem de mekanismer, der har indflydelse på børne- og ungeidræt, og yderligere til udvikling af spørgsmål til samtalekortet.

6) *Sammenligning af Datasæt* omhandler at kvalitativ data sammenlignes kvantitativt. Dette gøres for at kunne måle hyppigheden af koder. Dette trin kræver, at empiriindsamlingen er struktureret, så deltagerne får samme spørgsmål og information, og deres feedback dertil, kan sammenlignes på baggrund af de samme forudsætninger (Thompson, 2022). Dette har ikke været tilfældet i specialet, grundet forskellige interviewguides, hvorfor specialegruppen ikke kunne sikre at alle deltagerne fik samme spørgsmål, hvorfor dette trin er udeladt.

7) *Datavisning* er forbundet med at reducere den kvalitative data til kvantitative tabeller eller figurer. Dette trin er ikke nødvendigt i en kvalitativ tematisk analyse (Thompson, 2022), dog er specialet inspireret af dette trin, ved at lave en figur (5), der skaber et overblik over de

forskellige temaer. Figuren indeholder de overordnede temaer, undertemaer, samt temaernes centrale betydning for specialet. Figuren ses i det følgende afsnit 6.0.

8) *Opskrivning* opsummerer de ovenstående anvendte trin, og er et trin hvor resultaterne skrives ind under relevante overskrifter, som angiver hvert tema. I trin otte ekspliciteres teorien, der er knyttet til empirien, og hvor citater og udsagn fra den producerede empiri medtages for at give empirisk dokumentation for teoretiseringen (Thompson, 2022). Citater fra empirien, vil derfor anvendes i analysen (afsnit 6.0) med hensigten at understøtte samt tydeliggøre sammenhængen mellem teori og empiri. Dette er ifølge Thompson (2022) med til at øge troværdigheden af det empiriske grundlag. Trin otte indgår i de efterfølgende resultater, hvor hver overskrift symboliserer de fundne temaer.

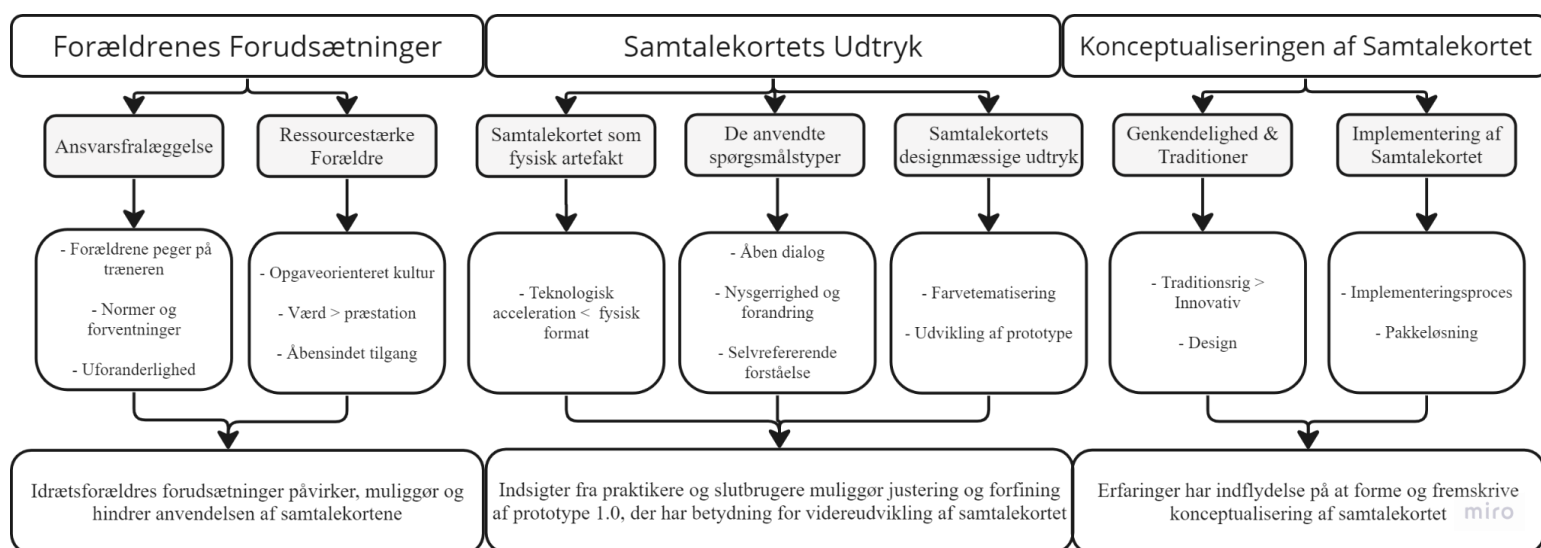
Thompsons 8-trins abduktive tematiske analysemetode blev således anvendt, med henblik på at sikre struktur og ensretning over den indsamlede empiri. Analysemetoden understøtter den teoretiske indflydelse og de empiriske fund, som ligeværdige, og yderligere sikres det, at resultaterne er funderet i empiriske opdagelser såvel som eksisterende viden (Thompson, 2022).

6.0 Resultater

I det følgende præsenteres specialets resultater, som er inddelt i tre temaer og er udarbejdet ud fra den foregående abduktive tematiske analyse. De tre temaer er *Forældrenes Forudsætninger*, *Samtalekortets Udtryk* og *Konceptualisering af Samtalekortet*. De tre temaer analyseres ved at knytte den producerede empiri med projektets teori. Derudover præger ADR's fire faser alle tre temaer. De tre temaer giver viden om idrætsforældres forudsætninger for anvendelsen af samtalekortet, herunder pointer om ansvarsfralæggelse og ressourcestærke forældre. Desuden viden om indsigter fra praktikere og slutbrugere til udvikling og forfining af prototype 1.0 (bilag 1), samt til at forme og fremskrive konceptualisering af samtalekortet. De tre temaer forudsætter hinanden og bidrager med viden til at kunne svare på specialets problemformulering:

Hvordan kan samtalekort til idrætsforældre udvikles og implementeres, med henblik på at fremme 6-9-årige børns idrætsdeltagelse og oplevelse af idræt?

De tre temaer omfatter samlet syv undertemaer, som præsenteres i figur 5. Desuden fremhæver figuren nøgleord, som karakteriserer temaerne og beskriver nederst det samlede bidrag til specialet.



Figur 5 giver overblik over specialets tre temaer og dertil syv undertemaer. Temaerne udfoldes med nøgleord, der karakteriserer temaerne samt beskriver hvad temaerne bidrager med.

6.1 Forældrenes Forudsætninger

Temaet *Forældrenes Forudsætninger* afdækker empiri, der er indsamlet hos slutbrugere. Disse indsigter bidrager med hvordan forældres forudsætninger påvirker, muliggør og hindrer anvendelsen af samtalekortene. Temaet er inddelt i to undertemaer:

Ansvarsfralæggelse drejer sig om, at hovedparten af forældrene kan se relevansen i samtalekortene, men samtidig peger på træneren som værende den, der skal tage sig af samtalen med spillerne. Derudover peger temaet på, at flere forældre ser samtalekortene som noget, til de helt små børn, eller til forældre der er resultatorienterede.

Ressourcestærke Forældre drejer sig om, at ressourcestærke forældre har gode forudsætninger for at stille procesorienterede spørgsmål. Og desuden; at selvom forældre stiller procesorienterede spørgsmål, opleves det alligevel, at børnene svarer resultatorienteret. Hertil opstår et dilemma i, hvordan forældre kan håndtere dette.

6.1.1 Ansvarsfralæggelse

Flere af forældrene kan se relevansen i samtalekortene, men peger samtidig tilbage på, at det er noget som trænerne også kunne facilitere: Eksempelvis citeres Preben i en feltnote: *“Samtalekortet er en god ide, han kan godt se ideen med at skulle fremme den reflekterende samtale, men synes overordnet at det skal komme fra træneren. Det er træneren, der er startskuddet til at værne om det gode miljø”* (bilag 12.2, s. 3). Citatet viser en ansvarsfralæggelse, da han fralægger sig selv ansvar, over på træneren. Dette kan anskues ud fra et pædagogisk dilemma, som refererer til, at udbyttet af samtalen er præget af ens egen erfaring og meningsfuldhed af samtalen. Samspillet mellem viden, erfaring og praksis er derfor afgørende for idrætsforældrenes handlinger (Windschitl, 2002). I citatet kan faren godt se, samt forstå relevansen af samtalekortene, men fraskriver sig ansvaret, om at skulle tage ejerskab for denne læring i forhold til hans søn, hvorfor han bliver en mere passiv forælder.

Når forældrene fralægger sig ansvaret, kan det også anskues ud fra politiske dilemmaer, som drejer sig om, at de normer, der påvirker træneren kan have betydning for de mål, der pålægges træneren, hvilket har indflydelse på udviklingen og læringen hos spillerne (Windschitl, 2002). Dilemmaet er også gældende for forældrene, da der kan være spørgsmål og forskellighed ved at være forældre på sidelinjen. Hvilket drejer sig om normer omkring den naturlige måde at være idrætsforældre på, som påvirker spillernes udvikling enten direkte eller indirekte. Denne far har en høj uddannelse, hvorfor man skulle tro, at han var åbensindet overfor, hvad der er hensigtsmæssigt, og som ‘burde’ være åben over for fagligheden, men

alligevel direkte siger, at det er noget der ikke vil virke, noget han ikke vil bruge, da det er trænerens job. Dette peger yderligere på et kulturelt dilemma (Windschitl, 2002) fordi han er lukket over for den evidensbaserede faglighed om forældreinvolvering.

En anden forældre deler sine overvejelser om at udvikle samtalekortet som et spil, der kan bruges af et hold (bilag, 14.1, s. 4). Frederikke udtaler i denne forbindelse:

“Så det ikke kun er min søn, der skal sige ‘Jeg er en god fodboldspiller’, så kan han jo finde på at sige, ‘Jeg er en god fodboldspiller når jeg er en god kammerat på banen og jeg siger kom igen’. Og han kunne måske have godt af at høre hvordan de andre ser ham og hvad han gjorde. Jeg ved godt jeres spil lægger op til at det er en samtale mellem forældre og børn, men jeg tror faktisk også at det kunne være en genistreg for jer hvis I også udvider det til, at det også kunne være et spil der kunne anvendes af en træner sammen med spillere” (bilag 14.1 s. 4).

Selvom citatet ikke viser, at forældre fralægger sig ansvaret, men siger at det kunne være en tilføjelse at udvide det til træner, illustrerer citatet, sammen med det forrige, at der er en tendens, hvor ‘træneren’ ofte er løsningen og den som forældrene henviser til og peger på, som værende ‘den der skal tage sig af det’. Dette peger på samfundstendensen omkring hvorfor der findes så mange allerede eksisterende værktøjer til træner (jf. 1.0), hvilket tyder på, at samfundet pålægger træneren mange arbejdsopgaver, som kan anskues ud fra et kulturelt dilemma; hvor ansvaret ofte bliver placeret ved træneren (Cushion, 2013).

De to ovenstående citater kan også sige noget om de konceptuelle dilemmaer, der kan opstå, når noget skal ændres. Bruges forståelse af et fænomen kan være forskellige afhængig af overbevisninger, da personlige antagelser ofte er subjektive (Windschitl, 2002). Udfordringer opstår derved når eksempelvis en forælder ikke gider at bruge samtalekortene fordi han/hun ikke mener det er deres ansvar. Forskellige forståelser skaber derfor konceptuelle dilemmaer. Dilemmaer omkring hvordan rollen som idrætsforældre forstås, hvad der er det rigtige at gøre på sidelinjen. Forældrene forstår det forskelligt hvad det vil sige at være en ‘god opbyggende forældre’ på sidelinjen, eksempelvis citeres Preben i en feltnote:

“Mellem forældre og barn, er det meget forskelligt, hvordan forældre tilgår kampsituationer. Men han nævner samtidig, at for nogle børn kan hele dagen være ødelagt ved en tabt kamp ‘og sådan skal det også være, hvis man gerne vil blive til noget’” (bilag 12.2, s. 3).

Udtalelsen “*og sådan skal det også være, hvis man vil blive til noget*”, peger ikke på at være en opbyggende forældre, hvorfor det er et kulturelt dilemma, da dette tyder på en uforanderlighed over for de forventninger, der er fra miljøet (Windschitl, 2002). Idet han er uforanderlig overfor, hvad der forventes af en idrætsforælder på sidelinjen, på trods af, at man ved, hvor vigtigt forældreinvolvering er (Thrower et al., 2017). Med et kulturelt dilemma, kan det derfor forklares, hvorfor det kan være svært at påvirke idrætsforældre på sidelinjen, hvilket står i kontrast til den pragmatiske, foranderlige verden (Whyte, 1999). Ansvarsfralæggelsen

fremstår i specialet som en forudsætning hos forældre, der hindrer muligheden for anvendelsen af samtalekortet.

Det at lægge ansvaret over på træneren kan også sættes sammen med følgende citater, hvor to fædre mener, at et fokus på processen, kun er for de forældre, der i forvejen er resultatorienterede, eller at procesorienterede spørgsmål kun er relevante, når børnene er helt små. Eksempelvis udtaler Frederik, efter at blive spurgt om han kan se relevansen af samtalekortet:

“Jeg ved ikke hvor meget jeg vil bruge for mit eget vedkommende, men det kan da godt være der er nogle forældre, der bare er udelukkende resultatorienteret, hvis forældre bare pacer deres børn til at blive bedre og bedre som måske fokuserer mindre på det sociale, og de mere bare er, scorede ud et godt mål idag” (bilag 11.5, s. 18).

Faren tror dermed kun, at samtalekortet er til brug af resultatorienterede idrætsforældre. En anden forælder, Martin, udtaler:

“Ja i forhold til min barns alder altså, ja som er 6 år, jeg vil sige det jeg nok går mest op i, det er jo om han har det sjovt, om han indgår i et godt fællesskab, så jeg tænker egentlig også om han ja som sagt synes det er sjovt. Jeg tror jeg synes den gule er nok den, der sådan henvender sig mest til det sted, hvor han er nu, fordi sport skal handle om, synes jeg, om at det er sjovt” (bilag 11.6, s. 20).

Citatet viser, at faren ikke går op i, om sønnen vinder eller taber, men om han har det sjovt, grundet sønnens nuværende alder og niveau. Fædrenes citater illustrerer, at de mangler indsigt og viden i forhold til, hvordan de som forældre kan påvirke deres børns idrætsdeltagelse, uagtet børnenes alder og uagtet om forældre er resultatorienteret eller ej. Dette er et pædagogisk dilemma, da samspillet mellem viden og erfaring er afgørende for forældrenes ageren (Windschitl, 2002). Dette giver specialet en læring om, at forældrene skal have mere indsigt i, hvorfor, og at alle forældre kan have gavn af samtalekortene. Dette er observeret parallelt i ADR's fase 1 og 2, som i fase 3 kommer til syne som en refleksion hos forskerne (Cronholm & Göbel, 2022). Dette resulterer i et informationsmateriale, som kan gavne idrætsforældre, hvilket bliver præsenteret i afsnit 6.3 *Konceptualisering af Samlekortet*.

Selvom de to citater i første omgang illustrerer, at de mangler indsigt i forhold til hvorfor man skal bruge samtalekortene. Men samtidig, illustrerer citaterne også, at flere af forældrene i forvejen har stort fokus på det procesorienterede; ikke at have fokus på at score mål, ikke at pace, men at have fokus på glæden og på dét, at have det sjovt med sin idræt. Dette fokus kan afspejles i de dynamiske elementer i PAF, da de tre dynamiske elementer i PAF påvirker, hvorvidt man fremmer eller hindrer muligheden for at udvikle de fire C'er: kompetence, selvtillid, relationer og karakter (Côté et al., 2020). Fædrene har derfor betydning for børnenes idrætsdeltagelse, da deres procesorienterede fokus er med til at fremme

muligheden for at udvikle de fire C'er, hvorfor deres forudsætninger påvirker og muliggør anvendelsen af samtalekortene. Fædrenes fokus tyder ydermere på, at de er nogle ressourcestærke forældre, da de ved, hvad der er hensigtsmæssigt.

6.1.2 Ressourcestærke Forældre

Temaet *Forældrenes forudsætninger* illustrerer, at ressourcestærke forældre har større tendens til at spørge ind til processen frem for resultatet, hvilket vises i følgende citat af Marie:

“I stedet for at sige, ‘det er en flot tegning’ [...] men det er jo din tegning, så den er vigtig ikke, det er dig der har givet mig den. Det der med at man mærker sit værd i stedet for at man skal, altså bare vurderes og bedømmes ikke [...] Det tror jeg også trænere gør meget med spillerne, altså får dem til at mærke at de er vigtige i sig selv uafhængigt af præstationen, selvom man også bliver glad for præstationen” (bilag 11.4, s. 14 og 15).

Citatet viser, hvordan moderen lægger vægt på, at barnet ikke skal vurderes ud fra dets præstationer. Dette kan forklares med dynamikken *Quality social dynamics* (fra PAF), som dækker over tre niveauer, hvor det interpersonelle niveau, som dækker over de tætteste relationer i sportsaktiviteten, herunder forældre, har indflydelse på barnets oplevelse (Côté, 2020). Citatet siger derfor noget om den relation, hun har til sit barn, virker kvalitetsrig, da hun lægger vægt på, at barnet er noget værd, uafhængigt af resultaterne og præstationen. Dette miljø afspejler en opgaveorienteret kultur, som ifølge Côté et al. (2020) i højere grad faciliterer til optimal udvikling hos barnet. Moderens forudsætninger og ressourcer peger dermed på, at hun er en ressourcestærk forælder. Følgende citat afspejler ligeledes et ressourcestærkt forældrepar, som bliver spurgt ind til, hvordan de snakker om resultater derhjemme. Til dette svarer Martin:

“Altså for os, der handler det ikke når han er 6 år gammel, der handler det ikke om, om han vinder eller taber, det er jo bare sådan en præmiss der er. Selvfølgelig spiller man nogle kampe, det er ikke det der er det primære, det primære er at han har det sjovt, at han lærer at indgå i et fællesskab, som der er i klub. Det synes jeg er det vigtigste” (bilag 11.6, s. 20).

Ovenstående citater som er præget af en opgaveorienteret kultur viser, at forældrenes ressourcer er meget forskellige, sammenlignet med eksempelvis Preben, der tidligere påpegede, at det er okay, at barnet er helt ødelagt efter en tabt kamp, fordi ‘sådan skal det også være, hvis man vil blive til noget’. Ifølge Harwood & Knight (2015), er det ikke alle forældre, der besidder den viden, de færdigheder eller forståelsen for den idræt, deres barn deltager i, da idrætsforældres ressourcer er meget forskellige. Idrætsforældres ekspertise ses som en nødvendighed i forbindelse med idrætsdeltagelse, hvilket ifølge Harwood & Knight (2015), centrerer sig om blandt andet ‘styring og støtte til deres barns behov’ samt ‘styring af sig selv og egen orientering’. I ovenstående citater kan det derfor påpeges, at forældrene støtter deres

børn optimalt, og desuden kan styre egne orienteringer, for at støtte deres børn optimalt til deres behov. Forældrenes forudsætninger muliggør derfor anvendelsen af samtalekortene.

Selvom forældrene ikke er resultatorienterede, kan det være svært ikke at svare resultatorienteret, hvis ens barn er meget fokuseret på resultaterne og præstationerne. Alle forældre vil gerne deres børn det godt i deres idræt (DIF & CUR, 2023), samtidig kan forældres egen opvækst forklare, at vi som mennesker oftest stiller de samme spørgsmål, som vi selv er blevet stillet (Windschitl, 2002). Eksempelvis bliver Sanne spurgt om, hvad hun typisk spørger sit barn om enten efter kamp eller træning, hvortil hun svarer at hun: *“Jeg prøver meget ikke at være resultatorienteret, i min spørgeteknik”* (bilag 11.3, s. 8). Samtidig pointerer hun, at barnet ofte svarer noget resultatmæssigt, på trods af hendes spørgeteknik, i den forlængelse uddyber hun:

“Så kommer jeg tit til bare at sige flot. Jeg kan godt have for vane også ikke at holde fast i følelsen af om det var fedt, eller om han samarbejdede godt med en kammerat eller noget i den stil. Det er svært ikke at fokusere på det resultatorienterede, når det er det man har været opdraget i. Selvom man er bevidst om det” (bilag 11.3, s. 8).

Dette kan forklares ud fra de konceptuelle dilemmaer, idet forældre ikke er resultatorienterede, men børnene er. Dilemmaet opstår i, hvordan forældre ‘undgår’, at gå med på de resultatorienterede svar, hvorfor det handler om at fremme, at forældre lærer af ændringer (Cushion, 2013) som eksempelvis spørgeteknik, og altså lærer nye måder at spørge på. Når samtalekortene skal implementeres, kan der derfor opstå nogle udfordringer, jævnfør fase 3 i ADR (jf. 5.2.3), som handler om, at refleksionen og læringen om problemet øges med henblik på at udvikle og tilpasse værktøjet til den kontekstuelle sammenhæng (Cronholm & Göbel, 2022). Ud fra dilemmaet, kan det derfor forklares, hvordan specialet kan tage ovenstående refleksion med i udviklingen og anvendelsen af samtalekortene, hvis forældrene rent faktisk spørger om noget procesorienteret, men børnene svarer resultatorienteret. Dette er en refleksion og læring, som specialet tager med os undervejs, men ikke handler på.

En anden forælder, Martin, der ikke selv tager initiativ til at snakke om resultater, har også svært ved at svare sit barn, når barnet har tabt. Han forsøger dog at flytte fokus, da dette ikke skal være afgørende:

“Jamen, ja hvad man kan svare, man kan svare mange forskellige ting, men at det på nuværende tidspunkt handler det om at være med, og det handler om, at have det sjovt, og om man så nogle gange vinder vinder 2-1 og andre gange taber 2-1, det er ikke det der skal være det drivende eller det afgørende” (bilag 11.6, s. 23).

De to forældres citater kan afspejles i et kulturelt dilemma. Kulturelle dilemmaer er placeret i større kontekster, der drejer sig om faktorer som viden, erfaringer, køn, kulturer, m.m. Samspeilet mellem disse faktorer påvirker miljøet og børnenes læringsproces, fordi de danner

rammerne for forventninger, normer og værdier (Windschitl, 2002). Derfor opstår der kulturelle dilemmaer, fordi forældres kulturelle opvækst, hvad de kommer fra, og hvad de selv er vant til at blive spurgt om, påvirker deres ageren og den måde de stiller deres barn spørgsmål på. Citaterne illustrerer dermed, at spørgsmål er forankret i den måde vi spørger på, selvom man måske godt ved hvad der er hensigtsmæssigt og hvad ikke er, yderligere hvis forældre ikke ved, hvad der er hensigtsmæssigt, bunder det nok også i noget kulturelt. Forældrene ved dermed godt, hvad der er hensigtsmæssigt at svare, når barnet svarer noget resultatmæssigt, men fastholder den resultatorienterede samtale, hvilket danner grundlag for de ændringer, som samtalekortene kan være med til at bidrage med.

Citaterne illustrerer ydermere forældrenes vægtning af positive oplevelser frem for konkurrence og resultater, hvilket er faktorer der påvirker børnenes udvikling. Ud fra PAF kan det derfor belyse, at forældrene skaber gode betingelserne for positive idrætslige oplevelser hos deres børn (Côté et al., 2020), hvilket påvirker betingelser for de udviklede samtalekort, da forældrenes forudsætninger fremmer brugbarheden/anvendelsen af kortene.

Temaet *Forældrenes Forudsætninger* viser, at forældrene kan være determinerende for barnets idrætsdeltagelse og -oplevelse. Derfor har forældrenes forudsætninger indflydelse på samtalekortets anvendelighed, da disse muliggør eller hindrer anvendelsen. Forudsætningerne har yderligere betydning for følgende afsnit 6.2 *Samtalekortets Udtryk*, da forældrenes indsigter og feedback har indflydelse på udviklingen af designet.

6.2 Samtalekortets Udtryk

Følgende tema *Samtalekortets Udtryk* afdækker empiri, der er indsamlet hos både praktikere og slutbrugere. Disse indsigter muliggør justering og forfining af prototype 1.0, som har betydning for videreudvikling af samtalekortet. Temaet er inddelt i tre undertemaer:

Samtalekortet som et fysisk artefakt drejer sig om et fysisk samtaleværktøj i en samfundstendens med en teknologisk accelererende udvikling.

De anvendte spørgsmålstyper inkluderer argumentationer for udviklingen af de valgte spørgsmål, samt antallet heraf, der udgør fundamentet for den refleksive samtale mellem barn og forældre.

Samtalekortets designmæssige udtryk drejer sig om valg af farver, illustrationer, antal kort samt designet på samtalekortet.

6.2.1 Samtalekortet som et fysisk artefakt

Samtalekortets udtryk afspejles i kortets fysiske fremtræden. Som tidligere præsenteret (jf. 1.0), skal samtalekortet forstås som et fysisk artefakt, der med sin størrelse skal give anledning til at kunne have dem med på farten. At samtalekortet har størrelsen som et visitkort, er ifølge Sanne en god ide: *“Jeg tror det er sådan et fint lommeformat. Hvis det fylder for meget, så får man dem ikke lige med, men de må hellere ikke være mindre, fordi så bliver de væk i tasken”* (bilag 11.3, s. 10). Det fysiske format kan desuden fremme den nærværende samtale ifølge Niels Grinderslev, og kan mindske brugen af elektroniske enheder i forbindelse med idrætsaktiviteter (bilag 17, s. 27). Dette blev yderligere påpeget af idrætsforælderen Anton, der ser en udfordring i, at vi ‘lever i en anden tid’ hvor skærme og gaming fylder mere i hverdagen, og har betydning for, at den fysiske aktivitet ikke kommer lige så naturligt, som førhen. I den forbindelse omtaler Anton den blå DGI GO! logik, *sundhed*, som anliggende til at skabe grundlæggende sunde værdier, hvor barnet skal mærke på egen krop, hvad kroppen fysisk kan og hvad det eksempelvis vil sige at spille fodbold i regnvejrs (bilag 12.1, s. 2).

Det fysiske format af samtalekortet kan dog virke som en modsatrettet tilgang, til den accelererende teknologiske udvikling, der belyses af Katznelson et al. (2022). I et forsøg på at tilpasse samtalekortet denne teknologiske udvikling, har dele af idegenereringen i *ideate-fasen*, omhandlet en kombination af den fysiske artefakt og den teknologiske dominans. Hertil blev en QR-kode fundet som en mulig løsning, hvilken skulle placeres på samtalekortet. QR-koden skulle føre idrætsforældren til en video, hvori baggrunden for, samt guidelines til, samtalekortet

skulle præsenteres. Gennem *test-fasen* blev det dog ikke vist nærmere interesse for en QR-kode, hvorfor dette derfor ikke blev gennemført.

Kompleksiteten, der følger med den accelererende teknologiske udvikling, føres med ind i idrætslige sammenhænge, og stiller derfor også krav til den generelle 'idrætsforskning'. Forskningen skal også inddrage omgivelserne omkring idrætsudøveren, og ikke kun have fokus på idrætsudøveren, som enkeltstående faktor (Côté et al., 2020). Det dynamiske element i PAF; *Appropriate settings*, centrerer sig blandt andet om den indflydelse, som idrætsforeninger har på børn og unges udvikling, som også bevæger sig uden for 'spillefeltet'. Derfor er det vigtigt, at idrætsforeninger støtter op om et miljø, som påvirker til positivt engagement i idrætsaktiviteter (Côté et al., 2020).

6.2.2 De anvendte spørgsmålstyper

De anvendte spørgsmålstyper har karakteristika som hhv. cirkulære og refleksive spørgsmålstyper af Tomm (1992). Den ønskede virkning af disse spørgsmålstyper er blandt andet en frigørelse af spørgsmålet (cirkulære) samt et udviklende udbytte (refleksive), hvilke kan styrke barnets autonomi i samtalen. At barnet skal gives muligheden for at være den ledende i samtalen, bevæger sig ind i et pædagogisk dilemma (Cushion, 2013), men distancerer sig samtidigt også fra de lineære og strategiske spørgsmålstyper (Tomm, 1992). Samtalekortet skal være katalysator for den åbne dialog, hvori svaret ikke er forudindtaget. Dette understøttes blandt andet af en idrætsforælder Marie, der nævner *"det synes jeg var en rigtig fin ting at spørge om, så man stiller spørgsmål i stedet for at vurdere og bedømme"* (bilag 11.4, s. 11). Dette bliver også omtalt af en anden forælder, som især tillægger brede og åbne spørgsmål værdi, af samme årsag, at barnet ikke skal føle, at der er et rigtigt eller forkert svar. Hertil indskyder Frederikke en ide for videreudvikling af spørgsmålene fra prototype 1.0: *"Sådan nogle startsætninger, og så skal man færdiggøre sætningen. Eksempel: Jeg er en god kammerat på banen, når jeg prik, prik, prik. For så bliver man blot "kickstartet"* (bilag 11.1, s. 3). Efterfølgende blev disse spørgsmålsformuleringer drøftet med hhv. Niels (bilag 17) og Mads (bilag 16), hvor især Niels kunne se relevansen af denne måde at spørge på. Dette resulterede i nye formulerede spørgsmål, som eksempelvis: *"Jeg bliver glad når jeg..."* (bilag 19). Indsigterne fra idrætsforældren, og den efterfølgende sparring med Niels og Mads, gav grundlag for formulering af nye spørgsmål. Dette er et eksempel på hvordan ADR som metode, har resulteret i en videreudvikling af spørgsmål på tværs af både forskere, praktikere og brugere (Sein et al., 2011).

BIE-stadiet i ADR har resulteret i 40 spørgsmål (bilag 19), som enten har karakter som et cirkulært eller refleksivt spørgsmål. Spørgsmålene skal værne om nysgerrighed og dét at kunne stille spørgsmål, der giver mulig refleksion med henblik på forandring. Eksempelvis: *"Hvad er en god holdkammerat for dig?"*, som er et spørgsmål med cirkulære karakteristika, idet der spørges med nysgerrighed. Et eksempel på et refleksivt spørgsmål kan være: *"I dag gjorde jeg mig umage med..."*, som er et spørgsmål, der både spørger ind til barnets oplevelse af indsatsen til aktiviteten, men samtidig er et spørgsmål, der giver anledning til refleksion over, om barnet kan blive bedre til at gøre sig umage - altså en forandring. Dette er to eksempler på formulerede spørgsmål, der *kan* henlede til handlinger (Tomm, 1992). Sanne finder denne type spørgsmål givende, og fortæller i forbindelse med *test-fasen*:

"Men det der med lige at holde fast i okay, hvad var den gode oplevelse med træning, og det var ikke nødvendigvis det her med at man scorer en masse mål. Det var det med, at de spillede fairplay og holdene var rimelige og snakken gik ud over det der med målene, og det var fedt" (bilag 14.3, side 14).

I dialogen med Sanne bliver det klart, at der ved brug af samtalekortet bliver igangsat refleksioner hos barnet, der rækker ud over antal mål, som samtalerne i forlængelse af fodboldtræning, ofte centrerede sig om. Dét er lige præcis dette, som er essensen med samtalekortet.

At stille spørgsmål, der kan henlede til forandring, giver genklang med DGI's fremgangsmåde til at udvikle materiale til DGI børneidræt. Viden om det faglige indhold, omformuleres til anvendelige spørgsmål, og ifølge Niels Grinderslev: *"starter vi med, at viden bliver oversat til ønsket adfærd, som så bliver omformuleret til et refleksivt spørgsmål"* (bilag 17, s. 13). Således gør DGI brug af viden fra teori og erfaringer fra praksis, som sammen danner anbefalinger og refleksive spørgsmål til eksempelvis udvikling af trænermateriale (bilag 17, s. 13). Det samme er gældende i specialet, hvori den teoretiske baggrund for spørgsmålstyper (Tomm, 1992) kombineres med erfaring og oplevelse fra specialets praktikere og slutbrugere. At få indsigter fra praksis, gennem praktikere og slutbrugere, samt at kunne gøre brug af den teoretiske baggrundsviden, muliggør et skæringspunkt mellem teori og praksis (Sein et al., 2011).

Test-fasen i Design Thinking er anvendt til at undersøge idrætsforældres umiddelbare indtryk af de formulerede spørgsmål, som fremstår på prototypen 1.0. Idrætsforældrene har ydermere givet feedback på spørgsmålene, efter de har anvendt samtalekortene med deres barn. Disse indsigter i idrætsforældres oplevelse af spørgsmålene, er vigtige at have med i videreudviklingen af samtalekortene. At idrætsforældre ser relevansen i samtalekortet, højner sandsynligheden for ibrugtagelsen. Idet at forældre har en vigtig rolle i idrætssammenhænge

samt beskrives som kvalitetsrige relationer (Côté et al., 2013), er idrætsforældrerollen med til at påvirke positive oplevelser i idræt.

Den indhentede feedback på samtalekortene var generel af positiv karakter, og især spørgsmål, der er formuleret med ”nævn x antal ting” nævnes af flere forældre: *”Nævn én ting i som hold lærte i dag. Og det synes jeg var rigtig fint”* (bilag 11.4, s. 11), samt: *”Den der med nævn 3 ting du synes var sjovt i dag. Den var nem! Den er faktisk rigtig god og også det her med at, lige pludselig, at få fremhævet de positive ting”* (bilag 14.3, s. 14). Dette er en måde at konkretisere spørgsmålet, men som stadig har en åbenhed, der karakteriserer de cirkulære og refleksive spørgsmål (Tomm, 1992). Spørgsmålet bliver konkret, idet der forlanges et x-antal svar, men en åbenhed, da svaret ikke bedømmes. Samtidig er det spørgsmål, som henvender sig til oplevelser og aktiviteter, som er sket for nylig, hvilket ifølge Niels Grinderslev, kan være simple at svare på, for især de yngste i målgruppen:

“[...] det kan børn godt svare på, fordi det er jo sådan noget, der skete for kort tid siden. Men så er der et eksempel, der hedder, “jeg kan blive bedre, hvis jeg...” og det tror jeg, det er nok især 9-årige [...] Og tilsvarende ligger der også en, der hedder, “noget man gør anderledes næste gang.”. Måske kan det godt få børn til at reflektere over det, jeg er bare ikke sikker på de er til 6-årige” (bilag 17, s. 3).

I *test-fasen* blev det erfaret, at det er svært at formulere spørgsmål, som lige præcis taler dét sprog, som det enkelte barn forstår. I afsnit 5.1.2.1, beskrives barnets biologiske udvikling, herunder både fysiske og kognitive stadier i livet, som har betydning for udvikling af samtalekortet, men som Martin, idrætsforælder til 6-årig fodboldspiller fortæller:

“Hvis vi nu tog det grønne. Nævn én ting du synes var udfordrende i dag? Den kan jeg jo godt som forældre finde ud af at omformulere. Var det svært at lave indersideafleveringer i dag? Var det svært at skyde med venstre ben i stedet for at bruge dit højre ben? Så synes jeg, at det er fint, at de (red: spørgsmålene) er lidt brede til, at forældre, der skal spørge og så kan man selv omformulere det” (bilag 11.6, s. 25).

At kunne omformulere et skrevet spørgsmål stiller dog krav til den spørgendes forudsætninger, herunder viden om, og eventuelt erfaring med, den praksis og kontekst, som der spørges til. Dette kan forklares af de pædagogiske dilemmaer, hvor idrætsforældrene bliver til en ‘med-lærer’, der skal kunne facilitere samtalen. Forældrene som ‘med-lærer’, muliggør en aktiv forældrerolle i samtalen, og tilskriver forældrenes ejerskab i samtalen (Windschitl, 2002).

Samtalekortet skal ikke udelukkende fokusere på de glade stunder og gode oplevelser. Spørgsmålene skal også kunne starte en dialog omkring de svære samtaleemner, der kan fremme refleksioner, der muliggør udvikling hos barnet. En persons egen subjektive antagelser er ofte dem, som kommer til at fylde i en samtale, hvilket kan forstås som det Windschitl (2002), beskriver som konceptuelle dilemmaer. Samtalen kan blive et produkt af forældres selvrefererende forståelse. Samtalekortet kan være et værktøj til at igangsætte samtaler om det

svære - eller om dét emne, som forældrene normalt styrer uden om. Dette var en central pointe fra idrætsforældren Anton, der særligt var glad for at flere af samtalekortene også lagde op til at kunne snakke om det, som er svært, eller hvis noget var gået dårligt. Dette spørger Anton ikke selv til, grundet at han som lille ikke kunne lide at snakke om det, der var svært (bilag 12.1, s. 2). Ifølge Windschitl (2002) kan personlige erfaringer lede til anekdotiske holdninger og har betydning for menneskets handlinger, hvilket refereres til som 'folkepædagogikken'. Hensigten med samtalekortet skal også være, at idrætsforældre skal turde at spørge ind i det 'uvisse', ind til dét, hvor forælderen ikke kan forudsige, hvad barnet vil svare tilbage på. Forælderen skal kunne stille et (nyt) spørgsmål, ud fra hvad barnet svarer, og ikke kun dyrke sin egen lyst, altså være selvrefererende. Derfor skal samtalekortet udvikles så samtalen mellem idrætsforældre og barn, kan igangsætte refleksion. Samtalen skal ikke være funderet i, om barnet svarer "rigtigt" eller det forventelige. Dette er egenskaber, samtalekortet skal besidde, og som distancerer sig fra 'folkepædagogikken', der beskrives som et konceptuelt dilemma (Windschitl, 2002).

Undervejs i *test-fasen* samt i *prototype-fasen*, er det erfaret at bestemte valg af ord associeres forskelligt. Et spørgsmål på prototype 1.0 lød: "*Hvem synes du er den bedste holdspiller og hvorfor?*", hvilket ifølge Martin associeres som: "*Den her opfatter jeg som konkurrence-mindet*" (bilag 11.6, s. 21). Ved spørgsmålet bliver der lagt vægt på ordet 'bedste', som fra forskernes perspektiv, forstås mere som som min bedste ven, pga. ordet 'holdspiller', og ikke konkurrenceorienteret. Spørgsmålet er derfor omformuleret til: "*Hvad er en god holdkammerat for dig?*" (bilag 19).

At være konkurrenceorienteret bliver i Martins tilfælde associeret med 'resultatorientering'. Ifølge Niels Grinderslev:

"er konkurrence jo også mega fedt, også i det gule (red: Go Fun). Der er jo masser af konkurrence i lege på alle mulige mærkelige måder, men det er den der optagethed af det resultatmæssige, der er vigtig at have for øje" (bilag 17, s. 28).

Med dette foreslår Niels dog også, at 'konkurrence' bliver udeladt, idet ordet i sig selv er negativt ladet. Yderligere har 'præstation' en dobbeltsidet karakter. Selvom et af nøgleordene i den grønne GO! logik er 'præstation', nævner Mads Pedersen: "*jeg er ikke sikker på, at jeg ville bruge ordet 'præstation'*" (bilag 16, s. 3). Ligeledes bliver ordvalget også bemærket af Niels Grinderslev:

"Og det tænkte jeg også, at til børn, at dét at præstere, er jo i virkeligheden noget af det, vi (red: DGI) prøver at gøre lidt op med i forhold til børneidræt. Men vi er jo ovre i GO! Pro Logikken her, men jeg tror at jeg ville bruge ordet: indsats i stedet. [...] jeg ville få dem (red: børnene) til at forholde sig til deres indsats, især til træning. Man kan sige, hvis man bliver spurgt af mor og far om sin præstation efter

træning, er det måske med til at skrue den der forventning til at man faktisk skal præstere til træning” (bilag 17, s.4).

Spørgsmålet: *“Hvilken følelse har du efter holdets præstation i dag?”* er bevaret på samtalekortet. Ordet ‘præstation’ kan spørge ind til det, som fylder for barnet, da det er erfaret i afsnit 6.1, at børn har et naturligt fokus på resultater. At ‘præstere’ behøver ikke at centrere sig om “tabt eller vundet”, men om “at blive bedre”, som GO PRO omhandler (DGI, 2023).

6.2.3 Samtalekortets designmæssige udtryk

Samtalekortets designmæssige udtryk, er udelukkende baseret på indsigter fra specialets praktikere og brugere. Samtalekortet udvikles til konteksten DGI repræsenterer, samt på baggrund af feedback fra idrætsforældrenes oplevelse af samtalekortet. Indsigterne er opnået gennem Design Thinkings tre faser; *ideate-*, *prototype-* og *test-fasen* (Doorley et al., 2018). DGI’s eksisterende materiale, blandt andet refleksionskort og trænermateriale, er således også en inspirationskilde til design og udtryk. Dertil er DGI’s GO! logikker anvendt, hvilket præger valg af farver og design.

Prototype 1.0 er udviklet ud fra DGI’s GO! Logikker, hvor hver farve repræsenterer et tema. Dog, var dette ikke tydeligt for brugeren, idet flere af idrætsforældrene, enten ikke lagde mærke til farverne: *“nej, jeg tænkte ikke over farverne, de kom bare i en rækkefølge”* (bilag 14.3, s. 18), eller også var det svært at huske farvernes betydning: *“Jeg ville ønske, at der i stedet for ‘refleksiv samtale’ stod; hvad er det, vi taler om? Her er det fællesskabet. Altså hvad var det de 4 punkter, egentlig stod for. Så kan man nemmere se det”* (bilag 14.1, s. 5). Feedbacken resulterede i, at samtalekortet har beholdt sin farve, men den “refleksive samtale”, som står på forsiden af prototype 1.0, er blevet erstattet med hhv. *sundhed, fællesskab, glæde* eller *udfordring*, afhængig af farven. Yderligere er “bamsemotivet” blevet erstattet med illustrationer, som henviser til den pågældende GO! logik. Ændringerne fremmer en mulig og fremtidig implementeringsproces hos DGI og deres medlemmer. Ved at anvende de eksisterende illustrationer fra DGI GO! begrænser det samtidigt ikke slutbrugeren af samtalekortet. Derfor er samtalekortet ikke udviklet idrætsspecifikt, hvilket ifølge Mads Pedersen er en fordel:

“Hvis det sådan skal ud at leve mere generelt og bredt, så tror jeg, så skal man ikke lige lukke sig ned på en bestemt idræt. Så skal man prøve at lave kortene generelt, så de, om ikke andet i hvert fald er nemme lige at justere til det man er ude i” (bilag 5, s. 11).

Prototype 1.0 har på bagsiden af samtalekortet såkaldte ‘spilleregler’. Disse havde til hensigt at guide forældre i at bruge samtalekortet, og således virke som et informerende element. Dette

viste sig at være et mere forstyrrende element, da førstehåndsindtrykket ved kortet var at vende det, hvilket Frederikke oplevede:

“Så kan fællesskabet jo stå på forsiden og så når de vender kortet fordi, det er helt intuitivt at man vender kortet, ligesom hvis du har spillekort [...]. Det er jo spillereglerne, der står det samme på alle kortene. Det behøver der jo ikke. Det var også det vi snakkede om, at det er nok ikke sådan det mest intuitive for hverken børn eller voksne, at der står spilleregler på alle kort. Så hellere have et lille menukort ved siden af, en spiller anvisning hvor spillereglerne står på” (bilag 14.1, s. 3/5).

Desuden kan ‘spilleregler’ have en negativt ladet betydning, hvilket Mads Pedersen oplever: *“Spilleregler, det lyder sådan lidt forpligtende, det lyder næsten som jeg får lektier for som forældre og der er endnu mere jeg skal gøre”* (bilag 16, s. 15). Samtidig skal disse ‘spilleregler’ ikke virke som en vejledning til, hvordan der skal svares på spørgsmålet, hvilket idrætsforælderen My antager:

“Så ville jeg i hvert fald putte noget mere guidning ind under et spørgsmål. Man kunne godt have spørgsmålet og så sådan ligesom have et underpunkt hvor du hjælper barnet mere på vej i den retning du tænker svaret skal være” (Bilag 14.2, s. 10).

Når idrætsforælderen sidder med samtalekortet i hånden, vil barnet se bagsiden. Hvis dette leder til en situation, hvor barnet kan se ‘spillereglerne’, kan koncentrationen herpå overvinde koncentrationen som skal være på spørgsmålet og samtalen, hvilket Niels Grinderslev har bemærket:

“Altså når du viser mig dem nu, så sidder jeg jo faktisk og tænker, at måske bliver det lidt spøjst. At når forældre sidder med spørgsmålet. Når så spillereglerne står heromme (red: bagsiden). Hvis de står på alle kortene, så sidder man med spillereglerne om mod barnet” (bilag 17, s. 26).

Resultaterne af disse indsigter leder til et design, som er simpelt og tydeligt. Et design, som har farven, der relaterer sig til den enkelte DGI GO! logik og med den sammenkædede illustration på forsiden, hertil sammen med DGI’s logo. Derudover har bagsiden ét spørgsmål, som således er hovedelementet på samtalekortet, og som er dét, der ligger til grund for en samtale mellem barn og forældre.

Iblandt praktikere og slutbrugere har der været forskellig feedback på, om der blot skal være ét spørgsmål per kort, eller ét hovedspørgsmål og dertil enten supplerende spørgsmål eller eksempler. Idrætsforælderen, My udtaler:

“Ja det kommer meget an på målgruppen altså hvilken målgruppe vil i ramme på de kort her fordi hvis... nu går min søn i 2. klasse og der tænker jeg i hvert fald at der er brug for at man støtter lidt mere op om et spørgsmål, man gerne vil stille altså sådan måske at man laver nogle underpunkter” (bilag 14.2, s. 8 og 9).

Dog er hun den eneste forælder, der synes det er en god idé med supplerende spørgsmål, derfor er resultatet af det videreudviklede samtalekort, med ét spørgsmål per kort, ledt af flere indsigter, som efterspørger et simpelt og tydeligt samtalekort. Blandt andet fortæller Sanne;

“Det er nogle små overskuelige kort. Ét enkelt spørgsmål om fire forskellige ting. Det må i hvert fald være fint for min søn i dag. Havde der været 10 spørgsmål, så ville han have været sådan; det gider jeg ikke mor [...] Men hvis man så havde de der forskellige slags kort, ville man måske kunne ramme det samme, bare formuleret på en anden måde” (bilag 14.3, s. 17-16).

Frem for flere spørgsmål, eksempler og supplerende spørgsmål på hvert kort, efterspørger både praktikere og brugere, at der er flere kort i ét sæt af samtalekort. Det giver mulighed for at kunne trække et nyt kort i bunken, såfremt barn og forældre, har lyst til flere spørgsmål, eller hvis det spørgsmål, der er stillet, ikke giver anledning til yderligere svar, foreslår Sanne: *“for hvis man nu ikke lige får noget respons på den første formulering, kunne man så trække et andet kort, med en anden formulering”* (bilag 14.3, s. 18). Dette understøttes af flere idrætsforældre, som gerne ser at der er flere kort af samme farve: *“at have dem i et sæt, måske en 6-8 stykker”* (bilag 14.2, s. 10), samt *“måske have 10 gule, 10 blå, 10 grønne og 10 røde, med sådan nogle korte sætninger”* (bilag 14.1, s. 3).

Dette er ligeledes samme perspektiv, som Niels Grinderslev udtrykker:

“Det tænker jeg er en god ide, altså ét kort, ét spørgsmål [...] men det er simpelthen bare sådan her på den ene side (red: forside med illustration) [...] og så er det ét spørgsmål på den anden side. Niks wieder [...] men om det så rammer spot on eller det kræver eksempler? Men så tænker jeg, hvis man sidder med et kort og tænker “giver det mening for mig, når jeg bare lige kigger?” ... “ja hvad menes der med det, mor?”, “Det ved jeg faktisk ikke”. Så vi tager et nyt kort, i stedet for at der står en masse eksempler. Fordi med det antal i har her (red: spørgsmål), er der jo plads til at man siger “vi nupper lige et nyt” (bilag 17, s. 11 og 26).

Som erstatning til bagsidens ‘spilleregler’, har både slutbruger samt praktiker, kommet med ideer til at have et ‘menukort’, også omtalt i et citat ovenover. Ydermere idegenerer Niels Grinderslev:

“at jeg kunne forestille mig en god måde at gøre det på. Det ville være at have et kort, enten i en særlig farve ligesom de grå her (red: gymnastik refleksionskort). Eller i alle fire farver. Hvis det er formatet på det, så svarer det jo sådan set bare til at, der nogle gange lægger et ekstra kort eller en joker i et spil kort. Så kan man lige hurtigt kigge, det behøver ikke at være alt muligt andet, men så har man lige hurtigt sat sig ind i det, bum! Så ind i stakken med det og så kører vi” (bilag 17, s. 26).

Dette resulterer i at ‘spilleregler’ erstattes med et kort; “Kom hurtigt i gang”, hvor brugeren af samtalekortet kan blive informeret om relevansen af samtalekortene. Derudover resulterer det i fire infokort i hhv. grøn, rød, blå og gul, som en inddeling til hvornår et nyt tema starter.

Resultatet af samtalekortet skal ikke forstås som et forsøg i at homogenisere idrætspraksis, som politiske dilemmaer belyser (Windschitl, 2002). Udvikling og implementering af samtaleværktøjet er ikke i et forsøg på at kontrollere praksis, men et forsøg på at fremme et mere proces- og opgaveorienteret idrætsmiljø. Dette er for at skabe bevidsthed og fokus på børns idrætsglæde og -indsats. Spørgsmålene er derfor formuleret med mulighed

for at barn og forældre kan forme samtalen, således at samtalekortet ikke 'dikterer' og heller ikke fremstår som en standardiseret viden (Windschitl, 2002).

De løbende indsigter fra praktikere og slutbrugere, muliggjorde justering og forfining af samtalekortet design, hvilket skabte refleksion hos forskerne, som undervejs i udviklingsprocessen fik større kendskab til, samt lærte om målgruppen. Samtalekortet udvikles derfor målrettet til brug i DGI's organisatoriske kontekst. Refleksion og læring afspejlede fase 3 i ADR, som bevæger sig parallelt med fase 1 og 2. Desuden pointerer Sein et al. (2011), at være forsigtig med at ændre på designet, udelukkende på baggrund af brugere og praktikers kritik. Indsigterne fra afsnit 6.2, forudsætter følgende tema (6.3) om implementering samt konceptualisering af samtalekortet.

6.3 Konceptualisering af Samtalekortet

Temaet *Konceptualisering af Samtalekortet* afdækker empiri, der er indsamlet hos både praktikere og slutbrugere, der repræsenterer den kontekst samtalekortet udvikles til. Temaet centrerer sig om de erfaringer, der har indflydelse på at forme og fremskrive konceptualiseringen af samtalekortet, og herunder hvordan en implementeringsproces kan designes. Temaet er inddelt i to undertemaer:

Genkendelighed & Traditioner drejer sig om brugen af DGI's eksisterende design og begreber, der fremmer genkendelighed hos praktikerne, og som har betydning for implementering af samtalekortet. Hertil indgår samtalekortet i et større koncept af DGI GO! materialer.

Implementering af Samtalekortet drejer sig om den implementeringsproces, der er indtænkt i specialet, her analyseres DGI's fremgangsmåder til implementering, da specialet indhenter inspiration herfra. Implementeringsprocessen forudsættes således af konceptualiseringen. Ved konceptualisering af samtalekortet inddrages ADR's fase 4 i et forsøg på at formalisere de indsigter, der er indhentet. Slutteligt beskrives konceptualiseringen af samtalekortet og en såkaldt 'pakkeløsning' præsenteres.

6.3.1 Genkendelighed & Traditioner

Samtalekortets udtryk læner sig op ad DGI's eksisterende design, hvorfor dette er genkendeligt for praktikerne. Ifølge Niels Grinderslev er genkendeligheden af samtalekortet en væsentlig faktor for, at implementeringen af samtalekortet kan lykkes:

“Der er nok ingen tvivl om, altså at det i laver, at det lægger sig op, at det er noget genkendeligt. Det gør det jo allerede med DGI GO! Det vil allerede betyde, at nogle af mine kolleger rundt omkring i landet vil tænke, at det er fedt. Det er altid det, de kigger efter; skal jeg til at sætte mig ind i noget nyt her, eller er det nemt for mig, ved at bruge sprog og begreber, som jeg kender i forvejen [...] Jo mere det vil flugte med dét, der ligger derinde (red: DGI's værktøjskasse), desto nemmere bliver det at bære det ind i DGI” (bilag 8, s. 26).

At samtalekortets udtryk er genkendeligt, omfatter desuden det lavpraktiske og organisationstekniske idet DGI's marketingafdeling i sidste instans er dem, som skal afgøre om produktet kan trykkes. Muligheden for at få samtalekortene trykt samt udgivet af DGI, kan hindres såfremt designet ikke kan passe ind i DGI's skabeloner, derfor udtrykker Niels:

“det betyder jo, at et eller andet sted i DGI, så ligger der en grafisk skabelon [...] hvis de (red: samtalekortene) er sat op sådan her, og det kun er noget tekst, der skal ændres, så er det meget nemmere for marketingafdelingen af sige ja til” (bilag 17, s. 21).

Derfor mener Niels Grinderslev, at DGI's marketingafdeling er et vigtigt nåleøje at komme igennem, på trods af at det kan være et: *“tungt system, fordi vi er den organisation, som vi er”* (bilag 17, s. 16).

At udvikle samtalekortene ud fra eksisterende skabeloner samt med henblik på at kunne bruges til alle idrætsgrene, kan afspejle fase 4 i ADR, som har til formål at ‘formalisere læring’ (Sein et al., 2011). Derfor kan samtalekortene fremstå som et generaliserende resultat, og samtalekortet bevæger sig fra det specifikke og unikke, til et generisk og abstrakt samtalekort, hvilket er en kritisk komponent i ADR som metode (Sein et al., 2011). Det generiske samtalekort har blandt andet betydning for formulering af spørgsmål, hvorfor der eksempelvis ikke kan formuleres konkrete spørgsmål til brug i én idrætsgren. At formalisere læringen og konceptualisere samtalekortet, er således et trin i forsøget på at fremme idrætsdeltagelse samt -oplevelser for børn, uanset idrætsgren. Den viden, der blev generet i ADR's fase 1, kan i konceptualisering og i fase 4 genbesøges. Det med formålet, at beskæftige sig med løsninger til en bredere type af problemstillinger, frem for at finde løsninger til blot ét enkelt problem. Konkretiseret til specialet søges der løsning til at fremme børns idrætsoplevelse og -deltagelse generelt i danske idrætsgrene, frem for én specifik idrætsgren. At kunne udvikle løsninger, kan således afspejle en mangel i den praktiske kontekst (Sein et al., 2011).

Konceptuelle dilemmaer (Windschitl, 2002) er forankret i praktikeres forståelse af blandt andet læring, deres antagelser samt overbevisninger. Typisk er dilemmaerne baseret på tradition og autoritet, hvorfor praktikerne kan være beskyttende overfor modstand, herunder kritik både indefra og udefra. Med henblik på at forme og fremskrive konceptualisering af samtalekortet, som skal finde indpas hos DGI, har *ideate-fasen* resulteret i indsigter om DGI's implementeringsproces. Dette var med henblik på at få indsigt i DGI's 'traditionelle' tilgang, i et ønske om at mindske en mulig modstand. Ifølge Niels Grinderslev gør DGI overordnet brug af to tilgange:

“I DGI har vi en projekt- og koncepthåndbog. Så hvis man sad med en idé, som den i (red:specialgruppen) har siddet med, så findes der faktisk sådan en ret skematisk gennemgang; hvordan er det egentlig, at man kan gøre det her til et koncept [...]. Der hvor det kan være interessant, hvem er det, der skal drage fordele af det her i sidste ende? Og hvad er sandsynligheden for det? Og det skal også være med til at luge ud i antallet af ideer [...] Når jeg så siger jeg ikke er så stolt af det, så er det fordi, at vi har oplevet, at så meget bruges den heller ikke, vores koncepthåndbog” (bilag 17, s. 14).

Den tilgang som Niels omtaler, er standardiseret og fremstår som en leder-styret tilgang, altså en top-down tilgang. Modsat, er en bottom-up tilgang et andet bud på hvordan implementering kan ske:

“Det kan også være en af mine kolleger, som går hjem og sætter noget i værk. Så nogle gange så spreder det sig centralt fra og så skal jeg ligesom bygge det op, fuldstændig den situation I (red: specialegruppen)

sidder her lige nu. Det er sådan set det I skal bygge noget op, på en oplevet værdi. Vi tror det her, det kan et eller andet, vi tester det af, vi prøver det og så videre” (bilag 17, s. 15).

Bottom-up tilgangen trækker i større grad på netværk samt på praktikeres og slutbrugeres oplevelse af samtalekortet. Dette ledes af oplevelser og erfaringer, som resulterer i, ‘hvilke faktorer virker, og hvilke gør ikke’. Dette betyder også, at en konceptualisering af samtalekortet kan fungere i DGI Nordjylland, hvor der lokalt er trænere og idrætsforældre, der tager konceptet til sig. Modsat, kan det i andre landsdele være fremmed og ikke lykkedes med implementeringen. Ifølge Niels Grinderslev er det uvist hvad der lige nøjagtigt skal til, for at udføre en vellykket implementering, men:

“At i sidste ende så står og falder det med den her oplevede relevans og brugbarheden af det vi kom med. Så der er ikke nogen af os (red: DGI ansatte), der har mandat til at kunne sige; det her ved vi kommer til at blive brugt” (bilag 17, s.15).

Dette forklares af Niels Grinderslev som et *“implementeringsvilkår”* (bilag 17, s. 16) og kan yderligere forstås som det Windschitl (2002) omtaler i de politiske dilemmaer. Normer kan være altoverskyggende for forandring, og kan forårsages af et historisk syn på, hvordan ‘man skal gøre’. Det er udfordringer ved innovative tiltag, i så fald tiltaget lider af en underliggende ulempe, som drejer sig om, at tiltaget kan ses som et tvivlsomt alternativ til eksisterende praksis. Det er således en diskurs, som er status quo og hvor nye, pædagogiske tiltag er mærket som ‘alternativ’ og ‘innovativ’ (Cushion, 2013). Den præsenterede, eksisterende litteratur i afsnit 1.0 og 3.0, samt indsigter i den indhentede empiri, giver indblik i den oplevede relevans af værktøjet til idrætsforældre. Men på trods af dette tyder det på, at normer og traditioner vanskeliggør nye og innovative tiltag. Ifølge Mads Pedersen er det noget helt andet, der fylder i idrætsforeninger:

“Hvordan er driften af foreningen? Hvordan sætter vi vores kontingent struktur og hvordan er den. Hvordan klæder vi vores træner godt på, rent fagligt til at kunne lave noget fed træning for børn? Hvordan rekrutterer vi frivillige generelt? [...] Der er i hvert fald nogle grundlæggende ting, der skal være på plads, før at det overhovedet er relevant at snakke forældre. [...] Når de (red: driften) så er på plads, så er det super relevant at kunne ramme og tale til forældrene og klæde dem bedre på til det at være idrætsforældre.” (bilag 16, s. 12).

At Mads Pedersen mener, at det er det driftsmæssige, der fylder i danske idrætsforeninger, mindsker den innovative pædagogik, som beskrives i politiske dilemmaer (Cushion, 2013). Udøvelsen i idrætsforeningerne præges af det traditionelle og hvori der udvikles standardiserede løsninger, hvilket kan fremstå som en kontrovers til den autonome idrætssammenhæng. Dette er i uoverensstemmelse med de idrætssammenhænge, som råber efter innovative løsninger, som skal forsøge at fremme glæde og indsats, og som skal stå i modsætning til det præstationsfremmede samfund, som børn og unge udfordres af (Pedersen &

Krogh, 2021). Det er derfor undrende, hvis de traditionsrige normer overskygger de nye og innovative tiltag. Dette har betydning for specialets udviklede samtalekort, idet de vil lide af en underliggende ulempe i praksis, på trods af at idrætten råber efter innovative løsninger (Cushion, 2013). Idrætsforeningers struktur og ressourcer kan desuden både være hindrende eller fremmende for innovative tiltag og muligheden for at implementere. Det beskrives i det dynamiske element, *appropriate settings* (Côté et al., 2020), hvor mesoniveauet beskriver strukturen i idrætsforeningen, herunder hvordan miljøet i foreningen er, samt hvilke tiltag, der bliver gennemført. De tiltag, der bliver prioriteret og i sidste ende gennemført, har betydning for den optimale udvikling i børne- og ungdomsidræt.

6.3.2 Implementering af Samtalekortet

I fase 3 i ADR bevæger metoden sig fra det specifikke til det generelle. Det muliggør at finde løsninger til et bredere problemfelt og tillader, at der parallelt med fase 1 og 2, erfares, reflekteres og læres. Fase 3 er således væsentligt i justeringen af forskningsprocessen, hvor fremtidige handlinger kan baseres på evalueringsresultater (Sein et al., 2011). Disse evalueringsresultater er blandt andet at finde i BIE-cyklussen (fase 2), og hvor indsigter fra både praktikere og slutbrugere indikerer, at dét at kunne kommunikere og begrunde for baggrunden af samtalekortet, er af vigtig karakter. Med henblik på en implementeringsproces, er der derfor fundet viden i specialets afsnit 3.0, til at få indsigt i hvordan uddannelsesprogrammer i børne- og ungdomsidræt i international litteratur er designet. Dette med formålet at designe og tilpasse implementeringsprocessen, samt konceptualiseringen af samtalekortet.

Specialets praktikere har en væsentlig rolle i implementeringen af samtalekortet. Både grundet den erfaring de besidder med målgruppe og kontekst, men også grundet deres forbindelse til idrætsforeningerne. Konceptualiseringen af samtalekortet skal først og fremmest fremme kendskabet til samtalekortet. Forældre i de danske idrætsforeninger skal præsenteres for samtalekortet. Dette kan blandt andet ske ved forældremøder i idrætsforeningen, som oftest er at finde ved opstart af en sæson, hvilket allerede er noget Mads Pedersen kender fra sit virke i DGI: *“og der er mange, der har spurgt, om vi ikke kunne holde et mindre oplæg eller et eller andet på et forældremøde, for ligesom at de (red: forældre) også bliver bevidste om det”* (bilag 5, s. 7). Yderligere er Mads overbevist om, at det er vigtigt at få *“sat et mentalt aftryk”* (bilag 16, s. 22) hos idrætsforældrene, da det er forståelsen af samtalekortet, og at have samtaler med

sit barn, som skal være det fremtrædende: *“jeg tror mere det er forståelse af det og det at få det ind i hovedet, er en vigtig måde, jeg snakker med mine børn på”* (bilag 16, s. 21).

Samtalekortet skal præsenteres til de indledende forældremøder ved sæsonstart, eksempelvis til standerhejsning i en fodboldklub. Ved de forældremøder, som DGI har indflydelse på, anvendes DGI's GO! Klodser, der omtales som 'GO! workshop', hvor en træner eller en leder af idrætsforeningen, italesætter de fire DGI GO! logikker. I forbindelse heraf bliver forældre introduceret til GO! Klodserne, som har et format som en stor legoklods, hvilket giver anledning til at forældre selv, men også sammen med de øvrige forældre, får mulighed for at reflektere over de værdier og nøgleord, der ligger bag DGI GO! Hertil vil det være ideelt at præsentere samtalekortet, der kan supplere GO! Klodserne. Dette kan skabe en opmærksomhed og kan frembringe den bevidsthed, som samtalekortene skal have. Ifølge Niels Grinderslev centrerer implementeringen sig, især om det kommunikative og formidlingen af samtalekortet:

“Jeg er ret overbevist om, at de skal formidles. Lad os sige, at man har et setup, hvor vi hjælper en forening, der kommer til DGI og siger: ‘Vi overvejer at starte næste sæson med et forældremøde. Hvordan gør man?’ Og så er der jo ligesom to modeller for det. Enten, at vi (Red: DGI) er med ude og har kortene med, og tilbyder, at de (red: samtalekortene) kan blive liggende, eller at forældrene kan få et sæt med hjem, det vil jo være det optimale. Eller at klubben gør det selv, og at de så får kortene og at foreningen bare gør det selv. Jeg tror det her (red: samtalekortene) vil være så intuitive, at det ikke kræver at DGI skal klæde nogen på” (bilag 17, s. 22 og 23).

Citatet viser, hvorfor italesættelsen af samtalekortet over for idrætsforældre er afgørende, samt at forældrene kan se en mening med anvendelsen. At kunne supplere en workshop med et værktøj; samtalekortet, som idrætsforældre kan tage med sig hjem, vil være det der især adskiller sig fra de omtalte uddannelsesprogrammer i afsnit 3.0. Det kan have betydning for at idrætsforældre kontinuerligt bliver mindet om, ‘jeg skal huske at spørge ind til mit barns idrætsoplevelse’, hvilket ifølge Mads Pedersen: *“så ville det være en ekstra opmærksomhed, hvis man får et sæt kort med hjem også”* (bilag 16, s. 20). Dette omtales desuden af idrætsforælderen Sanne, som har afprøvet samtalekortene, og har i sin feedback blandt andet omtalt: *“Jeg tænker det kunne være et godt udgangspunkt at klubben eller træneren udleverer et sæt til hele holdet, så hele holdets forældre blev ‘opdraget’ i at have fokus på andet end bare resultater”* (bilag 11.3, s. 9). Dette taler ind i kulturelle dilemmaer, da vi ifølge Windschitl (2002) altid vil være placeret i en større kontekst. At samtalekortet anvendes af alle idrætsforældre omkring et hold, kan påvirke miljøet på - og omkring - holdet, der danner en stiltiende forstået ramme af normer, forventninger og værdier (Windschitl, 2002).

Konceptualiseringen af samtalekortet skal forstås som en ‘pakkeløsning’, som giver idrætsforeninger mulighed for at skabe et miljø i foreningen, som har fokus på idrætsoplevelser og glæden ved idrætsdeltagelse. Det skal i praksis komme til syne ved hjælp af plakater. Både i idrætsforeningen som idrætsforældren, Frederik nævner: *“Jeg synes sådan set et sted her (red: indgangsparti), ville være oplagt hvis der hang en eller anden plakat”* (bilag 11.5, s. 17), men samtidig også med mulighed for mindre plakater til hjemmet, idet Martin siger; *“det skal være let tilgængeligt. Det kan jo være noget man har hængende op derhjemme på opslagstavlen eller køleskabet”* (bilag 11.6, s. 26). Derfor taler hele konceptualiseringen ind i idrætsforeningens struktur og bevæger sig ud over ‘spillefeltet’ (Côté et al., 2020). Konceptualiseringen kan give mulighed for et rummeligt foreningsmiljø, hvorfor det ifølge Mads Pedersen er vigtigt, at idrætsforeningerne køber ind på ideen om hele konceptet. Synligheden ved plakater i foreningen fungerer som samtalestartere, der leder op til brugen af samtalekortet. Desuden er synligheden og italesættelsen også et tiltag for at fremme implementeringen, og som også stiller krav til idrætsforeningen og deres arbejde, hvilket Mads også antyder: *“Det må man godt stå på mål for som forening og sige højt, hvis det rent faktisk er noget man arbejder bevidst med, så kan man også italesætte det over for forældre”* (bilag 5, s. 7).

‘Pakkeløsningen’ består således af 40 samtalekort, et kort ‘Kom hurtigt i gang’ samt fire infokort i hhv. rød, grøn, gul og blå. Dertil plakater i samme farvetema og med samme anvendte spørgsmål, som til samtalekortene.

Afslutningsvis resulterer temaerne i indsigter der viser, at forældrenes forudsætninger har indflydelse på samtalekortets anvendelighed, hvorfor forudsætningerne påvirker samtalekortets udtryk. Indsigter fra praktikere og slutbrugere, muliggør justering og forfining af samtalekortets design, som er udviklet til brug i DGI’s organisatoriske kontekst. Designet forudsætter konceptualisering, hvor ‘Pakkeløsningen’ er resultatet af specialets metodiske tilgang. En tilgang som afdækker processen fra problemidentifikation (fase 1) til konceptualiseringen på baggrund af læring fra den specifikke løsningsindsats, som udleder designprincipper for en generisk idrætssammenhæng (fase 4). ‘Pakkeløsningen’ er et resultat af viden og erfaring, på tværs af forskere, praktikere og brugere (fase 2), og som løbende i refleksions- og læringsfasen (fase 3) er forfinet.

Som et resultat af ovenstående, vil slutbrugere og praktikerne diskuteres i det følgende.

7.0 Diskussion

Den følgende diskussion er rettet mod at diskutere de indsigter, specialet har erfaret i inddragelsen af slutbrugerne og praktikerne. Diskussionen er derfor inddelt i to afsnit:

Diskussion af forældre-empiri diskuterer specialets empiri, der primært dækker over ressourcestærke forældre, som i forvejen har fokus på processen, og hvordan segmentet af resultatorienterede forældre synes at være svære at påvirke. Desuden diskuteres hvordan den eksisterende forskning inddeler idrætsforældre i erfarne og ikke-erfarne, en skelnen, som erfares til ikke at have betydning for forældrenes anvendelse af samtalekortene.

Diskussion af samarbejdspartner diskuterer styrker og svagheder ved specialets eksterne samarbejde med DGI. Derudover diskuteres bidraget til den eksisterende forskning, idet at samtalekortet fremstår som et nyt initiativ til forældreinvolvering.

Begge diskussionspunkter bidrager med viden om brugbarheden og konceptualiseringen af samtalekortene. Derudover diskuterer begge diskussionsemner specialets styrker og svagheder i form af kvalitetsbegreberne validitet, pålidelighed og generaliserbarhed, som fortæller om specialets gyldighed, gennemsigthed og genkendelighed.

7.1 Diskussion af forældre-empiri

Jævnfør *test-fasen* blev der interageret med idrætsforældre i en fodboldklub og i en flerstrengt idrætsforening. Disse forældre opsøgte selv specialegruppen, før gruppen nåede at gå rundt og opsøge potentielle fokuspersoner. Forældrene kom af sig selv, fordi de var interesserede i emnet. De virkede samtidig alle til at være ressourcestærke forældre, hvilket blev vurderet på baggrund af deres udtalelser og deres uddannelse. Eksempelvis var der en uddannet psykolog, fysioterapeut, og desuden en underviser på et universitet som selv har udviklet og udgivet et sæt samtalekort til brug i undervisning, hvorfor denne mors rolle som "slutbruger" nærmere anses som "praktiker eller forsker", hvorfor hun ikke repræsenterer den almene forælder. Den primære forældre-empiri i specialet består derfor af forældre, som både er ressourcestærke, som har interesse for emnet fordi det er noget de allerede selv er opmærksomme på, og desuden illustrerede deres udtalelser, at de i forvejen var meget procesorienterede jævnfør 6.1, hvor en mor eksempelvis nævner, at barnets værd står over barnets præstationer.

Ideen til samtalekortene opstod på baggrund af det resultatorienterede samfund (jf. 1.0), af tidligere observationer (jf. 5.2.1), samt på baggrund af den eksisterende forskning, som

påpeger, at der kan være nogle udfordringer ved forældrenes ageren på sidelinjen (Gould et al., 2016), og at forældre på sidelinjen kan opføre sig upassende (Kanters, 2002). Derfor ville specialegruppen gerne finde en løsning til netop dette segment af forældre. At størstedelen af empirien i specialet ikke favner den målgruppe, siger derfor noget om, at empirien ikke dækker over dem, specialet rent faktisk vil have fat i. På den anden side fortæller de positivt stemte forældre, at der muligvis er mere fokus på processen i praksis, end hvad den eksisterende forskning påpeger.

Selvom størstedelen af forældrene var positivt stemte over ideen til samtalekortene, herunder at kunne se relevansen med dem, var der også enkelte, som ikke ville gøre brug af kortene. Eksempelvis en far som var meget resultatorienteret og som mente, at dagen godt må være ødelagt efter en tabt kamp, *“hvis man vil blive til noget”* (jf. 6.1.1). Dette siger noget om, at det segment af forældre specialet gerne vil have fat i, dels er svære at få fat i og dels svære at påvirke. Faren har eksempelvis en uddannelse, som er klassificeret som en længerevarende uddannelse, hvorfor han ud fra samfundsnormen som højtuddannet, burde have den nødvendige baggrundsinfo, alligevel er han meget eksplicit omkring, at det ikke er noget han vil gøre brug af, på trods af at han synes det er en god idé. Derfor påvirker forældrenes forudsætninger herunder holdninger, velvillighed m.m., hvordan og om samtalekortene kan anvendes samt implementeres. Ifølge Thrower et al. (2017) kan man dog heller ikke forvente, at forældre kan skelne mellem resultatorienterede og opgaveorienterede spørgsmål.

Specialet ønskede at have fat i idrætsforældre der både var erfarne og ikke-erfarne (jf. 5.1.2.2), fordi en blandet forældregruppe kan styrke hinanden, og kan sammen være med til at fremme et opgaveorienteret motivations- og idrætsmiljø (Thrower et. al., 2017). Selvom specialet ønskede at påvirke begge forældregrupper, erfarne som ikke-erfarne, centrerede opmærksomheden sig om de idrætsforældre, der stiller de resultatorienterede spørgsmål, altså hvor barnet værdsættes ud fra dets præstationer, frem for dets idrætsoplevelse og indsats (Elliot et al., 2011). At specialets empiri ikke dækker over det ønskede segment af forældre, men primært er indhentet hos idrætsforældre, der i forvejen er opmærksomme på at fokusere på glæden ved idrætsdeltagelse og det procesorienterede, og de idrætsforældre der måske allerede stiller ‘de gode spørgsmål’, siger noget om validiteten i projektet, da empirien muligvis ikke er repræsentativ for den generelle idrætsforældre.

Validitet er et udtryk for et projekts styrke og gyldighed. Derfor handler validitet om, om specialet får undersøgt det, som der ønskes undersøgt, og dermed om der kan svares på projektets problemformulering (Sparkes & Smith, 2014). Specialets problemformulering lyder:

Hvordan kan samtalekort til idrætsforældre udvikles og implementeres, med henblik på at fremme 6-9-årige børns idrætsdeltagelse og oplevelse af idræt?

Specialets validitet vurderes på den ene side til at være høj, da specialet undersøger det, der var ønsket. Ved hjælp af metoden ADR er der blevet udviklet samtalekort til idrætsforældre, samt indtænkt en implementeringsproces. For at kunne udvikle kortene er der foretaget interviews med praktikere og brugere, dog kunne det ønskes at brugernes perspektiver var mere nuancerede, hvilket de ville have været, hvis der var blevet interviewet flere forældre, som ikke i forvejen havde fokus på procesorientering. Derfor ses det som en svaghed for den samlede empiri, at den ikke er mere nuanceret. På den anden side ville det derfor have højnet specialets validitet, hvis segmentet af forældre vi gerne ville påvirke, fyldte mere i den samlede empiri.

At specialet ønskede at have fat i begge forældregrupper, erfarne og ikke-erfarne idrætsforældre, kan endvidere diskutere, at den eksisterende forskning skelner mellem disse to grupper. Dette da der undervejs i specialet er erfaret løbende i fase 3, at en skelnen mellem disse to grupper, ikke har betydning for om forældre vil bruge kortene eller betydning for deres forudsætninger for anvendelsen af dem. På den ene side kan erfarne idrætsforældre let syne som nogle, der er fokuseret på det procesorienterede, fordi 'det burde man være, når man er erfaren'. På den anden side er det erfaret i specialet, at erfarne idrætsforældre, i lige tråd med ikke-erfarne idrætsforældre, også kan mangle viden om, hvordan man opfører sig som en god og opbyggende forældre på sidelinjen. Derfor kan det tyde på, at idrætsforældre ikke kan opdeles i 'kasser' på den måde DIF & CUR (2023) og Thrower et al. (2017) omtaler idrætsforældrene på, såfremt fokus er på hvorvidt man fokuserer på resultater eller ikke.

7.2 Diskussion af samarbejdspartner

Det eksterne samarbejde med DGI, herunder Mads Pedersen og Niels Grinderslev, har haft en afgørende betydning i udviklingen af samtalekortet. DGI's GO! logikker danner grundlag for farvevalg og de fire anvendte tematiseringer. Jævnfør afsnit 6.3.1, er samtalekortet udviklet til at indgå i DGI's eksisterende værktøjskasse, hvorfor værktøjet er designet med henblik på genkendelighed hos praktikerne.

På den ene side er genkendeligheden ifølge Niels Grinderslev vigtigt for at implementere samtalekortet. Det er en styrke, at samtalekortet repræsenterer det sprog, de begreber og det udtryk, som praktikerne kender i forvejen. Det er et implementeringsvilkår og en betingelse for implementeringen, at praktikere kan finde relevans og meningsfuldhed i samtalekortet. DGI er nationalt en af de største idrætsorganisationer, med et stort og vigtigt netværk, og har trådt i store dele af Danmarks foreningsliv og er med til at sætte dagsordenen for forenings-Danmark. DGI fremstår derfor som en mulig stor distributionskanal af samtalekortene, hvorfor det er væsentligt, at DGI's ansatte oplever relevansen af samtalekortet. Det er en styrke for specialet at have indgået det eksterne samarbejde med DGI, da genkendeligheden af samtalekortet øges, hvilket især er en betingelse for, at samtalekortet kan implementeres og her har praktikerne i dette speciale, en afgørende rolle i overførslen fra forsker til slutbruger. Côté et al. (2020) pointerer, at det er de centrale personer, der er afgørende for udvikling i børne- og ungdomsidræt, herunder sportsorganisationer. Det eksterne samarbejde sandsynliggør, at praktikerne bærer samtalekortet ind i danske idrætsforeninger med et personligt engagement og med indre styret motivation. Professionelt engagement fra praktikerne, virker overbevisende i det sociale miljø, som trænere og forældre indgår i. Med dette argumenterer Côté et al. (2020), at det ikke drejer sig om, 'hvad' en træner gør, men derimod 'hvordan'. Praktikernes engagement og attitude for samtalekortet, har betydning for hvordan samtalekortet 'bæres' ind i idrætsforeninger, og for hvordan idrætsforældre vil modtage relevansen af samtalekortet. På den ene side, resulterer det eksterne samarbejde i genkendelighed for praktikere, som kan være afgørende for en vellykket implementeringsproces.

På den anden side, er det eksterne samarbejde med DGI også en svaghed i specialet. DGI bliver omtalt som en paraplyorganisation med mange hierarkiske lag, der opleves som et båndspænd i muligheden for, at DGI's marketingafdeling kunne være blevet inddraget i udviklingsprocessen. Ifølge Niels Grinderslev er udviklings- og designprocesserne

langsommelige internt i DGI, og det var derfor ikke muligt, at få trykt samtalekortene i DGI-regi, inden for specialets tidsfrist. Styrkerne i det eksterne samarbejde med DGI; en stor idrætsorganisation med netværk og distribuerings muligheder, er ligeledes dét, som også er en svaghed ved samarbejdet.

Resultatet af det eksterne samarbejde er et samtalekort, der kan supplere forældremøder og DGI GO! Workshops. Resultatet af det eksterne samarbejde bidrager til nye indsigter i, og strategier for, hvordan idrætsforældre kan støtte deres barn i gode idrætsoplevelser. Ifølge Knight et al. (2017) er sådanne evidensbaserede strategier en mangel i idrætsforskningen, og yderligere skal forældre understøttes i at hjælpe deres barn med at tolke deres konkurrencemæssige oplevelser. Samtalekortet er på den ene side udviklet til at fremme opgave- og procesorienterede samtaler. Men på den anden side, skal samtalekortet ikke negligere resultater og præstationer i idræt. Dette har resulteret i samtalekort, som både stiller spørgsmål til glæden ved idræt, men også til præstationerne. Samtalekortet er en vedvarende strategi til at støtte idrætsforælderrollen, og afspejler en løsning i, hvordan forældreinvolvering i idræt kan fremmes. Gould et al. (2016) appellerer til, at fremtidig forskning skal omhandle netop dette, og hvordan idrætsforældre kan blive mere vidende. Samtalekortet er et bidrag til denne forskning, som på den ene side informerer idrætsforældre om, hvordan opgaveorienteret støtte kan lyde, samtidig med, at samtalekortet på den anden side ikke stiller krav til tidsmæssige ressourcer sammenlignet med forældreuddannelsesprogrammerne (jf. 3.0). Samtalekortet fremstår således, som en ny måde at involvere idrætsforældre på.

Specialets samarbejdspartnere har en indflydelsesrig rolle i forbindelse med udviklingsprocessen af samtalekortet. Indsigterne fra både slutbrugere og praktikere, resulterede i et samtaleværktøj, der er designet specifikt og unikt til en bestemt organisatorisk kontekst; nemlig DGI og DGI's medlemmer. Dette blev muliggjort gennem fase 1 og 2 i ADR, men udfordres i fase 3 og 4, hvor udviklingen af samtalekortet, ifølge metoden, skal bevæge sig fra at være unik og specifik til at være generisk og abstrakt. Det betyder, at den indhentede empiri fra den involverede fodboldklub og den flerstrengede idrætsforening, samt resultaterne herfra, bliver undermineret i forlængelse af, at løsningen skal fungere i et bredere perspektiv. Dette er således kritikpunkter af ADR som metode (Sein et al., 2011; Cronholm & Göbel, 2019; 2022), som har været en bekendt kritisk komponent undervejs i udviklingsprocessen, hvilket vil sige, at specialegruppen har kunne tage højde for dette, blandt andet i forbindelse med interviewene med slutbrugerne og praktikerne.

For at tage højde for ovenstående kritiske komponent af ADR, har specialets valg og beslutningsprocesser været detaljerede og nøjagtige, som fremmer gennemsigtigheden i den metodiske fremgangsmåde. Gennemsigtigheden refererer til specialets pålidelighed, hvilket omhandler troværdigheden af projektets empiri, analyse og resultater. I den forbindelse bedømmes kvaliteten på, hvorvidt processen er sporbar, logisk og veldokumenteret (Smith & Sparkes, 2014). Af denne grund kan specialets pålidelighed vurderes som høj, da den metodiske fremgangsmåde er veldokumenteret i form af de fire faser i ADR, som giver et overblik over de syv principper, og yderligere inddragelsen af de fem faser i Design Thinking. Heri er der detaljerede beskrivelser af projektets fremgangsmåder, herunder hvordan samtalekortene er udviklet og hvordan implementeringsprocessen er indtænkt. Derudover er der en tydelig beskrivelse af, hvordan empiriindsamlingen er foregået, og hvordan denne senere er tematiseret i en abduktiv tematisk analyse, hvorfor dette giver en tydelig beskrivelse af, hvordan resultaterne er opnået, hvilket giver en høj transparens.

Tæt forbundet med pålideligheden, findes også generaliserbarheden, hvilket refererer til hvorvidt resultaterne kan overføres og benyttes i andre kontekster eller cases. Generaliserbarheden kan vurderes case-to-case, hvilket omhandler at kunne overføre viden eller resultater fra en case, et miljø og en kontekst, til en anden (Sparkes & Smith, 2014). I nærværende speciale vurderes case-to-case generaliserbarheden på den ene side som høj, da det er muligt at overføre dels samtalekortene og de erfaringer specialet har gjort sig i forbindelse med at arbejde med idrætsforældre, fra en kontekst til en anden. Eksempelvis hvor forældre eller andre slutbrugere også med fordel kan gøre brug af samtalekortene. Generaliserbarheden vurderes derfor på den ene side som høj, fordi specialets værktøj kan generaliseres ud til andre kontekster; eksempelvis kan den samlede pakkelsesløsning på baggrund af specialets resultater også benyttes af andre organisationer og/eller foreninger. På den anden side vurderes generaliserbarheden i specialet til at være lav. Dette med et metodisk udgangspunkt (fase 4 i ADR), hvor princip 7 beskriver udfordringen i at generalisere resultaterne på baggrund af den højt beliggende karakter af ADR-resultater, der inkluderer konkrete organisatoriske ændringer sammen med implementeringen.

8.0 Konklusion

Specialet har dokumenteret en overordnet problematik; en tendens om præstationsorientering, som sker tidligere og tidligere i børne- og ungdomsidræt, og som særligt eksisterer hos idrætsforældre. Præstationsorienteringen tydeliggøres i forældres spørgsmål til deres barn, og yderligere konkluderer studier, at forældre opfører sig upassende på sidelinjen. Denne adfærd er problematisk, såfremt barnet udelukkende vurderes på præstationer, frem for idrætsoplevelsen og indsatsen. Idrætsforskning skelner mellem erfarne og ikke-erfarne idrætsforældre, men gennem specialet kan det konkluderes, at forældreinvolvering er relevant og vigtigt, uanset erfaring, da forældres viden er centralt for at kunne fremme et sundt udviklingsmiljø. Deres adfærd og kommunikationsevner har betydning for at fremme et opgaveorienteret miljø, hvor der lægges vægt på barnets idrætsdeltagelse og glæden ved idræt. Idrætsforældre mangler viden om konsekvenser ved resultatorientering, samt mangler opbakning til hvordan de skal agere på sidelinjen.

På baggrund af specialets State of the art samt empiriske fund, kan det konkluderes, at et vedvarende værktøj til at understøtte idrætsforældre i deres barns idrætsoplevelser, er en mangel i den eksisterende litteratur, hvilket bekræftes af specialets eksterne samarbejdspartner, DGI Nordjylland. En løsning til denne problematik, udgjorde dermed specialets formål, som var at udvikle og designe samtalekort til idrætsforældre (slutbrugere) for at fremme idrætsdeltagelse og -oplevelse hos 6-9-årige børn (målgruppen). Løsningen er udviklet til DGI, som organisatorisk kontekst (praktikere). Ud fra den handlingsorienterede, pragmatiske videnskabsteori, hvor formålet er at undersøge, hvordan handlinger og erfaringer påvirker nutidige handlinger, fungerer samtalekortet derfor som et vedvarende hjælpeværktøj, der er reaktionen på det behov, der identificeret i State of the art. Derfor konkluderes det, at specialet kan skabe forandring på et stadig stigende problem.

Specialet har anvendt cirkulære og refleksive spørgsmålstyper, hvilke danner grundlag for åbne spørgsmål, der muliggør en beskrivende og nuanceret samtale mellem forældre og barn. Yderligere er DGI's fire GO! logikker; *sundhed*, *fællesskab*, *udfordring* og *glæde* brugt til formulering af spørgsmål og tematisering af specialets udviklede samtalekort. Derudover dækker den teoretiske ramme over Windschitl's fire praktiske dilemmaer, som benyttes til at danne grundlag for forståelsen af de dilemmaer, der kan opstå i forbindelse med idrætsforældres anvendelse af samtalekortene. Hertil blev benyttet teoretiske perspektiver fra Personal Assets Framework, som belyser betingelserne for positive idrætslige oplevelser hos

børn og unge, og som derfor bidrager med at forklare sammenhængen mellem idrætsudøveren, trænerne, forening og forældre. Betingelserne var væsentlige at inddrage i udviklings- og implementeringsprocessen af samtalekortet.

Det kan konkluderes, at samtalekortet er udviklet gennem metoden Action Design Research (ADR), der fokuserer på at designe og implementere konkrete løsninger baseret på opbygning, intervention og evaluering af en given problemstilling i et samspil på tværs af forskere, praktikere og brugere. ADR blev derfor benyttet i specialet som metodisk ramme til at forklare *hvorfor* de fire faser samt syv principper i metoden blev anvendt. Til at supplere metoden, blev Design Thinking anvendt, der med sine fem faser forklarer, *hvordan* specialet handlede i ADR.

Praktikernes og slutbrugerens perspektiver blev indsamlet ved hjælp af ét ustruktureret interview og 14 semistrukturerede interviews, som derved er specialets samlede empirigrundlag. Via en abduktiv tematisk analyse, blev der i den samlede empiri fundet tre temaer; *Forældrenes Forudsætninger*, *Samtalekortets udtryk*, samt *Konceptualisering af Samtalekortet*. Ud fra disse tre temaer og dertilhørende undertemaer kan det konkluderes, at forældrenes forudsætninger og ressourcer har betydning for samtalekortenes anvendelighed. Desuden identificeres det, at udtrykket skal afspejle designet, som DGI i forvejen bruger. I udtrykket og konceptualiseringen identificeres det derfor som særligt, at genkendeligheden er fremtrædende for praktikerne. For slutbrugerne er det væsentligt, at det er et simpelt og tydeligt design, konkrete spørgsmål, samt at der er flere samtalekort i samme farve, så der er mulighed for at tage et nyt. Som følge af resultaterne diskuteres slutbrugerne og praktikerne. Den indsamlede empiri er primært ressourcestærke forældre, og derfor kan det konkluderes, at validiteten i specialet kunne være højnet, hvis forældre-segmentet havde været mere nuanceret. Derudover kan det konkluderes, at en skelnen mellem erfarne og ikke-erfarne idrætsforældre ikke har betydning for brugbarheden af samtalekortet. Yderligere diskuteres styrker og svagheder ved det eksterne samarbejde med DGI. Styrkerne har været determinerende, hvorfor det kan konkluderes, at samarbejdet med specialets praktikere har bidraget med indflydelsesrige indsigter i udviklings- og implementeringens øjemed.

9.0 Perspektivering

I følgende perspektivering relateres specialets resultater til et større samfundsmæssigt perspektiv og med forslag til fremtidig forskning. I forbindelse med udvikling af samtalekort til idrætsforældre, kom det til udtryk, at det i flere tilfælde var børnene, som var orienteret mod resultater og præstationer, og gav resultatorienterede svar, selvom spørgsmålet ikke var resultatorienteret. Det kan være svært at sige, hvor det resultatorienterede initiativ fra børnene kommer fra, da det kan opstå på baggrund af flere ting, eksempelvis fra skolesammenhænge, hvor barnet genkender måden at værdisætte, ud fra resultater og præstationer.

I en ph.d. af Hamre (2012) undersøges potentialer, optimering og problemforståelser i folkeskolen, heri bliver det synliggjort at folkeskolen er blevet mere resultatorienteret end den har været tidligere. Det er sket som et resultat af blandt andet forskellige tests til brug i folkeskolen, herunder PISA (international test, til at sammenligne elever på tværs af lande) og diverse nationale tests. Testene gennemføres for at sammenligne elever både mellem hinanden, på landsplan og mellem andre lande, hvilket kan medføre en udskillende konsekvens og social sortering blandt eleverne. At børn opfores som individualister, og anerkendes for deres præstationer og resultater, sker tidligt i deres liv, allerede i børnehaven, hvor de erklæres egnede eller ikke-egne til skolen, her vurderes og evalueres børnene på parametre som nysgerrighed, tilpasningsevne og videbegærlighed (Hamre, 2012). Det er sandsynligt at denne orientering tages med videre generelt i deres liv, og de forskellige arenaer hvor de er og agerer, fordi de tidligt i deres liv bliver forvænt med denne orientering og måde at værdisætte på. Det kan være svært at finde løsningsmuligheder, da resultatorienteringen findes i flere forskellige arenaer af barnets liv, hvorfor der øjensynligt også ville være flere løsninger. Ideen om samtalekort, kan i den forbindelse udvides til også at benyttes i skolesammenhænge, eller eksempelvis ved andre fritidstilbud. I folkeskolen vil samtalekortene særligt kunne benyttes, dels da resultatorienteringen også findes heri og dels da børnene bruger meget af tid i skolen og i andre institutioner. Af denne grund vil det fremadrettet være relevant med undersøgelser på dette område, hvor også pædagoger og lærere muligvis ville kunne drage nytte af fordelene ved samtalekortene.

10.0 Litteraturliste

Admin. (2024, January 30). *Blandselv Pocket - dialoogle*. Dialoogle.

<https://dialoogle.com/da/vare/pocketsaet/>

Burke, S., Sharp, L., Woods, D., & Paradis, K. F. (2021). Enhancing parental support through parent-education programs in youth sport: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2021.0992793>

Côté, J., Turnnidge, J., Murata, A., S. McGuire, C., J. Martin, L. (2020). Youth sport research: Describing the integrated dynamic elements of the personal assets framework. *International Journal of Sport Psychology*, 51(6), 562-578. doi:10.7352/IJSP.2020.51.562

Cronholm, S. & Göbel, H. (2019). Evaluation of Action Design Research. *Scandinavian Journal of Information Systems*: Vol. 31 : Iss. 2 , Article 2.

Cronholm, S., & Göbel, H. (2022). Action design research: integration of method support. *International Journal of Managing Projects in Business (Print)*, 15(8), 19–47. <https://doi.org/10.1108/ijmpb-07-2021-0196>

Cushion, C. J. (2013). *Applying Game Centered Approaches in coaching: a critical analysis of the 'dilemmas of practice' impacting change*. *Sports Coaching Review*, 2:1, 61-76, DOI:10.1080/21640629.2013.861312

Danmarks Idræts Forbund (DIF), Center for Ungdomsstudier (CUR). (2023). *Forventninger og udfordringer: blandt forældre til idrætsaktive børn i mødet med foreningslivet*.

Ritzau. (2024). DBU ser bekymrende tendens i rekruttering af børn. *sport.tv2.dk*. <https://sport.tv2.dk/fodbold/2024-03-03-dbu-ser-bekymrende-tendens-i-rekruttering-af-boern>. Sidst besøgt 28.05.24

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the Self-Determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

DGI (2023). *GO! - baggrundspapir. Mennesker motiveres forskelligt – så hvordan får vi alle med?* Vingsted.

DGI's anbefalinger til motiverende børneidræt. (n.d.). På Tværs Af Aktiviteter Og Sportsgrene - Projekter Med DGI. <https://www.dgi.dk/samarbejd/boerneidraet/forside>. Sidst besøgt 28.05.24

DGI's organisering. (n.d.). <https://www.dgi.dk/om/fakta/organisationen>. Sidst besøgt 28.05.24

Doorley, S., Holcomb, S., Klebahn, P., Segovia, K., Utley, J. (2018). *Design Thinking Bootleg. Institute of Design at Stanford.*

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>

Enoksen, E. & Gjerset, A. (2019). Motorisk udvikling. I Gjerset, A. (red.), *Idrættens træningslære* (s. 97-108). Munksgaard, 3.udgave.

Erdal, K. (2018). *The adulteration of children's sports: Waning health and well-being in the age of organized play*. Rowman & Littlefield.

Gould, D., Pierce, S., Wright, E., Lauer, L., & Nalepa, J. (2016). Examining expert coaches' views of parent roles in 10-and-under tennis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(2), 89–106. <https://doi.org/10.1037/spy0000050>

Hamre, B. (2012). *Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Harwood, C., & Knight, C. J. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 24–35.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.001>

Hvad er DGI? (n.d.). <https://www.dgi.dk/om/fakta/baggrund/kernefortaelling>. Sidst besøgt 28.05.24

Idrætsforeningerne i DGI har 1,87 mio. medlemmer. (2024, April 4).
<https://www.dgi.dk/om/presse/presserum/seneste-nyt/idraetsforeningerne-i-dgi-har-1-87-mio-medlemmer>. Sidst besøgt 28.05.24

Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.

Kanters, M. (2002). *Parents and youth sports*. Arlington Vol. 37, Iss. 12: 20-28.

Whitehouse B, S. (n.d.) *Kickstart Creativity — Bonnie Smith Whitehouse*. (n.d.).
<https://www.bonniesmithwhitehouse.com/kickstart-creativity>. Sidst besøgt 28.05.24

Knight, C. J., Berrow, S. R., & Harwood, C. (2017). Parenting in sport. *Current Opinion in Psychology*, 16, 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.011>.

Mabeck, C. E. (1999). *Samtalen med patienten – kommunikation og forståelse*. Kbh., Lægeforeningens Forlag

Medlemstal for DIF og DGI | DIF. (n.d.). <https://www.dif.dk/idraetten-i-tal/medlemstal-for-dif-dgi>. Sidst besøgt 28.05.24

Meilstrup C. B., Nielsen L., Nelausen M. K., Kusier A. O., Hinrichsen C., Santini Z. I., & Schou- Juul F. (2022). *ABC for mental sundhed – Mental sundhedsfremme for alle*. Copyright.

Pressman, A. (2019). *Design thinking: A Guide to Creative Problem Solving for Everyone*.

Rasmussen, L. J. T., & Glaveanu, V. P. (2020). Pragmatism. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (3rd ed., Vol. 2, pp. 382–388). Elsevier, Academic Press.

Refleksionskort DGI børneidræt. (n.d.). <https://www.dgi.dk/butikken/refleksionskort-dgi-boerneidraet>. Sidst besøgt 28.05.24

Renolen, Å. (2011). Kapitel 4 Udvikling - Indre og ydre betingelser. I Renolen, Å (red.), *Psykologi for sundhedsprofessionelle* (s.59-116). Gads Forlag.

Rienecker, L. (2014). *Den gode opgave*. Samfundslitteratur.

Romani, A. Q. (2017). *Parental behaviour and children's sports participation: evidence from a Danish longitudinal school study*. Pages 332-347.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1577235>

Sein, Henfridsson, Purao, S., Rossi, C., & Lindgren. (2011). Action Design Research. *Management Information Systems Quarterly*, 35(1), 37. <https://doi.org/10.2307/23043488>

Sinek's Start with Why - Starts the Conversation, Raises Questions in Practice. (2019). *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 16(5).
<https://doi.org/10.33423/jlae.v16i6.2656>

Sparkes, C. A. & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health from process to product*. New York: Routledge

Thing, L. F., & Ottesen, L. S. (2015). *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. Munksgaard København. 2. Udg.

Thompson, J. H. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>

Thrower, S. N., Harwood, C. G., & Spray, C. M. (2017). *Educating and supporting tennis parents: an action research study*. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/2159676X.2017.1341947>

Tomm, K. (1992). Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål? I: *Interviewet som intervention*, del 3. Forum (4)

Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.

Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive Youth Development: a measurement framework for sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7(3), 601–614. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.7.3.601>

Whyte, S. R. (1999). *Pragmatisme: Akademisk og anvendt*. Antropologi, 40, 129–138. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/ta.v0i40.115134>

Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175. <https://doi.org/10.3102/00346543072002131>