



Foto: Colnurbbox

Træneren og idrætslæreren som kulturel leder

Fem praksisser til at skabe bæredygtige idrætsmiljøer i skole og fritid

ANNEMARI MUNK SVENDSEN & LOUISE KAMUK STORM

Idrætsundervisning og ungdomsidræt er to kontekster, der rummer et væsentligt potentiale i forhold til at understøtte trivsel og sociale relationer blandt børn og unge mennesker. I den forbindelse kan idrætslærere og trænere beskrives som kulturelle ledere. Denne artikel formidler indsigter fra et forskningsprojekt, der har sit teoretiske afsæt i Scheins begreb om kulturelle indlejningsmekanismer. Indsigterne bygger på både et litteraturreview, fokusgruppeinterviews, en tænketank og pilottests. Artiklen fremlægger på den baggrund fem praksisser, som karakteriserer træneren og læreren som kulturel leder. Hensigten er at inspirere studerende, trænere og idrætslærere til at udføre empiriske undersøgelser inden for området.



ANNEMARI MUNK SVENDSEN
Ph.d., vice-instituteder, lektor og studieleder
Institut for Idræt og Biomekanik
Syddansk Universitet
amsvendsen@health.sdu.dk



LOUISE KAMUK STORM
Ph.d., lektor
Institut for Idræt og Biomekanik
Syddansk Universitet
lkstorm@health.sdu.dk

INDLEDNING

Bevægelse har afgørende betydning for børn og unges fysiske og mentale sundhed. Bæredygtige idrætsmiljøer er derfor særdeles vigtige i en tid, hvor børn og unge rapporterer store problemer med angst, depression og ensomhed (Rosendahl et al., 2022; Potrebny et al., 2017), og hvor menneskers sociale liv såvel som krops- og sundhedspraksisser i stigende grad påvirkes af sociale medier (Putnam, 2020; Lupton, 2020; Gould et al., 2017). I idrætsundervisning i skolen og organiseret ungdomsidræt i foreninger og klubber (herefter kaldet ungdomsidræt) møder børn og unge forskellige forståelser af og praksisser omkring idræt, krop og bevægelse. Det er derfor også to betydningsfulde kontekster ift. at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser, trivsel og betydningsfulde relationer blandt børn og unge (Frydendal & Thing, 2023; Storm et al., 2024) og dermed understøtte deres fysiske sundhed og trivsel. Men det sker ikke af sig selv, og i den forbindelse har idrætslæreren og træneren en helt central rolle. Kulturen i idrætsmiljøerne i såvel skolen som fritiden kan nemlig både *understøtte* og *true* børn og unges motivation, trivsel, inklusion og læring, og lærere og trænere løfter derfor en central dannelses- og samfundsopgave. I denne artikel vil vi beskrive dem som kulturelle ledere. Når vi beskriver trænere og lærere som kulturelle ledere, er der tale om et *metaperspektiv* på deres virke (Storm et al., 2024). Det betyder, at det at være kulturel leder involverer noget andet og mere end at planlægge og afvikle undervisning eller træning.

Som kulturel leder er læreren og træneren – både bevidst og ubevidst – med til at påvirke og reproducere grundlæggende værdier og antagelser om idræt, krop og bevægelse. Selvom de to kontekster rummer væsentlige forskelle, så er det altså afsættet her, at der i høj grad er en række grundlæggende elementer og opgaver, som de deler. Vores formål er derfor at etablere en fælles linse, som kan understøtte arbejdet med at skabe og vedligeholde bæredygtige idrætslige læringsmiljøer. Artiklen er baseret på et studie af kulturel ledelse i ungdomsidræt og skoleidræt (Storm & Svendsen 2022; Storm et al., 2024). Vores to overordnede spørgsmål i dette projekt var: (1) ”Hvad er kulturel ledelse i ungdomsidræt og skoleidræt?” samt (2) ”Hvordan kan kulturel ledelse som pædagogisk begreb kvalificere idrætslærere og trænere arbejde i foreninger, klubber og skoler?” Artiklen trækker på flere delprojekter og videnskabelige artikler (Storm & Svendsen 2022; Storm et al., 2024), og det specifikke spørgsmål, der leder denne artikel, er: ”Hvilke praksisser kan fungere som positive karakteristika ved kulturel ledelse i skoleidræt og ungdomsidræt? Vi vil i artiklen præsentere baggrunden for undersøgelsen, designet og det teoretiske afsæt. Dernæst vil vi præsentere fem praksisser, som vi på baggrund af vores undersøgelse mener, der kendetegner idrætslærere og trænere som kulturelle ledere. Afslutningsvist vil vi give eksempler på, hvordan det kunne se ud i praksis.

Vi håber, artiklen kan inspirere studerende, trænere, idrætslærere og andre til at lave empiriske undersøgelser i idrætsfaget på skoler; til træning og i hverdagslivet på hold i foreninger og klubber, hvor lærerens eller trænerens rolle og funktion i relation til miljøet er centrum for analyse. Vi vil i diskussionen komme med konkrete forslag til, hvordan dette kan gøres.

BAGGRUND

Flere studier har peget på, at idræt i skolen og organiseret idræt i klubber er præget af, at praksis ofte reproduceres ukritisk (f.eks. Backman og Larsson, 2013). Idrætsfaget er f.eks. både nationalt og internationalt blevet kritiseret for at have for meget fokus på sportslige færdigheder (f.eks. Aasland et al., 2020; Kirk, 2011) eller sundhed (f.eks. Welch og Wright, 2011; Quennerstedt, 2019) på bekostning af fagets dannelsesmæssige elementer. På lignende vis er der en tendens til, at ungdomsidrætten skævvrides, når der fokuseres tidligere og tidligere på selektion (Webdale et al., 2019) og på kortsigtede resultater fremfor langsigtede udviklingspotentialer (Ford og Williams, 2017). Kritiske idrætsforskere har påpeget, at professionel og konkurrencepræget ungdomssport ofte er socialt, politisk og etisk tvivlsomme foretagender (Matthews et al., 2024). Der er derfor fortsat grund til at undersøge og identificere, hvilke elementer der kan understøtte bæredygtige miljøer, hvor børn og unge trives, lærer noget og er aktivt deltagende år efter år.

Forskning i ungdomsidræt viser, at miljøer, hvor unge trives, motiveres og bliver i idrætten, er kendetegnet ved medinddragelse, belønning af indsats, opgaveløsning og udvikling fremfor kun resultater. Med data fra en lang række af foreningsidrætter viser Nielsen og kollegaer, at et støttende motivationsklima er forbundet med fortsættelsen i idrætten, mens kontrollerende adfærd og manglende støtte fra træneren leder til fravalg af idrætten (Nielsen et al., 2024). Inden for talentudviklingsforskningen har man i mere end ti år søgt svar på, hvorfor nogle miljøer er mere succesfulde end andre i forhold til at fostre talenter og sikre, at de mestrer overgangen fra ungdom til senior for dér at præstere på højeste niveau (Hauser et al., 2022; Henriksen & Stambulova, 2017). En række studier i flere forskellige idrætsgrene (sejl, kajak, håndbold, fodbold, atletik osv.) har i den forbindelse vist, at nok er ethvert godt miljø unikt, men gode miljøer har alligevel en række fælles kendetegn, som går på tværs. Det er f.eks.: (i) støttende træningsgrupper, hvor der er mulighed for at blive inkluderet i et træningsfællesskab, (ii) nære rollemodeller, (iii) støtte fra det omgivende miljø, (iv) fokus på udvikling af de unge atleter som "hele mennesker" og på udvikling af psykologiske færdigheder, der er relevante uden for idrætten (f.eks. selvstændighed, ansvarlighed og struktur), (v) fokus på langsigtet udvikling i stedet for tidlig succes, (vi) integrerede indsatser, hvor der er koordination og kommunikation mellem ungdomsidræt, skole og familie, og hvor den unge atlet oplever sammenhæng og synergi i hverdagen, og endelig (vii) en stærk og sammenhængende kultur (for en oversigt se Henriksen & Stambulova, 2017; 2023). Selvom disse studier samlet set indikerer, at ledere (f.eks. trænere) spiller en afgørende rolle i forhold til at opretholde og udvikle de positive karakteristika i et miljø, viser de dog ikke mere specifikt, hvilke praksisser og processer der udvikler disse specifikke miljøkarakteristika.

Ideen om at anskue trænere som kulturelle ledere i idræt har tidligere været præsenteret (Henriksen, 2015; Henriksen et al., 2018). Enkelte studier adresserer trænerens rolle som sammenvævet med organisationens kulturelle træk (Donoso-Morales et al., 2017; Junggren et al., 2018). F.eks. viser et studie af et amerikansk elitesportshold, at trænerne udvikler og opretholder en gruppekultur for ekspertise og succes ved at skabe et specifikt sæt af vaner og værdier (hårdt arbejde, disciplin) i gruppen (Donoso-Morales et al., 2017).

Inden for idrætsundervisningsområdet er der ingen studier, der eksplicit undersøger kulturel ledelse. Der er nogle få artikler med fokus på ledelse i idræt (Gazali et al., 2022). De beskæftiger sig primært med den organisatoriske struktur omkring undervisningen, for eksempel underrepræsentationen af kvinder i ledende stillinger (Kirk & Vertinsky, 2016) eller implementering af aktivitetsprogrammer (Doolittle & Ruukavina, 2014). Andre studier har beskæftiget sig med spørgsmål relateret til undervisning af elever med forskellig kulturel baggrund (f.eks. Choi & Chepyator-Thomson, 2012; Sato et al., 2013), herunder med, hvordan man kan

udvikle idrætslæreres kulturelle kompetencer (Harrison et al., 2010) og evne til at praktisere 'kulturel responsiv pædagogik' (f.eks. Robinson et al., 2012; Young & Sternod, 2011; Wrench and Garrett, 2021). Sidstnævnte begreb har særligt fokus på at håndtere kulturelle forskelle blandt elever, men også på at udvikle tilgange til undervisning og læring, der "understøtter deltagelse, fremmer læring og styrker succes ved at opbygge og vedligeholde kulturelle identiteter og kompetencer" (Wrench & Garrett, 2021, s. 3, egen oversættelse).

TEORETISK AFSÆT

Vi tager afsæt i et bredt og dynamisk kulturbegreb, hvor kultur forstås som handlinger og værdier, som mennesker kommunikerer, bærer og forhandler i fællesskaber (Ehn & Löfgren, 2006; Mindegaard et al., 2014; Hall, 1997). Kultur skal derfor også ses som noget, der både er struktureret af og strukturerende for menneskers handlinger (Hodkinson et al., 2008; Storm & Svendsen, 2022). Således har vi i denne sammenhæng fokus på konstruktion og rekonstruktion af fælles værdier og normer i en gruppe snarere end på kulturelle forskelle mellem f.eks. forskellige etniciteter, køn eller sociale klasser.

Idet vi her interesserer os for begrebet 'kulturel ledelse', har vi ligeledes fundet inspiration hos Edgar Schein, der er en anerkendt organisationsteoretiker og psykolog. Han påpeger lederens rolle ift. at skabe og udvikle en organisations kultur. Scheins begreb 'kulturelle indlejningsmekanismer' er her særligt relevant. Schein skelner mellem primære og sekundære indlejningsmekanismer, og han påpeger, at ledere ikke selv vælger, om de vil kommunikere gennem disse mekanismer eller ej. De kan kun vælge, hvordan og hvad de kommunikerer gennem deres daglige adfærd, sprogbrug og handlinger. De primære indlejningsmekanismer omfatter det, som ledere regelmæssigt retter deres opmærksomhed mod, måler og kontrollerer. Det drejer sig bl.a. om, hvordan ledere reagerer på kritiske hændelser og kriser i gruppen, hvordan de fordeler ressourcer, bruger rollemodeller, tildeler belønninger og status, samt hvordan de rekrutterer, udvælger, forfremmer og ekskluderer (Schein, 2010, s. 236). I en skolekontekst svarer det f.eks. til en opmærksomhed på, hvordan en lærer giver karakterer, vælger elever ud til at forevise, giver feedback og opmærksomhed og inddeler i grupper. I en klubkontekst kunne det f.eks. være, hvem træneren udtager til holdet, og hvem der får mest spilletid, tillid, opmærksomhed og feedback. Sekundære indlejningsmekanismer angår strukturen i organisationen eller gruppen – dens systemer og procedurer, dens ritualer og ceremonier, de fysiske rum, historier og formelle udtalelser om f.eks. filosofi. Kulturel ledelse er således det lederskab, der udøves gennem primære og sekundære kulturelle indlejningsmekanismer, som er sociale processer, der opretholder, udvikler og skaber værdier og normer i en gruppe. I dette studie har vi fokus på de primære

indlejringsmekanismer, da det er dem, der er mest direkte påvirkelige af de daglige handlinger hos en træner eller lærer.

På den baggrund arbejder vi ud fra følgende definitioner: En kulturel leder er en person, der er i position til at skabe, vedligeholde og (om nødvendigt) forandre kultur (dvs. værdier og normer) i en gruppe. Kulturel ledelse er ledelse gennem de primære og sekundære kulturelle indlejringsmekanismer, der faciliterer, udvikler og vedligeholder værdier og normer i en gruppe af elever eller udøvere. Vi betragter det som en meta-funktion, der trænger igennem alle andre pædagogiske funktioner, såsom undervisning, opdragelse og organisering af grupperne (Storm et al., 2024). Således er en kulturel leder en specifik person, og kulturel ledelse er specifikke handlinger (f.eks. adfærd og sprogbrug).

METODE

Vores resultater bygger på fire delelementer: (i) en omfattende litteraturgennemgang, (ii) to fokusgruppeinterviews med i alt seks uddannelsesansvarlige fra hhv. læreruddannelser og idrætsforbund, (iii) afvikling af en nordisk tænketank med uddannelsesansvarlige og forskere samt (iv) pilotundersøgelser af praksis i ungdomsidræt og gymnasieskolens idrætsundervisning. I det følgende gennemgås kort de fire delelementer.

I første omgang ønskede vi at lave et review af den eksisterende litteratur på området. Vi foretog først en indledende søgning og kortlægning af litteraturen for at afprøve om enten et systematisk review (Xiao & Watson, 2017) eller et scoping review (Arksey & O'Malley, 2005) af begrebet kulturel ledelse i idrætsundervisning og ungdomsidræt var muligt. Det viste sig imidlertid, som også påpeget i baggrundsafsnittet, at der kun var ganske lidt relevant litteratur, særligt inden for idrætsundervisningsområdet. Derfor måtte vi gå andre veje. I stedet valgte vi en heuristisk tilgang (Ekengren et al., 2020). Denne tilgang er baseret på en kombination af viden, erfaring samt afprøvning af forskellige ideer, som løbende udvikles og tilpasses. Baseret på vores egen viden om konteksterne som forskere inden for idræt og ungdomsidræt, Scheins begreb primære indlejringsmekanismer (Schein, 2010) og en løbende dialog med vores erfarne kollegaer som ”kritiske venner” (Smith & McGannon, 2018) samt den litteratur, vi gennemgik, foreslog vi fem praksisser. Disse fem praksisser diskuterede og videreudviklede vi efterfølgende i to fokusgruppeinterviews samt i en todages nordisk tænketank.

De to fokusgruppeinterviews blev foretaget med hhv. tre centrale personer fra skole- og læreruddannelsesområdet og tre centrale personer fra trænerområdet. Alle med særligt ansvar for uddannelse af enten lærere eller trænere. Formålet var at teste de fem praksisser, men også at producere fælles viden gennem interaktion og udveksling af erfaringer og udvikling af synspunkter mellem de udvalgte personer (Halkier, 2020). De to interviews blev afviklet ud fra samme interview-

guide, men indholdsmæssigt formede de sig lidt forskelligt på grund af forskelle i de to kontekster. Vi deltog begge i begge interviews og identificerede efterfølgende centrale pointer (både ligheder og forskelle) for det videre arbejde. Interviewene har bidraget til at udvide og nuancere de foreslåede praksisser med konkrete eksempler på kulturel ledelse i de to kontekster. Nogle af de eksempler, der indgår i resultatafsnittet, kommer fra disse interviews.

Dertil er vores forslag til praksisser blevet diskuteret og testet i en todages nordisk tænketank med deltagelse af anerkendte forskere og repræsentanter fra de to konteksters uddannelsesområder. På baggrund af en række korte oplæg og efterfølgende gruppediskussioner, var formålet med tænketanken at (1) drøfte begrebet kulturel ledelse inden for idræt og ungdomsidræt, (2) lave en status for forskningen på området og (3) diskutere potentialet i begrebet for lærer- og træneruddannelser. Vi diskuterede løbende forskellige spørgsmål både inden for og på tværs af kontekster. Resultaterne fra denne proces har bidraget til at nuancere de fem praksisser og konsolidere baggrunden og formålet for projektet. Diskussionerne fra denne tænketank er publiceret i Storm et al. (2024) og indgår i denne artikel.

På baggrund af fokusgruppeinterviews og tænketanken reformulerede vi indholdet i de fem praksisser. Der var således tale om en iterativ tilgang, hvor vi løbende udviklede og justerede vores forslag til praksisser. De fem praksisser, der præsenteres i denne artikel, er på den baggrund vores forslag til, hvad der kan fungere som positive karakteristika ved kulturel ledelse i skoleidræt og ungdomsidræt. De er udførligt beskrevet i Storm og Svendsen (2022).

RESULTATER

I det følgende præsenterer vi de fem praksisser, som vi – på baggrund af den ovenfor beskrevne proces – vil pege på som positive beskrivere af idrætslæreren og træneren som kulturel leder.

Praksis 1: At designe og lede praksis med et formål

Denne praksis handler om, hvordan idrætslærere og trænere påvirker kulturen gennem dét, de giver opmærksomhed i undervisningen eller træningen. Det indbefatter bl.a. deres valg af indhold og metoder og deres formål og mål med læringsaktiviteterne både på kort og på lang sigt.

Et af de overordnede formål med idrætsundervisning i folkeskolen er, at eleverne skal ”opnå kendskab til alsidig idrætskultur og udvikle lyst til bevægelse. Idrætsfaget skal give eleverne erfaring med og indsigt i idrættens betydning for sundhed og trivsel samt i samspillet mellem samfund og idrætskultur” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). I gymnasieskolen lyder formålet for idrætsfaget bl.a., at eleverne skal opnå ”kropslige kompetencer samt viden, kundskaber

og færdigheder i relation til fysisk aktivitet”, samt at eleverne gennem alsidige idrætsaktiviteter skal opnå ”et bredt kendskab til idræts- og bevægelseskultur og motiveres til fortsat fysisk aktivitet” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, s. 1). Således er formålene brede og sætter fokus på både fysiske, psykiske og sociale kompetencer, dannelse og motivation. I valg af indhold og metoder, der kan understøtte opnåelsen af disse formål, er idrætslæreren med til yderligere at bestemme fagets mening og retning. Denne praksis handler derfor om, at idrætslæreren nøje reflekterer over, hvordan hun/han opnår både de formelle formål med faget og samtidig de formål og mål, som hun/han og eleverne selv har. Dette gælder både i valg og afvikling af den enkelte aktivitet på kort sigt og i forløbsplanlægningen på lang sigt. Hvis en lærer f.eks. har fokus på motorik i en idrætstime i indskolingen, og målet er, at eleverne skal udfordre kroppen og dens muligheder, så vil det være oplagt, at læreren undlader at fejlrette og i stedet opfordrer til mod og nysgerrighed, så der er overensstemmelse mellem formål, mål og didaktiske handlinger.

Ungdomsidræt styres formelt set ikke af eksplicite formål og mål, på samme måde som skoleidræt gør. Der bliver det i endnu højere grad væsentligt for ungdomstræneren som kulturel leder at definere og synliggøre sine formål og mål. I litteraturen fremhæves ofte ’deltagelse’, udvikling af personlige egenskaber og ’performance’ som formål med ungdomsidrætten (Côté & Vierimaa, 2014). For eksempel beskriver Danmarks Idrætsforbund i udgivelsen *Idræt for børn og unge*, at idræt skal danne basis for fysisk og psykisk velbefindende i et stimulerende socialt miljø for at opnå høj grad af selvfølelse og udvikling, samt at idræt skal være en arena, hvor det er anerkendt at fejle som led i en lærings- og udviklingsproces. Idrætten skal dermed være dannende og give mulighed for livslang idrætsdeltagelse, hvor samværet med andre prioriteres højt (Danmarks Idrætsforbund, 2021). Lignende formålsformulering anvender DGI, når de i deres anbefalinger til motiverende børneidræt skriver, at trænerens vigtigste opgave er at skabe de bedste rammer for børns udvikling i et trygt og anerkendende miljø (DGI, 2023). Formulering af Team Danmark er målet med ungdomsidræt, at udøvere udvikler kompetencer, der kan understøtte, at de mestrer overgangen fra junior til senior og med succes kan blive eliteidrætsudøvere. Talentudvikling har som mål “at skabe atleter på højeste internationale seniorniveau” (Team Danmark, 2016, s. 17). Således har ungdomsidrætten mange formål og mål, der langt hen ad vejen defineres af den enkelte træner og den enkelte klub. Det kan være at have det sjovt, at tilbyde fællesskaber, hvor alle kan være med (DGI, 2023), eller at sikre læring af nye færdigheder, så udøverne kan blive udtaget til landshold og forsyne seniorholdet i klubben med talenter af egen avl (Danmarks Idrætsforbund, 2021). På samme måde som for idrætslæreren vil trænerens valg af indhold og metoder i træningen være med til at sætte retning, afgrænse og signalere et formål. Derfor må træneren reflektere over, hvordan indhold og metoder understøtter bestemte formål og mål, fordi det er kimen til den kultur, der opretholdes.

Praksis 2: At håndtere inklusion og heterogenitet

Den næste praksis handler om inklusion og heterogenitet. Vi fandt, at et vigtigt aspekt ved kulturel ledelse er, at lærere og trænere understøtter fællesskab og gruppefølelse og skaber en tilknytning ved at opbygge tillidsfulde relationer, dele viden, hjælpe alle med at finde deres rolle(r) i gruppen og stimulere samarbejde frem for rivalisering. Det handler bl.a. om, hvordan læreren eller træneren understøtter, promoverer, selekterer og giver belønninger.

I idrætsundervisningen er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan de sociale relationer mellem eleverne orkestreres. Idrætsundervisning i skolen involverer en bred og heterogen målgruppe, både når det kommer til idrætslig baggrund, interesser og motivation. Samtidig er der krav om at tilgodese alle elevers læring og trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Dette kan udgøre en stor udfordring for læreren, der skal sikre inklusion af alle elever (Storm & Svendsen, 2022). Munk og Agergaard (2015) foreslår, at man i idrætsundervisningen arbejder med en bred tilgang til inklusion, som ”de processer, der fremmer elevernes deltagelse” (s. 68). Det handler altså om at se på elevernes forskellige sociale kompetencer, motivation og læringstilgange og oplevelse af mening med undervisningen og ikke kun have fokus på deres færdighedsmæssige eller fysiske niveau. Har man et forløb om aerob træning, kan det f.eks. organiseres ved at dele eleverne efter interesser og motivation (vil de løbe, gå, løbe på løbehjul, træne udendørs, indendørs, på et stadion, i en skov etc.), frem for efter hvor hurtige de er. Eller ved at være opmærksom på, hvordan f.eks. konkurrence anvendes, så det ikke har en potentiel negativ effekt på elevernes deltagelsesmuligheder eller motivation.

Dette gælder også inden for ungdomsidrætten, hvor trænere ofte har magten til at vælge og udvælge. De styrer holdudtagelse og udøvernes ’spilletid’ og positioner under kampene (Lindgren et al., 2017). De har på den måde adgang til at organisere et hierarki. Derfor er det vigtigt at være særligt opmærksom på denne praksis – at håndtere inklusion og heterogenitet – da den kan bidrage til at reproducere værdier som rangering, sortering og differentiering, når trænerne vælger de bedste børn til holdet for at øge chancerne for at vinde kampe (Lindgren et al., 2017; Redelius, 2011) frem for at give alle mulighed for at blive bedre. Kulturel ledelse indebærer således, at læreren eller træneren kender den konkrete gruppe og aktivt bruger det kendskab til at forme et frugtbart samspil mellem elever eller udøvere. På den måde etableres der konstruktive læringsfællesskaber frem for at intern konkurrence eller rivalisering dominerer gruppekulturen.

Praksis 3: At fungere som rollemodel

Denne praksis handler om, at den kulturelle leder er bevidst om, hvordan hun/han implicit optræder som rollemodel gennem handlinger og kropslig repræsentation. Den kulturelle leder overholder og forstærker gruppens normer og regler,

opfordrer udøvere eller elever til at være rollemodeller for hinanden og faciliterer processen.

International forskning i idrætsundervisningen viser, at kroppen er en vigtig del af idrætslæreres narrative identitet, og at idrætslærere mener, det er vigtigt at repræsentere fysisk sundhed overfor eleverne ved at have en atletisk og veltrænet krop (f.eks. Gonzalez-Calvo Varea, & Martinez-Alvarez, 2019; Barker et al., 2021a;2021b). Dette er imidlertid blevet kritiseret. F.eks. påpeger Barker et al. (2021b), at ideen om at være kropslig rollemodel medfører normative ideer om, hvad formålet med idræt er, hvad det sunde liv er og ikke mindst, hvordan en sund krop ser ud (Barker et al., 2021b). Det betyder potentielt, at andre formål med idrætsfaget udelades. På den baggrund kan man sige, at idrætslæreren som kulturel leder måske først og fremmest skal se sig selv som rollemodel i forhold til at understøtte bevægelsesglæde, motivation og mod. Det kan ske gennem aktiv deltagelse, hvor læreren viser glæde ved bevægelse (Wrench & Gareth, 2015; Cheung, 2020). Det kan også være ved, at man som lærer underviser og deltager i idrætsfaglige områder, man ikke er kropsligt forankret i eller har erfaringer med. F.eks. ved, at man underviser i dans, selvom man ikke selv har de store egen-erfaringer med indholdsområdet. Pointen her er, at den gode rollemodel i idrætsundervisning måske ikke nødvendigvis er den, der har den mest trænedede krop eller kan vise det perfekte, men måske i lige så høj grad er den, der tør vise det uperfekte. Dette kan understøtte mod, bevægelsesglæde og nysgerrighed hos eleverne og medvirke til at etablere et mere rummeligt læringsrum (Tinning, 2010; Svendsen, 2022).

At bruge rollemodeller beskrives også som et essentielt element i konstruktionen af børn og unges identiteter og fremtidige deltagerbaner i sporten (Ronkainen et al., 2019). I tidligere studier er det identificeret som et centralt kendetegn ved succesfulde talentudviklingsmiljøer (f.eks. Henriksen et al., 2010; Storm et al., 2020). Disse studier peger på, at der er en sammenhæng mellem trænerens brug af rollemodeller og kulturen i gruppen. Træneren understøtter her deltagerens motivation ved selv at være en god rollemodel, der viser, hvordan man kan overkomme udfordringer og modstand. Derudover iscenesætter og orkestrerer træneren relationerne mellem udøverne (Jones & Ronglan, 2017). Når det gøres konsistent over tid, så bliver det et kulturelt træk ved træningsmiljøet. Det kan for eksempel være som i et canadisk trampolinmiljø, hvor hallen var bygget til, at springerne på daglig basis på tværs af niveau kunne se hinanden træne (Seanor et al., 2019). De lod sig således inspirere af hinanden ved at have en rollemodel tæt på. Der er her tale om en rolle, der ikke formelt er tildelt, og det er noget andet end sportsstjerner, forbilleder og idoler, som man oplever på distancen. I det canadiske eksempel er rollemodeller eksemplariske for en bestemt måde at lære på, og trænerens rolle var primært at facilitere, at mange trænedede samtidigt på tværs af færdighedsniveauer.

Praksis 4: At skabe motivationsklima

Trænere og lærere er ikke kun fanebærere for normer og værdier. De spiller også en unik rolle i at arbejde med stemningen og gruppens energi gennem det, de er opmærksomme på, måler og kontrollerer. I litteraturen skelnes der ofte mellem et præstationsorienteret og et mestringsorienteret klima. I et *præstationsorienteret klima* er der fokus på den indbyrdes sammenligning og konkurrence. Hvem er bedst, og hvem er dårligst? Læreren eller træneren motiverer her gennem konkurrenceelementer og roser dem, der vinder. Fokus er på sammenligninger mellem elever eller udøvere og konkurrence internt i gruppen. Omvendt er der i et *mestringsorienteret klima* overvejende fokus på den individuelle eller holdmæssige mestrings og på læring og proces. Læreren eller træneren fremhæver og anerkender indsats og udvikling, skaber samarbejde og stimulerer udøverne til at gøre hinanden bedre. I et bæredygtigt læringsmiljø former den kulturelle leder et mestringsorienteret klima, hvor udøveres eller elevers udvikling af kompetence, tilhørsforhold og autonomi understøttes gennem for eksempel dialog og samskabelse (Braithwaite et al, 2011; Harwood & Thrower, 2020; Jakobsen, 2012; Warburton, 2017).

Forskning inden for idrætsundervisning viser, at et mestringsklima har en mere positiv effekt på elevernes opnåelse af fagets mål (Braithwaite et al., 2011), samt at de både nyder det at bevæge sig mere og lærer mere, end hvis de er i et præstationsklima (Jaitner et al., 2019). For at støtte et mestringsklima kan en kulturel leder bl.a. hjælpe eleverne med at fokusere på værdien af øvelse, anerkende indsats og individuel fremgang, fremme positive følelsesmæssige reaktioner på fejl og understøtte det at samarbejde og bidrage til en gruppe (Jakobsen, 2012; Jaitner 2019).

Også inden for ungdomsidræt har det at fokusere udelukkende på konkurrence vist sig at have en negativ indflydelse på udøveres motivation (Elsborg et al., 2022; Nielsen et al., 2024), og derfor anbefales det, at trænere udviser autonomistøttende adfærd (Jowett, 2017; Lorimer & Jowett, 2013). At være autonomistøttende betyder for eksempel, at træneren giver plads til det frie initiativ og medinddragelse, hvor udøverne selv bruger faciliteterne og styrer aktiviteterne på egen hånd uden for den formelle træning. Udøvernes motivation formes af det træningsmiljø, de er en del af, hvordan der sættes mål, evalueres, tages beslutninger osv. I forhold til at skabe et læringsmiljø, hvor elever og udøvere kan trives og lære, har trænere og lærere altså en vigtig rolle.

Praksis 5: At kommunikere værdier og være opmærksom på diskurser

Den sidste praksis sætter fokus på bevidstheden om, at sprogbrug i såvel tale som tekst også er et middel til at kommunikere værdier.

Inden for idrætsfaget er det f.eks. blevet fremhævet, hvordan forskellige tekster som lærebøger (Svendsen & Svendsen, 2016; 2017) og apps (Goodyear, 2019;

Rich, 2018; Svendsen og Svendsen, 2021) over indflydelse på de værdier, der kommunikeres i det faglige rum. For eksempel viser et studie (Svendsen og Svendsen, 2021), hvordan to forskellige digitale redskaber (hvh. Strava og Iforms ruteplaner) repræsenterer krop, træning og sundhed forskelligt, hvilket igen influerer på det faglige indhold i idrætsfaget. Det understreges, at idrætslærere bør være opmærksomme på, hvordan sådanne tekster svarer på, forstærker eller udfordrer de værdier, man ønsker i faget, f.eks. dominerende diskurser om sport og præstation. Studier har også undersøgt, hvordan sociokulturelle diskurser om f.eks. køn, sundhed og overvægt indlejres i idrætslæreres daglige praksisser (Amsterdam et al., 2012; Barker et al., 2020; Rønholt, 2002; Quennerstedt et al., 2021). For eksempel identificerer Quennerstedt et al. (2021) i et review tre diskurser om idrætsundervisning i relation til overvægt: (i) en risikodiskurs, hvor undervisningen kommer til at handle om at forebygge og behandle overvægt, (ii) en kritisk diskurs, hvor idrætsundervisning kommer til at handle om at forholde sig kritisk til diskurser om overvægt og undgå stigmatisering og (iii) en pluralistisk diskurs, hvor fokus er på at sikre meningsfulde oplevelser og inklusion af alle børn og alle kropstyper. De tre diskurser indbefatter helt forskellige formål for og handleformer i idrætsfaget, og forfatterne opfordrer på den baggrund til at opøve en reflektiv distance, hvis eller når der arbejdes med eller tales om overvægt i idræt.

Det diskursive fokus er også relevant ift. træneres hverdagssprog. F.eks. peger Cassidy et al. (2009) på, hvordan sprogbrug om trænere ofte fremhæver træneren som en, der skal 'give deltagerne noget'. I en undersøgelse af svømmetræning analyserer Grahn (2014), hvordan sprogbrug iscenesætter træneren som en, der kan overføre sin ekspertise til udøvere: "Så for at udvikle en svømmer, for at få en svømmer til at have succes, skal du give dem viden" (s. 44). Hun påpeger, at ved at trække på et bestemt repertoire af ord (såsom 'at gøre sit bedste', 'skabe forståelse', 'guide', 'undervise') kommer træneren til at fremstå som det aktive subjekt, hvis mission er at opbygge svømmerne. Dette diskursive repertoire genskaber også træneren som eksperten, der har autoriteten til at beslutte, hvad der tæller som den rette viden. Junggren et al. (2018) undersøger en svømmetræners praksis og viser med en kulturanalyse, at fleksible træningsgrupper og -planer er genstande, der er sammenhængende med trænerens personlige træningsfilosofi og de grundlæggende kulturelle antagelser i svømmeklubben.

Pointen er, at det ikke er ligegyldigt, hvilke billeder og ord elever og udøvere møder. Måden at tale på forstærker eller nedtoner forskellige diskurser om for eksempel værdien af at træne, om sundhed eller om den ideelle krop. Men værdier, der ligger indlejret i sproget, er samtidig ikke altid nemme at få øje på og kræver derfor også en særlig opmærksomhed.

DISKUSSION OG ANBEFALINGER

I denne artikel peger vi på fem praksisser, som til sammen udgør en metafunktion. Med metafunktion mener vi, at kulturel ledelse inden for idræt og ungdomsidræt er en specifik form for lederskab, hvis overordnede mål er skabe og understøtte et bæredygtigt miljø og en tryk kultur, hvor deltagerne trives og kan lære (Storm et al., 2024). En kulturel leder kan altså betragtes som en person, der har ansvaret for at udvikle, opretholde og dyrke normer og værdier i en gruppe og dermed i positiv forstand understøtte bæredygtige lærings- og bevægelsesmiljøer. Artiklen peger her på, hvad vi – på baggrund af forskning, erfaringer og idéudvekslinger mellem forskere og praktikere – mener karakteriserer god kulturel ledelse inden for idræt og ungdomsidræt. De fem praksisser er sammenfattet i tabel 1. Tabellen kan bruges som linse for empiriske undersøgelser af kulturel ledelse og som ramme for trænere og læreres refleksioner over de mange handlinger, der udvikler, former eller ændrer kulturen på holdet eller i klassen.

Tabel 1: Fem praksisser der kendetegner positiv kulturel ledelse i skoleidræt og ungdomsidræt

Praksis	Beskrivelse
At designe og lede praksis med et formål	Den kulturelle leder styrer indholdet af en session (planlægger, organiserer, eksekverer, evaluerer) og er klar over mål og formål med alle aktiviteter – kortsigtet og langsigtet.
At håndtere inklusion og heterogenitet	Den kulturelle leder understøtter fællesskab og tilknytning til gruppen og skaber en tryk kultur ved at opbygge tillidsfulde relationer, dele viden, hjælpe alle med at finde deres rolle(r) i gruppen og stimulere samarbejde frem for rivalisering.
At fungere som rollemodel	Den kulturelle leder er bevidst om, hvordan han/hun implicit optræder som rollemodel gennem handlinger og kropslig repræsentation. Den kulturelle leder overholder og forstærker gruppens normer og regler og opfordrer udøvere eller elever til at være rollemodeller for hinanden og faciliterer processen.
At skabe motivationsklima	Den kulturelle leder skaber et mestringsorienteret klima for at understøtte udøvers/elevs udvikling af kompetence, tilhørsforhold og autonomi gennem dialog og samskabelse.
At kommunikere værdier og være opmærksom på diskurser	Den kulturelle leder bruger bevidst sproget som et virkemiddel til at kommunikere værdier og er opmærksom på det faktum, at diskurser former vores tænkning og praksis.

I processen med at identificere de fem praksisser har vi vekslet mellem publicerede forskningsartikler, det teoretiske afsæt (Schein, 2010), vores eget kendskab til de to kontekster og dialogen med 'kritiske venner' (se metodeafsnit). Der er selvfølgelig en række begrænsninger ved denne heuristiske og iterative tilgang. Vigtige artikler og centrale praksisser kan være overset, og der er således også tale om en foreløbig model for kulturel ledelse inden for idræt i skolen og ungdomsidræt. De enkelte praksisser skal testes, afprøves og udvikles i dialog med praksis. Desuden er deres indbyrdes sammenhæng også værd at udforske yderligere. Således opfordrer vi idrætsforskere, lærerstuderende, idrætsstuderende og trænere til at afprøve og undersøge disse praksisser videre. F.eks. kan lærer- og idrætsstuderende afprøve og undersøge de fem praksisser i opgaver eller praktikforløb. Det kunne bl.a. ske

ved at udforme en interview- og observationsguide på baggrund af de præsenterede fem praksisser (tabel 1) og undersøge trænerne eller idrætslæreres praksis med det som linse, f.eks. ved at se på: Hvordan organiseres, planlægges og evalueres undervisning eller træning? Hvilke kerneopgaver varetager træneren/læreren? Hvilke mål og formål guider praksis? Hvad kendetegner relationerne mellem aktørerne i gruppen? Hvilke normer og værdier kommunikeres? Hvad kendetegner sproget i de tekster, der anvendes (på sociale medier, i læremidler eller lignende), og i daglig tale? Analysen kan være induktiv eller deduktiv og kan f.eks. laves som et komparativt studie mellem to klasser eller hold for bedre at kunne se forskelle og identificere mulige udviklingspunkter. En anden tilgang kunne være at afprøve en eller flere praksisser i et praktikforløb på læreruddannelsen, f.eks. ved at sætte fokus på rollemodeller (både læreren som rollemodel og elever som hinandens rollemodeller) og følge op med interviews.

Som vi beskrev i indledningen, er afsættet, at kultur er noget, der forhandles mellem mennesker. Vi anerkender kultur som dynamisk og foranderlig, og derfor er det heller ikke vores hensigt at hævde, at kultur udelukkende er noget, der alene kan skabes og ledes af træneren eller læreren. Der er mange aspekter af det eksterne (og interne) miljø, der ikke kan og ikke bør kontrolleres af træneren eller læreren. F.eks. kan der være strategidokumenter eller målbeskrivelser, faciliteter og artefakter (sekundære indlejringsmekanismer), som læreren eller træneren ikke kan ændre på. Dem må de derimod være bevidst om og sensitiv overfor. Det betyder dog ikke, at læreren og træneren ikke har en særlig rolle og ansvar. Læreren og træneren har en magtposition i miljøet, og ifølge Schein (2010) har sådanne positioner en betydelig indflydelse på kulturen (Storm et al., 2024), f.eks. gennem anerkendelse, belønning, tydelige formål, bevidst brug af rollemodeller, gruppedannelser og sprogbrug. Dermed bliver den kulturelle leder en person, der har legitimitet – og forpligtelse – til at udvikle, vedligeholde og om nødvendigt forsøge at ændre kulturen i en gruppe af elever eller udøvere.

Det er relevant at påpege, at der er væsentlige forskelle mellem de to kontekster. Skoleidrætten har, som tidligere nævnt, specifikke mål og en heterogen målgruppe, og der er obligatorisk deltagelse. Ungdomsidrætten derimod rummer mere fleksible mål og har som udgangspunkt en mere homogen målgruppe, som deltager frivilligt. Det har naturligvis betydning for rollen som kulturel leder, og de fem forskellige praksisser skal derfor også ses i det perspektiv. Når det alligevel giver mening at formulere fem generelle praksisser for de to kontekster, er det fordi, vi grundlæggende mener, at det absolut væsentligste i begge kontekster, uanset formål, målgruppe og deltagelsesform, er at sikre miljøer, der understøtter børn og unges fysiske og mentale trivsel. På trods af helt åbenlyse forskelle mellem de to kontekster, har det derfor også været givtigt at lade de to kontekster inspirere hinanden.

Vi foreslår, at disse fem praksisser kan indgå som et element i f.eks. træner- og læreruddannelser til at øge bevidstheden om, hvordan man kan understøtte bæredygtige og trivselsfremmende bevægelsesmiljøer gennem dagligdagshandlinger. I tænketanken blev det i den forbindelse fremhævet, at tid er en knap ressource i alle uddannelsesmiljøer, og at kulturel ledelse derfor bør integreres i det eksisterende indhold, hvor lærere og trænere introduceres til ideen om at være en 'leder' af et miljø med gruppenormer og værdier (f.eks. demokrati, mangfoldighed, lighed osv.) (Storm et al., 2024). Tiden kalder på bæredygtige idrætsmiljøer, og her kan et fornyet blik på lærer- og trænerrollen hjælpe med at få øje på nye dimensioner af deres praksis. Forhåbentlig kan mere viden om miljøerne, og hvordan de ledes, forandres og udvikler sig, være et afsæt for praktiske indsatser, der adresserer nogle af de unges udfordringer med for eksempel mistrivsel og social distance.

REFERENCER

- Amsterdam, N., Knoppers, A., Claringbould, I. & Jongmans, M. (2012). 'It's just the way it is...' or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and Education*, 24 (7), 783-798.
- Arksey, H. and O'Malley, L. (2005) Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.108/1364557032000119616>
- Backmann, E. & Larsson, L. (2013) (red.). *I takt med tiden? Perspektiv på idrotslærerutbildning i Skandinavien*, Lund: Studentlitteratur
- Barker, D., Quennerstedt, M., Johansson, A., & Korp, P. (2021a). Physical Education Teachers and Competing Obesity Discourses: An Examination of Emerging Professional Identities. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 642-651.
- Barker, D., Quennerstedt, M., Johansson, A. & Korp, P. (2021b). Fit for the job? How corporeal expectations shape physical education teachers' understandings of content, pedagogy, and the purposes of physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 29-42, Doi: 10.1080/17408989.2021.1934664
- Braithwaite, R., Spray, C. M. & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Læreplan til idræt C*.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Idræt. Fælles mål*.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Regler om inklusion*. Hentet 26/6-2024 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

- Cassidy, T., Jones, R. L., & Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice* (2nd ed.). Abingdon: Routledge.
- Cheung, P. (2020). Teachers as role models for physical activity: Are preschool children more active when their teachers are active? *European Physical Education Review*, 26(1), 101-110. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X19835240>
- Choi, W. & Chepyator-Thomson, J. R. (2012). Physical education teachers teaching in a multicultural setting: A case study of teacher knowledge and practice. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(4), 436-444. <https://doi.org/10.7752/jpes.2012.04065>
- Côté, J., & Vierimaa, M. (2014). The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. *Science & Sports*, 29, 63–69.
- Danmarks Idrætsforbund (2021). *Idræt for børn og unge* (3. Udg.) <https://www.dif.dk/media/i2wnl2yv/idr%C3%A6t-for-b%C3%B8rn-og-unge-h%C3%A6fte.pdf>
- DGI (2023). DGI's anbefalinger til motiverende børneidræt. Hentet 27/6-24 på: <https://www.dgi.dk/samarbejd/boerneidraet/forside>
- Donoso-Morales, D., Bloom, G., & Caron, J. (2017). Creating and sustaining a culture of excellence: Insights from accomplished university team-sport coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88, 503-512. doi: 10.1080/02701367.2017.1370531
- Doolittle, S. A., & Rukavina, P. B. (2014). Chapter 6. Case Study of an institutionalized urban comprehensive school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*
- Ehn, B. Og Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser, Klim*
- Ekengren, J., Stambulova, N. B., & Johnson, U. (2020): Toward the career-long psychological support services: Insights from Swedish handball. *Journal of Sport Psychology in Action*. DOI: 10.1080/21520704.2020.1826615
- Elsborg, P., Appleton, P., Wikman, J. M., & Nielsen, G. (2023). The associations between motivational climate, basic psychological needs and dropout in volleyball—A comparison across competitive levels. *European journal of sport science*, 23(3), 393-403. <https://doi.org/10.1080/17461391.2022.2041100>
- Ford & Williams (2017). Sport activity in childhood: Early specialization and diversification. In Baker, Cobley, Schorer, & Wattie (eds.) *Routledge Handbook of talent identification and development in sport*. Oxon: Routledge. s. 117-133.
- Frydendal, S., Thing, L.F., 2023. PE as resonance? The role of physical education in an accelerated education system. *Sport, Education and Society*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2161502>
- Gazali, N., Saad, N., Cendra, R., Kamaruzaman, S., & Ripa'i, R. (2022). Leadership in physical education: Systematic review of the last five years. *Jurnal SPORTIF : Jurnal Penelitian Pembelajaran*, 8(4), 367-386. https://doi.org/10.29407/js_unpgri.v8i4.18226

- Gonzalez-Calvo, G., Varea, V. & Martinez-Alvarez, L. (2019). Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain, *Sport, Education and Society*, 24 (2), 158-167.
- Goodyear, V. A., Kerner, C. & Quennerstedt, M. (2019). Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance. *Sport, Education and Society*, 24(3), 212-225. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1375907>
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78, DOI: 10.1080/17509840701834573
- Grahn, K. (2014) Alternative discourses in the coaching of high performance youth sport: Exploring language of sustainability, *Reflective Practice*, 15(1), 40-52, DOI: 10.1080/14623943.2013.868795
- Halkier, B. (2020) "Fokusgrupper" in Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzel, s. 167-184.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Harrison, L., Carson, R. L., & Burden, J. (2010). Physical education teachers' cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 184-198. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.184>
- Harwood, C. G., & Thrower, S. N. (2020). Motivational climate in youth sport groups. In C. Knight, C. Harwood, & D. Gould (Eds.), *Sport psychology for young athletes* (pp. 145–163). Routledge. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816336-8.00009-3>
- Hauser, L. L., Harwood, C. G., Höner, O., O'Connor, D., & Wachsmuth, S. (2022). Talent development environments within sports: a scoping review examining functional and dysfunctional environmental features. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-27.
- Henriksen, K., & Stambulova, N. (2017). Creating optimal environments for talent development: A holistic ecological approach. In: J. Baker, S. Cobley, J. Schorer, & N. Wattie (Eds), *Routledge handbook of talent identification and development in sport*, Abingdon, Oxon: Routledge, 2017, p. 271-284. <https://doi.org/10.4324/9781315668017>
- Henriksen, K., & Stambulova, N. (2023). The social environment of talent development in youth sport. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1127151>
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010). Holistic Approach To Athletic Talent Development Environments: A Successful Sailing Milieu. *Psychology of Sport and Exercise*, 2010(11), 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.10.005>
- Henriksen, K., Storm, L. K., & Larsen, C.H. (2018). Organisational culture and influence on developing athletes. In C. Knight, C. Harwood, and D. Gould (Eds.). *Sport psychology for young athletes* (pp. 216-228), New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816336-8.00012-3>

- Henriksen, K. (2015). Trænerens omkulturelle leder: Bæredygtig sportspsykologi for ungetalenter. In N. N. Rossing, K. Ryom, & K. Henriksen (Eds.), *Talentudvikling i sport: Reflekterede organisationer, gode teams og stærke atleter* (1 ed., pp. 20-35). Aalborg Universitetsforlag. <http://aauforlag.dk/Shop/open-access-formidling/talentudvikling-i-sport-reflekterede-organisa.aspx>
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding learning culturally. Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27-47. <https://doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>
- Jaitner, D., Rinas, R., Becker, C., Niermann, C., Breithecker, J. & Mess, F. (2019). Supporting Subject Justification by Educational Psychology: A Systematic Review of Achievement Goal Motivation in School Physical Education, *Frontiers in Education*, 17(4), epub. Doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00070>
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for a skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving [Motivational theory as a starting point for creating the best learning environment i Physical Education]. *Idrottsforum.org*. <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: the coach–athlete relationship at its heart. *Current Opinion in Psychology*, 16, 154-158. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.006>.
- Junggren, S: E., Elbæk, L., Stambulova, N. B. (2018). Examining coaching practices and philosophy through the lens of organizational culture in a Danish high-performance swimming environment. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 13(6), 1108-1119. DOI: 10.1177/1747954118796914
- Kirk, D. & Vertinsky, P. (2016). *The Female Tradition in Physical Education: Women First Reconsidered*. Routledge.
- Kirk, D. (2010). *Physical education Futures*. Routledge.
- Lindgren, E-C., Hildingh, C., & Linnér, S. (2017) Children's stories about team selection: a discourse analysis. *Leisure Studies*, 36(5), 633-644, DOI:10.1080/02614367.2016.1272624
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy in coach–athlete dyads who participate in team and individual sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 152-158. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.004>.
- Lupton, D. (2020) 'Better understanding about what's going on': young Australians' use of digital technologies for health and fitness, *Sport, Education and Society*, (25)1, 1-13.
- Matthews, C. R., Barker-Ruchti, N., Coates, E., Lang, M., & Hardwicke, J. (2024). Children's rights, human development and play – rejecting performance-orientated youth sport. *Sport, Education and Society*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2385556>
- Mіндеgaard, P., Andkjær, S & Svendsen, A. M. (2014) (eds.). *Bevægelser og kropskulturelle mønstre: konfigurationsanalysen i teori og praksis*. Syddansk Universitetsforlag. *Studies in Sport and Movement*, vol. 4.

- Munk, M., & Agergaard, S. (2015). The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective. *Social Inclusion*, 3(3), 67–81. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- Nielsen, G., Wikman, J. M., Appleton, P. R., Bentsen, P., & Elsborg, P. (2024). Predicting adolescents' continuation in club sports: A prospective cohort study of the importance of personal and contextual motivational factors in five sports in Denmark. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 34(4).
- Potrebny T, Wium N, Lundegård MM-I (2017) Temporal trends in adolescents' self-reported psychosomatic health complaints from 1980-2016: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE* 12(11): e0188374. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188374>
- Putnam, R. D. (2020). *Bowling alone: Revised and updated: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24 (6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Quennerstedt, M., Barker, D., Johansson, A., & Korp, P. (2021). The relation between teaching physical education and discourses on body weight – an integrative review of research. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 287–305.
- Redelius, K. (2011). *Idrottsledarna och barnkonventionen: Om idrottande barns rättigheter [Sports leaders and CRC: Sporting children's rights]*. *Idrottslyftet FoU*, 2011:1. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Rich, E. (2018). Healthism, Girls' Embodiment, and Contemporary Health and Physical Education: From Weight Management to Digital Practices of Optimization. In Mansfield, L. Caudwell, J. Wheaton, B. & Watson, B. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education* edited by L., 523-536. London: Palgrave Macmillan.
- Robinson, D. B., Borden, L. L. & Robinson, I. (2012). Charting a Course for Culturally Responsive Physical Education. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 526-546. Retrieved at: <https://jmss.org/index.php/ajer/article/view/55757>
- Ronkainen, N. J., Ryba, T. V., & Selänne, H. (2019). "She is where I'd want to be in my career": Youth athletes' role models and their implications for career and identity construction. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, 101562.
- Rosendahl, H., Davidsen, M., Møller, S. R., Ibáñez Román, J. E., Kragelund, K., Christensen, A. I., & Ekholm, O. (2022). *Danskernes sundhed: Den Nationale Sundhedsprofil 2021*. Sundhedsstyrelsen.
- Rønholt, H. (2002). 'It's Only the Sissies ...': Analysis of Teaching and Learning Processes in Physical Education: A Contribution to the Hidden Curriculum. *Sport, Education and Society*, 7(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/13573320120113558>

- Sato, T., Fisette, J. & Walton, T. (2013). The Experiences of African American Physical Education Teacher Candidates at Secondary Urban Schools. *Urban Rev*, 45, 611–631 <https://doi.org/10.1007/s11256-013-0238-5>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 1–21.
- Storm, L.K., Christensen, M.K., & Ronglan, L.T. (2020). Successful talent development environments in female Scandinavian Handball: Constellations of communities of practice and its implications for role modeling and interactions between talents, senior players and coaches. *Scandinavian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2, 16-25. <https://doi.org/10.7146/sjsep.v2i0.115967>
- Storm, L. K., Svendsen, A. M., Stambulova, N., Barker, D., Ronkainen, N., Bjørndal, C. T., Larsen, S. H., Book Jr, R., Kuettel, A., Larsen, C. H., & Henriksen, K. (2024). Cultural Leadership in Physical Education and Youth Sport: Consensus from a Nordic Think Tank. *Scandinavian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6, 1–9. <https://doi.org/10.7146/sjsep.v6i.141284>
- Storm, L. K. & Svendsen, A. M. (2022). Conceptualizing Cultural leadership in Physical Education and Youth Sport: An outline for a Pedagogical Concept, *Sport, Education and Society*, 28(7), 797-810. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2065670>
- Svendsen, A. M., & J. T. Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in PETE pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796-810. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.956713>
- Svendsen, A. M., & J. T. Svendsen. (2017). Contesting discourses about Physical Education: A critical discourse analysis of 20 textbooks used in Physical Education Teacher Education in Denmark. *European Physical Education Review*, 23(4), 480-498. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X16657279>
- Svendsen, J. T., & A. M. Svendsen. (2021). Not for Free! An Analysis of Two Digital Tools Recommended as Learning Resources for Physical Education in Upper Secondary Schools in Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 331-344. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705896>
- Svendsen, A. M. (2022). App'en, bolden og kroppen. Læremidler i idræt - hvad er det? In M. T. Tiemensma (ed.), *Kunsneriske fag og idræt – hot items*. Bogforlaget Frydenlund.
- Team Danmark (2016): *ATK 2.0. Træning af børn og unge*. https://umbraco.teamdanmark.dk/media/1667/atk-20_low.pdf?
- Thingholm, M. (2022). Hvor meget kan vi som undervisere styre kulturen i idrætsundervisningen? <https://gym-idraet.dk/nyheder-viden/hvor-meget-kan-vi-som-undervisere-styre-kulturen-i-idraetsundervisningen/>

- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement*. Routledge.
- Vinkel, J. B. (2021): *Træneren som kulturel leder: Et narrativt interviewstudie af tre top-træneres praksis*. Syddansk Universitet (upubliceret speciale)
- Warburton, V. E. (2017). Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 303-314. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.001>
- Webdale, K., Baker, J., Schorer, J. & Wattie, N. (2019): Solving sport's 'relative age' problem: a systematic review of proposed solutions, *International Review of Sport and Exercise Psychology*. DOI: 10.1080/1750984X.2019.1675083.
- Welch, R., & Wright, J. (2011). Tracing discourse of health and the body: exploring pre-service primary teachers' construction of 'healthy' bodies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 199-210. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588310>
- Wrench, A., & Garret, R. (2015). PE: it's just me: physically active and healthy teacher bodies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 72-91. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.855342>
- Wrench, A. & Garrett, R. (2021). "Culturally Responsive Pedagogy in Health and Physical Education" in Stirrup, J. & Hooper, O. (eds) *Critical Pedagogies in Physical Education, Physical Activity and Health* (pp.196-209). Doi: 10.4324/9781003003991-13
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019) Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39, 1-20. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Young, S. & Sternod, B. M., (2011). Practicing Culturally Responsive Pedagogy in Physical Education. *Journal of Modern Education Review*, 1(1), 1-9. Retrieved at: <https://ssrn.com/abstract=1963146>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway, *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. Doi: 10.1080/13573322.2019.1622521

ENGLISH ABSTRACT

Physical education (PE) and youth sports are two contexts that hold significant potential in supporting well-being and social relationships among children and young people. In this regard, the teacher and coach can be described as cultural leaders. Drawing on Schein's concept of cultural embedding mechanisms, the article examines the practices that characterize PE-teachers and coaches as cultural leaders. Methodologically, the article relies on a literature review, focus group interviews, a think tank, and pilot tests. Based on this, the article presents five practices that characterize the coach and teacher as cultural leaders. The intention is to inspire students, coaches, and PE-teachers to conduct empirical research in the field.