

TRÄFFAR VI ALLTID RÄTT?

Örebro Studies in Sport Sciences 20



ANDREAS JACOBSSON

Träffar vi alltid rätt?

Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet Idrott och hälsa

© Andreas Jacobsson, 2014

Titel: Träffar vi alltid rätt? - Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet
Idrott och hälsa

Utgivare: Örebro universitet 2014

www.publications.oru.se

trycksaker@oru.se

Tryck: Örebro universitet 06/2014

ISSN 1654-7535

Abstract

Andreas Jacobsson (2014): Hitting the target? Teachers Reasoning on Resources for Learning in Relation to PEH. Örebro Studies in Sport Sciences 20.

Research on Physical Education and Health (PEH) in Sweden has shown PEH teachers more or less taking learning for granted when instructing children and adolescents to move, work out sweat and be active (e.g. Öhman, 2007; Lundvall & Meckbach, 2008; Öhman & Quennerstedt, 2008; Quennerstedt, et al., 2008; Ekberg, 2009). Reflections on student learning tend to be overshadowed by discussions of planning of units and methods (Skolinspektionen, 2012). The aim of the study is to build on previous research and examine PEH teachers reasoning on learning in PEH thru two major questions; What concepts are given meaning when PEH teachers are discussing learning resources in PEH? and How can we understand those concepts from an situated perspective? A sociocultural perspective on learning is used as a theoretical framework where concepts drawing from Lave and Wenger's (1991) situated perspective on learning inspired the study design. Related to the purpose of the study, video elicited focus group interviews with five experienced PEH teachers was used as a method to collect data. Data was analyzed in two steps using (i) a qualitative content analysis and (ii) as a second step, PEH teacher's discussions on learning resources in relation to a situated perspective on learning. Findings shows that the respondents are discussing relational resources as (i) Students feeling secure, (ii) Students positioning, (iii) Visible variation, (iv) Content utility and (v) Students' and teachers' different agendas. Analysis also shows discussions on individual resources as (i) Student striving for position and (ii) Creation of own purposes. From a situated perspective the respondents are foremost discussing authentic, or contextual environments as resources for learning in which students are creating own of learning curriculums and their thoughts on how it effects student learning. Teachers approaches to national standards and curriculums seem to limit utilization of students own learning curriculums.

Keywords: Learning in PEH, Resources for learning, Teachers' perceptions, Student learning, Situated learning, Focus groups, Lave and Wenger, Contextuality

Andreas Jacobsson, Institutionen för hälsovetenskap och medicin
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, andreas.jacobsson@live.se

Innehållsförteckning

FÖRORD 9

INLEDNING	13
Lära sig att lära	13
Mitt eget bagage.....	15
Studiens olika kontexter.....	15
Olika världar? – Mitt vetenskapliga förhållningssätt.....	16
ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA SOM LÄRANDEMILJÖ?	
– EN KUNSKAPSÖVERSIKT	17
På väg mot bildning i ämnet idrott och hälsa?	17
Utvecklas uppdraget?	19
Vad bör läras och vad lärs? – Lärares uppfattningar av viktig kunskap i Idh	19
Hur sker lärandet? – Lärares uppfattningar om undervisning och elevers lärande.....	20
Med fokus på lärande	23
Sammanfattande reflektioner av innehållet i kunskapsöversikten	26
Uppsatsens inplacering och tänkta kunskapsstillskott	27
Syfte och frågeställningar	28
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	29
Ett situerat perspektiv att se på lärande.....	29
Nyckelbegrepp	30
Bekräftelse.....	31
Synlighet/Isolering.....	33
Autenticitet och överförbarhet	35
Varför ett situerat perspektiv?.....	37
Utgångspunkter för operationalisering av teorin	39
Kritik och eventuella applikationsbegränsningar för användandet av ett situerat perspektiv	40
METOD OCH ANALYS	42
Metodval för empiriinsamling.....	42
Datainsamling.....	42
Stimulusmaterial	44
Fokusgruppernas ordningsföljd, intervjuguide och koppling till syfte, teori och praxisnärlighet.....	48
Genomförande av fokusgruppsintervjuerna	49
Analys.....	50

Steg 1 – Innehållsanalys av transkripten.....	50
Steg 2 – Tolkning av innehållet i kategorierna ur ett situerat perspektiv att se på lärande.....	54
Metodologisk medvetenhet	55
Trovärdighet och kvalitet.....	57
Etiska överväganden	58
RESULTAT 62	
Talet om lärande	63
Vad talar lärare i Idh om, då de diskuterar olika resurser för elevers lärande?	65
Relationella resurser för lärande	65
<i>Trygghet</i>	65
<i>Positionering</i>	67
<i>Synlig variation</i>	68
<i>Nytta och värde av innehåll</i>	70
<i>Olika agendor</i>	71
Individuella resurser	73
<i>Elever som positionssökare</i>	73
<i>Elever som skapare av egen nytta</i>	75
En sammanfattning av vad lärare i Idh talar om då de diskuterar resurser för lärande.....	77
Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?	78
Bekräftelse.....	78
Synlighet/Isolering av resurser för lärande.....	79
Autenticitet/Överförbarhet.....	81
Sammanfattning av hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?	83
DISKUSSION	85
Kontextuellt ...För vem?	85
Kontextuell undervisning – att lära sig bli en bra skolelev	86
Kontextuellt lärande – ”elevautentiskt” innehåll.....	87
Implikationer av betydelse för praktiken I.....	89
Olika länderiktningar.....	90
Implikationer av resultatens betydelse för praktiken II.....	92
Metodologisk diskussion – resultatens framväxt.....	94
Mitt försök att brygga perspektivglappet	95
Implikationer av betydelsen av resultaten för praktiken III	97
Slutsatser, sammanfattande kommentarer och fortsatt forskning.....	98

Sammanfattade praktiska reflektioner och förslag på fortsatt forskning	99
Praktiska rekommendationer	100
ARE WE REALLY HITTING THE TARGET?	
– TEACHERS REASONING ON LEARNING RESOURCES IN RELATION TO PEH.....	
	101
Introduction and purpose.....	101
Situated learning as an analytic tool.....	102
Confirmation	102
Transparency/Isolation.....	103
Transferability and Authenticity	103
Why a situated perspective?	104
Method	105
Results	105
Concluding remarks	107
MIN EGEN BILDNINGSRESA – CIRKELN SLUTS?	110
BILAGOR	120
<i>Bilaga 1 – Intervjuguide</i>	120
<i>Bilaga 2 – Medgivande vårdnadshavare</i>	121
<i>Bilaga 3 – Medgivande respondenter</i>	123

Förord

Då var det dags att byta om, hänga nycklarna och pipan runt halsen och kavla upp ärmarna igen. Besöket i den akademiska världen är över för denna gång.

Besöket har gjort det möjligt för mig att, för ett par år, ställa mig utanför lärarrollen och försöka förstå praktiken i Idh ur ett antal olika perspektiv. Det som inledningsvis växte till tvivel på mitt eget förhållningsätt som lärare i Idh, har nu landat i att jag känner att jag är bättre rustad för att utnyttja den potential detta fantastiska ämne har. Jag är dock inte lika säker på att mina elever till en början kommer att uppleva samma sak, med tanke på de starka förväntningar som finns på hur en ”gympalektion” ska se ut och vad den bör innehålla.

Besöket har dock varit en fantastisk ögonöppnare och jag skulle önska att man kunde klona sig för att ständigt ha med sig en kritisk vän på golvet. Jag kommer dock alltid att se mig som forskande lärare mer än undervisande forskare.

Det finns ett antal personer som betytt mycket för genomförandet av denna uppstats. Förmodligen skulle en bokform av våra gemensamma upplevelser under dessa 2,5 år utgöra en ganska underhållande läsning. Utrymmet för *Örebrokvintettens äventyr* finns inte riktigt här, och vissa saker borde rent av inte ges utrymme här. Dock vill jag att ni ska veta att ni betytt mycket under denna resa. Izabella - för yogainstruktioner och ditt aldrig sviktande tålamod med oss, Björn - för din guidning på Nya Zeeland och för att ha givit begreppet fingerfood en helt ny innebörd, Mange - för husrum och onödigt god whiskey, Åke - som ständigt får mig att känna mig gammal trots att det är du som är äldre!

Våra herdar i Örebro; Marie Öhman och Mikael Quennerstedt - för ert engagemang, att ni tydligt visat att det vi gör är viktigt och att ni har försökt att hålla ihop oss under denna tid.

Mina handledare; Mikael Quennerstedt och Suzanne Lundvall – för att från början förstått vad jag velat göra, men gett mig utrymme att själv påverka riktningen. Ni har sett slutprodukten från början men låtit mig själv hitta den. Grymt! Jag vet hur era kalendrar sett ut, men jag har aldrig upplevt att mina frågor har prioriterats ned (trots att ni säkert tagit en del djupa andetag).

Tack, på riktigt!

Mia, Moa, Amanda och Teo. Som ständigt får mig att mjuklanda efter besöken i låtsasvärlden och alltid får mig att inse vad som egentligen är viktigt – Vi mot världen!

PROLOG

Det är veckans andra idrottslektion. Marcus värmer upp, lite vilsen, springandes barfota i sina något korta gråa munkisbyxor och sin urtvättade svarta Star Wars tröja som mer eller mindre bott i gympapåsen sedan han gick i fyran. Marcus fyllde 13 år för några veckor sedan och många av hans kompisar har Barças matchtröjor på sig, eller tröjor som visar vad de haft för sig under de senaste sommarloven; ”Minimaran 2011”, ”Matchens lirare” och ”Fiskens Hockeyskola 2012”. Marcus var med i Minimaran då han var 7 år, mest för att mamma och pappa ville det. Han tyckte inte att det ens var hälften så kul som mamma och pappa. Det var nog sista gången han tävlade i sport. Han känner sig inte alls som den sportiga typen, men han tycker ändå att jumpalektionerna är ganska kul.

Ibland när han är med i samma lag som de sportiga i klassen, har han svårt att fatta vad han ska göra. Inte för att han bryr sig så mycket. Han gör alltid ett försök, gör det han kan och det han tycker är kul. Ibland gör han även saker som han inte tycker är så kul, som den här konstiga uppvärmningen. Varför springer vi bara runt i salen för? tänker han.

-Öka, Marcus! Hojtar gympamajjen.

Även idag ska klassen köra doppboll på gympan. Han vet att de få gånger han nervöst kommer att få röra bollen, är om gympamajjen bestämmer sig för den löjliga regeln att laget måste passa bollen tre eller fyra gånger innan laget får försöka göra mål. Varför ska den regeln vara med? Det är skit läskigt! Tänk om laget lyckas med tre pass, och han råkar få bollen... Kan man inte bara få spela som man själv vill? Det är ju kul att bara vara med.

-Okej... Röda är kvar och fortsätter mot gröna. Gula vilar! Säger gympamajjen och nollställer sitt tidtagarur. Marcus sneglar på sitt fransiga gröna band och tänker att; Jag ska i alla fall göra mitt bästa...

Idag är ingen bra dag. Marcus känner själv att han mest står i vägen. Hans passar går inte riktigt dit han vill. Ibland är han till och med på väg åt fel håll. Han kämpar ändå på och får höra uppmuntrande saker som:

-Bra löpning, Marcus!

Men även saker som:

-Kom igen nu!... Du måste komma rättvänd, Marcus!

Marcus blir förvirrad. Vad är en ”bra” löpning, och hur fasen är man vänd på rätt sätt? Plötsligt gör Marcus motståndare ett mål. Oj! tänker Marcus. Riktigt snyggt! Han är inte sen att hänga med i applåderna och att uppmuntra spelare i motståndarlaget.

-Rusligt snyggt mål, säger han och dunkar en klasskompis i motståndarlaget i ryggen.

Marcus får en del konstiga blickar från sina egna lagkompisar. Någon minut senare är det dags igen; Motståndarlaget gör ännu ett mål! Den här gången var det för att Marcus råkade fumla lite med bollen. Han blir lite irriterad på sig själv och knyter sin hand och stampar med högerfoten i golvet. Han blir plötsligt lite orolig för hur lagkompisarna ska reagera den här gången. Nu händer det konstiga saker; Marcus får stöd av sina egna lagkompisar med en klapp på axeln och en och annan uppmuntrande kommentar:

-Kom igen nu, Marcus... Nu vänder vi det här!

Vad hände nu? Tänker han. Jag tappade ju bollen? De här kommentarerna brukar bara de sportiga få? Han känner sig plötsligt lite sportig, som en av de andra. Var det bara för att han visade att han blev besviken vid det andra målet? Okej. Marcus fattar att det verkar vara viktigt att bli arg när andra laget gör mål. Och framförallt; Att det inte var okej att glädjas med motståndarna!

Marcus ser sig omkring under tiden han tillsammans med sina lagkompisar vandrar upp mot planens mitt för att starta spelet efter målet. Han är fortfarande lite förvirrad; vad fasen är det vi egentligen ska vända på?

Berättelsen är en färgad beskrivning av en videosekvens som finns med vid insamlandet av empirin i denna uppsats.

KAPITEL 1

Inledning

Situationer, där elever lär saker som inte är direkt avsedda, utspelar sig sannolikt under de flesta lektioner i Idrott och hälsa (Idh) i svensk skola. Berättelsen i prologen illustrerar en situation där elevens lärande, av att vara missnöjd vid bakåtmål, förmodligen inte står i relation till lärarens intentioner med valt innehåll eller stipulerade mål i ämnet Idh. Avsikten med berättelsen är att ge en bild av lärande, som något annat än det lärande som ofta verkar tas för givet, relaterat till lärarens avsikter. Då våra barn, ungdomar och elever deltar i undervisningen i Idh, bör vi nog anta att de också lär sig en hel del annat än rena baggerslag, hoppteknik i trampett eller skotteknik i handboll och att riktningen av deras lärande inte alltid följer den bana som var avsedd, beroende på olika saker.

Lära sig att lära

Dagens barn och ungdomar har större möjlighet att själva skapa sin framtid och livsberättelse genom egna val och ställningstaganden, än vad tidigare generationer haft möjligheter till. Tidigare generationers framtid var ofta färdigskriven redan vid födseln och förblev mer eller mindre statisk under större delen av livet (Giddens, 1991/1997; 1993/1998). Vår samtid karaktäriseras istället av stora sociala och kulturella förändringar. En ökad globalisering, exempelvis i form av närheten till information från olika delar av världen, stimulerar till att ifrågasätta förgivettaganden (Wright, 2004). Barn och ungdomars samtida möjligheter till att ifrågasätta och förändra sin egen livsberättelse påverkar och förändrar skolans uppdrag och naturligt även uppdraget för lärare i ämnet Idrott och hälsa (Idh). I linje med samhällsutvecklingen menar exempelvis Kirk (1997) att undervisningen i Idh bör anta rollen av att hjälpa barn och ungdomar till att utveckla kompetenser som är nödvändiga för ett produktivt och bra liv. En fråga man då skulle kunna ställa sig är; Vilka kompetenser kommer att vara nödvändiga för våra elever i framtiden? Det kan vi bara spekulera i. Barn och ungdomars ökade möjligheter att påverka sin framtid och livsberättelse är dock ett incitament för skolan att på bästa möjliga sätt förbereda eleverna för de val de i framtiden kommer ställas inför. I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) står bland annat beskrivet att:

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Skolverket, 2011a, s. 7)

Läraren ska utgå ifrån att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärning och för sitt arbete i skolan. (Skolverket, 2011a, s. 15)

Ovanstående kan förmodligen förstås som en ambition för att tillgodose kraven på en samtida samhällsmedborgare; Att lära sig ta egen ställning i olika frågor – att som elev själv skapa ny kunskap – att lära sig att lära.

Redan för 30 år sedan beskrevs vid konsumerandet av fysisk aktivitet och träning verkar vara en viktig del av ungdomars skapande av sin livsberrättelse, dock verkar inte ämnet Idh vara det (Tinning & Fitzclarence, 1992). Wright (2004) beskriver något senare att innehållet i Idh fortfarande saknar anpassning till ungdomars konsumerande av fysisk aktivitet. Kirk (1997) beskriver bland annat att innehållet och undervisningen i ämnet Idh bör reflekteras över och mer direkt svara mot en samtida syn på fysisk kultur samt anpassas till elevers behov.

De ovan beskrivna övergripande målen i Lgr 11 kan ses som speciellt viktiga i ämnet Idh, där konsekvenser av lärande och kunskap skulle kunna leda till livsviktiga ställningstaganden för individens egen hälsa. Som lärare i Idh kan det vara dags att ifrågasätta vad valet av innehåll och metoder egentligen stimulerar till. Exempelvis skulle detta kunna ske genom att, som Glasby och Macdonald (2004) beskriver, förhandla innehåll med elever för att göra de mer delaktiga i sitt eget lärande. Av vikt är då att synliggöra det lärande som verkligen sker, och *hur* det sker, för att kunna reflektera över hur man kan göra elever mer delaktiga i sitt lärande i Idh.

En egen reflektion är att diskussioner om PISA och TIMSS resultat, bedömning och informationskrav givits ett ökat utrymme i skolan som en effekt av en ökad kontrollstyrning i skolan. Min egen uppfattning är att diskussioner om bland annat *synligt lärande* (Hattie, 2009), kunskapskravens utformning, matrinstillverkning och bedömning för lärande är vanliga inslag i många lärares vardag idag. Därför kan en synergieffekt av en ökad kontrollstyrning ses som att dessa diskussioner tvingat lärare till att försöka identifiera någon form av lärande. Dock upplever jag att diskussionerna riktas mer mot hur lärares undervisning bör formas, och vilka metoder som bör användas, än mot hur elever lär. Vad som påverkar elevers lärande verkar mer eller mindre förgivettaget och tas mer sällan upp till diskussion.

En av många fördelar som lärare i just ämnet Idh är att elevers utveckling eller förändrade handlingssätt är synligt eftersom elevers lärande ofta är gestaltat genom kropp och rörelse. Som lärare i Idh ser man att det ”händer något”. Även om lärandet tas förgivet, utsätts lärare i Idh dagligen för situationer där elevers lärande tydligt exponeras. Rimligtvis borde det finnas en omfattande kunskapsbas om när och hur det ”händer något”.

Ovanstående får ringa in denna uppsats intresse som att undersöka lärares tal och beskrivningar av hur elevers lärande påverkas vid olika situationer i Idh. Detta avgränsas vidare i uppsatsen till att omfatta lärares reso-

nemang kring resurser för elevers lärande i relation till ämnet Idh. Som en metod för att samla in data har fokusgrupper med lärare i Idh använts och centrala begrepp i uppsatsen har varit olika resurser, eller riktninggivare för elevers lärande i Idh.

Mitt eget bagage

Embryot till egna reflektioner över lärande under mina första 10 år som lärare, kan härledas till en reflektion över att det ibland ”hände något” med mina elever i min undervisning, alternativt; ”Det blev inte riktigt som jag tänkt mig”. I diskussioner med kollegor landade vi ofta gemensamt i övertygelsen om att elevers lärande främst utvecklades och stimulerades av det något suddiga begreppet rörelseglädje - Så länge eleverna fick en smak för olika aktiviteter och då tyckte att aktiviteterna var roliga, antogs att ”något hände” hos elever.

I och med möjligheten att delta i lärarlyftet på GIH 2007-2008 fick jag möjlighet till att problematisera de situationer då ”något hände”. Som ett resultat av kunskaperna från lärarlyftet har jag, tillsammans med kollegor, de senaste åren ägnat mycket tid åt reflektioner och samtal om elevers lärande i relation till ämnet Idh. Jag har även hunnit ifrågasätta min egen roll som lärare i förhållande till riktningen för elevers lärande.

Studiens olika kontexter

Författandet av denna uppsats har kombinerats med tjänsten som praktiserande lärare i Idh. Den miljön har stimulerat till att behålla ett praxisnära fokus genom hela uppsatsen. Genom en kontinuerlig kontakt med praktiken och praktiker har jag fått möjlighet att kunna reflektera över min egen, och andras praktik med utgångspunkt i olika forskningsresultat. Jag har också haft möjlighet att prova olika metoder och förhållningssätt samt även haft möjlighet till att observera hur dessa påverkat elevers olika läranderiktningar. Framförallt har den praxisnära miljön påverkat det sätt jag närmast mig valet av teori och hur frågor ställts vid insamlingen av data.

Uppsatsens framväxt har även påverkats av deltagandet i två vetenskapliga miljöer. Uppsatsen skrivs inom ramen för Forskarskolan i Idrott och Hälsas Didaktik (FIHD). Deltagarna i FIHD är praktiserande lärare i Idh som haft sin placering vid ett av lärosätena Malmö högskola, Örebro universitet och GIH i Stockholm. Min placering har varit vid Institutionen för hälsovetenskap och medicin på Örebro universitet. Jag har även fått möjlighet att delta i seminarier med forskningsgruppen för pedagogisk idrottsforskning (PIF) vid GIH i Stockholm. Framförallt har de täta kontakterna med forskare och licentiander inom FIHD Örebro satt sin prägel på ut-

vecklingen av uppsatsen. Dessutom har mötena med licentianderna i FIHD, tillsammans med forskare från övriga två lärosäten också färgat uppsatsen. Att ingå i dessa miljöer har givit mig möjlighet att diskutera aktuell forskning, ta del av andras arbeten och att få synpunkter på mitt eget arbete vilket har bidragit till riktningen och utformandet av uppsatsen.

Olika världar? – Mitt vetenskapliga förhållningssätt

På grund av att antaganden om lärande tar sin utgångspunkt i olika perspektiv är det svårt att närma sig en gemensam referens för vad lärande är och hur det går till (Säljö, 2009). För att systematiskt undersöka något måste samtidigt frågor ställas och svar analyseras, ibland mot bakgrund av en teoretisk utgångspunkt. Lärares resonemang och upplevelser har ofta undersökts ”uppifrån och ned” - från ett forskarperspektiv på elevers lärande med utgångspunkt i vissa teoretiska perspektiv. Frågor har då konstruerats med utgångspunkt i en viss teori om lärande. Dessa frågor har av lärare upplevts som svåra att besvara och följden blivit att svaren därför tolkas som att lärare verkar ha svårt att exempelvis tala om aspekter av elevers lärande (Larsson & Redelius, 2008). Alltså existerar en metodologisk problematik i glappet mellan forskares perspektiv att se på lärande och praktikers (lärares) olika perspektiv att se på lärande (jmf exempelvis Potter & Levin-Donnerstein, 1999; Macdonald m fl., 2002; Nuthall, 2004; Säljö, 2009).

En utmaning inför undersökandet av lärares uppfattningar är att, mot bakgrund av ovan, förhålla mig själv som en ”bro” över glappet mellan ett visst teoretiskt perspektiv att se på lärande och praktikers uppfattningar om lärande. Som forskande lärare befinner jag mig i två kontexter på en och samma gång; en praxisnära och en vetenskaplig. Denna placering som teoretiserande praktiker (eller praktiserande teoretiker) kan möjligtvis fungera till att lättare överbygga perspektivglappet. Ovanstående reflektioner har haft en central roll i formandet av studiens design och kommer fortsättningsvis att refereras till som *perspektivglappet mellan forskare och praktiker*.

KAPITEL 2

Ämnet idrott och hälsa som lärandemiljö? – En kunskapsöversikt

Ambitionen med det inledande kapitlet var delvis att illustrera vikten av att som nutida samhällsmedborgare äga förmågan att lära. Skolans uppdrag i relation till detta kan ses som att dels lära elever att lära genom att öka elevers medvetenhet om sitt eget lärande men även diskutera hur elevers lärande påverkas. Då bör vi själva, som lärare, kunna reflektera kring olika aspekter av lärande. I förhållande till detta är avsikten med denna studie att undersöka hur lärare talar om och beskriver olika resurser för lärande i ämnet Idh.

Avsikten med föreliggande kapitel är att ge en översikt över aktuell kunskap i relation till lärande i ämnet Idh. Kapitlet inleds med att kort belysa kursplanen i Idh ur ett nutida bildningsperspektiv. Vidare fokuseras på beskrivningar och resultat av studier av lärande med utgångspunkt i vad lärare verkar anse som viktig kunskap i ämnet (vad bör läras och vad lärs?) och aspekter av undervisning (hur sker lärandet?). Denna första del innehåller främst nationell forskning för att stärka relevansen för syftet med studien, då studien genomförs inom ramen för svensk skola. I kunskapsöversiktens andra del beskrivs hur ett situerat perspektiv att se på lärande, med utgångspunkt i Lave och Wenger (1991) har använts till att förstå lärande i olika sammanhang. Här vrids ljuset mer mot internationell forskning eftersom det situerade perspektivet att se på lärande inte använts inom svensk idrottsdidaktisk forskning i någon större omfattning.

På väg mot bildning i ämnet idrott och hälsa?

I betänkandet inför Lpo 94 (se Skolverket, 2002) utvecklades kunskapsbegreppet till att, förutom fakta och förståelse, även omfatta färdighet och förtrogenhet. I och med dessa två mer personlighetsutvecklande aspekter av kunskap, där kunskap ses som en del av personligheten, fick begreppet *bildning* en renässans (Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009). Ett sätt att förstå bildningsbegreppet är att se lärande som att elever erfar saker eller får erfarenhet, mer än att elever ”lära in”. Bildning kan därför ses som ett införlivande av kunskaper, där kunskaper konstrueras, ägs och tillämpas av individen. Donald Broady beskriver exempelvis bildning i läroplanskommitténs betänkande som att ”bli något ej på förhand föreskrivet” (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 359).

I styrdokumentet för skolan har ett skifte skett. Från en regelstyrning där Hur-frågan varit central i form av ett fokus på *hur lärare gör*, till en målstyrning där Vad-frågan nu mer är central i form av *vad elever lär*

(Carlgren & Marton, 2002). I relation till ämnet Idh, menar Annerstedt (2007) att man med utgångspunkt i en undervisning *om*, *genom* och *i* rörelse, kan se Idh ur ett bildningsperspektiv. En undervisning som tar sin utgångspunkt i att elevers lärande eller erfarenhet skapas *genom* rörelse och *i* rörelse kan kopplas till begreppen förtrogenhet och färdighet – att ”erfara”. Skolverket betonar numera även vikten av skillnaden mellan att endast aktivera elever och ”att undervisa elever i, om och genom rörelse” (Skolverket, 2011b, s. 6).

I drygt ett decennium har såväl internationell som svensk idrottsdidaktisk forskning målat upp en bild av Idh som ett ämne som står inför en rad utmaningar och spännande frågor (Larsson & Redelius, 2004; Lundvall, 2004). En ytterlighet är till och med ett framtidsscenario där ämnet dör ut (Annerstedt, 2007; Kirk, 2010). Anledningen ses främst mot bakgrund av en otydlighet bland lärares uppfattningar om vad som bör läras i relation till ämnet Idh. Det verkar alltså finnas motiv till att problematisera innehåll, undervisning och lärande i Idh i relation till ämnet som en miljö för lärande och bildning.

Motivet till att problematisera lärande i förhållande till fysisk aktivitet och rörelse ges i förhållande till att Idh är en del av skolan. Fysisk aktivitet eller rörelse har, i sig självt, inget större problematiskt förhållande till lärande. Man kan säkert anta att *någon* form av lärande sker genom ett deltagande i olika rörelseaktiviteter och fysiska aktiviteter. Dock uppstår vissa problem då fysisk aktivitet och rörelse ingår som väsentliga delar i ämnet Idh i skolan, där elevers lärande bör sättas i förhållande till skolans bildningsuppdrag med utgångspunkt i styrdokument. Ovanstående motiverar en kortare beskrivning av utvecklingen av styrdokumenten i relation till ämnet Idh och hur elevers lärande uttryckts i de senaste kursplanerna. Larsson och Meckbach (2007) bekräftar ett förändrat fokus i de senaste läroplanerna från ett fokus på innehåll mot ett fokus på mål och uttryck av elevers lärande (se även Marton & Carlgren, 2002). Vid införandet av de nya läroplanerna 1994 togs den tidigare kategoriseringen *övningsämnen* bort för att tydliggöra kunskapsfokus och lärande i samtliga ämnen (Skolverket, 2002). Rubriceringen *mål att uppnå* introducerades och behandlade i ämnet Idh vissa kunskaper, kroppsliga färdigheter och rörelsekvaliteter (Skolverket, 1994). I kursplanen för ämnet *Idrott*¹ i Lgr 80 låg, som tidigare nämnt, ett fokus på beskrivningar av innehåll och moment som skulle genomföras av lärare. Där nämns exempelvis ”*skaffa sig kunskaper om*” endast vid två tillfällen och ”*lära sig*” vid endast ett tillfälle (Skolöverstyrelsen, 1980). I kursplanen för Idh i Lpo 94 nämns ”*ha kun-*

¹ Namnet ändrades till *Idrott och hälsa* först 1994

skaper om” vid 11 tillfällen (Skolverket, 1994). Namnbytet från Idrott till Idrott och hälsa beskrivs i betänkandet inför Lpo 94 som ett sätt att spegla ämnets förändrade innehåll och karaktär (Utbildningsdepartementet, 1992). De förändringar som åsyftades var en tydligare inriktning mot hälsa. Det som i Lgr 80 hade benämnts huvudmoment (10 stycken), ersattes nu med 5 stycken kunskapsområden. I den nuvarande kursplanen (Lgr 11) betonas elevers lärande än mer, genom formuleringar som exempelvis ”Undervisningen (...) ska syfta till att eleverna utvecklar...”, ”Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla...” och ”Eleverna ska även ges förutsättningar för att utveckla” (Skolverket, 2011a, s. 51).

Poängen med denna korta kursplanshistorik är att visa att styrdokumentet, under en 30-årsperiod, beskriver en utveckling av uppdraget från vad lärare förväntas undervisa om, till vad elever förväntas *lära* i ämnet.

Utvecklas uppdraget?

Det finns kunskap om ett existerande glapp mellan vad styrdokumentet föreskriver och hur tolkningen av dessa gestaltas i praktiken (Larsson, 2004b; Quennerstedt, 2006; Lundvall & Meckbach, 2008). Till lärares försvar uttrycker dock Redelius och Hay (2012) att det inte är orimligt att kursplanens otydlighet föder egna tolkningar och värderingar av viktig kunskap. Avsikten med detta stycke är att belysa aktuell kunskap om praktiken utan att varken jämföra, eller värdera beskrivningarna av forskningsresultat i relation till vad styrdokument stipulerar. Ambitionen är att genom att belysa det vi har kunskap om, även identifiera vad vi *inte* har kunskap om i relation till uppsatsens intresse – att undersöka lärares tal och beskrivningar av resurser för elevers lärande i Idh.

Vad bör läras och vad lärs? – Lärares uppfattningar av viktig kunskap i Idh

Lärares syn på viktig kunskap i ämnet kan antas som styrande utgångspunkter för hur undervisning gestaltas och då även vad elever bör lära i ämnet Idh. Detta motiverar följande översikt av uppfattningar av kunskapsobjekt i ämnet.

Framförallt verkar inget tydligt kunskapsobjekt existera bland lärare i Idh (se exempelvis Lundvall & Meckbach, 2008; Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008; Öhman & Quennerstedt, 2008; Ekberg, 2009). Exempelvis nämns kunskapsobjekt som bland annat etik, moral och att utveckla sociala färdigheter (Lundvall & Meckbach, 2008). Dock framträder ett par riktningar; att som elev visa kunskap genom att vara aktiv (att göra) och att som elev visa vilja och vilja prova. I olika former återkommer dessa som uttryck för lärares uppfattningar av viktiga kunskaper i Idh. Eleverna själva verkar se undervisningen mer som ett tillfälle till rörelse och aktive-

ring, än ett tillfälle till lärande (Larsson, 2004a). Elevers tal om lärande i relation till Idh kan kopplas till görande och att vilja prova, i form av exempelvis lära sig att man mår bra genom att röra på sig och att lära sig att prova olika aktiviteter (Skolverket, 2004; Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008).

Olika innehåll med syfte att aktivera elever sätts högt upp på lärares agenda (Quennerstedt, 2006). Vikten av aktivering kan antas vara en konsekvens av lärares syn på viktig kunskap i form av att elever *gör* saker. Därför är det inte särskilt uppseendeväckande att resultat av aktuell forskning visar att undervisningen i Idh till stor del handlar om att få elever att göra, delta och prestera (se exempelvis Larsson, 2004a; 2004b; Quennerstedt, 2006; Ekberg 2009; Larsson m fl., 2010), vilket även kan antas påverka elevers lärande i en viss riktning. Att elever deltar och *gör* i en aktivitet ses som kunskap, men även ett mål i sig (Larsson, 2004a). Ovanstående kan förstås som att lärare i Idh uppfattar att lärande i Idh är ”inkluderat” då barn och ungdomar rör på sig.

Öhman (2007) beskriver lärares förhållningsätt som styrande mot att man som elev *bör* vilja delta, *bör* vilja pröva, *bör* vilja bidra till gemenskap och *bör* vilja besegra den andre. McCuaig, Öhman och Wright (2011) menar att lärare verkar styra eleverna mot en norm att hitta en glädje i att svettas. Att elever *bör* finna en glädje i deltagandet, verkar även motivera lärares forande av innehåll (Eriksson m fl., 2003; Meckbach, 2004). Eftersträvansvärt verkar enligt lärare vara att elever skapar kunskap om vad som krävs för att uppnå en önskad norm och att man som elev skapar kunskap om hur man kan visa att man tycker det är kul att röra på sig. Elevers inaktivitet uppfattas som något som måste kontrolleras, och passivitet ger ofta upphov till tillrättavisningar (Öhman & Quennerstedt, 2008).

Meckbach (2004) menar att ambitionen bland lärare i Idh är att eleverna främst ska ha roligt genom fysisk aktivitet och menar vidare att *hur* och *när* lärandet sker fortfarande är frågor som söker sina svar. McCaughtry (2004) beskriver förståelsen för *hur* elever lär som ett nyckelbegrepp för lärares pedagogiska kunskap.

Hur sker lärandet? – Lärares uppfattningar om undervisning och elevers lärande

Skolinspektionens granskning av ämnet 2012 beskriver en bild av praktiken i Idh där fokus fortfarande ligger på aktivering och planering av innehåll:

Det finns en tendens att planering och aktiviteter styr undervisningen i så hög grad att frågor som har att göra med lärandeprocessen och undervisningsmålen kommer i skymundan [...] att elevernas utrymme för inflytande

och delaktighet begränsas så mycket att de individuella läroprocesserna inte synliggörs. (Skolinspektionen, 2012, s. 16)

Elevers lärande och elevers inflytande över sitt eget lärande verkar enligt Skolinspektionen (2012) alltså inte vara en tydlig utgångspunkt för gestaltningen av undervisningen i Idh. Dahlgren och Ekberg (2005) menar att iscensättandet av den pedagogiska verksamheten får konsekvenser för den lärandes lärande. Detta motiverar en beskrivning av aktuell kunskap om iscensättandet och gestaltningen av undervisning och innehåll eftersom undervisningens gestaltning kan sättas i relation till elevers lärande i ämnet Idh.

De lärandesituationer lärare presenterar verkar erbjuda bestämda riktningar för lärandet (Ekberg, 2009; Quennerstedt, 2013), det vill säga att det möjligtvis finns en tanke med ett *avsett* lärande vid presentationen av ett visst innehåll. Dock verkar det innehåll och val av metoder som förekommer, främst erbjuda en form av reproduktion och befastelse av redan erfarna handlingar (Ekberg, 2009). Då lärare talar om lärande verkar elevers lärande främst förknippas med situationer av teoretisk karaktär (Lundvall m fl., 2008) där elever ”lär om”, till skillnad från ”lär i” eller ”lär genom”. I den Nationella utvärderingen av Idrott och hälsa 2003, skriver Eriksson m fl. att:

Det verkar som att med den starka fokusen på aktivitet [...], blir utrymmet för reflektion och dialog begränsat. Detta kan tolkas som att innehållet och det som ska läras i ämnet är för givet taget och självklart, och behöver inte diskuteras eller reflekteras över. (Eriksson m fl., 2003, s.154)

Mot bakgrund av hur undervisningen gestaltas verkar det alltså som att lärare i Idh har en syn på lärande där en viss metod antas generera ett orefleterat men dock avsett lärande. Larsson (2008b) menar att lärares didaktiska överväganden ofta grundar sig i vad som ”funkar”. Silverman (2011) menar dock att bara för att barn rör sig och en undervisning sker, betyder inte det att ett avsett lärande sker.

Vid en tillbakablick på min egen tid som student vid GIH, beskrevs ett sätt att metodiskt planera sin undervisning på, utifrån en form av legotanke. Genom att stegvis bygga upp färdigheter genom att instruera delar av en helhet skulle till slut helheten nås. Kirk (2010) problematiserar detta förhållningssätt som en form av molekylärisering av kunskaper (med hänvisning till Rovegno, 1995) där elever inte ges möjlighet att förstå ett vidare sammanhang. Samtida lärare i Idh verkar ha ett oproblematiserat förhållande till molekyläriseringen då detta sätt att presentera ett innehåll verkar vara rådande även idag (se exempelvis Lundvall, Meckbach & Wahlberg, 2008; Kirk, 2010). Ett vanligt sätt att instruera är att ge in-

struktioner till hela grupper och att instruktioner på individnivå är mer ovanligt (Lundvall & Meckbach, 2008). Detta kan tolkas som att lärare i Idh generaliserar elevers lärande då ovanstående ger en antydning om lärares uppfattning om att alla elever bör göra samma saker och möjligtvis en syn på att elever lär på exakt lika sätt. I linje med detta diskuterar Redelius (2004) på vems villkor undervisningen i Idh bedrivs.

I relation till att elever bör vilja vara aktiva och bör finna en glädje i deltagandet (Öhman, 2007; Öhman & Quennerstedt, 2008), beskriver Mairvordotter (2012) en normativ ”smak” som råder i en situation. Gestaltningen av undervisningen skulle då även förstås utgå från en viss smak av exempelvis glädje, som eleverna bör kunna förhålla sig till. Då innehållet i Idh till stor del består av föreningslika lagbollspel (Skolinspektionen, 2010; Skolinspektionen, 2012) kan detta ses som att lärare formar ett innehåll efter en smak för föreningslika bollspel, som tycks stimulera elever till en positiv inställning. Larsson (2008b) menar till och med att lärare tonar ned prestationskrav i relation till målen i syfte att behålla elevers positiva inställning, vilket påverkar lärares val av innehåll. Londos (2010) visar i sin studie att innehållet och undervisningen i hög grad styrs av förhandlingar med de föreningsaktiva eleverna, vilket kan länkas till Larssons resonemang om att behålla elevers positiva inställning till ämnet. Dock med förbehållet - *vissa* elevers positiva inställning (jmf Redelius, 2004). Med utgångspunkt i ovanstående sker alltså undervisningen (och lärandet) i Idh mestadels med utgångspunkt i föreningslika lagbollspel.

Vid en föreläsning för ett par år sedan beskrevs en yngre elev som på frågan; ”Varför är man i skolan?” mycket ärligt svarade; ”För att titta på när lärare jobbar...”. Inom idrottsdidaktisk forskning har studier gjorts på elevers uppfattningar om ämnet. De ger en relativt samstämmig bild av att elever inte verkar förknippa innehållet i ämnet med något lärande, vilket förmodligen kan förklaras mot bakgrund av en brist av kommunikation av det lärande som kan antas ske i situationer i Idh. Däremot verkar elever förknippa ämnet med ett tillfälle till rörelse (se exempelvis Eriksson m fl., 2003; Larsson, 2004a; Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008; Skolinspektionen, 2012). Resultaten är inte särskilt anmärkningsvärda då undervisningen, som nämnts tidigare, verkar fokuseras på att aktivera elever och att elever bör hitta en glädje i deltagandet. Mer anmärkningsvärt, relaterat till att Idh är ett ämne i skolan, är att även lärare verkar ha vissa svårigheter att identifiera och beskriva elevers lärande (Larsson & Redelius, 2004; Meckbach, 2004; Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008). Även om det framstår som något otydligt, förs dock ett resonemang om *vad* elever lär. Mer otydligt är fortfarande uppfattningar om *hur* elever lär. Det verkar

enligt ovan finnas ett förgivettaget förhållningssätt till att en viss metod, eller ett visst innehåll genererar ett avsett lärande.

Ett par undersökningar, med fokus på hur elever lär, har på senare år presenterats. Företrädesvis beskrivs olika *metoder* för att undersöka elevers lärande. Quennerstedt, Almquist och Öhman (2011) beskriver exempelvis en metod för att, genom analyser av videoinspelningar, undersöka olika artefakters roll (i detta fall en boll) för elevers deltagande och meningsskapande i form av vad artefakten ”blir” för olika elever. I ytterligare en studie beskriver Quennerstedt, Öhman och Öhman (2011) en metod för att undersöka elevers lärande, eller meningsskapande. Lärandet ses här som påverkat av individuella, sociala eller kulturella aspekter och deras relation till varandra. Vidare identifierar Quennerstedt (2013) olika aspekter av elevers lärande genom observationer av olika YouTube klipp, där även olika aspekter av lärande kan ses förekomma i en och samma situation. Dessa aspekter är; lära genom korrektion mot att göra rätt, lära genom att testa, lära genom att härma, lära genom att styras ”rätt” av uppmuntran, lära genom att delta, lära genom kreativitet, lära genom att byta om (där ombytet kan ses ge tillgång till lärande), lokalen som påverkande till ett visst lärande och till sist lära genom motstånd. Quennerstedt m fl. (2014) beskriver till sist ytterligare en metod att undersöka ett flertal aspekter av elevers lärande genom att ta hänsyn till en rad olika faktorer som kan ses påverka elevers lärande. Forandet av metoden tar sitt avstamp i didaktikbegreppet (Amade-Escôt, 2005) där elevens lärande handlar om relationer mellan lärare, elev och ”kulturella/institutionella förutsättningar”.

Med fokus på lärande

Fortsättningsvis riktas ljuset mot internationell forskning, för att beskriva hur lärande har undersökts utifrån ett situerat perspektiv att se på lärande. Ett situerat perspektiv att se på lärande har vissa likheter med bland annat hur uppfattningar av lärande och elevers lärande har undersökts ur ett sociokulturellt perspektiv eller undersökts med bakgrund i det franska didaktikbegreppet (se exempelvis Annerstedt, 1994; Amade-Escot, 2000; Amade-Escot & O’Sullivan, 2007; Quennerstedt, 2013; Quennerstedt m fl, 2014). Då begreppet situerat perspektiv fortsättningsvis används är det främst med avseende på Lave och Wengers (1991) teorier.

Inledningsvis beskrivs hur det situerade perspektivet använts mer generellt för att undersöka lärande. Vidare beskrivs hur lärande i en skolkontext undersökts och till sist avslutas kunskapsöversikten med att beskriva hur det situerade perspektivet använts för att undersöka elevers lärande i relation till Idh.

För ca 15 år sedan uppmärksammades vikten av en bredare kunskapsbas i idrottsdidaktisk forskning;

Den sociala kontexten är också en viktig, men försummad dimension av forskningen. Till dagens datum har den mesta forskningen i Idrott och hälsa och idrottsvetenskap varit dekontextualiserad i bemärkelsen att aspekter av de sociala relationerna vid deltagande sällan är undersökt. (Brustad, 1997, s. 93, *min översättning*)

Idrottsdidaktisk forskning som tar sin utgångspunkt i ett situerat perspektiv och då speciellt Lave och Wenger (1991) är en förhållandevis ung gren. Perspektivets fokus på deltagares lärande mer än undervisning (Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991; Greeno, 1998; Rønholt, 1999; Säljö, 2000a), har bidragit till en rad användningsområden även utanför skolans väggar. För att nämna ett par exempel har perspektivet används för att förstå lärande inom e-learning, lärande på olika arbetsplatser, mentorskap, arbetsplatspraktik (internship), chefsutveckling med mera, där främst Lave och Wengers teori om *Legitimate Peripheral Participation* (1991) använts till att förstå lärande i olika sammanhang. Ett ytterligare användningsområde har varit att förstå lärande och utveckling i relation till förenings- och elitidrott (se exempelvis Hauw, 2009; Christensen, Larsen & Sörensen, 2011; Barker m fl., 2012; Lund, 2012; Toering, Jordet & Ripegut, 2013).

Vid användandet av ett situerat perspektiv i skolforskning, har framförallt begreppet kontextuellt varit föremål för diskussion (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Anderson, Reder, & Simon, 1996; Dreyfus & Dreyfus, 2000; Penney, 2003; Edwards, 2005). Begreppet kontextuellt har använts i skolforskning med något skiftande mening. Den något otydliga definitionen av begreppet kontextuellt har gett upphov till en problematisering av begreppet inom forskarvärlden; kontextuellt för vem? (se exempelvis Penney, 2003). Det ger ett motiv till att inledningsvis förtydliga begreppet kontextuellt, och hur det fortsättningsvis bör förstås i relation till uppsatsens innehåll. Kontext kan liknas vid ett sammanhang. Kontextuell *undervisning* kan då förstås som *lärares* avsikt att skapa ett innehåll som kan sättas i relation till ett sammanhang, helst så att eleven bör förstå nyttan med innehållet och innehållets tillämpbarhet. Kontextuellt *lärande* bör ses som den nytta och det sammanhang *eleven själv* skapar av ett innehåll beroende av tillämpbarheten av lärandet i sin egen uppfattning av verkligheten (Wersch, 1998; Säljö 2000a). Säljö (2000a) beskriver även skillnaden i att *lära om* (kontextuell undervisning) och att *lära att* (kontextuellt lärande). I ett liknande sammanhang använder Resnick (1987) begreppen *practical intelligence* (kontextuellt lärande) till skillnad

från *school* eller *formal intelligence* (kontextuell undervisning) för att belysa en syn på skillnader i lärandesituationer i olika kontexter.

Som ett led i användandet av ett situerat perspektiv att se på lärande har senare internationell idrottsdidaktisk forskning börjat problematisera undervisningens roll för elevers lärande i form av framförallt ett *dekontextuellt* lärande (Bolhuis & Voeten, 2004; Kotsopoulos & Lavigne, 2008). Forskning har även belyst elevers avvikande läranderiktningar och hur dessa kan förstås (Doyle, 2009; Hastie & Siedentop, 1999). Elevers avvikande läranderiktningar, har i ett skolsammanhang, problematiserats i relation till styrdokument och bedömning. Bolhuis och Voeten (2004) menar att lärares förhållande till styrdokument inte tillåter ett tillvaratagande av olika läranderiktningar. Selander och Kress (2010) menar också att skolan genom sitt strikta bedömningsraster, missar läranderiktningar som skulle kunna ses som värdefullt utanför skolmiljön (kontextuellt lärande).

Som en möjlig reaktion på Brustads tidigare uppmaning introducerar Kirk och Macdonald (1998) det situerade perspektivet inom fältet genom att sätta Lave och Wengers (1991) teori i relation till Siedentops (1998) undervisningsmodell Sports Education (SE). Kirk och Macdonald (1998) beskriver elevers lärande genom att applicera det situerade perspektivet på SE. De menar att SE genom sin likhet med en föreningsidrottspraktik, skulle kunna ses som en kontextuell undervisningssituation där elever får möjlighet att uppleva lärande i en autentisk situation. Kirk och Kinchin (2003) utvecklar resonemanget om kontextualitet genom att beskriva en form av elevers upplevda egenvärde (intrinsic goods) som skulle kunna ses i form av exempelvis en helhetsförståelse för ett bollspel. Denna helhetsförståelse går inte att erfara utan att delta i ett spel. De fokuserar alltså på ett sätt att förstå SE som en kontextuell lärandesituation. De menar att SE skulle kunna bedömas ha en viss potential att tillhandahålla autentiska upplevelser av aspekter av idrott. Penney (2003) menar däremot att det kontextuella lärandet i SE kan problematiseras i form av ifrågasättandet av vem som har tolkningsföreträde av innehållets autenticitet. Penney (2003) ifrågasätter alltså om SE verkligen kan ses i termen av kontextuellt lärande, och i så fall - vilka elever som uppfattar innehållet i SE som autentiskt. Ytterligare tre undervisningsmodeller har varit föremål för att undersökas med utgångspunkt i elevers lärande utifrån ett situerat perspektiv. Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), Cooperative learning (CL) (Slavin, 1983) och Tactical Games (TG) (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997). Dyson, Griffin och Hastie (2004) tar avstamp i ett situerat perspektiv för att belysa hur tre av dessa modeller (SE, TG och CL) kan bedömas stimulera till elevers lärande med utgångspunkt i elevers eget meningsskapande, eller kontextuella lärande. Kirk och MacPhail (2002)

beskriver utifrån ett situerat perspektiv, en utveckling av TGfU som skulle kunna göra att modellen uppfattas mer kontextuell av elever. Kirk och MacPhail (2002) utgår ifrån att elevens uppfattning av ett spel måste synliggöras för att på så sätt kunna utveckla lärandet utifrån elevens uppfattning av autenticiteten, eller meningsskapande av spelet. Ovanstående forskning är genomförd genom att försöka att applicera ett situerat perspektiv på olika undervisningsmodeller. Det har även gjorts observationsstudier av elevers lärande med bakgrund i ett situerat perspektiv. Exempelvis har MacPhail, Kirk och Griffin (2008) undersökt elevers lärande genom att studera lärandet av teknikerna kasta och fånga. Deras utgångspunkter har varit att undersöka elevers lärande ur ett relationellt perspektiv. De menar att elevers lärande kan ses som påverkat av en deltagares uppfattning av, och förhållande till, miljön (physical-peceptual dimension) samt deltagares uppfattning av sin egen roll (social-interactive dimension). Vidare menar MacPhail, Kirk och Griffin (2008) att lärandet kan ses innefatta deltagares tolkning, konstruktion och uppfattning av de ovan nämnda aspekterna i en lärandesituation. Möjligheten till lärande, beror även på övriga deltagares lärande och deras tolkning av situationen. Ur detta perspektiv kan lärandet ses som påverkat av relationen mellan elevens egen uppfattning av situationen, andra elevers uppfattning av situationen och miljön. Rønholt (2010) beskriver med hjälp av ett situerat perspektiv, positioneringens roll för riktningen av lärandet i en lärandesituation. Hon menar att elevers eget val av positionering, men även andras "positionerande" av deltagare har en roll för vilken riktning lärandet tar.

Avslutningsvis kan nämnas att det situerade perspektivet även använts till att förstå lärarstudenters lärande under deras praktikperioder och lärande inom lärargrupper (Ovens & Tinning, 2009; Riveros, Newton & Burgess, 2012).

Sammanfattande reflektioner av innehållet i kunskapsöversikten

Mot bakgrund i förskjutningen av kunskapssyn från ett hur-fokus med fokus på hur lärare gör, mot ett vad-fokus med fokus på vad elever lär (Carlgren & Marton, 2002; Larsson & Meckbach, 2007) verkar lärare i Idh dock fortfarande lägga stor vikt på undervisningens roll och metoders effekt för ett mer eller mindre förgivettaget lärande. Även inom Svensk idrottsdidaktisk forskning har fokus legat på lärares förhållningssätt, undervisning och innehåll, åtminstone fram till ett par år sedan. Då lärares uppfattningar om lärande undersökts verkar ett otydligt och oreflekterat tal om elevers lärande träda fram. Avsaknaden av reflektion och diskussioner om lärandet som sker kan tyckas märklig då det med stor sannolikhet finns en enorm kunskapsbas hos lärare i Idh vad gäller metoder. Man

kan dock anta att det existerar en stor erfarenhet av exempel på konsekvenser av dessa metoder, i formen av upplevelser och en medvetenhet av att ”något” händer, eller vad som ”funkar” (jmf Larsson, 2008b). Däremot verkar erfarenheten av att tala kring dessa lärandesituationer saknas.

Efter en genomgång av svensk idrottsdidaktisk forskning i relation till undervisning och lärande framträder ett visst tomrum i relation till lärares beskrivningar av elevers lärande. I synnerhet hur lärare talar om *hur* elever lär och lärares beskrivningar av olika resurser för elevers lärande, som något mer än metoder och innehåll. Därför bör bilden av ett förgivettaget lärande utmanas med frågan; Hur kan detta förgivettagna lärande synliggöras och förstås? I förhållande till den frågan kan ytterligare en fråga ställas: Vilket förhållningssätt bör antas vid undersökandet, med tanke på det tidigare beskrivna perspektivglappet mellan forskare och praktiker?

Uppsatsens inplacering och tänkta kunskapsstillskott

Innehållet i kapitlet visar att det existerar en kunskapslucka i form av lärares tal och beskrivningar om elevers något otydliga lärande i ämnet Idh, och vad som påverkar elevers lärande i ämnet Idh. Att undersöka lärares tal och beskrivningar om lärande kan skänka ett bidrag till kunskapen om praktiken i Idh genom att identifiera lärares beskrivningar av olika resurser för elevers lärande i relation till undervisningen i Idh. Ytterligare ett tillskott är att studien kan visa en metod som breddar användningsområdet av ett situerat perspektiv till att förstå lärares tal om lärande. I relation till den metodologiska utmaningen med perspektivglappet mellan forskare och praktiker fyller denna studie även en funktion, genom att beskriva en forskande lärares förhållningssätt vid undersökandet av en aspekt av praktiken med en gedigen erfarenhet som bakgrund och hjälp.

Att lärare ges möjlighet att skapa forskningabara frågor i relation till sin praktik, ger i sig självt, forskning med relevans för praktiken. Problemen blir på så sätt sprungna ur praktiken. Den unika kombinationen lärare – forskare gör på så sätt också studien ”behövd”. I Skollagen finns numera formuleringen att: *”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”* (Utbildningsdepartementet, 2010). I denna studie undersöks en del av lärares erfarenheter och på så sätt görs just den erfarenheten beprövad. Det mer praxisnära bidraget är att resultaten av studien kan visa ett nyanserat tal om olika resurser för elevers lärande i Idh, vilket framförallt skulle kunna bidra till att inleda diskussioner kring elevers olika läranderiktningar och vad som skulle kunna påverka dessa.

Syfte och frågeställningar

Ambitionen med inledningen och ovanstående kunskapsöversikt har varit att ringa ett problem i relation till forskares svårighet att synliggöra lärares beskrivningar i relation till lärande i Idh. Trots denna svårighet målar svensk idrottsdidaktisk forskning upp en bild av lärare som mer eller mindre tar elevers lärande för givet. Relaterat till att ämnet Idh är en del av elevers (ut)bildning i skolan bör ett förgivettagande av ett lärande problematiseras i relation till lärares uppdrag att utveckla vissa förmågor hos elever.

Syftet med föreliggande studie är *att undersöka hur lärare i Idh beskriver olika resurser för elevers lärande i ämnet Idh*. För att uppfylla syftet avser jag att besvara följande frågeställningar:

- Vad talar lärare i Idh om, då de diskuterar olika resurser för elevers lärande?
- Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?

Resultatet av lärares tal kommer även att diskuteras i relation till det tidigare identifierade perspektivglappet mellan forskare och praktiker.

KAPITEL 3

Teoretisk utgångspunkt

En teoretisk utgångspunkt hjälper till att kunna göra goda tolkningar (Alvesson & Skoldberg, 2011) och att skilja mellan att *förstå* sociala kontexter och att bara *beskriva* vad vi hör och ser (Tinning & Fitzpatrick, 2012). Dagens utökade flora av olika perspektiv att se på lärande kan sägas ha ställt till det en aning, om utgångspunkten bör vara en universell samsyn på hur lärande kan förstås. Beroende av teoretisk utgångspunkt kan lärande förklaras på något olika sätt (Säljö, 2009). Därför inleds föreliggande kapitel med en orientering i ett situerat perspektiv att se på lärande och en beskrivning av valda nyckelbegrepp tagna från teorin som används i designen av empiriinsamlingen och tolkningen. Vidare beskrivs incitamenten för valet av just ett situerat perspektiv att se på lärande, vilket bör ses som *ett* sätt att se på lärande, utan att göra anspråk på *rätt* sätt att se på lärande. Kapitlet avslutas med en beskrivning av viss kritik och upplevda begränsningar med ovanstående teoretiska utgångspunkt.

Nedanstående avsnitt ger en mer utförlig orientering i det situerade perspektivet, då i synnerhet med utgångspunkt i Lave och Wengers *Legitimate Peripheral Participation* (1991) och delar av Wengers *Communities of practice* (1998/2008). Wenger (1998/2008) beskriver till större del deltagares identitetsskapande i relation till deltagandet i så kallade communities of practice. Avsikten med studien är inte att diskutera elevers identitetsskapande och utveckling och därför används inte Wenger (1998/2008) i en större omfattning. I avsnittet presenteras även en operationalisering av teorin relaterat till studien.

Ett situerat perspektiv att se på lärande

Att förstå lärande som situerat kan ses som ett alternativt eller kompletterande sätt att förstå talet om lärandesituationer på, eftersom det tidigare är otestat som utgångspunkt för att undersöka och förstå talet om lärandesituationer i relation till Idh (jmf Rovegno, 2006). Synen på lärande som situerat och som en ständigt närvarande beståndsdel i en situation (siterat) har gett upphov till diskussioner under nästan 4 decennier (Resnick, 1987; Brown, Collins, & Duguid, 1989; Anderson, Reder & Simon, 1996; Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991; Greeno, 1998). Inom ramen för perspektivet situerat lärande återfinns Jean Lave och Etienne Wengers (1991) koncept *Legitimate Peripheral Participation* (LPP). Detta koncept utgör utgångspunkten för empiriinsamlingen och tolkningen av empirin i föreliggande studie. Lave och Wenger (1991) menar att LPP främst bör ses som ett sätt att analysera och se på lärande i olika situationer och ej som

en pedagogisk undervisningsmetod. De betonar vidare lärandets relationella natur, där deltagare i en situation på olika sätt ges tillgång till lärande.

Lärande som situerat kan förstås som en praktik, aktivitet eller situation där kunskap och lärande och/eller ett förhandlande om mening *alltid* är närvarande. Ur ett situerat perspektiv är det således svårt att se en aktivitet som helt befriad från lärande. Dock lärandet som sker ses som mer eller mindre påverkat av olika resurser i en lärandesituation. Lave och Wenger tilldelar mening åt *structuring resources* (Lave & Wenger, 1991, s.91). Säljö (2000a) översätter begreppet till strukturerande resurser och förklarar dessa som aspekter av en situation som formar en deltagares meningsskapande eller läranderiktning i situationen. Lave och Wengers (1991) mening är att deltagares tillgång och förhållande till de strukturerande resurserna påverkar riktningen för deltagares lärande i en situation. De strukturerande resurserna kan förstås som vad en deltagare i en viss situation eller aktivitet uppfattar som viktigt och hur olika aspekter i en lärandesituation kan sättas i relation till varandra och påverka lärandet. Deltagares access till lärande är därför beroende av synligheten av strukturerande resurser (Lave och Wenger, 1991).

Som ett exempel förklarar Lave (1996) detta med hjälp av mikroundersökningar där individer fick dekontextuella uppgifter som skulle lösas med hjälp av generella (abstrakta) matematiska metoder. Individerna i undersökningen visade stora problem med att lösa dessa uppgifter med hjälp av abstrakta räknemetoder de inte kunde relatera till. Samma individer fick vid ett upprepat tillfälle liknande uppgifter som nu var satta i en kontext och en miljö som var av betydelse för individerna. Kontextualiseringen av uppgifterna gjorde att individerna kunde skapa en annan mening av uppgiften. Med hjälp av nästan identiska matematiska metoder löste nu individerna problemen. I exemplet jämförs individernas handlingar i två olika situationer, där individerna har två olika uppsättningar av strukturerande resurser till förfogande.

Nyckelbegrepp

I relation till det jag har för avsikt att undersöka – lärares tal om olika resurser för elevers lärande – väljer jag begrepp ur Lave och Wengers koncept LPP. Dessa beskrivs fortsättningsvis i studien som mina *nyckelbegrepp*. Avsikten med nedanstående avsnitt är att tydliggöra begreppens relevans för föreliggande studie. En praktisk översättning och tolkning av begreppet Legitimate Peripheral Participation skulle kunna vara *Bekräftat Perifert Deltagande*. Nyckelbegreppen utgörs av min tolkning av bekräftelse som en resurs för deltagares access till lärande. Vidare lyfts synlighet/isolering fram, vilken kan förstås hur olika resurser görs synliga, eller

möjligtvis isoleras i en situation. Till sist lyfts aspekten autenticitet och kunskapers möjlighet till överförbarhet fram. Autenticitet kan här förstås ur två perspektiv. Dels ur ett elevperspektiv där eleven själv avgör autenticiteten i ett innehåll och ur ett lärarperspektiv där läraren ses som tolkningsföreträdare för vad som anses som ett autentiskt innehåll.

Bekräftelse

Lave och Wenger (1991) beskriver bekräftelse, eller sponsring av ett legitimt deltagande i en situation. Mer erfarna deltagare (experter) bekräftar eller sponsrar nybörjares deltagande som legitimt, eller erkänt. En bekräftelse för ett legitimt deltagande kan även förstås som en deltagares *egen* uppfattning av tillhörighet och roll i en situation, eller praktik. Bekräftelse skulle därför kunna förstås som exempelvis tillfället då en nybörjare, i ett spel får en instruktion av en mer erfaren deltagare. Nybörjaren får på så sätt en bekräftelse av sitt legitima deltagande - han/hon fyller en funktion. Detta kan jämföras med den situation i prologen då Marcus får en form av erkännande av de mer bollvana eleverna. Bekräftelsen av ett legitimt deltagande, ger nybörjare tillgång till att absorbera praktiken och även att absorberas i praktiken, eller praktikens speciella kultur (Lave och Wenger, 1991, s. 95). I en praktik råder en förhandlad mening om vad som försegår i en praktik, vad ett deltagande handlar om (Wenger 1998/2008). Bekräftelse av ett deltagande kan även ses som en öppning till att få tillgång till förhandlingen om mening i en praktik och på så sätt även möjlighet att påverka praktiken. Därför tillskrivs bekräftelsen en större mening än en ren undervisning (teaching).

Ur ett situerat perspektiv ses elever ha olika positioner kopplat till olika situationer i Idh, till skillnad från att elever ses som "ägare" av olika mycket kunskap i relation till exempelvis ett presenterat innehåll i Idh. En nybörjare kan ses ha en mer perifer position medan en, i våra ögon, expert har en mer inkluderad position i en situation. För att förstå perifer deltagande i en situation, beskriver Lave och Wenger (1991) att perifer inte bör ses som en motsats till central, eftersom det då kan missuppfattas som en social positionering inom en grupp. Lave och Wenger använder istället den engelska termen "*full participation*" för att beskriva en form av expertis. Full participation beskriver inget centrum, kärna eller fullvärdighet (Fortsättningsvis väljs begreppet *inkluderat* deltagande för att beskriva full participation). Perifer skulle i relation till detta kunna förstås som ett varierat, mer eller mindre engagerat, men ändå befogat/erkänt sätt att delta i en praktik (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Lave och Wenger anser vidare att "komplett" deltagande skulle föreslå en sluten/färdig kunskap som då skulle riskeras att kunna förstås som ett mätbart förvärv, alltså en antydan

om att läranderiktningen mot ett komplett deltagande skulle kunna misstolkas som styrt av att lära för att visa för bedömning. Lave och Wenger tar tydligt avstånd mot kunskapsutvärderingar och tester. De menar att det existerar en konflikt mellan att lära/erfara kontextuell kunskap och att lära sig att visa kunskap för utvärdering (Lave & Wenger, 1991, s. 112). Kontextuell kunskap kan inte bygga på att man lär för att bli bedömd, då förloras själva kontextualiteten – lärandet sker då med en annan nytta än för sin egen.

Ur ett lärlingsperspektiv kan perifert deltagande ses som att man som nybörjare springer ärenden, utför lättare slutgiltiga uppgifter eller agerar hantlangare. Genom dessa triviala uppgifter absorberas en helhetsbild av praktiken, en slags ramförståelse för praktiken utvecklas (Lave & Wenger, 1991, s. 96). Lave och Wenger beskriver exempelvis i observationer av lärlingssituationer hur progressionen mot ett mer inkluderat deltagande sker genom att nybörjare inledningsvis ges en förståelse för en helhet, genom att exempelvis utföra produktionssteg i slutet av en produkt. Dreyfus och Dreyfus (2000, s. 80) beskriver lärandet av färdigheter genom små holistiska förbättringar, eller utvecklingar och inte som ett lärande komponent för komponent. Denna rörelse, från ett perifert deltagande mot ett mer inkluderat deltagande, ses av Lave och Wenger som en deltagares lärandebana.

Bekräftelse och deltagares positionering ska ses som relationella aspekter av lärande och inte som två oberoende aspekter. Positioneringen perifer kan inte ses som statisk och kan därför tolkas ur två riktningar; antingen som en positionering på väg *mot* ett mer inkluderat deltagande, eller rent av på väg *ur* ett inkluderat deltagande i en praktik. Därför blir relationen till begreppet *bekräftat* viktigt för att dels förstå riktningen (Lave & Wenger, 1991, s. 37), men även för att beskriva vikten av bekräftelsen. Wenger (1998/2008) beskriver att deltagandet även kan ses som olika grader av perifert. Bekräftelse ses av Lave och Wenger som ett villkor för en lärandebana med riktning mot ett mer inkluderat deltagande. Ett obekräftat perifert läge skulle rent av kunna beskriva en rörelse *ur* en social praktik, alternativt en beskrivning av en deltagare som exkluderad från ett lärande i relation till situationen. Lave och Wenger (1991) beskriver ett horisontellt perspektiv på relationen inkluderad-perifer deltagare (expert-nybörjare), till skillnad mot synsättet som verkar råda i skolan. Förhållandet lärare-elev ses i skolan mer ur ett ”uppiifrån-och-ned” perspektiv. De mer inkluderade deltagarna i situationen ses enligt Lave och Wenger (1991) inte ha en egentlig roll att undervisa utan förhandlar en mening i en aktivitet. De perifera deltagarna ses även påverka praktiken genom exempelvis de tillfällen då de antar en mer observerande roll. En observerande

elev är inte ställd utanför en aktivitet, utan är delaktig och påverkar aktiviteten genom observationen. Trots att Lave och Wenger (1991) inte ser undervisning som viktig kan läraren i en situation ses som en inkluderad deltagare med en licens att bekräfta – ha ett bekräftelseföreträde. Hastie och Siedentop (1999) menar exempelvis att en lärares handlingar, mer än lärarens instruktioner, avgör hur en uppgift genomförs. Att som lärare (inkluderad deltagare) handla på ett visst sätt i relation till elever (perifera deltagare) kan, ur ett situerat perspektiv, förstås som en form av bekräftelse av elevers legitima deltagande. Eleverna ges på så sätt access till lärande genom lärarens reaktioner (bekräftelse) mer än av den ursprungliga instruktionen (undervisning).

Synlighet/Isolering

På många skolor har de senaste årens diskussioner kretsat kring att konkretisera kunskapskrav och hur lärare på bästa sätt bör synliggöra, och tydliggöra för elever vad som förväntas av dem. ”Tydliga förväntningar” som förutsättning för en positiv utveckling är något som betonas inom skolan. Min uppfattning är även att lärare i Idh ofta strävar efter att kunna motivera ett valt innehåll, att synliggöra vitsen med ett innehåll. I detta sammanhang är begreppet synlighet som kopplat till lärande förmodligen ingen nyhet för lärare i Idh vilket motiverar användningen av begreppet i denna studie.

Från en mer perifer positionering kan en nybörjare anta en mer observerande roll. Från den positionen i en situation kan nybörjaren gradvis bygga sin egen föreställning och mening om vad som konstituerar en praktik och även vad som konstituerar en mer inkluderad deltagare (Lave & Wenger, 1991, s. 95). Detta förutsätter en bekräftelse enligt ovan, men även en synlighet av strukturerande resurser inom praktiken. Synlighet kan alltså vara hur en perifer deltagare eller nybörjare får, eller ges, möjlighet att exempelvis uppfatta ett speciellt språkbruk, rörelser eller artefaktors² användning och betydelse som är signifikanta för situationen.

Kunskap inom en praktik, och uppfattningen och användandet av objekt, ligger i tolkningen av artefakter som på olika sätt är mer eller mindre synliga. (Lave & Wenger, 1991, p. 102, *min översättning*)

Satt i en skolkontext kan synlighet också tolkas som att i första hand inte bara handla om att presentera mål och kunskapskrav. Detta kan jämföras med berättelsen i prologen där Marcus lär andra saker än vad som var avsedda. Säljö (2000b) beskriver att undervisningen i skolan stimulerar

² Kan i en Idh kontext exempelvis ses som redskap och ytor.

till ett dekontextuellt lärande. Undervisningen stimulerar främst till institutionella kunskaper, vilka ges stort värde i skolan, men mindre värde utanför skolan. Parallellt, menar Säljö (2000b), pågår även en form av icke-intentionella processer där eleverna skapar egen mening. (jmf Nuthall, 1999). Situationen kan beskrivas med att en deltagare antar en perifer roll i en praktik men inte ges tillgång till ett bekräftat deltagande. Lave och Wenger (1991) beskriver, i likhet med Säljö (2000a), skolelever som obekräftat perifera. Skolelever deltar i en social värld men isoleras från ett bekräftat deltagande då skolan i nuvarande form är ett ställe där man lär sig dekontextuella kunskaper *om* den sociala världen, utan att interagera med den sociala världen.

I relation till synlighet beskriver Lave och Wenger (1991) även begreppet *sequestration*. Detta begrepp kan förstås som en form av styrning av deltagares lärandebanor. Fortsättningsvis används begreppet isolering i enlighet med att Lave och Wenger menar att deltagares lärandebanor styrs genom att exempelvis inte få bekräftelse, eller att den förhandlade meningen i en situation inte synliggörs. Relaterat till detta beskriver Doyle (1979) begreppet *programme of action*, vilket i sammanhanget kan förstås som lärares intention att styra lärandet mot en viss riktning (intentionella processer). Hastie och Siedentop (1999) diskuterar på ett liknande sätt vektorer, där en primär vektor kan ses som lärarens syn på den tänkta läranderiktningen. Detta kan exempelvis sättas i relation till resultaten av Öhmans och Quennerstedts (2008) studie där lärare i Idh ser elevers passivitet som en anledning till tillrättavisning. På så sätt isoleras en viss läranderiktning, eller synliggörs endast en viss erkänd riktning. Isolering syftar alltså på i vilken mån en perifer deltagare eller nykomling ”bjuds in” till att utvecklas till en mer inkluderad deltagare. Exempelvis kan Kirks beskrivning om progression (icke-progression) i ämnet, tolkas ur aspekten isolering;

Åter, typiskt nog, handlar det om en liten vertikal progression i utvecklandet av dessa tekniker; med andra ord är det ovanligt att se elever år efter år bli introducerade i tekniskt sett ökande svårighetsgrad av tekniker. (Kirk, 2010, s. 3, *min översättning*)

Eleverna i Kirks scenario bjuds inte in av läraren till ett lärande och utveckling av mer komplexa rörelser, eller en utvecklad förmåga till att delta i ett spel eller en situation genom att år efter år presentera samma övningar i relation till ett innehåll. Alltså isoleras elevers lärandebanor från att bli mer inkluderade deltagare i en viss situation genom att styra och isolera deltagare mot ett specifikt, eller avsett lärande. Rønholt (1999) menar att lektioner i skolan består av processer där kursplan, syften och mål styr läranderiktningar mot ett visst lärande. En viss lärandebana värderas som

mer befogad än andra och deltagares lärandebanor isoleras därmed till ett visst lärande. Synligheten av ett avsett lärande blir på så sätt även isolerande för annat lärande. Lave och Wenger (1991) beskriver i detta sammanhang strukturerande resurser som undervisningsmål och lärandenyttan. Undervisningsmål skapas av lärare och är styrande för en läranderiktning med utgångspunkt i ett avsett lärande i relation till exempelvis skolans uppdrag. Lärandenyttan är också styrande för en läranderiktning, men med utgångspunkt i en nytta som formas av deltagaren, eller eleven, själv. I skolan, där undervisningsmålen ofta är styrande, instrueras perifera deltagare till vissa handlingar vilket gör att deras lärandebanor isoleras till att ta en viss riktning. Begreppet lärandenyttan kan ses ur olika perspektiv där Lave och Wenger främst diskuterar vilken mening deltagaren själv tilldelar en situation, vilket ger en naturlig övergång till nyckelbegreppen autenticitet och överförbarhet.

Autenticitet och överförbarhet

I syftesbeskrivningen i kursplanen för ämnet Idh nämns:

Att ha färdigheter i och kunskaper om idrott och hälsa är en tillgång för både individen och samhället [...] Undervisningen [...] ska syfta till att eleverna utvecklar [...] intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla kunskaper om [...] hur man kan påverka sin hälsa genom hela livet. Eleverna ska även ges förutsättningar för att utveckla goda levnadsvanor (Skolverket, 2011a, s. 51, *min betoning*)

En tolkning av ovanstående delar i syftesbeskrivningen kan ses som att beskrivningen bygger på ett antagande om att kunskaper som konstrueras i ämnet Idh, bör vara överförbara till situationer utanför skolan. Beskrivningen bygger även på ett antagande om att just dessa kunskaper ses som vara av värde för dagens 16-åringar. I min egen undervisning har jag haft en strävan att skapa ett ”konkret innehåll som eleverna bör kunna relatera till”. En strävan som jag med stor sannolikhet delar med många lärare i Idh. Med utgångspunkt i ett situerat perspektiv skulle man dock kunna problematisera både ”konkret innehåll” och ”som eleverna kan relatera till”. Ur Lave och Wengers perspektiv skulle både ”konkret innehåll” och ”som eleverna kan relatera till” behöva definieras utifrån undervisningsmål och lärandenyttan. Vad betyder konkret innehåll? Betyder ”som eleverna kan relatera till” att elever själva kan skapa en lärandenyttan? Detta ger mig ett motiv till mina sista nyckelbegrepp, tagna ur mitt val av teori.

Valet av begreppen autenticitet och överförbarhet har många gemensamma beröringspunkter, men det finns vissa skillnader. Främst handlar

begreppen om att kunna förstå lärande utifrån elevens upplevda nytta, alternativt - lärares upplevda nytta. Lärares upplevda nytta kan förstås som det läraren, eller styrdokumentet, förmodar kan vara nyttiga kunskaper för eleven. I relation till begreppet lärandenyttan (Lave & Wenger, 1991) kan ovanstående mer förstås som en av lärare *upplevd* lärandenyttan. Deltagares "riktiga" lärandenyttan är beroende av deltagares egen uppfattning av vad som ses som viktigt i en situation. Deltagares syfte och syn på vad som är viktigt, förhandlas och skapas i situationen (Wenger, 1998/2008, s. 52). Riktningen av deltagares lärandebanor, eller rörelsen mot ett mer inkluderat deltagande styrs av den förhandlade mening, eller egenkonstruerade kursplan, som utvecklas i en praktik. Autenticiteten för deltagaren (eller den upplevda nyttan) i en situation kan då förstås som en resurs för den förhandlade meningen. Min tolkning är att Lave och Wenger främst diskuterar autenticitet i form av deltagares *egen* skapade nytta i en situation. Lave och Wenger menar även att det finns olika intressen som bidrar med olika saker i en situation, alltså att det existerar ett deltagande på olika nivåer i samma situation (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998/2008). Följden blir att det inom en och samma situation kan existera ett antal egenskapade kursplaner. Graden av kontextualitet i en situation kan då ses avgöras av eleven, mer än av lärarens avsikter med innehållet. I relation till autenticitet som skapats av eleven, resonerar Lave (2000) om en risk med att se lärande som *förtingling*. Att förtingliga lärande kan beskrivas som att göra lärande till en aktivitet som, då den pågår, utesluter annan aktivitet. Ett praktiskt exempel kan vara en situation i skolan där elever först "lär" genom instruktioner eller genomgångar för att sedan "göra", alltså en syn på att man i görandet endast tillämpar sina kunskaper utan ett vidare lärande - ett synsätt på att man först "lär" sedan "gör", inte att man lär *under tiden* man gör. Ur en autenticitetsaspekt kan lärandenyttan (autenticiteten) alltså bli problematisk att sätta i relation till handling om lärandet förtingligas.

Mot bakgrund av tidigare nämnda mikroundersökningar (Lave, 1996) verkar användandet av abstrakta begrepp kunna sättas i relation till kontexten och dess olika strukturerande resurser då de abstrakta begreppen upplevs som tillämpbara i relation till den kontext de ska användas i (jmf Penney, 2003). Kunskaper och lärande kan då ses som överförbara mellan olika situationer, beroende av betydelsen av den mening kunskaperna eller lärandet kan ges i just den situation deltagaren befinner sig i. Generaliserbarheten, eller överförbarheten är då beroende av vilken nytta en deltagare själv i en situation ger kunskapen. För en elev som värdesätter nyttan av tekniker i bänkpress i relation till sin egen verklighet som flitig gymbesökare, blir kunskapen om olika tekniker i bänkpress på så sätt kontextuell i

vissa situationer för just den eleven, men möjligtvis dekontextuell för en annan elev som ej skapat samma lärandenytt. Den första eleven ”lär att” och den andra eleven ”lär om”. Exemplet får även gälla som en illustration för av lärandets situationsbundenhet. I begreppet situationsbundenhet ligger alltså antagandet om lärandet som inbäddat i en viss situation och beroende av den mening kunskaper ges. I detta sammanhang menar, i relation till överförbarhet, Lave och Wenger dock att så kallad generell kunskap (abstract representations) är meningslös om den inte kan specificeras och användas i en viss situation (Lave & Wenger, 1991, s. 33). Detta poängteras även av McCaughtry och Rovegno (2001) i relation till Idh då de nämner att:

[S]tuderter kommer inte automatiskt att uppleva en djup och rik mening genom deltagandet i rörelseaktiviteter. Snarare måste eleverna uppmuntras att fokusera på den unika betydelse som rörelse erbjuder. De måste utmanas att koppla sina erfarenheter i rörelse till bredare livserfarenheter. (McCaughtry & Rovegno, 2001, s. 504, *min översättning*)

Komplexiteten i resonemanget om eleven själv som skapare av autenticitet i en situation, eller rörelseaktivitet, ligger i att eleven i en skolkontext sannolikt kan skapa en nytta, eller autenticitet, i att lära för att visa för bedömning. Det vill säga att elevens lärandebana styrs av att vara ”duktig” i Idh för att nå ett högt betyg. Lave och Wenger betonar skillnaden av ”att lära för att visa för bedömning ” och ”att lära för att tillämpa”. Den senare riktningen för elevers lärandebana skulle även kunna förstås i ljuset av möjlighet till överförbarhet eftersom eleven skapat en egen nytta av kunskaperna, vilka möjligtvis skulle kunna påverka ett deltagande i annan kontext än den i skolan. Penney (2003) använder begreppet *hållbarhet* för att beskriva kunskapers överförbarhet mellan olika situationer och menar att kontextuellt lärande (elevers uppfattning av autenticitet) ger upphov till en bättre hållbarhet. På så sätt kan kontextualitet och överförbarhet begrepp kopplas samman.

Varför ett situerat perspektiv?

Vid valet av teori tas utgångspunkt i att teorin kan öppna upp, och stimulera diskussionerna kring fler aspekter av resurser för elevers lärande än exempelvis metoder, instruktioner, repetitioner och tydliga mål. Valet påverkas även av att teorin kan vara ett stöd för forandet av praxisnära begripliga frågor mot bakgrund av perspektivglappet mellan forskare och praktiker. En framkomlig väg är därför att använda ett perspektiv där läranderiktningar rent av kan framstå som mer eller mindre oförutsägbara i relation till en vald undervisningsmodell, vilket ett situerat perspektiv att

se på lärande också gör. Carlgren (1999) menar att: ”Ett socio-kulturellt³ perspektiv på lärande öppnar för nya sätt att se på, förstå och tala om pedagogiska verksamheter” (Carlgren, 1999, s. 23).

Innehållet i kapitel 2 skulle kunna ge vid handen att det existerar ett osynligt antagande om ett mer eller mindre ”automatiskt” och avsett lärande, inbäddat⁴ i att elever gör och att elever provar, vilket därför inte behöver problematiseras i didaktiska diskussioner. Ordet avsett kan i sammanhanget förstås i relation till lärares avsikter med ett visst innehåll, eller undervisning. Ur ett situerat perspektiv ses lärande som en beståndsdel och ständigt närvarande i en situation, varför ovanstående inte behöver ses som ett vidare problem. Genom att elever deltar i aktiviteter, sker dock någon form av *avsett* lärande, vilket ur ett situerat perspektiv dock kan ses som mer automatiskt – att en läranderiktning på förhand är bestämd utan hänsyn till de olika resurser som närvarar i en situation.

I ljuset av ovanstående är ett incitament för valet av just ett situerat perspektiv dess uttalade fokus på deltagares lärande, mer än undervisning. Ur Lave och Wengers perspektiv är lärandet det centrala begreppet, och undervisning är något helt annat (Lave, 2000, s. 56). I förhållande till ett *avsett* eller förgivettaget lärande i en viss aktivitet, öppnar ett situerat perspektiv upp för att diskutera hur olika resurser påverkar elevers länderiktningar med exempelvis utgångspunkt i att lärande även sker utan formell undervisning (Rønholt, 1999; Carlgren, 1999). Relaterat till ämnet Idh skulle exempelvis elevers relationer till varandra, platsen, redskap eller olika elevers olika handlingar kunna diskuteras som resurser för lärande i olika situationer. Ytterligare en styrka med den valda teorin är att den tar sin utgångspunkt i studerandet av lärande i och genom handling, vilket tydligt kan kopplas till praktiken i Idh där innehållet gestaltas genom handling. Mot bakgrund av detta kan därför teorin ses som både relevant och kompatibel i en studie som behandlar tal om resurser för elevers lärande i relation till just ämnet Idh. Stora delar av teorin kan relateras till praktiken i Idh och kompatibiliteten gör det därför lättare att ”översätta” teoretiska begrepp till begripliga frågor i relation till respondenternas egen praktik.

³ Ett situerat perspektiv att se på lärande kan förstås som en ”gren” av ett socio-kulturellt sätt att se på lärande där relationen mellan deltagare (socio), i kombination med den miljö (kultur) deltagarna vistas i påverkar lärandet.

⁴ Detta skulle naturligtvis kunna förstås som att lärare i Idh antar ett situerat perspektiv att se på lärande. Utan att veta hur lärare resonerar om lärandesituationer kan jag dock inte anta att så är fallet. Syftet med studien är inte heller att påvisa att lärare i Idh grundar sina antagande i ett situerat perspektiv att se på lärande.

Utgångspunkter för operationalisering av teorin

Kvale och Brinkmann (2011) menar att det finns en risk i att anlägga sitt teoretiska perspektiv så sent som i analysfasen då man som forskare kan finna att det saknas relevant information från exempelvis intervjuer, för att kunna göra tolkningar på basis av teorin. Med stöd av Kvale och Brinkmann har ovan beskrivna nyckelbegrepp varit utgångspunkt i formandet av diskussionsteman som intervjuerna kommer kretsa runt. Ambitionen har varit att sätta begreppen i relation till ämneslärares erfarenheter för att avgöra hur begreppen kan användas i en diskussion om olika resurser i lärandesituationer. Därför formas diskussionsteman nyckelbegrepp som lyfts fram ur teorin. Nyckelbegreppen anses kunna stimulera till en diskussion om resurser för lärande som annat än endast instruktioner och val av visst innehåll och metoder. Användningen av nyckelbegreppen vid formandet av teman inför diskussionerna kan därför ses som en katalysator för att tala om olika resurser för lärande i lärandesituationer. I det följande beskrivs hur nyckelbegreppen sätts i relation till studiens metod. En inringad utmaning med studien har varit att kunna brygga perspektivglappet mellan forskare och praktiker. Som ett led i detta ses en operationalisering, eller översättning av de ovan beskrivna begreppen som ett viktigt steg. Speciellt är detta kopplat till empiriinsamlingen. Frågorna måste vara begripliga och kunna förstås av ett tänkt urval av respondenter. Föremålet för analysen är lärares tal om resurser för lärande i ämnet Idh. En övergripande ambition att därför att belysa olika relationella aspekters påverkan för lärandeprocesser, mer än fokus på synen av enskilda elevers lärande eller lärande som en individuell konstruktion (jmf Jerlang, 1999). Alltså att öppna upp en diskussion om lärande i Idh som relationellt. Operationaliseringen sker från två håll; dels genom att forma frågor i relation till praktiken med min praktiska erfarenhet som ”säll”, dels genom att använda min praktiska erfarenhet som styrande för valet av teoretiska utgångspunkter vid analysen för att förstå talet om praktiken.

För studien blir diskussioner om *legitim/bekräftad tillgång* till deltagande konkretiserad i intervjuguiden (se bilaga 1) genom att undersöka talet om hur bekräftelse yttrar sig i situationer i Idh. Det görs med stöd av diskussionsfrågor om respondenternas uppfattningar av bekräftelse eller erkännande i olika former, som en resurs i olika lärandesituationer. Av intresse är även hur respondenterna upplever att bekräftelse kan gestaltas. För att undersöka respondenternas tal i relation till *synlighet och isolering* diskuteras frågor kopplat till respondenternas uppfattningar av elevers olika positionering och elevers förförståelse i lärandesituationer. Uppfattningen av hur kunskap och lärandebanor kan isoleras och begränsas undersöks genom att jag ställer frågor i relation till exempelvis tänkta syften

och orsaker till elevers olika lärandebanor. Begreppen *autenticitet och överförbarhet* operationaliseras till att undersöka talet om nytta i olika lärandesituationer. Frågor ställs även om innehållet som kopplat till en tänkt nytta utanför skolkontexten. I intervjusituationen ges även utrymme till diskussioner om det omvända– nyttan av kunskaper hämtade från en kontext utanför skolan som en resurs i lärandesituationer i skolan.

Det är angeläget att här betona att min empiriska fråga är *hur* lärare beskriver resurser för lärande och hur dessa beskrivningar kan förstås *med hjälp av* ett situerat perspektiv. Tillskillnad mot *om* lärare talar om resurser för lärande med utgångspunkt i ett situerat perspektiv på lärande, vilket med denna design naturligtvis skulle få ett tacksamt ja som svar.

Kritik och eventuella applikationsbegränsningar för användandet av ett situerat perspektiv

Avsikten med detta avsnitt är att beskriva synpunkter som uppkommit som reaktion på hur det situerade perspektivet att se på lärande använts i forskning relaterat till skola och lärande. I diskussionsdelen kommer en del av dessa synpunkter att sättas i relation till denna studies genomförande och resultat.

Det finns förespråkare för lärandets situationsbundenhet som gör en något stramare tolkning och ser lärande/kunskap som i stort sett oöverförbar mellan olika situationer och där kunskap i form av abstraktioner således blir relativt meningslösa (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Just tolkningen av kunskaper som oöverförbara har gett upphov till en diskussion i forskarvärlden. Exempelvis ifrågasätter Anderson, Reder och Simon (1996) kunskap som oöverförbar mellan situationer. Anderson m fl. (1996) ställer sig frågande till antagandet om oöverförbarhet, speciellt som överförbarheten av kunskap endast undersökts i en riktning – hur generella skolkunskaper inte verkar överförbara till en annan kontext. Den omvända riktningen är inte undersökt, vilket gör att antagandet om oöverförbarhet bör ifrågasättas. Sfard (1998) placerar sig i mitten och diskuterar faran med att kategoriskt välja ett förhållningssätt.

Något som också ifrågasatts är hur ny kunskap skapas (Edwards, 2005). Eftersom kunskap ur ett situerat perspektiv mer eller mindre ses som oöverförbar mellan situationer, menar Edwards att kunskap i en situation isoleras när ”experter lär upp experter, som i sin tur lär upp experter”, utan ytterligare kunskapstillskott i situationen.

Kritik har även väckts mot hur det situerade perspektivet att se på lärande har använts i relation till att inte ta hänsyn till det individuella och kognitiva lärandet och att lärandet *endast* ses som relationellt. Även mot

att perspektivet inte tar hänsyn till fler relationer än just den isolerade situation där lärandet anses utvecklas (Hodkinson, Biesta, & James, 2007).

Fox (2000) beskriver, och bemöter, en problematik med frånvaron av en explicit diskussion om maktrelationer hos Lave och Wenger och där Fox försöker att applicera Foucaults begrepp på det situerade perspektivet. Bland annat genom att ifrågasätta och belysa hur en nybörjare har möjlighet att påverka den förhandlade meningen i en situation och vad som kan sägas påverka en situation ”utifrån”. Dock diskuterar Lave och Wenger implicit maktrelationer i form av att ett erkännande av deltagandet kan förstås i form av en maktposition. En bekräftelse av ett legitimt deltagande ger i sig legitimitet att bekräfta. En ”exkludering” av en deltagare i form av ett obekräftat legitimt deltagande kan även ses som ett icke erkänt deltagande, vilket påverkar deltagarens ”maktposition”.

Att föreliggande studie genomförs i en skolkontext med Lave och Wenger som referensram är förenat med en del egna frågetecken. Lave och Wenger (1991) utgår ifrån studier i kontexter där det existerar en form av gemensamma utgångspunkter (förhandlad mening) för vad praktiken bör sträva mot, vilket det inte gör i skolan. Med tanke på ett uppdrag som eleverna inte bjudits in att förhandla om. Lave och Wengers teorier tar sin utgångspunkt i observationer och antaganden i en social värld utanför skola. I en skolkontext är situationens förhandlade mening i viss mån låst vid ett antal på förhand bestämda mål, främst i form av kursplaner och kunskapskrav. Lave och Wenger målar upp en relativt mörk bild av institutionen skola, i relation till lärande, med utgångspunkt i sin egen teori⁵. Genom att använda ett situerat perspektiv att se på lärande, som i sin form utmanar synen på praktiken i skolan, ges förutsättningar för att skapa diskussioner som utmanar den rådande bilden av ett förgivettaget lärande. Detta kan även ses som ett motiv till valet av användandet av det situerade perspektivet att se på lärande.

⁵ Wenger (1998/2008) tar i och för sig en annan väg då han visar en något mer balanserad inställning till skolan och antar ett mer individuellt fokus med utgångspunkt i elevers identitetsskapande.

KAPITEL 4

Metod och analys

Då metoden bör harmonisera med studiens syfte (Larsson, 2005) är det motiverat att inledningsvis påminna om studiens syfte, vilket är att undersöka hur lärare i Idh beskriver olika resurser för elevers lärande i ämnet Idh. För att uppfylla syftet avses att besvara följande frågeställningar: *Vad talar lärare i Idh om, då de diskuterar olika resurser för elevers lärande?* och *Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?*

Dessa två frågeställningar kommer även att ligga till grund för dispositionen av analysen där en kvalitativ innehållsanalys genomförs som ett första steg och svarar mot första frågeställningen. Som ett andra steg analyseras talet i de kategorier som skapats mot bakgrund av ett situerat perspektiv att se på lärande och de tre nyckelbegrepp som redovisats i kapitel 3. Föreliggande kapitel inleds dock med en beskrivning av datainsamlingsmetoden. Kapitlet avslutas även med metodologiska resonemang om min egen roll, resultatens tillförlitlighet och etiska överväganden.

Metodval för empiriinsamling

En ambition har varit att samla in empirin så nära praktiken som möjligt, helst *i* praktiken. I denna strävan användes en form av gruppintervjuer (fokusgrupper) som datainsamlingsmetod där en grupp av respondenter diskuterade ett antal teman. Diskussionerna stimulerades av ett videoinspelat arbets- eller stimulusmaterial där sekvenser från respondenternas egen praktik visades. Fokusgruppstillfällena (4 stycken) designades efter de tre nyckelbegrepp som redovisades i kapitel 3, undantaget det inledande fokusgruppstillfallet.

Datainsamling

Med utgångspunkt i syftet med studien valdes att genomföra fyra tillfällen med fokusgruppsintervjuer med en grupp lärare i Idh. Wibeck (2000/2010) menar att fokusgrupper kan underlätta öppenhet för att deltagarna själva ställer frågor till varandra. I och med att det är en *grupp* av lärare i Idh som diskuterar olika aspekter av lärandesituationer ges en mångfald av aspekter på ett annat sätt än vid en enskild intervju. Deltagarnas egna följdfrågor göder även diskussionen på ett sätt som jag som forskare och moderator⁶ kanske inte tänkt på. Deltagarnas kommentarer och följdfrå-

⁶ Moderator ses som den person som på ett eller annat sätt leder och styr diskussionerna i en fokusgrupp.

gor skapar också alternativa tolkningar, vilka möjligtvis inte uppmärksammas i en enskild intervjusituation. Genom användandet av fokusgrupper som datainsamlingsmetod, finns möjlighet att förstärka den praxisnära ansatsen. Situationen då lärare diskuterar lärandesituationer med utgångspunkt i sin egen praktik kan sannolikt liknas vid en realistisk situation för en grupp lärare i Idh. Datainsamlingstillfället skulle likväl kunna ses som en form av ämneskonferens i ämnet Idh, vilket närmar sig avsikten med datainsamling i praktiken.

Att välja en grupp speciellt ämnad för studiens syfte ökar djupet och insikten i studien (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; Krueger 1998; Wibeck, 2000/2010). För att undersöka hur lärare i Idh beskriver resurser för lärande, verkar det därför rimligt att ställa frågor och lyssna till just yrkesgruppen lärare i Idh. Denna yrkesgrupp utgjorde grunden för urvalet av respondenter. I relation till perspektivglappet mellan forskare och praktiker söktes därför strategiskt ett urval av lärare i Idh där en hög grad av intersubjektivitet kunde förväntas mellan min avsikt med frågorna och gruppens förståelse för frågorna. För att inte riskera att talet om olika lärandesituationer exempelvis förväxlas med prestationer, betyg eller uppförande söktes också efter en grupp där reflektioner är vanligt förekommande och har hög prioritet. Eftersom det empiriska materialet bör kunna ligga till grund för en analys, minimerar ett strategiskt urval risken att talet handlade om andra saker än om lärande. Med ett mått av bekvämlighet ställdes frågan om deltagande till en grupp lärare i Idh som är känd för mig sedan tidigare och som uppfyllde kriterierna ovan. Min egen roll i förhållande till gruppen beskrivs närmare i slutet av detta kapitel. Större delen av den valda gruppen leder och arbetar i externa nätverk med lärargrupper i Idh kring betyg och bedömning samt har internt inom skolan ägnat flera studiedagar och ämneskonferenser till diskussioner om implementering av Lgr 11 och likvärdig bedömning. Gruppen består av tre manliga lärare två kvinnliga lärare. Tre av lärarna undervisar även i ett annat ämne. Gruppens medlemmar har varit yrkesverksamma från 2 till 12 år, uteslutande i grundskolan. Åldersspannet varierar från 27 till 44 år och de har arbetat minst två år tillsammans. Vid två av intervjutillfällena genomfördes fokusgruppsintervjun med fyra deltagare istället för fem. Det var inte samma person som var frånvarande vid dessa två tillfällen. Av deltagarna begärdes ett skriftligt medgivande in (bilaga 2).

Urvalet är enligt ovan ingen tillfälligt sammansatt grupp. Inom gruppen finns därför redan invanda roller och mönster. Inom gruppen existerar således en relativt hög *gruppkohesion* (Wibeck, 2000/2010), vilket kan beskrivas som en känsla av samhörighet, eller tillhörighet. Det som förenar

gruppen är yrket lärare i Idh, vilket även påverkar gruppens *kompatibilitet* – gruppmedlemmarnas liknande karaktäristik. I relation till fokusgrupper utför kompatibla grupper sin uppgift mer effektivt än mindre kompatibla grupper, eftersom det går åt mindre tid och energi att upprätthålla gruppen som sådan (Wibeck, 2000/2010). Kompatibiliteten stimuleras i detta fall även av frågornas och diskussionens karaktär med lärande som gemensam nämnare för gruppen.

Stimulusmaterial

Med inspiration av metoden *stimulated recall* (Haglund, 2003) användes sekvenser för att stimulera diskussioner om resurser för elevers lärande (Nespor, 1985; Wibeck, 2000/2010; Sherin m fl., 2009; Haglund, 2003). Metoden modifierades med avsikten att en *grupp* av lärare skulle kunna kommentera och diskutera de *situationer* som framträder på sekvenserna, till skillnad mot *stimulated recall* som främst används som metod för att kommentera egna individuella handlingar och eventuella konsekvenser av dessa. Fokus vid valet av sekvenser var därför att producera ett stimulusmaterial som fångade ett helhetsintryck av olika situationer.

Insamlingen av stimulusmaterialet inleddes med att observera den miljö som jag avsåg att filma. Observationerna gav en ledning till att jag, tillsammans med den undervisande läraren skulle grovplanera innehållet. En avsikt med samplaneringen var att skapa förutsättningar för ett så varierande stimulusmaterial som möjligt utan att de inspelade lektionerna skulle påverka lärarens och klassens ordinarie planering i någon större omfattning. Ambitionen var att inspelningstillfällena skulle upplevas som ”vanliga” lektioner. Innehållet varierades till att dels omfatta mer öppna uppgifter i form av exempelvis problemlösning; konstruktioner av danser och spel, grupp- och individuella uppgifter, helmetoder (färdiga spel), delmetoder (metodisk uppbyggnad). Dels planerades även lektioner som innehöll mer styrda instruktioner från läraren. Då jag tillsammans med den undervisande läraren stod för planerandet avdramatiserades även prestige i att läraren var tvungen att genomföra ”sitt livs” lektion vid filmtillfällena. Vi stod tillsammans som ansvariga för inramningen av innehållet. Övningar och uppgifter, elevansvar och instruktioner ser ofta olika ut för olika åldrar på elever. För att få en variation på stimulusmaterialet, bestämdes valet av klasser därför till att omfatta olika åldrar. Observationerna gav även idéer om tekniska lösningar för att fånga de komplexa situationer en lektion i ämnet Idh innehåller. Valet föll på en teknisk lösning med två kameror, uppställda på stativ, placerade diagonalt i varsitt hörn mot varandra för att täcka av samtliga vinklar i salen. I relation till valet av fast eller handhållen kamera menar Heath m fl. (2010) att fördelar med den fasta kameran är

exempelvis att forskaren inte behöver förutse var händelser kommer att inträffa samt att den fasta kameran gör forskarens närvaro mer diskret. Heath m fl. (2010) menar vidare att det som forskare gäller att få ett så rikt och relevant material som möjligt (*finding the action*), genom att påverka inspelningssituationen så lite som möjligt (*avoiding the action*). Med användandet av två fasta kameror fann jag en god balans mellan dessa två aspekter. Inför filmningen diskuterades och valdes lämpliga lektioner och klasser i samråd med de undervisande lärarna. Främst med tanke på att det i klassen kunde finnas elever som av någon anledning inte skulle vilja, eller kunna, vara med på filmen. Exempelvis elever med skyddad identitet. Till stimulusmaterialet filmades slutligen fem stycken klasser vid två till tre tillfällen vardera; en klass i år 3, två stycken klasser i år 6 och två stycken klasser år 7. Skolledningen på den aktuella skolan hade sedan tidigare bekräftat sitt medgivande till studien och filmningen. De aktuella elevernas vårdnadshavare blev via klassernas ordinarie veckobrev informerade om studien (se bilaga 2) och ombads att kontakta mig per telefon eller mail om de *inte* gav sitt medgivande till deras barns medverkan under filmningen. Alltså söktes ett *passivt* medgivande till inspelningarna. Lektionerna spelades enligt ovan in i sin helhet. Totalt är 14 st lektioner, i spannet 50 – 80 min inspelade. Då varje lektion spelades in ur två vinklar (två kameror), fanns totalt ca 1960 min (nästan 33 h) inspelat arbetsmaterial att välja lämpliga sekvenser ur.

Sekvenserna i stimulusmaterialet består alltså av autentiska situationer från respondenternas egen praktik, vilket stimulerar respondenterna att ta uppgiften mer på allvar (Sherin, Linsenmeier & van Es, 2009). Respondenternas tal handlade då om vad som utspelade sig i deras egen praktik, vilket kan sättas i relation till studiens praxisnära ansats. Sherin m fl. (2009) diskuterar ett par kriterier vid val av sekvenser;

För att video ska fungera som ett medel för lärare att utforska elevers matematiska tänkande, bör elevens tänkande synliggöras i videon. (Sherin, Linsenmeier, & van Es, 2009, s. 216, *min översättning*)

Med detta som utgångspunkt var avsikten att välja sekvenser där elevers olika handlingar tydligt kunde tolkas som representativa för olika former av lärande. Rønholt (2003) beskriver, i relation till pedagogisk forskning med utgångspunkt ur ett situerat perspektiv att;

Då lärande uppfattas som en process, påverkat av handling i en praktikgemenskap, är det viktigt att observera barnets relationer till aktiviteter i gemenskapen, betydelsefulla andra, den dominerande meningen med aktiviteten och barnets egen identitetssökning och meningsskapande i situationen. (Rønholt, 2003, s. 110, *min översättning*)

Mot bakgrund av vad Rønholt menar, valdes situationer där relationer i en lärandesituation var tydliga. Exempelvis valdes sekvenser där det var tydligt att elever härnade kamrater, gjorde helt tvärtom eller sökte uppmärksamhet av varandra eller läraren i olika former. En utgångspunkt var att fånga bilder av elevers handling som ”relationellt” påverkad för att stimulera till en diskussion om lärande som påverkat av *olika* resurser (jmf Rogoff, 1990). Nedan redovisas sekvensernas innehåll. Som tidigare nämnts användes inget stimulusmaterial vid första fokusgruppsträffen. Sekvenserna som användes varierar längdmässigt från ca 15sek till 1min och 20 sek. Vid varje fokusgruppsintervju använde jag mig av 3 till 5 sekvenser.

Tema	Innehåll i sekvenser
<i>Bekräftelse</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="332 564 984 752">(i) Sekvensen visar tre elever som ska ta sig över ett hinder. Sekvensen visar först elevernas första försök och sedan ett försök en bit in i lektionen. Samtliga tre elevers förändrade sätt att lösa uppgiften är tydligt i sista klippet. Det är med en bättre tajming, större flyt, högre hastighet och bättre kraftanpassning eleverna tar sig över hindret i sista klippet. <li data-bbox="332 761 984 949">(ii) Sekvensen visar två olika grupper av elever som fått exakt samma skrivna instruktion till en rörelseövning till musik, bestående av två stycken ”åttor” (4 takter). Klippet visar att grupperna tolkat instruktionerna på olika sätt och löser uppgiften med ett varierande resultat, trots samma instruktioner. <li data-bbox="332 957 984 1144">(iii) Den sista sekvensen visar en elev som genom i stort sett en hel lektion ”skuggar” en kamrat. Eleven härmar allt kamraten tar sig för i en redskapsbana och försöker till och med att imitera landningar, handisättningar och sätt att röra sig mellan övningarna. Vid fler tillfällen försöker eleven påkalla kamratens uppmärksamhet genom vinkningar och tal.
<i>Synlighet/ Isolering</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="332 1152 984 1468">(i) Läraren ger inledningsvis instruktioner och, tillsammans med eleverna (vissa elever), diskuterar de fram vad som anses vara delaktighet och samspel i relation till den kommande aktiviteten. Eleverna delas sedan in i tre lag. Eleverna ur det lag som inte spelar, observerar förbestämda klasskamrater i de lag som spelar. Vid ett par tillfällen bryts spelet av läraren och eleverna ska då ge varandra feedback i relation till aspekterna deltagande och samspel. De klipp som valdes visar inledningsvis lärarens instruktioner av aspekterna av delaktighet och samspel.

	<p>(ii) Nästa klipp visar en feedbacksituation där tre elever diskuterar. I denna situation är det tydligt att en av eleverna är ovan vid att använda de (bollspels-) begrepp som de två andra, mer bollvana, eleverna använder sig av.</p> <p>(iii) Vidare används två klipp som visar situationer då det blir mål. Samma ”ovana” elev från sekvens (ii) visar i första klippet en glädje och uppskattning (applåderar) då motståndarna gör mål. I det andra klippet, lite senare in i lektionen, visar <i>samma</i> elev överdriven frustration då motståndarna gör mål och får då uppskattning av sina lagkamrater.</p>
<p><i>Autentici- tet/Överför- arbet</i></p>	<p>Till detta tillfälle användes klipp som avsåg att stimulera till en diskussion av olika aspekter av hur exempelvis förförståelsens/förkunskapers roll i en situation skulle kunna förstås. Ytterligare en ambition var att använda sekvenser som stimulerade till en diskussion om vilken nytta olika elever/elevgrupper själva verkar skapa av en uppgift, eller i en situation.</p> <p>(i) Den första sekvensen visar ett par klipp ur en situation där en grupp av tre elever förbereder och repeterar inför en filminspelning/redovisning av en dans. Klippet visar en elev som konsekvent repeterar och provar olika delar av dansen. De övriga två i gruppen visar en något ojämnare entusiasm för sin produkt. De hittar på andra saker än att lika konsekvent träna på dansen.</p> <p>(ii) Den andra sekvensen visar en cirkelträning där eleverna själva ges möjlighet att konstruera övningar på ett antal stationer. Målet med stationerna är tydligt förutbestämda av läraren genom att det finns en skriftlig instruktion av vad eleverna bör träna då de kommer fram till stationen. Exempelvis <i>styrka – axlar</i>, eller <i>styrka – mage</i>. Uppgiften är att eleverna ska konstruera övningar som tränar de muskelgrupper som står på lapparna. Klippet visar hur olika grupper löser uppgiften på liknande, eller olika sätt. Sekvensen avslutas även med ett klipp där instruktionen är att samtliga grupper under två minuter ska genomföra en övning som har en konditionshöjande effekt. I salen är flera olika redskap framplockade. Klippet visar fem – sex grupper som de första 30 sek genomför olika övningar (hoppa, klättra, hoppa hoppprep etc). Ju längre tiden går övergår i stort sett samtliga grupper till att springa.</p>

Figur 4.1 Stimulusmaterialets innehåll

Fokusgruppernas ordningsföljd, intervjuguide och koppling till syfte, teori och praxisnärlighet.

Avsikten med ordningen för temana i fokusgruppintervjuerna, var att gå från en mer *praktiknära* nivå på diskussioner om lärandesituationer, mot mer hypotetiska och delvis teoretiska diskussioner. Vid det första fokusgruppstillfället kretsar resonemangen kring respondenternas uppfattningar om lärande mer generellt. Anledningen till valet av detta inledande fokusgruppstillfälle var att få en bild av respondenternas syn på lärande då man kan anta att deras syn på lärande är en riktningssgivare för deras resonemang av resurser för lärande i olika situationer. Beskrivningen av respondenternas syn på lärande ger även en förståelse inför genomläsningen och analysen. Ett exempel kan vara uttrycket att ”ge elever kunskap”, vilket skulle kunna tolkas som en syn på kunskap som ett överförbart objekt. Dock visar sammanhanget att uttrycket att ”ge elever kunskap” mer bör tolkas som att ge elever möjlighet till att lära. Den andra träffen behandlade temat Bekräftelse, vilket kan ses som relativt konkret i relation till praktiken, där respondenterna gavs utrymme till beskrivningar av aspekten bekräftelse i form av deras egen bekräftelse av elever, eller elevers olika former av bekräftelse av varandra som en resurs för lärande i en lärandesituation. De två sista temana Synlighet/Isolering och Autenticitet/Överförbarhet ökade eventuellt abstraktionsnivån, genom att innehållet i talet är av mer hypotetisk karaktär – resonemang om hur respondenterna *tror* att elever upplever situationer. Mot bakgrund av att tidigare forskning visat att lärare verkar ha svårt att uttrycka vad som ska läras och hur det lärs, i relation till exempelvis innehåll i Idh, placeras temana Synlighet/Isolering och Autenticitet/Överförbarhet i ett senare skede av serien av fokusgruppstillfällena, då respondenterna blivit mer förtrogsamma med fokusgruppssituationen och mig som moderator.

Utformningen av intervjuguiden ses som en avgörande del för studien. De frågor som ställs bör kunna ge svar som uppmärksammar kunskap i relation till mitt syfte med studien. Utgångspunkten vid skapandet av intervjuguiden är att den harmoniserar med syftet, teori, lärares syn på lärande och den praktiknära ansatsen. Larsson (2005) beskriver *intern logik* i studien som en kvalitetsaspekt. Begreppet kan förstås som att harmoni bör råda mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamling och analysteknik. Ytterligare en utgångspunkt är att frågorna, i kombination med stimulusmaterialet bör öppna för ett resonemang om resurser för lärande som relationella. Rogoff (1990) beskriver individen, sociala partners och miljön som oskiljaktiga bidrag till den aktivitet där utveckling (lärande, *min anmärkning*) sker. Enligt Rogoff

(1990) betraktas alltså inte individuella ansträngningar, social interaktion och den kulturella kontexten som olika beståndsdelar, utan bör betraktas som naturligt bundna till varandra. Formen på frågorna betonar lärandesituationer utan att, för den delen, diskvalificera tal om metoders och aktivitetens mening som aspekter av resurser för lärande (se intervjuguiden, bilaga 1). Frågornas begriplighet för respondenterna är avgörande för svaren. Så även svarens begriplighet för mig som forskare (Kvale och Brinkmann, 2009). Med tanke på perspektivglappet mellan forskare och praktiker användes en operationalisering av teorin för att forma frågor inför fokusgrupperna till att stimulera diskussioner kring resurser för lärande i lärandesituationer i Idh.

Genomförande av fokusgruppsintervjuerna

Inledningsvis informerades gruppen kort om studiens syfte. Kvale och Brinkman (2009) menar att det som forskare gäller att hitta en balans mellan att dels fullständigt avslöja syftet och dels att undanhålla information. Att fullständigt avslöja syftet och bakgrund kan göra kvalitativ forskning omöjlig då deltagarna får reda på vad som ska undersökas och därmed lotsas till ”rätta” svar. Jag valde att informera respondenterna om att syftet var att studera lärarens resonemang om lärande i Idh, men inte mer ingående beskriva bakgrunden och anledningen till studien.

En inledande utgångspunkt för genomförandet av fokusgruppsintervjuerna var att skapa en komfortabel situation för deltagarna. Efter en diskussion med deltagarna om lämpliga tider lades tillfällena för intervjuerna i anslutning till, eller under deltagarnas arbetstid, för att de inte skulle upplevas som en belastning. Intervjuerna genomfördes i, en för deltagarna känd miljö – ett klassrum. Ur ett bekvämlighetsperspektiv behövde inte deltagarna ta sig till en annan plats, och ur ett uppmärksamhetsperspektiv gav klassrumsmiljön inte utrymme för saker som kunde störa deras uppmärksamhet. Klassrummet var försett med en interaktiv skrivtavla på vilken sekvenserna kunde spelas upp. Efter en kortare *uppvärmning/orientering* (Kvale & Brinkmann, 2009) visades inledande klipp från en sekvens. Efter klippet fick deltagarna beskriva vad de såg på klippet, varefter öppna frågor ställdes i relation till tillfällets avsedda tema och i relation till det visade klippet. Deltagarna blev alltid tillfrågade om de ville se klippet ytterligare en gång, vilket de vid flera tillfällen ville. Sherin m fl. (2009) beskriver ett par frågor man som forskare kan ställa sig i relation till visade sekvenser; exempelvis vilken omfattning av information om kontexten runt sekvensen som respondenterna bör få. Då gruppen med respondenter var kända för varandra sedan tidigare, i kombination med sekvenserna var tagna från respondenternas egen praktik, upplevdes behovet av en kontext-

tuell beskrivning sällan nödvändig. Vid ett av intervjutillfällena efterfrågades dock en beskrivning av två elevers relation till varandra.

Fokusgrupperna spelades både in på video och med diktafon (mer som back-up). Valet av video gjordes främst för att i efterhand även kunna observera den icke-verbala kommunikationen (Wibeck, 2000/2010). Vinsten av detta märktes framförallt vid medhåll, i form av nickningar eller huvudskakningar. Det visade sig också vara betydligt lättare att urskilja vem som sa vad vid transkriberingen, speciellt då respondenterna ibland talade i munnen på varandra. Endast en kamera användes vid videoupptagningen vid fokusgruppstillfällena och den placerades med ”ryggen” mot duken där sekvenserna spelades upp för att inte eleverna ska vara identifierbara i det empiriska materialet. De inspelade fokusgrupperna varierar tidsmässigt mellan 37 min och 1h och 3 min. Transkripten av de inspelade fokusgrupperna omfattar ca 30 sidor.

Analys

Det insamlade materialet från fokusgrupperna ligger till grund för en analys i två steg. Inledningsvis tolkades hur respondenterna i fokusgruppen beskriver resurser för lärande då de diskuterar lärandesituationer genom en kvalitativ innehållsanalys av intervjumaterialet, svarar mot studiens första frågeställning. Som ett andra steg gjordes även en tolkning av hur innehållet av talet kan förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande, kopplat till de kategorier som framkommit i innehållsanalysen, vilken svarar mot min andra frågeställning.

Steg 1 – Innehållsanalys av transkripten

Innehållsanalys som metod kan användas både med kvantitativa eller kvalitativa data, och med ett induktivt eller deduktivt förhållningssätt till en teoretisk utgångspunkt. (Weber, 1990; Potter & Levine-Donnerstein, 1999; Graneheim & Lundman, 2004; Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2007). Syftet med studien avgör hur metoden används. Vid genomförandet av innehållsanalysen användes ett induktivt förhållningssätt där kategoriseringen av lärares beskrivningar inte skapades mot bakgrund av ett situerat perspektiv att se på lärande.

Med utgångspunkt i Cavanagh (1997) bör en innehållsanalys inledas med att bestämma ramar för innehållet som ska analyseras i relation till syftet och frågeställningar. Säljö (2009) beskriver en analysenhet som att rama in ett fenomen för att kunna förstås (eller förklaras) med utgångspunkt i ett teoretiskt perspektiv. Det empiriska materialet i föreliggande studie ramades redan vid fokusgruppstillfällena in till att omfatta tal om resurser för lärande i lärandesituationer genom att det situerade perspekti-

vet, med sitt fokus på lärande, användes som utgångspunkt för att tematisera fokusgrupperna. Det som respondenterna beskrev i fokusgrupperna kan därför inte diskvalificeras som ”icke-resurser” för lärande. Exempel på turer⁷ som ändå föll utanför ramen för vad som analyserades var tal om elevers nivå av aktivitet, vad elever presterade (eller inte presterade) som exempelvis kommentarerna; ”Vilken fart!”, ”Hon ger verkligen allt...” och ”Bra höjd!”. Dessa turer är mer värderingar och beskrivningar av prestationer.

Vid genomläsningarna fästes uppmärksamheten inledningsvis vid det *manifesta* innehållet i transkripten. Potter och Levin-Donnerstein (1999) beskriver manifest innehåll som det enkelt observerbara, det ”på ytan” synliga. Alltså ordens explicita mening. Kondenseringen, alltså en sammanfattning av en utsaga med bibehållen mening, inleddes med att välja ut meningsbärande enheter (MBE) ur transkripten. Storleken på MBE varierade då enstaka ord kan vara en för kort meningsbärande enhet, samtidigt som ett helt stycke kan bli för komplext för att utgöra en MBE (Weber, 1990; Graneheim & Lundman, 2004). De meningsbärande enheterna kondenserades till att bli mer hanterbara i analysen. Se exemplet nedan där en respondent kommenterar en sekvens på stimulusmaterialet.

3: När du (*nickar mot kollega som även är med i sekvensen*) berömmar honom, blir det fokus på själva prestationen... och det kan ju öka självförtroendet, men i det här fallet så tror jag att det handlar om kompisstatus likasom. (Respondent 3, Fokusgruppsstillfälle 2)

Denna tur kondenserades genom att delas upp till att bestå av dels resonemanget om *lärares beröm i relation till prestationen* och dels *högstatuskompisens beröm i relation till positionering*. Av vikt blir att behålla resonemanget av att berömmet kommer från läraren och att läraren berömmar med fokus på prestation. Alltså behålls första delen av turen som; ”*Beröm från lärare fokuserar på prestation*”. I den andra delen av turen behålls meningen av att det i en viss situation kan vara viktigare att få beröm av en högstatuskompis. Därför behålls den andra delen av turen som; ”*beröm från kompis kan påverka social positionering*”. I denna fas tolkades även meningen med det manifesta innehållet. Potter och Levin-Donnerstein (1999) benämner detta som det *latenta* innehållet, alltså en form av tolkad underliggande mening. Ambitionen var dock att behålla en balans mellan det latent och manifesta innehållet av transkriptet vid kondenseringen av innehållet (Strauss & Corbin, 1998) för att inte dra förhastade slutsatser.

⁷ Turer kan förstås en utsaga kring en viss fråga av en respondent

För att inte enheten ska tappa mening i kondenseringen abstraherades, eller ersattes MBE av ett sammanfattande begrepp. Lundman och Graneheim (2008) beskriver abstraktion som att *lyfta innehållet till en högre logisk nivå* och görs alltid med hänsynstagande till MBEs kontext. Exemplet nedan får illustrera en abstraktion och etikettering av en MBE.

Exempel på meningsbärande enhet (MBE) ur transkriptet	Abstraktion	Etikett
<i>Jag tror att man kan ge dem (eleverna) möjlighet till att göra ett bättre första försök, men det kommer inte att vara lika bra som deras färdiga...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Instruktion som visst mått av förkunskap. • Instruktioner kan skapa möjligheter för/styra mot lärande 	<p>Instruktion som förkunskap</p> <p>Instruktion som styrning av lärande</p>

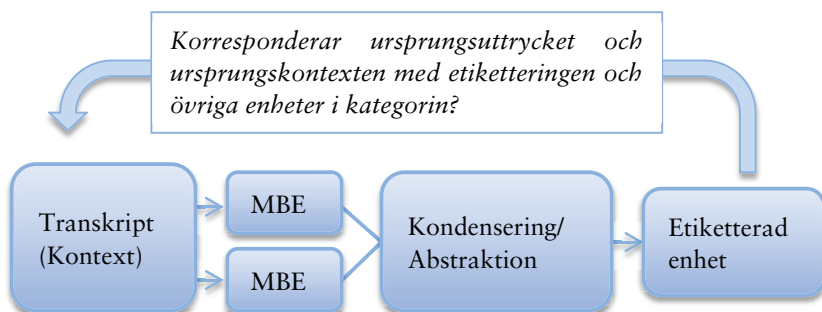
Figur 4.2 – Exempel på abstraktion och etikettering

Turen ovan är inte kondenserad, eftersom meningen av turen behålls genom dess helhet. Respondenten beskriver ovan sin syn på egna instruktioners roll i en lärandesituation. Inledningsvis väljs att abstrahera uttrycket ”man kan ge dem möjlighet till att göra ett bättre...”, vilket tolkas som att uttrycket innehåller en värdering av rörelse och att det finns ett avsett ”rätt” sätt att utföra rörelsen på. Respondenten uttrycker att man genom instruktioner skapar förutsättningar för att utveckla elevens rörelser mot ett önskat resultat. Då ordet bättre används utgår alltså respondenten från att det dels finns ett mer utvecklat/effektivare sätt att utföra rörelsen på och dels förutsätter respondenten att eleven inte kommer att utföra rörelsen på det ideala sättet vid sitt första försök utan vidare instruktioner. Abstraktionen består i att läraren resonerar kring en form av styrning i rätt lärande-riktning, eller mot rätt utförande av en rörelse. Min tolkning är också att den sista delen ”...men det kommer inte (...)” beskriver att respondenten uttrycker tvivel på värdet av instruktionen; att instruktionen ändå inte helt kommer att kunna beskriva idealet och få eleven att klara av den ideala rörelsen utan träning. Därför används ”kan skapa” och ”visst mått” i abstraktionen. Anledningen till användningen av begreppet Instruktioner i abstraktionen och etiketteringen, trots att instruktion inte nämnts av respondenten, är att ovanstående tur sägs i ett sammanhang då instruktioners roll diskuterades. Uttrycket ”ge möjligheter” skulle naturligtvis kunna tolkas på olika sätt än att just instruera. Det beskrivna tillvä-

gagångssättet för val av MBE, kondensering, abstraktion och etikettering genomfördes på samtliga transkript och låg sedan till grund för skapandet av kategorier.

Creating categories is the core feature of qualitative content analysis. (Graneheim & Lundman, 2004, s. 107). Cavanagh (1997) menar att syftet med skapandet av kategorier är att öka förståelsen, generera kunskap och tillhandahålla ett medel för att beskriva det som undersöks. Avsikten var att utifrån transkripten skapa kategorier som kan svara som representationer för lärares beskrivningar av olika resurser för lärande som framträder ur diskussionerna i fokusgrupperna. Innehållet måste ge mening åt kategorin, samtidigt som kategorin ska kunna representera de enheter som ingår i kategorin (Weber, 1990). Bredden av en kategori kan variera från att bestå av *resurser för lärande*, inom vilken då i stort sett allt i transkripten i fokusgruppsintervjuerna skulle rymmas, till att bestå av exempelvis *härminning som lärresurs*, vilken skulle inrymma betydligt färre delar av transkripten. Elo och Kyngäs (2007) menar att en alltför bred kategori tyder på en ofullständig analys. I en strävan efter att ge meningen i kategorierna en *inbördes exklusivitet*⁸ bearbetades materialet även med utgångspunkt i hur, och i vilket sammanhang, begrepp gavs utrymme. I arbetet med kategoriseringen användes främst de etiketterade begreppen (se ovan) för att forma kategorierna. Då de kondenserade, abstraherade och etiketterade MBE placerades i en kategori härleddes det etiketterade begreppet alltid tillbaks till den ursprungliga meningen i transkripten för att kontrollera ovanstående korrespondens mellan vad kategorin representerar och ursprungsmeningen med turen. Härledningen av etiketteringen tillbaks till ursprungsuttrycket och ursprungskontexten var även ett sätt att testa att det fanns en meningsöverrensstämmelse med övriga enheter i kategorin – en inbördes exklusivitet. Graneheim och Lundman (2004) menar att undersökandet av ljusst människors upplevelser och beskrivningar kan medföra en komplex bild av mening vilket gör att innehållet i en kategori ibland kan passa i flera kategorier. Detta blir aktuellt i föreliggande studie i synnerhet mot bakgrund av synen på lärande som relationellt, där individ och miljö ses som interagerande riktninggivare för elevers lärande (jmf Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991; Amade-Escot, 2005).

⁸ Begreppet betyder att innehållet i en kategori endast bör svara mot en mening och bör inte kunna placeras i en annan kategori (Weber, 1990; Graneheim & Lundman, 2004).



Figur 4.3 Illustration över korrespondestest vid innehållsanalysen

Steg 2 – Tolkning av innehållet i kategorierna ur ett situerat perspektiv att se på lärande

Som ett andra steg genomfördes en analys av respondenternas tal i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande. Denna del av analysen är således kopplad till min andra frågeställning: *Hur kan talet om lärandesituationer förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?* I det följande görs en beskrivning av hur nyckelbegreppen, tagna från ett situerat perspektiv att se på lärande, används vid denna analys.

Bekräftelse syftar på ett bekräftat legitimt deltagande i en situation, eller aktivitet. Det legitima deltagandet erkänns genom olika former av bekräftelse av mer erfarna deltagare. Vissa deltagare äger ett tolkningsföreträde av vad som legitimerar ett deltagande. Bekräftelsen av ett legitimt deltagande ger mer oerfarna deltagare tillgång till viktig kunskap i en situation. I analysen representeras bekräftelse av respondenternas beskrivningar av olika former av bekräftelse i respondenternas tal. Respondenternas tal om exempelvis deltagares (då även lärares) språkbruk och handling, olika instruktioner, olika former av uppmärksamhet gäller i analysen som representationer av begreppet synlighet. Lave och Wenger (1991) använder begreppet *Sequestration*, vilket kan förstås som synlighet av vad som anses viktiga kunskaper i en situation och hur synligheten kontrolleras och styrs. Detta begrepp representeras av respondenternas tal om elevers eller lärares olika *strategier* för att synliggöra vad som görs viktigt i en viss situation. Autenticitet kan förstås som en form av användbarhet, tillämpbarhet eller nytta av ett innehåll. Dock kan det i en situation finnas olika intressen och nytta som bidrar till olika riktningar för elevers lärande (Lave & Wenger, 1991). Autenticitet kan även förstås i relation till abstraktioner av begrepp och i vilken situation en tänkt kunskap formas. Det vill säga hur kunskap

konstrueras och tillämpas i en ”riktig” situation mer än i en *tänkt* situation. Ur detta perspektiv representeras begreppet autenticitet av talet om vikten av förstå sammanhang, skapande av nytta och kunskapers betydelse för elevens vardag.

En utmaning i detta andra steg av analysen var framförallt att fokusera på respondenternas tal och beskrivningar skiljt från min egen tolkning av vad som skedde på sekvenserna. Transkripten och kategorierna från innehållsanalysen blev viktiga verktyg för att hålla fokus.

Metodologisk medvetenhet

Avsikten med detta avsnitt är att beskriva förhållningssättet till några metodologiska utmaningar som kan ses ha en inverkan på resultaten. Avgörande för flera val har framför allt varit studiens syfte, men även den praktiska ansatsen och avsikten att brygga perspektivglappet mellan forskare och praktiker.

Kvale & Brinkmann (2011) menar att som forskare bör man vara medveten om den maktasymmetri som råder vid intervjun och framförallt reflektera över hur den påverkar kunskapsproduktionen. Kvale (2006) skriver:

Eftersom kunskap gemensamt konstrueras av intervjuare och intervjuerson, kan ett åsidosättande av maktrelationer vid intervjutillfället skada giltigheten av den kunskap som konstrueras. (Kvale, 2006, s. 483, *min översättning*)

Valet av fokusgrupper istället för enskilda intervjuer minskar, i sig, maktasymmetrin mellan mig och enskilda respondenter då jag kan ses som en i gruppen. Mitt förhållande till urvalet är att jag tidigare arbetat tillsammans med flera av dem vilket ger förkunskap om vilket utrymme deltagarna vanligtvis tar i diskussioner, och jag kan därför vid behov fördela ordet för att minimera påverkan av en maktasymmetri. I min strävan att brygga perspektivglappet som nämnts tidigare blir mitt förhållande till gruppen en utmärkt utgångspunkt då det existerar ett gemensamt språkbruk och en gemensam förståelse för olika deltagares ställningstaganden och uppfattningar. Jag ges på så sätt en access till deras uppfattningar som en ”extern” forskare inte kunnat få.

Användandet av ett stimulusmaterial är förenat med risken att lotsa respondenterna till vissa tolkningar av en viss aspekt av en lärandesituation. På grund av att det är jag som forskare som med mitt val av sekvens värderat den valda sekvensen som viktig, skulle det kunna begränsa respondenternas egen tolkning och tal. Denna utmaning bemöttes genom att inleda diskussionen med att respondenterna själva fick beskriva det som

hände på sekvensen innan mina frågor tog vid. Vid fler tillfällen tilläts den lärare som undervisat vid tillfället för inspelningen att fylla i och berätta, om det var några oklarheter, för att också försöka att minska känslan i gruppen av att det var mitt medvetna val av sekvens. Fokusgruppsformen stimulerade även respondenterna till att upptäcka olika sätt att resonera. På så sätt validerade utsagorna sig själva genom att respondenterna själva avgjorde om de ville bekräfta en utsaga eller utmana utsagan. Den öppna karaktären på frågorna i kombination med ovanstående förhållningssätt till stimulusmaterialet och mitt förhållande som medvetet naiv, ökar chanserna att inte lotsa respondenterna mot ett förväntat svar.

I analysen blir förhållningssättet till perspektivglappet mellan forskare och praktiker viktig. Potter och Levine-Donnerstein (1999) menar att många kvalitativa innehållsanalyser startar i en teori, där kategorierna vid analysen är förbestämda i relation till en teori. Silverman (2006) beskriver denna form av teoretiskt grundade kategorier som begränsningar i form av att alltför förutbestämda kategorier exkluderar skapandet av kategorier utifrån empirin. Genom att korresponderstesta innehållet i kategorierna utgick jag genom hela första steget i analysen endast från meningarna i empirin.

Generellt upplevdes praktikererfarenheten som en styrka i relation till förkunskap om praktiken Idh. Ur ett metodologiskt perspektiv är det relativt lätt för mig att praktiskt taget radera perspektivglappet mellan forskare och praktiker genom min roll som "insider". Erfarenheten skulle dock kunna ses som en nackdel vid analysen där en förkunskap i form av erfarenhet som lärare i Idh kan stimulera till förgivettagna tolkningar av materialet.

Som tidigare visats i kapitel 1 och 2 verkar yrket lärare i Idh delvis konstitueras av en sorts meningsfullhet i att hitta på roliga sätt för barn och ungdomar att röra på sig. Att diskutera resurser för lärande med ett eventuellt rådande perspektiv att ämnets innehåll ska legitimeras av glädje och svett är en utmaning. Det skulle kunna finnas en risk att diskussionen fastnar i att elevs aktivitet oreflekterat likställs med lärande och att diskussionen därför blir onyanserad. Jag tvingas därför att förhålla mig kritisk till mina egna antaganden och tidigare forsknings resultat. Mot bakgrund av detta var det dock viktigt att inte styra i fokusgruppen så att diskussionen "med tvång" hamnade i att aktivitet inte kan ses som representativt för lärande, eller att glädje och aktivitet inte är viktiga resurser i en lärandesituation. Dilemmat blev att ställa frågor som stimulerade till tal som även kunde ligga till grund för en diskussion om aktivitet, glädje, rörelser, kamrater som resurser för lärande. Här ses erfarenheten som praktiker och förkunskap om ämnet (och gruppen) som en styrka. Eftersom förkunskap-

en om ämnet och gruppen är stor, blev det problematiskt att förhålla mig helt förutsättningslös. Mitt valda teoretiska perspektiv kom att påverka fokusgruppsituationen, och borde kanske rent av göra det för att brygga perspektivglappet mellan forskare och praktiker. Förhållningssättet som moderator blev att framför allt att inte *lotsa* mot att få bekräftelse för mina antaganden (Kvale, 2006). Detta gjordes genom att vara restriktiv med att delta i diskussionen i rollen som forskare, vilket förmodligen skulle betona vissa perspektiv och eventuellt påverkat respondenternas utsagor. Risken för att jag monopoliserar (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996) fokusgruppsituationen minskades även med förhållningssättet vara restriktiv i mitt deltagande och att lyssna klart.

Trovärdighet och kvalitet

Trovärdighet, kvalitet och etiskt förhållningssätt⁹ är något som följt med sedan starten av skrivandet av denna studie. Det verkar existera en tydlig bild av att transparens bör vara ett ledord för att kunna styrka trovärdigheten och kvaliteten av studien genom att det underlättar för läsaren att *själv* värdera urval, insamling av data, analys av data och resultat (Altheide & Johnson, 1998; Patton, 2002; Silverman, 2006; Kvale och Brinkmann, 2009; Lee & Fielding, 2010;). Denzin och Lincoln (1998) menar att forskare som använder kvalitativa metoder betonar verkligheten som socialt konstruerad och söker svar på hur upplevelser skapas och ges mening av olika individer. Därför blir framförallt begreppet reliabilitet svårt att använda, om man med reliabilitet menar ett mått på resultatens reproducerbarhet. Föreliggande studies resultat är en tolkning av hur de *deltagande* respondenterna konstruerar sin sociala verklighet och resultaten skulle förmodligen inte bli identiska om studien genomfördes av en annan forskare med ett annat urval av respondenter. Jag tar min utgångspunkt i Larssons (2005) resonemang om kvalitet i kombination med Graneheim och Lundmans (2004) resonemang om trovärdighet. I relation till kvalitet ger Larsson (2005) förslag på tre aspekter av kvalitet att fästa uppmärksamheten vid. Dessa är innebördsrikladom, struktur och teoritillskott.

Innebördsrikladom tolkas som tydligheten med vad resultaten representerar och tydlighet med den kontext där resultaten producerats. Graneheim och Lundmans (2004) begrepp *transferability* (överförbarhet) kan sättas i relation till innebördsrikladom. Överförbarhet kan beskriva hur pass väl resultaten kan översättas på en annan grupp eller till en annan situation än den jag studerat. Därför ges i studien utrymme till kontexten kring datainsamlingen och analysen för att en läsare kan avgöra om resultaten skulle

⁹ Exempelvis att följa riktlinjer för en god forskningssed Vetenskapsrådet (2011)

kunna vara överförbara på en annan grupp eller situation. Avsikten är framförallt att tydliggöra empiriinsamling och dess kontext, tydliggöra ställningstaganden i relation till hur teorin används vid insamlingen av empiriskt material samt vad som påverkat i analysprocessen.

Larsson (2005) föreslår även begreppet *struktur* som en kvalitetsaspekt i en studie. Struktur kan ses som att resultaten inte får vara suddiga och att tolkningar ej är frukten av kompromisser. Vidare beskriver Larsson (2005), i förhållande till begreppet struktur, en strävan efter mogen tolkning. I resultatdelen från innehållsanalysen ges i föreliggande studie därför inledningsvis en beskrivning av vad som ses som representativt för kategoriens exklusivitet, det vill säga motiv till vilka utsagor som skapar just en viss kategori. Larssons (2005) begrepp struktur kan sättas i relation till Graneheim och Lundmans begrepp *dependability* (tillförlitlighet). Tillförlitlighet kan förstås som graden av stringens i datainsamlingen och analysen. I föreliggande studie äger exempelvis datainsamlingsmetoden en hög grad av tillförlitlighet då samtliga respondenter i och med fokusgruppsformen får samma frågor utifrån samma villkor. En form av stringens vid analysprocessen, är att i varje steg av analysen reflektera över olika tolkningsmöjligheter. I relation till innehållsanalysen provades i slutfasen att sätta en del av utsagorna i en kategori i ljuset av betydelsen av andra kategorier för att på så sätt precisera kategori benämningarna.

Den sista kvalitetsaspekten Larsson (2005) beskriver, är hur väl resultaten relateras till tidigare teori, exempelvis genom att använda en viss teori för att skapa betydelser hos texter eller verkligheten. Förutom användningen av ett situerat perspektiv att se på lärande som utgångspunkt vid analysen har teorin även använts som en riktningsgivare vid diskussionerna. Mot bakgrund av användningen av ett situerat perspektiv att se på lärande visar studiens resultat därför ett sätt att förstå talet om resurser för elevers lärande.

I förhållande till ovan verkar tyngdpunkten för god kvalitet och hög trovärdighet i en studie ligga på en tydlighet i systematiken i metoden. Trovärdigheten främjas alltså av tydlighet och transparens i forskningsprocessen, mer än en strävan efter generell och objektiv sanningshalt i resultaten.

Etiska överväganden

Utgångspunkten har genom hela skrivandeprocessen varit att hålla mig till riktlinjerna för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011). Vetenskapsrådet gör en sammanfattning i åtta allmänna regler som kan sägas konstituera god forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2011, s. 12). Mot bakgrund av avsikten med en transparens i metodvalet i studien vill jag betona de tre första punkterna, som handlar om öppenhet vid forskningen.

- Du ska tala sanning om din forskning
- Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier
- Du ska öppet redovisa metoder och resultat

Förhållningsättet till dessa tre allmänna regler anser jag framgår i studien av mitt resonemang om transparens i de olika stegen i studien. Nedan följer en beskrivning av etiska överväganden kopplat till vissa delar av metoden.

Avsikten med forskningsöversikten är att försöka att skriva fram denna så att det i möjligaste mån inte kan tolkas som en avsikt att ge en mörk bild av *lärare* i Idh. Mer försöka betona att innehållet behandlar *forskningsresultat* som beskriver *praktiken* Idh. Förhoppningen är även att det är tydligt att urvalet av respondenter inte har gjorts med utgångspunkt i att de flesta andra lärare i Idh behöver hjälp för att överhuvudtaget kunna resonera didaktiskt. Utgångspunkten är tvärtom, att urvalet med sin kunskap skulle kunna utmana den rådande bilden.

En av utgångspunkterna vid valet av filmklipp till sekvenserna var att de skulle kunna stimulera till diskussion utan att stimulera till jämförelse och värdering av de medverkande elevernas prestationer. Av vikt var att eleverna (och respondenterna) informerades om att syftet med sekvenserna varken var att diskutera, eller jämföra elevers prestationer för exempelvis bedömning. Valet av att använda fasta kameror vid inspelningen av arbetsmaterialet kan även ses ur ett etiskt perspektiv. Om jag i rollen som lärare/forskare filmar *vissa* elever med en handhållen kamera skulle mitt val av situationer som då filmas, kunna värderas som bättre eller sämre av övriga elever. Vissa elever skulle alltså exponeras mer än andra. Valet görs även att filma lektionerna i sin helhet oavsett om situationerna innehåller elever med skyddad identitet, eller elever vars vårdnadshavare ej medgivit sitt barns deltagande. Detta val görs med bakgrund av förhållningssättet till att inga elever bör exkluderas ur lektionstiden. I och med ovanstående anser jag att jag även tillgodosett uppmaningen om att ”*filmningen sker på ett respektfullt och ansvarsfullt sätt*” (Vetenskapsrådet, 2011, s. 43). Det filmmaterial som inte använts vid konstruerandet av sekvenser för stimulusmaterial har raderats. I relation till datainsamlingen och inspelandet av materialet till sekvenserna valdes att inte begära in ett *aktivt* medgivande av föräldrar till deltagande elever, främst med bakgrund av att materialet inte ses som mitt empiriska material. Både elever och föräldrar informerades om att oavsett svar kommer lektionerna ändå filmas i sin helhet, men att stimulusmaterialet endast kommer att bestå av sekvenser där elever med

ett passivt medgivande kommer att delta. På så sätt begränsades inte deltagandet för vissa elever under lektionerna. Eleverna informerades även om att deras lärare i Idh i efterhand skulle komma att titta på delar av lektionerna där de eventuellt deltog, och att *de själva* kunde välja att inte vara med i det redigerade materialet som avsågs att använda vid fokusgrupperna. Detta kändes viktigt i relation till elevens känsla av att inte vilja framstå som klumpig, eller mindre bra. Därför informerades eleverna även muntligt inför *varje* inspelningstillfälle om att de efter lektionen kunde berätta för mig om de inte ville att jag skulle ta med delar av lektionen där just de var med. Vid två tillfällen av inspelningarna valde tre elever att berätta att de inte ville vara med i det färdiga stimulusmaterialet. Trots att eleverna i de använda sekvenserna i studien är helt avidentifierade, försöker jag att inte använda värderande ord som ett bra hopp, en snygg rörelse, av god kvalitet och liknande då innehållet i arbetsmaterialet (sekvenserna) beskrivs i studien. Dock är jag medveten om att en del av citaten innehåller värderingar av elevers prestationer trots att avsikten varit att i största mån inte använda sådana citat. I Vetenskapsrådets skrift God forskningssed (2011) beskrivs att *"videoinspelning bör endast användas när man inte skulle kunna uppnå samma resultat med hjälp av andra datainsamlingsmetoder"* (Vetenskapsrådet, 2011, s. 43). Grupsituationen vid datainsamlingen gör framförallt att snabba kommentarer, medhåll i form av nickningar och liknande försvårar transkribering om källan endast skulle vara en ljudfil. En annan utgångspunkt var att kunna observera reaktioner och kommentarer i relation till de visade sekvenserna. Detta hade också blivit svårt att uppfatta om källan endast hade bestått av en ljudfil. Jag valde att samla in ett skrivet informerat samtycke från respondenterna (bilaga 3) främst mot bakgrund av att jag spelade in fokusgruppsintervjuerna på video och att de då gjordes medvetna om hur filmerna förvarades samt att de inte kunde garanteras full anonymitet. Videoinspelningarna från fokusgrupperna skrevs, som tidigare nämnts, ut ordagrant. Vid transkriberingen av de videoinspelade fokusgrupperna används dock inte respondenternas egna namn, utan kodas med siffrorna 1-5 för att avidentifiera respondenterna. Vid citering av delar ur transkripten har ursprungstexten, vid vissa tillfällen städats något från uttryck som *"eeh..."*, *"...vad heter det?..."* och *"vad skulle jag säga nu då..."* och liknande som inte förändrar meningen i utsagan.

Resultaten kan komma att visa en reproduktion av tidigare forskning. Då gruppen är känd för mig är en utmaning att inte medvetet leta och förstora små ljusglimtar för att försöka ställa gruppen i en bättre dager jämfört med vad forskning visar. En metodologisk utgångspunkt för framskrivandet av resultaten, som kan ses ur ett etiskt perspektiv, är att försöka

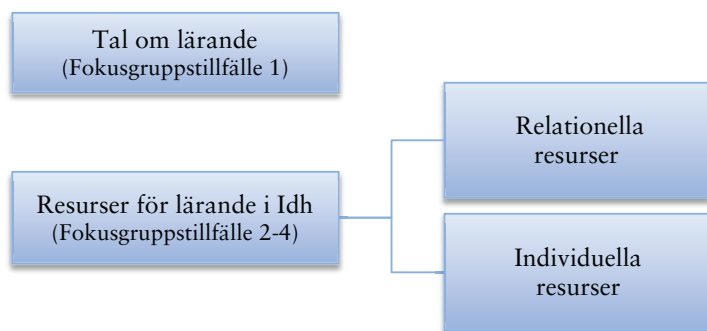
skriva fram tolkningen av utsagorna så att tolkningen inte ligger till grund för en värdering av utsagorna som bra eller dåliga. Speciellt då utsagorna skulle kunna kännas igen av respondenterna. Jag har försökt att vara tydlig med mina avsikter för respondenterna. Jag vill att framskrivningen av resultaten inte ska tas emot som en överraskning av respondenterna. Förhållningssättet är att respondenterna inte i efterhand bör se mig som en varg förklädd till mormor vid datainsamlingen (jmf Kvale, 2006). Respondenterna har fått tillfälle att gå igenom och kommentera resultatdelen i den form den nu är skriven.

KAPITEL 5

Resultat

Kapitlet delas i huvudsak upp i två delar efter frågeställningarna *Vad talar lärare i Idh om, då de diskuterar olika resurser för elevers lärande?* och *Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situation perspektiv att se på lärande?* Inledningsvis beskrivs dock resultaten från det första fokusgruppsstillfallet där respondenterna talade om lärande mer generellt. I den efterföljande delen av kapitlet, som svarar mot den första frågeställningen och första steget av analysen, framträder olika resurser för elevers lärande. Lånet av begreppet resurser relateras till Lave och Wenger (1991) samt Säljö (2000a) som menar att strukturerande resurser kan ses som aspekter av en lärandesituation som formar deltagares meningsskapande, eller ger riktning åt deltagares lärandebanor i en situation. I analysen av respondenternas tal återfinns beskrivningar av exempelvis både förutsättningar och påverkansfaktorer som resurser, eller riktninggivare för elevers lärande.

Vid genomläsningen av transkripten som helhet framträder en viss skillnad i perspektiv gällande vad som kan förstås som resurser för elevers lärande. Dels lärande som påverkat av andra elevers handlande, lärares handlande, instruktioner, relationer, mål, innehåll etc. Men även ur ett perspektiv där det mer resoneras om uppfattningar av hur elever själva verkar påverka sin egen situation och sitt eget lärande. Dessa två riktningar benämner jag därför *Relationella resurser för lärande* och *Individuella resurser för lärande*. Dessa skulle kunna liknas vid Rogoffs (1995) beskrivning av "personella", "interpersonella" och "kulturella" plan för analys av lärandeprocesser.



Figur 5.1- Översikt av huvudkategorier skapade utifrån transkripten av fokusgrupperna.

Kapitlets sista del innehåller en beskrivning av resultaten från steg två i analysen, vilken svarar mot den andra frågeställningen. Här redovisas hur det identifierade talet om resurser för lärande i lärandesituationer kan förstås med bakgrund av ett situerat perspektiv att se på lärande. Det jag därför anser mig kunna göra anspråk på, givet innehållet i detta kapitel, är en tolkning av hur denna grupp lärare i Idh beskriver resurser för lärande, då de talar om lärandesituationer i Idh. Samtliga namn, är i det följande finge-
rade.

Talet om lärande

Trots att syftet med studien inte är att studera lärares epistemologiska övertygelser som behaviorister, kognitivisterna eller konstruktivisterna, inleds resultatdelen med lärares resonemang om lärande generellt. Dels för att ge en tydligare bild av respondenterna, dels för att respondenternas uppfattningar om lärande kan öka förståelsen för utsagorna. I ljuset av perspektivglappet mellan forskare och praktiker ses en beskrivning av respondenternas tal om lärande som relevanta för studien eftersom detta inledande fokusgruppsstillfälle ger en någorlunda uppfattning av respondenternas rådande perspektiv. Resultatet av detta tillfälle ger en riktning för val av innehåll vid kommande fokusgruppsstillfällen.

Analysen visar att respondenterna verkar förstå lärande utifrån en form av implementering. Talet pendlar mellan en syn på kunskap som överförbar och en syn på kunskap som konstruerad av eleven. Analysen ger även en bild av att lärande beskrivs i formen av en process, främst i form av elevers upplevelser och erfarenheter¹⁰, men även som elevers ökade förståelse för ett sammanhang och elevers utvecklande av förmågan att *se* varandras erfarenheter. I relation till respondenternas resonemang kring om man kan *se* elevers lärande verkar främst resultat av ett lärande synliggöras, mer än lärprocessen. Som exempel kan nämnas att respondenterna talar om att elever "sätter" vissa övningar, eller att elever kan förklara för andra hur man ska göra eller att elever applicerar sin kunskap vid andra liknande tillfällen. Resonemangen om lärande som produkter eller resultat av lärande stärker metodologiskt användandet av nyckelbegreppen (se kapitel 3) som stöd vid fortsatta diskussioner.

I respondenternas resonemang används ibland begreppen *mottagare*, *förmedla*, *att ta in* eller *att få kunskap*. En explicit tolkning av dessa be-

¹⁰ Carlgren & Marton (2002) använder detta begrepp i likhet med lärande, vilket kan förstås som att eleven erfar vissa aspekter i en situation, eller själv skapar erfarenhet i relation till en viss situation. Den progressiva verbformen (erfarande) betonar elevens egna konstruktion av kunskap i en situation.

grepp tyder på en objektifierad syn på kunskap som något som kan ges eller fås.

[...] att de kan säga till någon annan hur den ska agera i någon situation. Då har ju den (*syftar på elev*) förmodligen redan lärt sig innan så att den kan ge någon annan... den kunskapen (Respondent 5, Fokusgruppstillfälle 1, min betoning)

Kunskapsförmedlingen verkar även exklusiv för elevgruppen, alltså att eleverna ”ger” varandra kunskap. Lärares roll som kunskapsförmedlare nämns inte vi något tillfälle. Användandet av begreppen ovan kan därför avse en form av kollektivt kunskapsutbyte inom elevgruppen. Denna syn är tydlig i relation till resonemanget kring elevers muntliga kommunikation sig emellan.

Begreppen *ger*, *ta emot* och *att få* kunskap ger utrymme för en mer konstruktivistisk tolkning där *ger kunskap till varandra* även kan förstås som att elever med utgångspunkt i andras erfarenheter och med hjälp av observationer skapar ny kunskap.

[F]ör många kan det vara ganska bra faktiskt att testa själv... för att se lite vad som funkar. Man får lite smörgåsbord, så här ser det ut... och det kan man få av varandra. (Respondent 1, Fokusgruppsstillfälle 1, *min betoning*)

[I]nte bara ser på någon som redan kan, utan verkligen får prova sig fram hur det funkar. (Respondent 1, Fokusgruppsstillfälle 1)

Genomläsningen av transkripten visar att termer som *upplevelser*, *erfarenhet*, *känna sig*, *förstå sin roll*, *växa fram* är vanligt förekommande i diskussionerna. I dessa sammanhang kan resonemanget förstås ur ett perspektiv där eleven mer ses som kunskapskonstruktör. Analysen visar även att respondenterna bitvis har svårt att sätta ord på lärandeprocessen. Metaphorer är vanligt förekommande.

[E]ller så når vi fler; för att jag (*menar elev*) som ville gå den här vägen gör det, och de (*menar andra elever*) som ville ta den andra vägen... de gör det. Och i slutändan så hamnar vi på samma ställe. (Respondent 2, Fokusgruppsstillfälle 1)

I respondenternas tal representeras lärande av produkter eller som metaphorer som exempelvis *vägar*. I det följande redovisas resultatet av respondenternas mer ingående resonemang om vad som ger riktning åt dessa vägar, med stöd av stimulusmaterial och diskussionsfrågor.

Sammanfattningsvis visar analysen av det inledande fokusgruppstillfället att respondenternas tal om lärande verkar pendla mellan en kunskapsyn där eleven ses som kunskapskonstruktör och en syn på kunskap som ett

överförbart objekt. Talet om kunskap som objekt sätts främst i relation till elevgruppens interna kommunikation där elever ger varandra kunskap.

Vad talar lärare i Idh om, då de diskuterar olika resurser för elevers lärande?

Genom hela analysförfarandet har förhållningssättet varit att se de fyra fokusgruppsstillfällena som en helhet. Analysen visar att respondenterna ofta återkommer till vissa begrepp oavsett fokusgruppsstillfallets tema. För tydlighetens skull görs valet att därför dela upp denna del av kapitlet efter de kategorier som skapas vid innehållsanalysen, istället för en uppdelning efter fokusgruppsstillfällena. Nedan beskrivs benämningen av kategorierna med en kort motivering för att synliggöra av kategoriernas inbördes exklusivitet (Weber, 1990; Graneheim & Lundman, 2004).

Relationella resurser för lärande

En mängd olika resurser för elevers lärande ges av respondenterna mening i relation till situationer i Idh. Gemensamt för resonemangen om de relationella resurserna är interaktionen mellan deltagare, innehåll, miljö och lärare i situationer relaterat till ämnet Idh (jmf Rogoff, 1990; 1995; Lave & Wenger, 1991). De kategorier som placeras under relationella resurser för lärande är; (i) *Trygghet* – som representerar analysen av att respondenterna beskriver trygghet i olika former som en resurs för elevers lärande-riktningar, (ii) *Positionering* – där analyser av respondenternas tal om betydelsen av elevers olika positioneringar (social positionering och kunskapspositionering) placeras, (iii) *Synlig variation* – vilken representeras av analyser av talet om elevers diskussioner och observationer av varandra som resurser för lärande-riktningar, (iv) *Nytta och värde av innehåll* – som innehåller analyser av lärares resonemang av elevers tänkta relation till presenterat innehåll, som resurs för lärande-riktningen och slutligen (v) *Olika agendor* – vilken innehåller analyser av beskrivningar om styrdokumentens mer begränsande inverkan på elevers olika lärande-riktningar och uppfattningar av elevers eget förhållande till ett valt innehåll. Kategorierna bör läsas utan inbördes ordning.

Trygghet

Att som elev känna trygghet i olika situationer verkar vara en aspekt som av respondenterna ges mening och utrymme i talet om resurser för elevers lärande. I respondentgruppen existerar ett samförstånd kring begreppet

trygghet, då ”in vivo”¹¹ begrepp som exempelvis *tillåtande klimat*, *förlåtande* och *bollvana* används. Bilden av respondenternas existerande samsyn (och exempel på vad den kan representera), förstärks mot bakgrund av de sammanhang och tillfällen begreppen används i, men även av att meningen av dessa begrepp mycket sällan ifrågasätts inom gruppen. I analysen av diskussionerna framträder en variation av representationer av begreppet trygghet som elevers acceptans för varandras olikheter, elevers vana vid olika situationer (igenkänning) samt arbetsro.

Trygghet i dess olika representationsformer, kan kopplas till olika innehåll i undervisningen i Idh, där acceptans inom elevgruppen samt elevens förmåga till igenkänning (vana) främst sätts i relation till träning och utveckling av kroppsliga förmågor¹². Arbetsro, i form av ett disciplinerat (lugnt och tyst) klimat framhålls däremot som gynnsamt för lärande i mer teoretiska moment och vid instruktioner. Enligt analysen sätts trygghet i form av arbetsro även i relation till *inlärning* och att eleven ska kunna ”ta till sig” kunskap. Arbetsro i relation till träning eller utveckling av kroppsliga förmågor beskrivs främst ur en säkerhetsaspekt, där man exempelvis som elev måste kunna vara säker på att inte bli påsprungen eller skrämmd. Arbetsro kan även förstås ur en form av tidsaspekt där tiden för övning inte får verka begränsande, eller stressande för utvecklingen av elevens olika förmågor.

Acceptansen för elevers olikheter och skiftande kunskapsnivå, som resurs för lärande, representeras i talet om olika former av *tillåtande klimat*. I analysen framträder en bild av att trygghet kan representeras av ett klimat där det som elev bör vara tillåtet att våga göra bort sig eller att lärande begränsas av otrygga situationer:

Vi diskuterade idag... vid (*nämner en aktivitet*); varför ingen vågar springa? Är det så att ingen vågar förlora just nu? [...] Det måste vara ett tillåtande klimat liksom. Det tror jag påverkar lärandesituationerna mycket i slutändan. (Respondent 3, Fokusgruppsfall 4)

Man (*syftar på eleverna*) blir rädd för kommentarer. Du blir rädd för att göra något som inte accepteras av gruppen, eller de tycker är bra så... vad folk kommer att tycka och tänka...(Respondent 1, Fokusgruppsfall 1)

Här framträder en bild av otrygghet i form en risk för att framstå som dålig, vilket kan vara begränsande. Däremot synliggörs inte vad som be-

¹¹ *In vivo* begrepp kan förstås som termer som ges en speciell mening i en viss praktik. I en annan praktik kan begreppet ges en annorlunda mening.

¹² Med detta begrepp avser jag moment som exempelvis motorisk träning och träning av tekniska färdigheter.

gränsas. Eftersom diskussionen dock handlar om lärande och riktningar för lärande antas att elevers lärande begränsas av en form av otillåtet klimat.

I analysen synliggörs förutom arbetsro och acceptans, en tredje dominerande aspekt då trygghet diskuteras; elevernas förmåga till igenkänning i, eller vana vid, olika situationer. Elevers vana vid en situation, exempelvis i form av förkunskap, relateras av respondenterna till trygghet i en situation. I detta sammanhang bör innehåll och uppgifter passa alla elever, vilket av respondenterna kan upplevas som problematiskt. Läraren beskrivs oftast som ensamt ansvarig för skapandet av innehållet och då även skapandet av trygghet i form av aspekten igenkänning. I relation till igenkänning, eller vana som en aspekt av trygghet, visar analysen exempelvis att användandet av en viss terminologi kopplat till föreningslika idrotter kan verka diskvalificerande och skapa otrygghet för vissa elever.

Oavsett representationsform, skapas trygghet främst av läraren. Läraren ansvarar för trygghetskonstruktionen vad gäller arbetsro och val av innehåll i de olika situationerna och det ses som problematiskt om man som lärare inte ”lyckas med det”. Läraren, eller lärarens roll och förhållnings-sätt nämns dock inte vid något tillfälle i relation till acceptans, eller tillåtande klimat. Där verkar elever mer ges ansvar för skapandet av trygghet, genom att per automatik acceptera varandras olikheter. Möjligtvis tas skapandet av ett tillåtande klimat förgivet som en konsekvens av vilket innehåll som presenteras och hur det presenteras för att inkludera samtliga elever. Därför lyfts eventuellt inte denna fråga vidare i diskussionen.

Analysen synliggör att trygghet verkar speciellt viktigt som resurs för en god lärandemiljö just i ämnet Idh, på grund av att enskilda elevers kunskaper är tydligt exponerade för samtliga elever i en situation Idh, jämfört med en del andra skolämnen. Framförallt en tydlig exponering av vad man som elev inte kan.

Positionering

Valet av etiketteringen positionering görs mot bakgrund av att denna kategori representeras av hur talet om elevers relationer, i form av kunskapspositioner och sociala positioner, framhålls som resurser för lärande. Vid analysen synliggörs uttryck för att elever antingen kan positioneras av andra elever eller lärare, eller att elever kan positionera sig själva i relation till en situation. Positionering kan förstås både i formen av att vara duktig, alltså att en prestation bekräftas som bra (kunskapsposition), men även i en form av accepterande i gruppen (social position). Kunskapspositionens roll i lärandesituationer kan förstås mot bakgrund av resonemangen om elever som lär av varandra i form av att elever *får* saker av duktigare kam-

rater eller *inser* saker genom att observera de duktigare. I olika situationer verkar då lärandet ske genom observation och härmning av bättre elever i syfte att utvecklas kunskapsmässigt. I dessa fall verkar läraren eller de elever som har en tydlig kunskapspositionering (duktiga elever) vara i position att bekräfta. Social positionering i lärandesituationen kan förstås med bakgrund av dels ett trygghetsresonemang där elever verkar hålla sig inom vissa ramar för att exempelvis inte riskera att göra bort sig, och dels genom ett resonemang om elevers mer aktiva sökande efter bekräftelse och då främst att som elev bli bekräftad av andra specifika elever. Då en elev ger en annan elev bekräftelse verkar det även förstås som något ”annat” än en bekräftelse från läraren:

När du (*syftar på kollega*)berömmar honom blir det fokus på själva prestationen och det kan ju öka självförtroendet, men i det här fallet så tror jag att det handlar om kompisstatus liksom. (Respondent 3, Fokusgruppstillfälle 2)

Det visar väl också hur stor del... alltså vi har ju vår undervisning med något slags syfte, medan den här grabben han har ju ett helt annat syfte med den här lektionen, han ska skaffa kompis! Om det krävs att han ska hoppa och landa på ansiktet så är det lätt värt det. (Respondent 2, Fokusgruppstillfälle 2)

Respondenterna verkar alltså göra skillnad på konsekvenser av bekräftelse beroende av vem bekräftelsen kommer ifrån. Om elevers strävan är en social positionering verkar lärarens betydelse vara av mindre betydelse. För en del elever verkar bekräftelsen från *andra elever* istället styrande för riktningen av lärandet i situationen.

Synlig variation

Att elever ges möjlighet att se, samt uppleva variationer av lösningar på uppgifter tilldelas mening i respondenternas beskrivningar av resurser för lärande. Kategorin synlig variation innehåller analyser av talet där elevers interaktion ges mening i relation till lärande. Benämningen synlig variation ges till kategorin då analysen visar att respondenterna betonar vissa delar i interaktionen som exempelvis synligheten av variation vid elevlösningar och synliga goda exempel. Vid analysen av resonemangen framträder vikten av att elever får möjlighet att observera och härmna i lärandesituationer. Att elever ges möjlighet till att självständigt kunna konstruera lösningar verkar nyansera för variationen av elevlösningar. Denna aspekt av resurser för lärande ges framförallt utrymme i relation till talet om kunskaps homogena grupper (exempelvis profilklasser) där respondenterna framhåller att lärandesituationerna i kunskaps homogena grupper innehåller en för liten variation av elevlösningar. Analysen visar att instruktioner

från lärare, eller läraren som gott exempel inte ges någon större betydelse av respondenterna. Det som ges betydelse verkar vara elevers observation av andra elever samt elevers förmåga till att uppleva och förstå olika (goda) elevlösningar:

Jag tror att han blir präglad av sina... jag tror att det sker omedvetet; i någon form av hierarki. I alla fall då man kanske inte är speciellt duktig. Där han tvingas att titta på... Han tittar på de andra (*elever*) (Respondent 1, Fokusgruppsstillfälle 3)

Genom analysen syns ett antagande om att elever lär av varandra. Lärandet genom observation verkar dock var exklusivt för elever som inte är "lika duktiga". I respondenternas tal är det svårt att hitta spår av hur de elever som redan uppfattas som duktiga kan ta del av resursen synlig variation. I relation till olika kunskapsnivåer verkar förkunskap om det presenterade innehållet vara fördelaktigt. Dock ses inte förkunskap som en förutsättning för lärande, å andra sidan anses förkunskap öka elevers förutsättningar för att lättare upptäcka en *aspektvariation* i en situation. Aspektvariation är min mening av en variation av syften vid deltagandet i en situation. Aspektvariation kan ses som både vad som uppfattas som "tillåtet" i en situation relaterat till en viss norm och vad elever själva formar för syfte med ett innehåll. Analysen av lärares tal visar att duktigare elever verkar ha lättare att upptäcka och utnyttja en aspektvariation i ett innehåll. Respondenterna resonerar exempelvis om att elever med bolltrygghet (vana bollspelare) har lättare att uppfatta variationer av olika aspekter i bollspel:

1: Det var det jag var inne på förut; alltså, den som har stor förförståelse från början kan släppa lite grann; att jag har koll på... jag kan koncentrera mig bara på hur samspelet funkar. Men för den som inte har den...

5: ...Blir det lite för många saker...

3: Men fördelen vi kan se då är att det kan bli... Det blir ett lärande på olika nivåer. Marcus läser spelet på ett bättre sätt, Siri tränas på att ge feedback och att se. Verkligen andra grejer... (Respondent 1, 5 och 3, Fokusgruppsstillfälle 2)

Det verkar alltså som att respondenterna resonerar om lärande på olika nivåer beroende av förkunskap. Elever med en viss förkunskap lär andra aspekter än elever med en mindre förkunskap. Genom analysen framträder även en bild av att duktigare elever verkar vara mer medvetna om sitt eget lärande. Detta kan även kopplas till en medvetenhet av aspektvariationen där uppfattningen är att duktigare elever har lättare att uppfatta en aspektvariation och då placera sitt eget lärande i relation till detta.

Nytta och värde av innehåll

Analysen visar att respondenterna resonerar kring betydelsen av att elever bör kunna relatera situationer i undervisningen till ”riktiga” situationer. Analysen visar en komplex bild av begreppet riktig, eller nytta för eleven, där en mängd olika nyttor framträder; individuell nytta, gemensam nytta, nytta i relation till kursplan, nytta i relation till olika moment med mera. I respondenternas resonemang beskrivs ett dilemma med att som lärare förhålla sig till kursplanen i förhållande till vilka kunskaper man som lärare värderar att eleverna ”på riktigt” kan dra nytta av. Respondenternas resonemang visar en upplevelse av att kursplanens innehåll kan problematiseras i förhållande till elevers framtida behov. Ofta återkommer respondenterna i sitt tal till att innehållet ska stimulera till ett lärande som bör kunna användas och appliceras i situationer utanför skolan och att detta bör ligga till grund för ett presenterat innehåll, utan att vidare nämna innehållet i kursplanen:

Ja, istället; Vad har vi här? Vi har 10 killar och tjejer som kommer att börja hänga på gym om ett par år... Vad behöver de veta innan de traskar dit? De kommer att skita i myosin och aktin, de kommer behöva veta hur de ska bete sig och en del om teknik.(Respondent 1, Fokusgruppsstillfälle 1)

I dessa sammanhang beskrivs även innehållet i Idh som lättare att motivera som applicerbart i elevernas vardag jämfört med andra ämnen. Här ger analysen en bild av att respondenterna även skiljer på en individuell nytta och en gemensam nytta. Bilden som framträder är dock en spretig syn på dels att nyttan kan variera beroende av elevers olika behov och dels att alla elever har samma nytta med innehållet. Exempelvis beskrivs momentet hälsa som ett moment där uppfattningen av elevens individuella behov bör styra, samtidigt som det vid talet om exempelvis rörelsemomenten verkar finnas en outtalad tanke kring varför det kan vara bra med en viss normaliserad typ av rörelser. Elever *bör* här skapa en förståelse för den mer gemensamma nyttan och värdet av ett innehåll, speciellt eftersom innehållet motiveras utifrån lärares syn på elevers egna behov.

Skapandet av ”riktiga” situationer framhålls dels ur ett lärarperspektiv, där läraren är den som bestämmer och skapar ett för eleverna värdefullt innehåll. Dels beskrivs nyttan och värdet i en situation som skapat av eleven själv (vilket beskrivs vidare under individuella resurser för lärande). Bilden av lärarens roll att motivera innehåll genom nytta och värde, eller att skapa innehåll som anses nyttigt och värdefullt för eleverna är dominant framträdande i analysen. Respondenterna framhåller att läraren är den som, mer eller mindre oförhandlat, skapar ett innehåll som bör uppfattas nyttigt och värdefullt. Att synliggöra nyttan och att presentera inne-

håll som eleverna kan relatera till verkar anses som en viktig resurs för elevers lärande.

Nytta och värde ses även som en katalysator för elevens motivation. Exempelvis kan detta illustreras genom respondenternas resonemang om elevers ökade motivation inför olika skoltävlingar. Elevers ”motivation” förstås i detta sammanhang som att effektivt göra det som förväntas av dem, det vill säga att elever och lärare uppfattar samma nytta med aktiviteter och innehåll.

Olika agendor

I analysen av talet framträder olika aspekter av begränsningar för elevers variation av lärande i lärandesituationer. Dessa ses dock inte som hindrande för att ett lärande överhuvudtaget sker, utan mer som riktningsgivare för ett *visst* lärande och att detta har en begränsande inverkan på ”annat” lärande. I förhållande till resurser *för* elevers lärande, vill jag utveckla begreppet begränsning. Tidigare beskrevs både förutsättningar och påverkansfaktorer som inkluderade i begreppet resurser för lärande. I den meningen kan resurser ses som styrande för elevers läranderiktning. Begränsningar av en variation av läranderiktningar ser jag som styrande mot en viss läranderiktning, alltså som en ”resurs” för en bestämd läranderiktning.

Analysen ger en bild av två uppfattningar i detta sammanhang. Dels tal om lärares förhållningsätt som riktningsgivare för lärandet och dels tal om elever som riktningsgivare för lärandet. Det verkar finnas en medvetenhet om att lärare och elever kan ha olika agendor i en och samma situation och att dessa agendor är styrande för lärandets riktning:

Jag håller med i det som (*nämmer namn*) säger att det är mottagaren som styr vad det blir i slutändan (*refererar till en tidigare diskussion*). Vad den har i sitt huvud just då, den tidpunkten man håller på med olika moment. Och så tror jag att vi skjuter lite vid sidan av målet, generellt... Att vi har för mycket fokus på idrott. (Respondent 5, Fokusgruppsfall 1)

Lärares förhållningsätt till styrdokument som riktningsgivare av lärandet kan enligt analysen förstås som ett starkt fokus på lärares strävan att nå ett specifikt slutmål, vilket inte är särskilt anmärkningsvärt i en skolkontext. Resonemanget av existerande skillnader av läranderiktningar, då i synnerhet i termer av ”annat” och ”vid sidan om”, i kombination med talet om en upplevd oro att inte hinna med ett visst avsett innehåll ger en bild av lärares produktfokus som begränsande för variationen av läranderiktningar. Som en av respondenterna uttrycker: ”*Ja, det är klart att vi pekar på var de ska men då samtidigt tar bort annat!*” (Respondent 3,

Fokusgruppsstillfälle 2). I sammanhanget är det ”andra lärandet” inte helt tydligt. Kravet att förhålla sig till kursplanen verkar alltså begränsande för ”annat lärande”, eller ”lärande vid sidan om”. Därför kan det andra lärandet förstås som lärande som ej är nämnt i kursplanen. Vid ett par tillfällen nämns ”annat lärande” som en form av utveckling av sociala färdigheter. Analysen av lärares tal visar att det verkar finnas en vilja till att utnyttja olika läranderiktningar. Trots en tydlig medvetenhet om elevers och lärares olika agendor verkar elevers agendor vara svårt att utnyttja i undervisningen. Respondenternas försök att utnyttja olika lärandebanors riktning gestaltas genom skapandet av situationer med olika *syften*, där exempelvis användandet av metoden fotboll kan syfta till att nå olika *mål* inom exempelvis områdena rörelse eller hälsa. Givet ovan framträder alltså bilden av dels en begränsande tillåtenhet av variation av lärande i syfte att nå en slutprodukt, men även bilden av att tillåta olika riktningar dock med förbestämda syften. Denna tydliga *aspektinvariation* verkar i talet framträda som en resurs för elevers sökande efter rätta handlingar i en lärandesituation:

Jag tror att de försöker hitta det som de tror att läraren vill att de ska hitta... och också ibland, gör som någon annan grupp har gjort för att de tror att det var rätt eller de gör det de tror att läraren egentligen vill säga till dem. Jag tror inte att de... jo, en del elever tänker nog själva men inte många. (Respondent 5, Fokusgruppsstillfälle 4)

Trots att den gällande meningen verkar vara att det existerar en form av avsett lärande, finns en tydlig förståelse för att elever deltar i situationer med olika förkunskaper, och elever behöver olika lång tid på sig för att lära och olika metoder för att lära. Vid flertalet tillfällen ges uttryck för att ett mer öppet arbetssätt skulle stimulera till ett annat lärande, eller en mer varierad riktning för lärandet.

Kategori	Innehåll
Trygghet	Acceptans
	Igenkänning
	Arbetsro
Positionering	Social status som position
	Kunskapsposition
Synlig variation	Variation av elevlösningar
	Goda exempel
Nyttan och värde av innehåll	Styrdokument som nytta
	Upplevd nytta för elever
Olika agendor	Lärares agenda
	Elevers agenda

Figur 5.2 – Sammanfattning av innehåll i kategorier av relationella resurser för lärande

Individuella resurser

I detta avsnitt redogörs för det som i analysen framkommit som tal om elevers egenskapade nytta med ett innehåll. Detta skulle kunna ses som en ytterligare subkategori till kategorin *Olika agendor* i avsnittet relationella aspekter. I detta avsnitt beskrivs analysen av respondenternas resonemang kring *former* för hur elever skapar nytta i olika situationer. Ett sätt att se nedanstående resurser för lärande, är ur ett individperspektiv vid relationen mellan individ, sociala partners och miljön (Rogoff, 1990) eller som ett fokus på eleven i det triadiska förhållandet mellan elev, lärare och innehåll¹³ (se exempelvis Amade-Escôt, 2005).

Analysen visar att de individuella resurserna verkar domineras av ett resonemang om elevens skapande av nytta som olika perspektiv av positionering. Respondenterna resonerar om att elever skapar nytta av andra värden i lärandesituationer. Exempelvis uppfattas elever skapa nytta av kopplingen till eget välbefinnande, eller skapa ett värde i att utveckla egna färdigheter. Resultaten delas upp i två kategorier; (i) Elever som positionssökare och (ii) Elever som skapare av egen nytta.

Elever som positionssökare

Inom denna kategori placeras tal om uppfattningar av vikten av elevens upplevelse av positionering i en lärandesituation oberoende lärarens av-

¹³ Innehåll i detta fall ska inte ses som aktiviteter, utan mer det som elever lär.

sedda läranderiktning. Analysen ger en bild av ett resonemang där elevens strävan efter att positionera sig ges mening. Alltså att elevens sökande efter bekräftelse verkar påverka elevens läranderiktning i en situation. Respondenterna påpekar att elevens positionering även förutsätter någon form av bekräftelse av andra elever, eller med andra ord; att bekräftelsen från andra elever blir viktig för att synliggöra, eller uppleva en positionering. Att som elev positionera sig verkar av respondenterna förstås ur olika perspektiv. Elever uppfattas sträva efter en form av social positionering, alternativt en form av kunskapspositionering i en situation. Det kan även vara en kombination av dessa. I vissa sammanhang upplevs till och med elevens strävan efter en form av social positionering ske på bekostnad av att en utveckling av sina egna färdigheter:

[J]ag (som elev) tänker inte försöka, jag kommer inte att klara av det, jag vill inte se dum ut... (Respondent 3, Fokusgruppsfall 2)

Elevens sociala positionering upplevs av respondenterna inte kunna bekräftas av lärare i någon större utsträckning, däremot verkar lärare upplevas ha en viss påverkan vid bekräftelse av kunskapspositionering. Däremot kan en bekräftelse av elevens kunskapspositioner påverka deras sociala position. Exempelvis genom att lärares bekräftelse av kunskapspositionering upplevs ha en betydelse för elevens strävan efter att "passa in", att vara som andra. Eller då lärare på olika sätt bekräftar elever genom att de ges möjlighet att "glänsa". Dock framhåller respondenterna att det upplevs vara svårare att som lärare medverka till att *förändra* elevens kunskapspositionering i en grupp än att *bekräfta* ett gott exempel och en variation av lösningar. Det vill säga att en position beror mer av klasskamraters bekräftelse än lärarens bekräftelse.

Analysen visar att respondenterna diskuterar elevens strävan efter att behålla en positionering. Exempelvis genom uppfattningar om att elever inte utsätter sig för situationer där det finns risk för att inte vara som alla andra. I resonemangen verkar uppfattningen vara att det verkar vara tillåtet att som elev riskera att "sticka ut" (inte vara som alla andra) genom att "glänsa", att *utnyttja* sin förkunskap om man har något att visa:

För hennes del kanske det blev en form av egen bekräftelse på att; det här är jag duktig på... Medan övriga gruppen, jag vet inte om det var för svårt eller något men ... Jag tänker att hon kör på, att hon är duktig, någon form av show off, hon har koll på läget... (Respondent 1, Fokusgruppsfall 4)

(Respondenten kommenterar en sekvens där en grupp, framför en spegelvägg övar på en egenkonstruerad dans. Flera elever ur gruppen, en efter en lämnar övningen för att göra annat. Till slut står flickan ensam kvar, dock

fortsättandes med att öva, till synes oberörd av frånvaron av sina gruppmedlemmar.)

Samtidigt som för Samuel ...är det ju också mål, men han har ju börjat kolla på hur utvecklar man spelet för att på **bästa sätt** göra mål. (Respondent 5, Fokusgruppsfall 3)

Bägge citaten ovan kan illustrera uppfattningen av att det verkar legitimt att som elev ”sticka ut”, förutsatt att man har något att visa.

Elever som skapare av egen nytta

I denna kategori placeras talet om elevers eget skapande av nytta oberoende av ett behov av positionering inom gruppen och lärandesituationen. Ordet *skapare* väljs då analysen visar resonemang om elevers skapande av värden, ”drivna” av en nytta annan än den som är skapad av lärare. Exempelvis beskrivs:

Mer så tror jag att (*nämner elev*)kommer att tänka; [...] när jag är på friskis, eller när jag är på Stureplan, så kommer jag att ha nytta av det här. Jag tror nog att det är mer glädje för stunden här. (Respondent 2, Fokusgruppsfall 4)

Glädje för stunden kan förstås i ljuset av en egenskapad nytta, där lärarens avsikt möjligtvis är något annat. Analysen av talet tyder på att elever även kan skapa en egen betydelse i en egen utveckling genom att exempelvis observera och härma. Det vill säga en beskrivning av elever som observerar och härmar kan styras av en form av eget värde i att utvecklas i relation till en nytta av att kunna något kopplat till sin egen verklighet. Alltså ett resonemang kring elevers förmåga att se det presenterade innehållet exempelvis som ett möjligt medel för välbefinnande, både i och utanför skolan vilket följande resonemang exempelvis kan illustrera:

[A]tt börja kunna ta hand om sig själv. Det är ingen tränare där. Då finns det troligen någon form av drivkraft där, någon form av inre motivation. (Respondent 1, Fokusgruppsfall 4)

Detta nämns i ett sammanhang där respondenterna diskuterar hur innehållet i undervisningen i form av gyminstruktioner skulle kunna upplevas av elever. I detta fall att elever skapar en nytta av innehållet för att kunna applicera i en situation då eleven själv besöker ett gym i frånvaron av instruktörer.

Analysen av lärares tal ger även en bild av att elever verkar skapa en nytta i vikten av färdighet och kunskap i relation till kunskapskrav, det vill säga att skapa ett värde i att vara en bra elev i Idh. Respondenterna resone-

rar om att detta endast sker i frånvaron av att socialt behöva positionera sig:

1: Fast då kan man ju se det lite tvetydigt för att både (nämner elever ur två olika grupper) har högst status i klassen och båda är "fotbolls...", och går ändå in för det här (att konstruera en dans).

3: De är betygsinriktade och det är inte (nämner namn på en elev som uppenbart har en annorlunda agenda) (Respondent 1 och 3, Fokusgruppsstillfälle 2)

Citatet får gälla som illustration av respondenternas uppfattning av att elever skapar en mening, i att vara duktiga i Idh. Genom det citatet ges en bild av elevers meningsskapande i en lärandesituation, genom att framstå som duktiga i Idh, vilket kan representeras av vad som uttrycks av respondent tre: "De är betygsinriktade". De betygsinriktade eleverna har råd att gå in för dansen trots att de är "fotbollselever" på grund av att de har en så hög status. Analysen ger att elever som skapar egen nytta inte begränsas av ett behov av att få andra elevers bekräftelse. Att skapa en nytta av andra värden kan då ses som relativt exklusivt för elever med en redan hög social status eller hög kunskapsposition. Det verkar även som att elevens förmåga att själv skapa nytta i sig påverkas av olika faktorer. Framförallt anses detta problematiskt i relation till då elever av olika anledningar inte skapar samma nytta och värde som lärare.

Kategori	Innehåll
Elever som positionssökare	Strävan efter positionering
	Vidmakthållande av existerande position
Elever som skapare av egen nytta	Nyttan i att vara duktig i Idh
	Eget välbefinnande

Figur 5.3 - Sammanfattning av innehåll i kategorier av Individuella resurser för lärande

En sammanfattning av vad lärare i Idh talar om då de diskuterar resurser för lärande

Följande sammanfattning bör ses svara mot den första frågeställningen utifrån syftet; *Vad talar lärare i Idh om, då de diskuterar olika resurser för elevers lärande?* Lärare beskriver resurser för elevers lärande med utgångspunkt i två teman. Dels resurser som relationella i form av trygghet, positionering, synlig variation, nytta och värde av olika innehåll och lärares och elevers olika agendor. Dels framhålls riktningen av lärande som påverkad av eleven själv genom en strävan efter positionering eller elevens förmåga att skapa egen nytta – individuella resurser. Resultatet av analysen av respondenternas tal kan sammanfattas enligt följande; *Trygghet* som en resurs för lärande representeras i form av elevers acceptans för elevers olikheter och förmågor, elevers vana vid en situation eller i form av arbetsro. *Positionering* upplevs som en resurs för lärande genom elevers strävan att nå social status, men även en form av positionering i gruppen genom kunskapsnivå. *Synlig variation* som resurs för lärande kan förstås som synligheten av variation (aspektvariation) och synligheten av goda exempel, främst då i relation till lärarens uppsatta mål. *Nytta och värde av innehåll* ges främst mening som resurs för lärande i relation till lärares förmåga att skapa en ”riktig” nytta med ett visst innehåll i en lärandesituation. Det ses också mer eller mindre som lärarens uppgift att skapa denna nytta. Respondenterna resonerar även om elevers och lärares *olika agendor*. Lärare ses som ansvariga för att innehållet svarar mot ett tänkt mål och riktning. Detta ses som begränsande för ”annat lärande”. Elever kan förstås som riktninggivare för lärande i form av skapare av egna syften i olika situationer.

Resurser för lärande verkar även beskrivas som den mening elever själva tilldelar ett innehåll, eller situation. Två kategorier av individuella resurser framträder ur analysen. Dels *elever som positionssökare*, där strävan efter att nå eller vidmakthålla olika positioner i gruppen kan överskugga strävan att nå lärares avsedda mål med ett valt innehåll. Positioneringen verkar anses kunna bekräftas främst av andra elever. Elever beskrivs dock kunna skapa *egen nytta* av ett innehåll främst i frånvaron av behovet att positionera sig. Dessa värden kan representeras av nyttan av att vara duktig i ämnet eller nyttan av se innehållet som påverkan av eget välbefinnande.

Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?

Avsikten med denna del av resultaten från analysen, är att försöka förstå talet i de ovan skapade kategorierna mot bakgrund av ett situerat perspektiv att se på lärande. Resultatet beskriver alltså ett sätt att förstå lärares tal och beskrivningar av resurser för lärande i Idh och svarar alltså mot studiens andra frågeställning; *Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?*

Utgångspunkten i denna del är nyckelbegreppen Bekräftelse, Synlighet/Isolering och Autenticitet/Överförbarhet, vars relation och mening mer utförligt beskrivs i kapitel 3. Nedan väljs att rubricera resultatet efter dessa nyckelbegrepp i stället för att rubricera delarna efter de skapade kategorierna efter innehållsanalysen.

Bekräftelse

Vid analysen framträder resonemang om resurser för lärande som kan förstås som aspekter av bekräftelse av ett legitimt deltagande. Första delen av analysen visade en aspekt av resurser för lärande i lärandesituationer i form av talet om elevers positionssökande. Positionssökande, eller vidmakthållande, ses av respondenterna i form av social positionering men även som kunskapsstatus. En strävan efter positionering inkluderar per automatik även en strävan efter att få en bekräftelse av positioneringen, där mer erfarna elever ges ansvar för att bekräfta deltagandet, eller sponsra ett deltagande (bekräftelseföretråde). Vem, eller vilka som ges sponsringsföretråde verkar enligt analysen upplevas som komplext. Det verkar göras en uppdelning av att lärare har ett bekräftelseföretråde av elevers kunskapspositionering:

3: Hade DU (*vänder sig mot kollega*) gett honom bekräftelse så tror jag att det är en annan sorts bekräftelse. Den här bekräftelsen har får av sin kompis är ju någonting han kan ta med sig... ja men upp i klassrummet, på skolgården.

4: Han får ju faktiskt bekräftelse av mig då jag går fram och säger till honom att han ska landa på fötterna, han får ju bekräftelse så egentligen... Men sedan hakar han ju på det där beteendet igen. (Respondent 3 och 4, Fokusgruppstilfälle 2)

Däremot verkar kamrater enligt analysen ha ett bekräftelseföretråde kopplat till social positionering. Elevers strävan efter bekräftelse av social positionering ges stort utrymme i talet om resurser. Analysen ger dock vid handen att talet om bekräftelse främst behandlar lärares bekräftelse av kunskapspositioner och att respondenterna ser läraren som den främsta

företrädaren för att kunna ge bekräftelse, genom exempelvis sin uppmärksamhet eller genom att uppmärksamma goda exempel. Lärares bekräftelse av olika elevlösningar legitimerar olika sätt att delta i en situation, vilket kan ses som ett sätt att skapa ett tillåtande klimat.

I relation till begreppen perifer och inkluderad deltagare kan man ur resonemanget kring positionering förstå både lärare och elever som inkluderade deltagare. Dock ger inte analysen av talet en helt tydlig bild av elever som inkluderade deltagare, mer än att de är i position att bekräfta varandras sociala position.

Analysen ger även en bild av betydelsen av elevers observation eller härmande där olika deltagare "får" kunskap av varandra. Inbäddat i detta resonemang ligger en syn på elevers olika kunskapsposition i lärandesituationer där mer perifera elever i en situation observerar och härmar ett "bättre" sätt att handla. Detta kan förstås ur ett situerat perspektiv att se på lärande som en strategi för mer perifera deltagares ("nybörjare") att utvecklas (Lave & Wenger, 1991), de skapar på så sätt en egen "learning curriculum".

Synlighet/Isolering av resurser för lärande

Genom analysen märks bland annat igenkänning som en aspekt av trygghet i en lärandesituation. Ur ett situerat perspektiv att se på lärande kan detta förstås som en form av synlighet, där exempelvis ett föreningslikt språkbruk ökar igenkänningen för vissa elever men samtidigt isolerar deltagares lärandebanor. Användandet av ett visst språkbruk synliggör att just ett visst språkbruk blir viktigt i en viss situation. Här görs även en skillnad beroende på hur pass perifera deltagarna är i situationen.

3: [M]en han behöver nog en förklaring... om han inte hajar direkt från början.

1: De (*eleverna*) hade nog inte tänkt som vi hade tänkt att; Okej... nu pratar vi nog om något som Marcus (*elev*) inte förstår. Den diskussionen (*mellan elever*) hade nog fortsatt på en ganska hög nivå och att Marcus hade fått flika in på en lägre nivå.

3: Jag tror inte att han hade vågat frågat; hur menar ni? (Respondent 3 och 1, Fokusgruppstillfälle 3)

I ovanstående fall tolkas respondenternas tal omfatta både synlighet och isolering, där synligheten av viktig kunskap (ett visst språkbruk) samtidigt blir isolerande för Marcus, som i denna situation kan ses som en perifer deltagare, och inte riktigt släpps in i diskussionen.

Av analysen framträder även goda exempel som en aspekt av synlig variation i lärandesituationer. Dock verkar inte uppfattningen vara att de

goda exemplen upptäcks av de perifera deltagarna, mer att de goda exemplen synliggörs genom att visas upp. På så sätt isoleras elevers lärandebanor genom att ett visst lärande blir mer legitimt. Elevers egna upptäckter av viktig kunskap verkar mer kunna härledas till viljan att positionera sig, vilket ur respondenternas perspektiv ses som en avvikande riktning än den tänkta lärandebanan, det vill säga; att utveckla de föreskrivna förmågorna ur kursplanen. Resursen synlighet kan även, med bakgrund av analysen förstås som lärares vilja att visa en variation av lösningar som av *läraren* anses som viktiga kunskaper i en situation. Även här verkar mening inte ges till elevens egen förmåga att själv skapa nytta av kunskap i olika situationer.

I relation till kategorin *Nytta och värde* kan isolering förstås som lärares vilja till att skapa nytta för eleverna i en situation, vilken isolerar riktningen från ”annat lärande” i en situation. Detta blir synligt i respondenternas resonemang om sig själva och deras målsättningar med innehållet som styrande för riktningen av lärandet i olika situationer:

2: Med mycket fria uppgifter och aktiviteter, där det finns utrymme för olika lösningar och olika val så tror jag att vi... Alltså, de lär sig jättemycket annat. Även om det inte var exakt vårt syfte. Jag (*elev*) som ville gå den här vägen gör det och de (*elever*) som ville ta den andra vägen, de gör det. Och i slutändan så hamnar vi på samma ställe. För jag känner att många gånger så...

3: Vi är lite rädda för att släppa...

2: Ja, det blir det här slutproduktfokusets liksom; hit ska vi! Det är jätteviktigt att vi går igenom det och det och det och det... Men jag tror att det begränsar också. (Respondent 2 och 3, Fokusgruppsfall 1)

Målen, eller ”slutproduktfokusets” kan här ses som en begränsande resurs för olika läranderiktningar.

Ur ett situerat perspektiv att se på lärande förstås synlighet som en resurs för elevers access till lärande, där en perifer deltagares förmåga att uppleva vad som är viktig kunskap i en situation blir viktig för lärandebanan (Lave & Wenger, 1991). Elevers egna upplevelser av viktig kunskap, kan enligt analysen endast sättas i relation till respondenternas resonemang kring kunskaps homogena grupper. Mening ges då till betydelsen av att deltagare själva får möjlighet att upptäcka en kunskapsvariation som inte är iscensatt av läraren. I analysen framträder även en bild av att olika deltagare kan skapa olika nytta av en och samma lärandesituation. Dock framträder även en annan aspekt av elevens skapande av nytta där läraren har ett syfte med vilken nytta som *bör* skapas. Enligt analysen av talet bör innehållet stimulera elever till ett skapande av nytta, så länge nyttan över-

enstämmer med lärarens smak av nytta. I detta fall isoleras synlig kunskap mot en viss läranderiktning.

Autenticitet/Överförbarhet

I analysen framträder respondenternas tydliga antagande om ämnet Idh verklighetsnära natur, ofta satt i relation till andra skolämnen. Innehållet i ämnet ses alltså innehålla kunskaper som per automatik, i sin form ses som betydelsefulla för elevers vardag. Ur analysen framträder två perspektiv av *nytta*. Dels nytta som skapad av läraren med avsikt att forma ett innehåll som kan upplevas som värdefullt för elevens vardag. Dels även nytta som skapad av eleven själv. En aspekt av autenticitet är en förhandlad mening (Wenger 1998/2008). I relation till autenticitet ger analysen dock en bild av en oförhandlad mening av vad som anses värdefullt i en viss situation. Läraren verkar vara den som avgör en avsedd nytta med ett innehåll. Däremot ges uttryck för ”annat lärande” och komplexiteten i elevers och lärares olika agendor i en lärandesituation. Elevers egenskapade nytta av innehållet i Idh kan förstås ur två perspektiv av autenticitet; Dels att elever skapar en nytta i att uppnå mål för att bli bedömda och dels att elever skapar en nytta av innehållet som ett tillfälle till att förbättra, eller behålla sin hälsa. Nyttan i att uppnå mål blir en autentisk situation på grund av att eleven befinner sig inom institutionen skolan, och i skolan är det viktigt att lära sig det läraren avser. Nyttan för elever blir där att vara duktiga i Idh med avsikten att bli bedömd som bra.

5: Jag tror att de försöker hitta det som de tror att läraren vill att de ska hitta... och också ibland, gör som någon annan grupp har gjort för att de tror att det var rätt eller dom gör det de tror att läraren egentligen vill säga till dem.

3: Jag tror att vi skolar in dem, absolut. (Respondent 5 och 3, Fokusgruppstillfälle 4)

I detta fall kan den förhandlade meningen förstås via resonemang om elevens uppfattning av innehållet som autentiskt i relation till skolämnet Idh och inte sin egen vardag utanför skolan. En annan aspekt av nytta skapad av eleven, som ges mening i analysen är upplevelsen av att eleven ”på riktigt” ser en vits med innehållet i ämnet i relation till sitt eget välbefinnande. Alltså beskrivs att elever förstår hur de kan utnyttja innehållet i ämnet för egen vinning. Denna aspekt av autenticitet kan sägas vara förhandlad i den mån att eleven själv upplevs styra sitt lärande, dock utifrån en egen agenda. Lave och Wenger (1991) beskriver elevers egenskapade nytta i form av olika *learning curriculums* i en och samma situation. Alltså att deltagare kan ha olika intressen i samma situation och

att det påverkar olika lärandebanor. Genom diskussionen nedan ges exempelvis en bild av två elever med olika lärandeagendor i en och samma situation:

3: Jag tror att eleven i rött inte tänker så mycket på vad den gör...

2: Den tänker väl jättemycket på vad den gör!

A: Vad tänker du på?

2: Jo, jag tänker på HUR den gör; Den tänker ju asmycket på att kopiera. Den är sjukt fokuserad. (Respondent 2 och 3, Fokusgruppstillfälle 2)

Sekvensen som kommenteras visar en elev som under en hel lektion i stort sett skuggar en annan elev och härmar precis alla handlingar. Vidare resoneras kring att eleven som blir härmad har en annan lärandeagenda än eleven som härmar.

I analysen framträder som tidigare nämnts trygghet som en aspekt av lärandesituationer i Idh. Trygghet kan bland annat förstås ur perspektivet igenkänning och vana vid en situation. Vana och igenkänning kan även förstås ur ett autenticitetsperspektiv. Analysen visar att det verkar som att lärare kan skapa situationer som mer eller mindre stimulerar till igenkänning genom att använda ett innehåll "känt" för eleverna, alltså skapa situationer som av eleverna bör upplevas så autentiska som möjligt, med syftet att elever bör känna sig vana och bekväma i en situation.

Analysen visar att mål och produktfokus även begränsar autenticiteten i lärandesituationerna. Mål och produkter verkar icke förhandlingsbara och kan då förstås som begränsande för autenticiteten. Ur detta perspektiv kan nyttan av ett lärande som ger en högre social status ses som mer autentisk då nyttan inte är reglerad utan öppen för förhandling.

Aspekten (o)överförbarhet, eller snarare lärandets situationsbundenhet, har i analysen spårats till resonemang om förkunskaper och resonemang om livslångt lärande. Alltså ett antagande om kunskapers förmåga att överföras mellan olika situationer. I analysen framträder även en bild av att vilja likna situationer i Idh med framtida situationer i elevens vardag. Detta kan förstås som en vilja att forma lärandesituationer i Idh *identiska* med förmodade situationer i framtiden:

När i livet kommer de att plocka fram den kunskapen som...? Det tror jag är en otroligt viktig aspekt av det hela. Det kan vara att jag har haft ett gäng lektioner om kost, och lagt ganska mycket energi på just bullimi och anorexi och... Saker som väldigt få någonstans kommer att stöta på...men hamnar man i det läget så... Kan man få någon att träffa där så kan man ju säga att det lärtillfället var sjukt viktigt. Samma sak med hjärt-lungräddning; det kan man ju diskutera som lärtillfälle, men då det blir ett

skarpt läge så kanske det är det viktigaste de lärt sig! Då kan man ju säga; det här är kanske de viktigaste 50 minuterna ni har i era liv. (Respondent 1, Fokusgruppsfall 1)

Resonemangen visar på en osäkerhet om vad som kommer att ”träffa rätt” i en framtid i relation till det innehåll som presenteras.

Sammanfattning av hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?

Nedanstående svarar mot studiens andra frågeställning; *Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?*

Analysen visar att det framträder en komplex bild av vem, eller vilka deltagare som är i position att bekräfta ett legitimt deltagande i olika situationer. Här kan både läraren och vissa elever i en lärandesituation ses ha en licens att bekräfta ett deltagande. Lärare uppfattas kunna bekräfta elevers kunskapspositioner, mer än elever. Vissa elever uppfattas kunna bekräfta andra elevers sociala positionering, mer än lärare. I talet används begrepp som ”glänsa inför kompisar”, ”få status” och ”show off”. Användandet av dessa begrepp tyder på att elevers sökande efter olika former av bekräftelse finns inbäddat i talet om resurser för lärande.

Mot bakgrund av analysen kan lärare ge elever access till lärande genom att synliggöra viktig kunskap i olika situationer. Elevers läranderiktning kan isoleras genom en *iscensatt* synlighet. Den iscensatta synligheten styr lärandet i en viss riktning, vilket uppfattas vara lärares uppdrag. Analysen visar att det även finns situationer där *elevrelationer*, har större betydelse än lärares iscensatta synlighet. Situationer där elevrelationer verkar spela större roll är vid elevers strävan efter en social positionering.

Talet om resurser för lärande i lärandesituationer kan förstås ur ett *autenticitetsperspektiv* på framförallt två sätt. Dels som läraren som skapare av autentiska situationer, vilka bör likna ”riktiga” situationer utanför skolans ramar. Respondenterna beskriver att eleverna bör kunna relatera till ett innehåll. Ur ett trygghetsperspektiv används hellre ”riktigt” innehåll för att göra elever bekväma vid situationer de redan är vana vid, istället för att vänja elever vid en ny situation. Ur en autenticitetsaspekt skulle kunna förstås som lärares skapande av ett nyttigt innehåll där meningen är relativt oförhandlad. Det vill säga att läraren ”bestämt” vad som bör kunna ses som relevant för elever. Det andra autenticitetsperspektivet kan ses som vilken nytta och värde *elever* uppfattas skapa i en lärandesituation. Detta perspektiv kan i sig delas in i två delar; autenticitet i form av elevers egenkapande nytta av vara/bli duktig i Idh för att få ett bra betyg och elevers egenkapade nytta för sitt eget välbefinnande.

Analysen visar att det finns ett antagande om att innehållet bör skapas i relation till elevers framtida handlingar, alltså en syn på kunskap som överförbar. Detta ses även som ett motiv till att lärandesituationerna i ämnet bör liknas med ”riktiga” situationer.

KAPITEL 6

Diskussion

Uppsatsen behandlar en undersökning av lärares tal om resurser för lärande i relation till ämnet Idh. I relation till lärares tal ställdes frågorna *Vad talar lärare i Idh om, då de diskuterar olika resurser för elevers lärande?* och *Hur kan talet om resurser för elevers lärande förstås i relation till ett situerat perspektiv att se på lärande?* Dessa frågor har varit ledande för analysen. Resultaten visar att respondenterna i studien resonerar kring ett flertal aspekter av resurser för lärande. Det är främst två riktningar som är framträdande i resultatet. Analysen visar att nytta i olika former ges betydelse, där elever och lärare kan tolka ”nyttan” av ett innehåll på olika sätt. I förhållande till detta visar även analysen beskrivningar av hur olika former av nytta kan bli styrande för elevers olika läranderiktningar. Detta avslutande kapitel delas upp därför upp i *Kontextualitet* samt *Styrning av olika läranderiktningar*. I förhållande till perspektivglappet mellan forskare och praktiker ges även utrymme till att diskutera metoden och teorin. Kapitlet avslutas med slutsatser, sammanfattande reflektioner och förslag på fortsatt forskning.

Kontextuellt ...För vem?

Resultaten av denna studie visar att respondenterna tar sin utgångspunkt i att elever bör kunna se en mening av innehållet och lärandet i Idh. Som en resurs för lärande diskuteras innehållets relevans för elever, både i nutid och i elevers framtid. Detta är inte särskilt anmärkningsvärt då den nuvarande kursplanen för Idh beskriver utvecklandet av förmågor i termer av tillämpbarhet i situationer utanför skolan och ur ett längre perspektiv. Syftet med att utveckla dessa förmågor beskrivs exempelvis som att: *”[E]leverna utvecklar [...] intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen”* och att *”Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla kunskaper om [...] hur man kan påverka sin hälsa genom hela livet.”* (Skolverket, 2011a). Det lärande som elever bör stimuleras till, inom ramen för skolämnet Idh, kan tolkas som att det bör påverka och göra avtryck på elevers situation även utanför skolan. Dock kan man, mot bakgrund av resultaten ställa sig frågan; Vem ges företräde att tolka nyttan av ett innehåll? Penney (2003) ifrågasätter hållbarheten för det lärande av kunskaper som sker i skolan genom att diskutera vem som kan ges företräde för att avgöra ett kontextuellt lärande med frågan; kontextuellt för vem? Resultaten visar att respondenterna verkar urskilja olika aspekter av nytta. Dels en, av lärare, upplevd nytta med ett visst innehåll. Där nyttan upplevs kunna relatera till elevers verklighet. Dels resoneras kring en nytta, skapad av eleven själv.

Resnick (1987) använder begreppen *practical intelligence* till skillnad från *school* eller *formal intelligence* för att belysa en syn på skillnader i hur kunskap konstrueras i olika kontexter. Utifrån resultaten skulle lärares avsikt med att skapa nytta kunna ses som *formal intelligence* och elevers syn på nytta förstås som *practical intelligence*. Säljö (2000b) beskriver utbildningen i dagens skola som en reproduktion av sig själv genom att målet för verksamheten har fått en bestämd institutionell roll, vilket kan jämföras med elevers lärande av *formal intelligence*. Enligt detta resonemang lär sig elever saker i skolan för att det är bra att kunna i ett skolsammanhang, trots att avsikten i styrdokumentet är något annat. I resultaten av föreliggande studie framträder en liknande bild - att respondenterna beskriver att en aspekt av elevers egenskapade nytta kan ses som nyttan i att vara duktig i Idh då elever mer eller mindre letar efter "rätta" förhållningsätt för att exempelvis få ett bra betyg. Det legitima förhållningsättet är exempelvis att kunna visa att man som elev tycker att lärarens syn på nytta är viktig. Detta ger en komplex bild av Penneys uttryck; kontextuellt för vem? Elever själva kan se en egen nytta i att vara duktig i idh och "göra det man ska" för att det genererar ett högt betyg, vilket är viktigt för vissa elever. På så sätt skulle man kunna förstå Resnicks *practical intelligence* som elevers förmåga att skapa en nytta i lärandet genom att lära sig *formal intelligence*. Alltså att elever faktiskt skapar en nytta i att visa sig duktiga i skolan.

Mot bakgrund av ovanstående delas frågan om tolkningsföreträde av kontextualitet vidare upp i en diskussion kring kontextuell *undervisning*, där lärare är tolkningsföreträdare för att avgöra nyttan och en diskussion kring kontextuellt *lärande* där elever är tolkningsföreträde för nyttan.

Kontextuell undervisning – att lära sig bli en bra skolelev

Kontextuell undervisning har tidigare diskuterats och problematiserats med utgångspunkt i ett situerat perspektiv att se på lärande (Kirk & Macdonald, 1998; Säljö 2000b; Kirk & MacPhail, 2002; Kirk & Kinchin, 2003; Penney, 2003; Rovegno, 2006). I föreliggande studie problematiserar respondenterna nyttan med valt innehåll och hur man som lärare kan veta att man "träffar rätt" med det presenterade innehållet utifrån vad som i en framtid kommer att vara nyttiga kunskaper för eleverna. (jmf Carlgren och Marton, 2002). Enligt resultatet av studien ses en resurs för lärande som innehållets relevans för elevers upplevda verklighet. Därför är det, enligt respondenterna, viktigt att synliggöra och beskriva den tänkta, eller upplevda nyttan med ett innehåll, relaterat till eleven. Utgångspunkt tas i vad som *upplevs* nyttigt för elever. I resultaten framträder även att synliggörandet av nytta och värde kan fungera som en katalysator för elevens mo-

tivation till att vilja lära. Problematiken i detta resonemang ligger i att motivation, i form av uttrycket elevers vilja att lära beskrivs i relation till att elever gör det läraren förväntar sig att de ska göra. Därför kan det diskuteras om det verkligen är motivation för elevers egen vilja *att lära*, eller om det egentligen inte är elevers sätt att visa att man förstått vad läraren vill att man ska göra? Öhman (2007) beskriver lärares sätt att styra elever till att vilja. Ur detta perspektiv kan man förstå lärares avsikt med att presentera ett nyttigt innehåll som ett sätt att stimulera till att elever bör vilja förstå innehållet som nyttigt. Med stöd av Lave och Wenger (1991) går det sammantaget att förstå lärares goda intentioner med att synliggöra relationen av ett valt innehåll till elevers vardag, som en form av isolering mot en viss smak. Konsekvensen blir att elever lär sig att det är viktigt att vilja ha samma smak för ”nyttan” som läraren förmedlar. Lave (2000) menar att man skulle kunna förstå detta som ett villkorat bekräftat perifert deltagande. Alltså att elever i skolan deltar bekräftat i en sorts ”låtsasverklighet” efter vissa villkor, som att nå vissa förutbestämda mål och hålla sig till en viss läranderiktning. Denna abstraherade form av innehåll skulle möjligtvis kunna vara en förklaring till att elever själva skapar en nytta av att vara duktiga i Idh med syftet att få ett bra betyg, utan att se någon annan mening med innehållet.

Av resultaten i denna studie framträder även ett motiv för valt innehåll att innehållet bör kunna relateras till framtida scenarion i elevens vardag. Trots den goda intentionen, blir det i dessa situationer ännu tydligare med en *dekotextualitet* eftersom det kan antas att elevers egenskapade nytta och värde, utifrån så som de själva tolkar världen, i liten utsträckning grundas i vad eleverna möjligtvis anser som viktigt att kunna om två, fem, tio eller femton år.

Kontextuellt lärande – ”elevautentiskt” innehåll

Kontextualitet, eller nyttan av deltagandet i en situation avgörs av de som deltar i situationen (Resnick, 1987; Brown, Collins & Duid, 1989; Lave & Wenger, 1991). Valet av begreppet kontextuellt *lärande* ska alltså ses i ljuset av att kontextualiteten, eller nyttan, i detta fall avgörs av den lärande – alltså eleven själv. Ordet ”avgör” ska inte ses som att eleven utför en värdering av en situation som mer eller mindre kontextuell. Meningen med ”avgör”, bör istället ses som att det är i elevens makt att kunna sätta innehållet i relation till hans/hennes egen upplevelse av verkligheten. Med stöd av Brown m fl. (1989) kan kontextuellt lärande förstås som nyttan av att lära sig för att kunna applicera en erfarenhet i sin egen socialt konstruerade värld. De menar vidare att lärandet inte bara är kontextkänsligt, utan rent av kontextberoende. Kirk och Kinchin (2003) beskriver en form av upplevt

egenvärde (intrinsic goods), vilket skulle kunna relateras till respondenternas resonemang om elevens egenskapade nytta i form av individuella resurser för lärande. Penney (2003) menar att beroende av hur elever tolkar en situation i förhållande till sin egen uppfattning av världen, kan ett visst lärande ses som kontextuellt (sättas i ett sammanhang) och på så sätt ges en mening – eller inte ges en mening. Elevers egenskapade nytta kan i sig, enligt resultaten av respondenternas tal ses ur två olika perspektiv; Nyttan med att lära avsedda mål innehållet i relation till en bedömning eller nytta med en form av egen kunskaps- eller hälsoinvestering genom deltagandet. Med utgångspunkt i denna studies resultat av respondenternas tal, kan man förstå *bägge* dessa perspektiv av elevens egenskapade nytta som ett kontextuellt lärande – nyttan i att få ett bra betyg samt nyttan i att bibehålla, eller utveckla sin hälsa. Ytterligare ett exempel från aktuell forskning relaterat till kontextuellt lärande är Quennerstedt, Almquist och Öhmans (2011) studie där elevens egen nytta kan ses som skapande av hur redskap kan uppfattas som bland annat livsfarligt. Begreppet ”nytta” bör, mot bakgrund av det, även nyanseras och förstås i termer av onyttigt. Ett illustrerande praktiskt exempel kan vara genomförandet av cooper-test med en avsikt att låta elever prova en form av utvärdering av fysisk kondition, vilket för en del elever kan upplevas relativt onyttigt. Än värre om cooper-testen presenteras, utan vidare diskussioner, som ett innehåll under momentet hälsa. Nyttigt för vem? Hälsosamt för vem?

Kontextuellt lärande sätts främst i relation till resultaten av studien genom respondenternas tal om individuella resurser för lärande. Resultaten av analysen i studien ger en bild av respondenternas beskrivning av elevers strävan efter att positionera sig, genom att söka eller vidmakthålla en social position eller en kunskapsposition. Relaterat till vad MacPhail, Kirk och Griffin (2008) beskriver om deltagares uppfattning av sin egen roll (social-interactive dimension) skulle resursen som i respondenternas tal beskrivs i form av social positionering, kunna förstås som en aspekt av denna sociala dimension i en lärandesituation. Även Rønholt (2010) beskriver positioneringens roll för riktningen av lärandet i en lärandesituation där elever genom sitt olika sätt att delta, positionerar sig (eller blir positionerade) inom en grupp. Respondenternas tal tyder på att elevers strävan efter en social positionering, förstås som något överordnad en kunskapspositionering. I flera fall i talet förekommer exempelvis ett resonemang om att ”social status” verkar viktigare, än att nå avsedda mål för elever. I talet resoneras det exempelvis om att det för elever är viktigare att få en bekräftelse av sin sociala positionering, genom att exempelvis härma ej avsedda rörelser, spela pajas, eller till och med att ej delta med risk för att tappa en position, än att nå ett tänkt mål med en lektion (visa en kunskapsposition). McCu-

aig, Öhman och Wright (2011) menar i likhet med detta att kunskap om vad som krävs för att uppnå den önskade normen blir mer eftersträvt än att utveckla förmågor enligt kursplanen. I relation till McCuaig m fl kan en tolkning vara att kunskapspositionering blir viktig först då behovet av viljan att socialt positionera sig är tillfredsställd. Respondenterna resonerar kring att kunskapspositionering är exklusivt för "högstatus elever" alternativt elever som inte bryr sig om en social positionering. En ytterligare tolkning utifrån respondenternas tal skulle kunna vara att om presenterat innehåll i Idh inte förknippas med en nytta i relation till elevens upplevelse av sin verklighet, skapar elever istället en nytta i att socialt positionera sig.

Implikationer av betydelse för praktiken I

Sammanfattningsvis kan man se kontextuell *undervisning* som lärares goda intentioner med att skapa förutsättningar för en viss lärandeorientering med utgångspunkt i innehållets relation till lärares uppfattning av elevers verklighet. Ett kontextuellt *lärande* kan istället ses ta utgångspunkt i elevers egen uppfattning av ett innehåll i relation till vad elever själva uppfattar som viktigt "på riktigt". Eftersom styrdokumentet verkar beskriva ett uppdrag som bör stimulera till applicerbara kunskaper i elevers framtida situationer, kan en framkomlig väg vara att ge eleverna ett ökat ansvar för sitt lärande för att synliggöra elevers egenskapade nytta av ett innehåll. Genom att forma ett innehåll utifrån elevers nytta höjs förmodligen hållbarheten av elevers lärande (Penney, 2003). Förutsättningen är att lärare gör skillnad på kontextuell undervisning och kontextuellt lärande. Exempelvis genom att man som lärare rent av undersöker elevernas upplevelser av sin verklighet i relation till ett innehåll i Idh. Konkret skulle det kunna betyda att eleverna görs mer delaktiga i planeringen och formandet av innehåll. Jag ser ingen konflikt i att elevers egen nytta blir mer styrande för innehållet i förhållandet till kursplanen eller vår bedömning av elevers kunskaper i Idh. Elevers egen upplevelse kan naturligtvis inte bedömmas som rätt eller fel, däremot ser jag möjligheter i att kunna bedöma kvaliteten av elevers *resonemang* av deras upplevelser eller bedöma *kvaliteten i deltagandet* utifrån deras egen nytta. Redelius och Hay (2012) har visserligen beskrivit att kursplanens otydlighet givit stort tolkningsutrymme, dock tror jag att en rimlig tolkning av kursplanen ändå kan vara att inget i kursplanen egentligen pekar på att vi som lärare *inte* bör beakta elevers egen nytta? Hur pass specificerat, eller slutet är egentligen kunskapsobjektet i ämnet Idh? Ett förhållningssätt till att göra elever mer delaktiga i sitt eget lärande är dock inte helt oproblematiskt. Även om vi som lärare försöker att möta elevens egna intressen genom att bättre bjuda in dem till en ökad

delaktighet i sitt eget lärande, ifrågasätter Olofsson (2005) om vi möter elevens äkta intressen eller i vilken utsträckning elevens intressen är färgade av marknadens intressen, eller smaker.

Olika länderiktningar

Lave och Wenger (1991) menar att en bekräftelse av ett legitimt deltagande i en situation bör förstås som viktigare än undervisning, då bekräftelsen av det legitima deltagandet öppnar för en access till lärande. Lärarens roll som styrande för elevers länderiktning kan ur ett situerat perspektiv därför diskuteras. Pedagogisk verksamhet i skolan är ofta organiserad efter antagandet att elevers lärande (och prestation) är beroende av lärarens undervisning, vilket även är en tydlig utgångspunkt i respondenternas resonemang. Ur resultatet av respondenternas resonemang framträder en bild av ett "annat lärande" än det som var avsett. Exempelvis ses lärarens vilja att nå ett specifikt slutmål, eller slutprodukt begränsande för att tillgodose elevers egen nytta, eller "annat" lärande. Resultaten av denna studie visar att elever ibland uppfattas ha en annan agenda än vad läraren har. Resonemanget om elevers olika agendor, kan sättas i relation till Londos (2010) beskrivning av negativa förhandlingar. Negativa förhandlingar förklaras som tillfällen där föreningsaktiva elever förhandlar om innehållet för egen vinnings skull. De föreningsaktiva eleverna initierar då länderiktningar som inte var avsedda av läraren (jmf Hastie & Siedentop, 1999). Londos (2010) val av ordet "negativa" speglar hur en avvikande riktning verkar störande eller försvagande i relation till avsett lärande. Öhman (2007) menar i likhet med det att avvikande riktningar, som exempelvis passivitet, ses som störande. Tillrättavisningar av dessa avvikande riktningar kan även ses som ett sätt att behålla eller styra mot en viss smak inom en grupp (jmf Maivordotter, 2012), vilket påverkar elevers lärande i en viss riktning. Både Rønholt (1999) och Ekberg (2009) beskriver en form av informell länderiktning, vilket kan beskriva en lärandebanas olika riktningar. Samtidigt visar även här, valet av ord – informell och formell, att det verkar existera ett antagande om att en viss länderiktning (den formella) är den eftersträfvansvärda, i relation till en situation i skolan. Även inom forskning verkar alltså avvikande länderiktningar setts som informella, stötande eller negativa.

Detta är möjligtvis inte särskilt anmärkningsvärt med tanke på det uppdrag lärare i skolan har. Respondenternas resonemang om existerande skillnader i länderiktningar, i synnerhet i termer av "annat" och "vid sidan om", bekräftar också att det verkar finnas ett avsett eller formellt lärande. Den formella länderiktningen verkar vara den gällande, trots en uppfattning om att vilja utnyttja elevers olika och informella länderikt-

ningar ("annat lärande") i lärandesituationer. Quennerstedt (2013) visar att det verkar finnas ett antal olika "ends-in-view" som förekommer parallellt inom en och samma situation. Detta ger en mer komplex bild av formellt och informellt lärande vilken kan liknas vid respondenternas resonemang om olika elevers egenskapande nytta. Respondenternas vilja att utnyttja dessa olika läranderiktningar verkar dock begränsas av att innehållet bör sättas i relation till mål och kunskapskrav (jmf Bolhuis & Voeten, 2004). Ett uttryck som "vi skjuter nog lite vid sidan av målet" kan förstås som att det i lärargruppen vid fokusgruppsintervjuerna existerar "mål" som mer är relaterat till elevers verklighet men att ett presenterat innehåll inte är anpassat efter detta. Elevers egenskapade nytta erkänns sällan som en godkänd läranderiktning enligt respondenternas resonemang. Ur ett situerat perspektiv kan ett erkänt lärande kan ses som en form av förhandlad mening (Wenger 1998/2008), där mer inkluderade deltagare bekräftar ett visst deltagande och på så sätt påverkar en läranderiktning mot den förhandlade meningen i en situation. Med andra ord, att ett visst sätt att handla representerar ett mer erkänt och förhandlat lärande. Respondenterna beskriver ett tillvaratagande av olika elevers läranderiktningar som att försöka skapa situationer där användandet av exempelvis metoden fotboll kan syfta till att nå olika *mål* inom exempelvis områdena rörelse eller hälsa. Läranderiktningen läses trots goda intentioner vid en viss nytta med ett innehåll och är således inte öppen för förhandling. I förhållande till resultaten av studien verkar alltså inte alla elever ges tillträde till denna förhandling.

Då elever själva har frågats om lärande i relation till ämnet, verkar de se undervisningen mer som ett tillfälle till rörelse och aktivering, än ett tillfälle till lärande (Larsson, 2004b; Skolverket, 2004; Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008). I en undersökning av lärande i ämnet musik beskriver Brunard (2004) skillnader i lärares uppfattning av lärande, jämfört med elevers uppfattning av lärande. I likhet med resultaten från svensk idrottsdidaktisk forskning verkar eleverna i Brunards (2004) studie beskriva lärande i relation till att göra saker och beskriva i vilket sammanhang det sker. Lärarna i Brunards (2004) studie verkar däremot beskriva lärande i relation till innehåll och elevers olika karaktär. Att elever inte verkar förknippa innehållet med ett lärande kan i relation till denna studies resultat bero på att elever inte ser samma nytta av undervisningen som lärare gör. Det vill säga att vi som lärare i Idh verkar skjuta vid sidan av elevers egen nytta och egna mål. Detta stärker bilden av en relativt oförhandlad mening (Wenger, 1998/2008) i ämnet Idh. Selander och Kress (2010) diskuterar olika former av lärande där en erkännandekultur inom skolan ger en tydlig riktning för ett visst lärande. Detta kan också relateras till exempelvis Öh-

mans (2007) beskrivning av hur elever styrs. Selander och Kress (2010) diskuterar ett iscensatt lärande som kan förstås som att det i en lärandesituation finns olika former av läranderiktningar, där läraren synliggör en tänkt läranderiktning genom att presentera lärandets ”spelregler” genom valt innehåll, mål och metoder. Det iscensatta lärandet kan sedan förstås som den riktning lärandet tar utifrån dessa tänkta spelregler (Selander & Kress, 2010, s. 70). I resultatet av denna studie framträder *synlig variation* och *goda exempel* som aspekter av resurser för elevers lärande. Respondenterna resonerar kring att det inom elevgruppen existerar någon form av eftersträvansvärd gemensam slutprodukt i lärandesituationen som både kan upptäckas och uttryckas lättare av de duktiga eleverna och som de mindre duktiga härmar. Detta skulle dock kunna förstås som att det iscensatta lärandet förhandlas och styrs av de ”duktiga” eleverna i en lärandesituation (jmf Wenger, 1998/2008; Öhman, 2007; Londos, 2008; Selander & Kress, 2010).

Den vedertagna synen på läraren som ägare av ett kunskapsmonopol i skolan formar en situation där läraren per automatik ses som en mer inkluderad deltagare utan att den positionen problematiseras. Eleverna generaliseras då, per automatik, till perifera deltagare i situationen. I detta sammanhang visar resultaten av analysen av respondenternas tal dock tillfällen där elever ses som mer inkluderade och hur deras förhållande till sina kamrater stimulerar till mer perifera elevers ”egna upptäckter” av en form av förhandlad mening. Respondenterna i studien uttrycker i dessa fall att deltagare i kunskapsheterogena grupper (icke-idrottsprofiler), själva får en bättre möjlighet att upptäcka en större variation av representationsformer av lärandebanor, då det råder en otydligare norm för vad som anses vara ”bra” och elever därför får större möjlighet att själva skapa en bild av ”bra”. Respondenternas resonemang ger en bild av att ju tydligare det avsedda lärandet presenteras och vidmakthålls, ju mer begränsas aspektvariationen och analogt; elevens strävan att uttrycka det avsedda lärandet ökar – en form av *code seeking*. Det avsedda lärandet är alltså relativt oförhandlad i relation till elevgruppen.

Implikationer av resultatens betydelse för praktiken II

Mot bakgrund av att Lgr 11 verkar stimulera till att utveckla elevers individuella läranderiktningar (att finna sin egenart) och medvetandegöra elever om sitt eget sätt att lära, bör vi kanske bättre kunna ta tillvara den flora av läranderiktningar som verkar existera i situationer i Idh. Forskning visar att lärare i Idh verkar sträva efter att aktivera elever, eller att få elever att göra saker, för att få elever att lära (Larsson & Redelius, 2004; Quennerstedt, 2006; Öhman, 2007; McCuaig, Öhman & Wright, 2008). Ur ett

situerat perspektiv kan ett deltagande i en aktivitet ses generera ett lärande, dock är lärande mer komplext än att endast vara aktiv. Man kan mot bakgrund av detta ifrågasätta hur innehållet i ämnet Idh bidrar till att utveckla elevens förmåga att finna sin egenart? Speciellt då innehållet i ämnet legitimeras av elever som bör röra på sig. Min mening är att mycket av innehållet i Idh säkert stimulerar till olika läranderiktningar men att vi som lärare i Idh kan bli bättre på att identifiera och ta tillvara denna mångfald, utan att de behöver krocka med avsikter i kursplanen. Det kan dock antas att alla olika läranderiktningar inte kan relateras till uppdraget i Idh. Jag har exempelvis svårt att se hur jag som lärare ska kunna utnyttja elevens val att helt stå över ett deltagande motiverat av att vidmakthålla en viss social position? Däremot kan medvetenheten av att just den riktningen existerar vid presenterandet av ett innehåll göra att jag kan problematisera valet av mitt innehåll.

Ett sätt kan vara att planera undervisningen genom att inledningsvis utgå från vad elever bör lära, istället för att utgå ifrån vilka metoder som kan relateras till ett visst innehåll. Det som lärare i Idh bör förhålla sig till är att eleverna ska ges möjlighet till att utveckla ett antal förmågor. Bland annat att *”utveckla sin förmåga att röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang.”* (Skolverket, 2011a, s. 51), vilket exempelvis kan ligga till grund för en bedömning av hur eleven kan *”delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och anpassar sina rörelser (...) till aktiviteten och sammanhanget.”* (Skolverket, 2011a, s.56). Att inleda en planering av ett moment i förmågan, vad elever ska ges möjlighet att utveckla, öppnar för att kunna ta tillvara en mångfald av läranderiktningar. Skulle man inte kunna tänka sig att kunna bjuda in eleverna i förhandlingen av hur man kan utveckla sin förmåga att röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang? Elevernas egenskapade nytta av innehållet kan fortfarande ligga till grund för en bedömning av *hur* eleven deltar i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och anpassar sina rörelser till aktiviteten och sammanhanget.

Det verkar, mot bakgrund av resultaten, som att kunskaps homogena grupper (profilklasser) begränsar mångfalden av läranderiktningar där elever som *”ligger på liknande kunskapsnivå”* blir tvingade till att prova sig fram i brist på en synlig variation av ett *”bättre”* sätt. I mer kunskaps heterogena grupper är variationen av lösningar större, vilket även öppnar för att lättare och utnyttja en bredd av olika läranderiktningar.

En reflektion som också gjorts under studiens gång är att i vissa moment i ämnet verkar en mångfald av läranderiktningar mer erkänt. Enligt min erfarenhet förekommer uppgifter där elevens egen kreativitet och nytta ofta tillåts styra innehållet i momenten hälsa, dans och friluftsliv. Exempelvis

genom att elever ges möjlighet att skapa egna träningsprogram, egna danser, eller att själva planera för utvistelser. Min egen upplevelse är att normer för vad som anses som ”bra” är relativt otydliga i just dessa moment. Vad kan exempelvis värderas som ”bra” i momentet friluftsliv? Hur är man ”bra” i hälsa? Med en avsaknad av en sorts norm, tillåts möjligtvis en större mångfald av länderiktningar? Detta bör kanske utnyttjas även i det dominerande momentet boll? Förhoppningsvis skulle en diskussion om elevers olika länderiktningar även öppna för att kunna medvetandegöra lärare om olika elevers egenskapade nytta i relation till ett visst innehåll.

En sista reflektion är det produktfokus som verkar existera, speciellt i relation till bedömning. Kan verkligen exempelvis uttrycket ”[V]arierar och anpassar sina rörelser *relativt väl till aktiviteten och sammanhanget*” (Skolverket, 2011, s.56) representeras av en produkt vid *ett* tillfälle? Är det inte egentligen ett lärande som avses? Alltså en bedömning av om en elev har *lärt* att variera och anpassa sina rörelser väl? Ett produktfokus, kan alltså leda till en blindhet för att kunna utnyttja elevers olika lärandebanor.

Metodologisk diskussion – resultatens framväxt

Att Lave och Wengers teorier fått genomslag inom skolforskning kan ses en aning gåtfullt. Lave och Wenger (1991, s. 113) menar själva att antaganden om ett enhetligt mål för lärande och undervisning i skolan begränsar undersökandet av hur processer i praktiker och lärande förhåller sig till varandra. Det vill säga att eftersom den enda erkända länderiktningen i en skolkontext är en konsekvens av styrdokumentet, antas elevers lärandebanor i en skolkontext isoleras till en strävan att nå stipulerade mål utan att ta hänsyn till *olika* resurser för lärande eller olika länderiktningar. Därför ser Lave och Wenger det som svårt att undersöka lärande utan att få ett givet resultat. Ett oförhandlat, eller ”gemensamt” mål ses som begränsande för undersökandet av lärande som påverkat av annat än instruktioner med syftet att lära vissa saker och att undersökandet av aspekter av lärande i skolan endast kan leda till slutsatsen att lärande är helt beroende av undervisning.

I följande metodologiska diskussion tas avstamp i att studien genomförs i en skolkontext. Föremål för nedanstående diskussion är även studiens design relaterat till resultatens framväxt och hur designen kan förstås som ett sätt att brygga perspektivglappet mellan forskare och praktiker (Potter & Levin-Donnerstein, 1999; Macdonald m fl., 2002; Nuthall, 2004; Larsson & Redelius, 2008; Säljö, 2009). Jag vill även ge utrymme till en diskussion om metodens och teorins lämplighet med bakgrund av hur resultaten växt fram.

Mitt försök att brygga perspektivglappet

Med hjälp av studiedesignen har jag försökt att underlätta bryggandet av det som tidigare nämnts som perspektivglappet mellan forskare och praktiker. Inledningsvis görs ett strategiskt urval av en grupp av ”didaktiskt reflekterade” praktiker där det finns en vana vid att föra reflekterande diskussioner. Vidare tas utgångspunkt i min egen erfarenhet som lärare i Idh för att operationalisera delar av ett situerat perspektiv att se på lärande till applicerbara och begripliga teman för en diskussion. Utgångspunkten vid diskussionerna har varit att placera mig som en ”teoretiserande” praktiker som med bakgrund av en teori kunnat ställa praktikinrä frågor. Studiedesignen har tillåtit (eller tvingat) respondenterna att diskutera utifrån ett visst perspektiv att se på lärande. Med hjälp av förutbestämda diskussionsteman har respondenterna fått verktyg för att kunna beskriva olika resurser för lärande. Metoden kan ses som ett sätt att undersöka vad som byggs, då man ger lärare i Idh en ”situerad verktygslåda”. Det var vid första fokusgruppstillfället tydligt att respondenterna hade svårt att sätta ord på lärandeprocessen då de ej hade tillgång till denna verktygslåda. Metaforer som att elever tar vissa vägar var vanligt förekommande. Mot bakgrund av hur resultaten utvecklats, kan studiedesignen, där formandet av frågor görs med stöd av ett teoretiskt perspektiv, ses som en katalysator för de komplexa diskussionerna om lärande i Idh. Rollen som forskande kollega ger mig även en access till respondenternas resonemang som kanske inte ges till en extern forskare. Jag upplevs inte som en katt bland hermelinerna.

Utgångspunkten vid analysen har varit att placera mig mer som en ”praktisk” teoretiker genom att kunna relatera respondenternas utsagor till teorin. Ledande för analysen har varit; *vad* lärare talar om då de diskuterar lärande, och specifikt talet om resurser för lärande. Avsikten har inte varit att undersöka *om* de kan tala om resurser för lärande, i termer av ett situerat perspektiv.

Studiens resultat ger en något annorlunda bild än som tidigare visats, det vill säga att lärare verkar ha svårt att identifiera och beskriva lärande (se exempelvis Larsson & Redelius, 2004; Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008). Dock bör det nämnas att mycket av forskning som undersökt resonemang om lärande har haft en utgångspunkt i frågan om *vad* som lärs. Den något annorlunda bilden skulle kunna förklaras utifrån metodens design och min roll som forskande praktiker/kollega. I sammanhanget bör betonas att utgångspunkten för flera tidigare undersökningar av lärares uppfattningar behandlat uppfattningar av *vad* elever lär och vilket innehåll som verkar presenteras (se exempelvis Larsson, 2004a; 2004b; Quennerstedt, 2006; Ekberg, 2009).

Relaterat till bilden av lärare i Idh som reflektionsfattiga i förhållande till elevers lärande i Idh blir metoden för datainsamling och analys en utmaning. Speciellt då det handlar om att försöka fånga uppfattningar som tidigare visat sig svåra att få tag på (jmf Larsson & Redelius, 2008), men även mot bakgrund av det Lave och Wenger menar med att antagandet av ett enhetligt mål som begränsande för att undersöka lärande i en skolkontext. Frågorna är ställda med utgångspunkt ett visst sätt att se på lärande, men operationaliserade till att kunna förstås och diskuteras i ett praktiskt sammanhang. Trots att fokusgrupperna tydligt är tematiserade efter nyckelbegrepp ur ett situerat perspektiv, visar resultaten på en mångfald mening av resurser för lärande. En möjlig förklaring kan vara teorins beskaffenhet med ett tydligt fokus på lärande utan att egentligen ta hänsyn till mål och undervisning i form av lärares instruktioner. Med denna utgångspunkt vid diskussionerna gavs ett utrymme till respondenternas tolkningar av fler resurser för lärande än instruktioner, metoder och mål. Med utgångspunkt i denna studies resultat kan jag dock delvis hålla med om att respondenternas uppdrag som lärare i en skolkontext i viss mån ändå har begränsat diskussionerna, men långt ifrån helt. Vid ett fåtal fall upplevdes resonemangen begränsas av respondenternas strikta hållning till styrdokumentet. Till respondenternas försvar har de ett uppdrag att förhålla sig till. Det kanske inte är helt rimligt att vi till fullo anpassar innehållet med utgångspunkt i en 8-åringens egenskapade nytta i relation till sin upplevelse av världen, eller? Jag är nu inne och trampar på ett område som Lave och Wenger (1991) förmodligen skulle kunna minera. De menar att deras koncept *Legitimate Peripheral Participation* bör ses som ett sätt att analysera och se på lärande och *inte* bör ses som en pedagogisk modell för undervisning. Resonemanget ovan får exemplifiera ett tydligt motiv till detta, där återigen målen skulle kunna förstås som begränsande för elevers mångfald av lärande-riktningar. I relation till att respondenternas resonemang upplevs delvis begränsat av deras förhållande till styrdokument, ses en styrka i att teorin tar avstånd från att lärande-riktningar styrs av förutbestämda mål och ett dyadiskt förhållande mellan elev-lärare. Just detta gör teorin lämplig för att öppna upp för att förstå och diskutera resurser för lärande som något annat än tydliga mål eller lärares instruktioner (Carlgrén, 1999; Rønholt, 1999). Användandet av videosekvenser vid datainsamlingen har även varit ett stöd för att avleda uppmärksamheten från mål och undervisning. Innehållet av sekvenserna stimulerade varken till tal om målluppfyllnad eller om syften, då valet av sekvenser sällan visade elever i situationer som var tydligt relaterade till ett visst syfte eller tydligt berodde av lärares specifika instruktioner. Lärares instruktioner nämns vid mycket få tillfällen i talet. Betydelsen av exempelvis lärares tydlighet med vad som avses att

lära nämns inte heller explicit som en resurs för lärande. Ett sista exempel är att lärares utnyttjande av sig själva som goda exempel inte tas upp som en resurs. Sammanfattningsvis har valet av metod och teori hjälpt till att hålla fokus vid tal om resurser för lärande.

Ett operationaliseringsproblem av teorin har varit synen på lärandets överförbarhet (se exempelvis Brown, Collins & Duguid, 1989; Andersson, Reder & Simon, 1996; Greeno, 1998; Sfard, 1998). Skolan, i dagens form, bygger på antagandet om kunskapers överförbarhet. Överförbarhetsaspekten har därför begränsats till tal om elevers förkunskaper, vilket är ett antagande om att elever "tar med sig" någonting in i en situation. Mycket av respondenternas resonemang bygger även på en övertygelse om lärandets överförbarhet, speciellt i relation till resonemang om en tänkt nytta med ett innehåll för eleverna.

Implikationer av betydelsen av resultaten för praktiken III

I Skolinspektionens granskning av ämnet (2012) beskrivs ett antal utvecklingsområden i relation till ämnet Idh. Där beskrivs bland annat;

Det är också möjligt att det krävs en bredare teoriutveckling som kan ge lärarna stöd i att utveckla undervisningen och lärandet i skolämnet idrott och hälsa. (Skolinspektionen, 2012, s. 27)

Studiens metod och resultat kan ses som ett sätt att utveckla lärares diskussioner och reflektioner mot elevers lärande. Förhoppningen är att studiedesignen, där diskussioner av resurser för lärande utgår från en operationalisering av ett visst perspektiv skulle kunna ses som ett stöd till ett utvecklande av undervisningen. Det står dock utanför min uppgift att bedöma om just det situerade perspektivet är lämpligt som utgångspunkt. Studiens identifikation av resurser för lärande skulle kunna användas som utgångspunkt vid didaktiska diskussioner. Som kunskapsöversikten visat, verkar det i ämnet Idh råda stort fokus på undervisningsmetoder och innehåll, med ett mindre fokus på elevers lärande. Om elevers lärande i större utsträckning bör vara utgångspunkt för valt innehåll och undervisning i skolan måste förmodligen en form av fokusväxling hos lärare i Idh ske. Jag tror framförallt att detta är en uppgift för lärarutbildningen. En integrering av didaktiska reflektioner med ett fokus på elevers lärande och rena metodkurser, som exempelvis i boll, dans och simning, skulle bättre rusta studenterna för att anta ett reflekterande förhållningsätt i relation till elevers lärande. Förhoppningsvis har detta redan gjorts på en del lärosäten. Om inte – är det nog hög tid för att göra så.

Slutsatser, sammanfattande kommentarer och fortsatt forskning

Vi verkar veta en del om lärares uppfattningar om viktig kunskap och hur undervisningen i Idh gestaltas med tanke på innehåll. Vi har även viss kunskap om elevers lärande i relation till ämnet Idh. Vi verkar också veta att vi *inte* vet så mycket om lärares uppfattningar om hur elever lär i Idh mer än att lärare verkar ta elevers lärande relativt förgivet. Relaterat till att Idh är ett ämne i skolan, ett ställe för bildning, bör detta förgivettagande av lärandet undersökas utförligare. Kan lärares uppfattningar om resurser för elevers lärande identifieras och, i så fall, hur kan dessa uppfattningar om elevers lärande förstås? Denna uppsats har behandlat en studie av lärares tal om resurser för elevers lärande i relation till ämnet Idh. Det finns även motiv till att problematisera de frågor som tidigare har ställts, och hur svaren har förståtts (Larsson & Redelius, 2008). Utifrån en praxisnära ansats har en ambition med studien varit, att kunna göra någon form av avtryck som även skulle kunna utmana rådande uppfattningar om lärares syn på elevers lärande.

Av resultaten att döma verkar respondenterna i sitt tal främst beskriva olika riktningsgivare, i form av resurser för elevers lärande. En av dessa resurser för lärande beskrivs i form av att innehållet avgörs som meningsfullt av eleven själv, där elever ser en nytta av ett innehåll. I talet framträder även en bild av att dessa olika riktningar inte riktigt tas tillvara eftersom de begränsas av avsikter i styrdokumentet. Tillvaratagandet av de olika läranderiktningarna var å andra sidan inte föremål för undersökningen. Lärares utgångspunkt för formandet av tänkta kontextuella lärandesituationer är ofta styrdokument, tänkta framtidsscenarier för elever och erfarenhet av tidigare arbete med innehållet. Utifrån respondenternas tal skulle man kunna förstå ovanstående som styrande för en viss formell läranderiktning.

En slutsats är därför att denna uppsats har täppt igen en del av ovan nämnda kunskapslucka genom att resultaten visar en identifikation av ett antal olika aspekter av hur resurser för lärande kan förstås. Ytterligare en slutsats är också att denna lärargrupp verkar ha ett problematiserande förhållande till elevers lärande, där elevers lärande *inte* tas förgivet.

Resultaten visar *ett* sätt att tala om elevers lärande och illustrerar begrepp som skulle kunna vara till användning vid diskussioner av elevers lärande. Studiens resultat bidrar därför till att nyansera det språk kring lärande som tidigare verkar varit begränsat. Mot bakgrund av detta är ytterligare en slutsats att resultatet av studien kan ses som ett teoretiskt bidrag till att kunna utveckla lärares språk om undervisningen i Idh i allmänhet och om elevers lärande i Idh i synnerhet.

Med tanke på resultaten är även en slutsats att en operationalisering av det situerade perspektivet att se på lärande i kombination som min roll som forskande lärare fungerat som ett sätt att brygga perspektivglappet mellan forskare och praktiker. Det situerade perspektivet har fungerat som ett stöd för att behålla fokus på just aspekter av lärande, skilt från innehåll och metodval som enda resurser för elevers lärande. Uppsatsen kan även ses ha breddat teorins användningsområde eftersom resultaten av studien visar perspektivets fördel som utgångspunkt för undersökandet av lärares tal om resurser för lärande.

Sammanfattade praktiska reflektioner och förslag på fortsatt forskning

Kan en anledning till lärares tidigare svårighet att resonera kring lärande vara att lärare tagit utgångspunkt i syften, kunskapskrav och tidigare betygsriterier i kursplanen för att uttrycka ett lärande? Alltså att dessa setts som de enda verktygen för att diskutera lärande och att elevers ”lärandeprocess” därför beskrivits genom uppvisade kvaliteter och resultat. Bristen av uttrycksformer för hur lärande i ämnet kan uttryckas och talas om, kan vara en förklaring till rapporter om ett stort fokus på planering av metoder och ett mindre fokus på tal om elevers lärande (Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008; Skolinspektionen, 2012). En del studier och rapporter har också framskrivit elevers upplevelse av att inte förknippa ämnet med lärande, vilket skulle kunna förklaras med en bristande autenticitet eller meningsfullhet ur ett elevperspektiv. Detta är en viktig legitimitetsfråga för ämnet. Ett mer nyanserat språk ger förutsättningar för att reflektera över elevers lärande för att kunna diskutera detta med elever och då öka elevers medvetenhet om sitt eget lärande i ämnet. Denna studie har visat ett sätt att diskutera lärande vilket skulle kunna leda till att tydligare identifiera aspekter av elevers lärande.

Skulle man kunna förstå elevers strävan efter att socialt positionera sig som ett mer kontextellt (för eleven meningsfullt) lärande i bristen på en förhandlad mening av innehållet i Idh? Då kursplanens/lärares mål inte ses som autentiskt, läggs möjligtvis fokus istället på det som för eleverna känns viktigt och genuint – social status? Om detta är fallet är det nog hög tid att ifrågasätta den form vi lärare gestaltar vår undervisning i ämnet. Framförallt har autenticitetsperspektivet gett upphov till frågor kring hur elever uppfattar ett presenterat innehåll. Speciellt som elevers egenskapade nytta verkar styrande för olika läranderiktningar. Identifikationen av elevers olika läranderiktningar och hur dessa verkar styras ger upphov till fortsatt undersökande. Hur skulle exempelvis elevers olika läranderiktningar i relation till ett moment som hälsa och livsstil kunna undersökas? Vad ges av elever mening och varför? Just elevperspektivet av vad de själva

ser som nytta och hur lärande sker i relation till detta är fortfarande en ”blind-spot”. I denna studie behandlas endast lärares uppfattningar om vad de tror elever ser som nytta. I relation till detta har en identitetsskapande aspekt av lärandet inte behandlats i denna uppsats. En vidare forskningsfråga skulle även kunna vara; Hur kan elevers förhållande till identitet som duktiga i ämnet Idh kunna förstås?

Praktiska rekommendationer

Utifrån resultaten och slutsatserna listas i det följande ett antal praktiska rekommendationer

- i) Bjud in eleverna i diskussionen kring mål och riktning för lärandet för att få en bättre förståelse för vilken nytta elever ser med olika innehåll. Ifrågasätt valt innehåll och valda metoder utifrån identifikationen av elevers egen nytta. Prioritera diskussioner om Idh som lärmiljö utifrån elevers intresse och nytta.
- ii) Ett mer problemlösande förhållningssätt som kan stimulera till en större variation av länderiktningar. Vår roll som lärare blir då mer att finna sätt att bättre ta tillvara elevers olika länderiktningar för att kunna relatera dessa till styrdokumentet.
- iii) Ett stort fokus på att instruera och *rätta till* gör att vi tappar blicken för att registrera saker som får lärandet att ta fart eller ändra riktning. Därför bör vi som lärare i Idh kanske anta rollen som reflekterande observatörer mer än instruktörer.
- iv) Om inte ett tydligt problematiserande förhållningssätt till lärande redan används i lärarutbildningens formande av metodkurser, kan det vara hög tid att göra det.

SUMMARY

Are we really hitting the target? – Teachers reasoning on learning resources in relation to PEH

Introduction and purpose

Recent studies on Physical Education and Health (PEH) suggests that teachers in PEH find difficulties in communicating the educational purpose in PEH as in what to learn in PEH (e.g. Lundvall & Meckbach, 2008; Ekberg, 2009; Öhman & Quennerstedt, 2008; Quennerstedt, et al., 2008). Additionally, other findings show that the overall purpose with PEH according to PEH teachers seems to be students maintaining a high level of activity (Öhman, 2007). In relation Quennerstedt (2006) argues that local curricula seem to be dominated by "*acts that promote active participation in a variety of activities in which students are expected to be active in the sense of moving.*" (Quennerstedt, 2006, pp. 118, my translation) thus focusing on students' activity, with a reduced focus on what to learn. Although Lundvall & Meckbach (2008a) show a gap between what teachers say (or write) that they do, and what really takes place in practice, it seems that the activity discourse is dominant in both teachers' description of subject content and teachers' practices. Swedish OFSTED (Skolinspektionen, 2012) reports that, as a result of PEH practice being dominated by planning of activities, discussions of student learning is more or less neglected. Lundvall, Meckbach & Wahlberg (2008) support the above when saying that the discussions about what the students are about to learn thus seem mostly to occur in more rare situations than situations where the content consists of sport or play. (Lundvall, Meckbach & Wahlberg, 2008, p.20). Apparently the didactic discussions on learning that *do* take place are especially linked to rarely occurring situations, argued by Lundvall, Meckbach & Wahlberg (2008) as situations of theoretical nature. A statement in the appendix for the current national syllabus in PEH (Skolverket, 2011) emphasizes the difference between just activating children and young people and to really teach through physical activity. This statement is truly related to the above and is probably not a coincidence.

With the introduction above I wish to highlight PEH teachers' difficulties to describe what is to be learned in PEH and also the lack of didactic reflections in the PEH community in general. From my experience as a PEH teacher I recognize the given picture, but I also challenge that picture with redecoration if PEH teachers got time and were asked questions with a different approach; if given the time and tools, how would PEH teachers talk of learning in relation to PEH? Thus what feeds my curiosity in this

study, given the above, is to question the picture of PEH teachers being limited to discussions of methods and activities that only stimulates kids to move around. What happens if I, as a *teacher as researcher* ask ‘understandable’ questions about teachers’ perceptions on learning? Thus, the aim of this study is to explore how PEH teachers are reasoning about resources of student learning, raising the following two questions:

- What concepts are given meaning when PEH teachers are discussing learning resources in PEH?
- How can those concepts be understood from a situated perspective on learning?

My expectation is that this study will contribute to increase knowledge about PEH teachers’ views on the subject as a learning environment and hopefully give good examples of how learning in PEH could be discussed.

Situated learning as an analytic tool

In this study a situated perspective on learning (e.g. Resnick, 1987; Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991; Greeno, 1998; Säljö, 2000; Kirk & Kinchin, 2003; Rovegno, 2006) has been used in order to study and analyze teachers’ reasoning on learning resources.

Viewing learning as situated derives from a constructivist perspective on learning. A situated perspective implies a kind of apprenticeship, where learning is dependent on participation in different contexts and situations (e.g. lessons in PEH). A particular context or situation changes a participant’s experience/disposition through their participating in the activity and through the experience of the way more experienced participants attend to the context or situation. With this approach thus learning becomes situated and dependent on the participation of a particular practice. From Lave and Wenger’s perspective, it is difficult to see an activity as completely exempt from learning, consequently not as situated (Lave & Wenger, 1991, p 33). Taking part in an activity with lack of some kind of meaning-making is, thus seen as unreasonable. Situated learning should foremost be seen as a way of understanding learning. My intention in the following is to operationalize some core concepts from Lave & Wenger as analytic tools in relation to the study. I have chosen to label them as Confirmation, Transparency/Isolation and Authenticity/Transferability.

Confirmation

Lave & Wenger (1991) discuss confirmed access to participation as an important aspect of learning. Lave & Wenger (1991) argue that in the relationship between (in their case) master and apprentice, the issue of masters sponsoring (or confirming) a legitimate way to participate is of

more importance than the issue of teaching (1991, p.92). In Lave & Wengers perspective, sponsoring of participation is an aspect of gaining access to learning in a situation. For my study, this is operationalized by studying how and if teachers attend relevance to the concepts of sponsoring and confirmation in their discussions of learning situations.

Transparency/Isolation

From a peripheral position, newcomers gradually build their own perception and sense of what constitutes a participation in a certain situation (Lave & Wenger, 1991, p. 95). My interpretation of Transparency is to which degree a newcomer will be able to perceive the particular language, movements or the importance and significance of artefacts used in the situation. To operationalize the aspect of transparency, the study of teachers' reasoning about the importance of instruction, students' positioning and hierarchies in learning situations, became questions of interest.

In a situation, learning trajectories can be isolated. That is, learning trajectories can be framed due to instruction, grouping or certain rules. In relation to isolation, some studies show that the direction of learning is controlled by the actions allowed (both by teachers and students) in and during an activity or situation (Hastie & Siedentop, 1999; Öhman, 2007; Doyle, 2009; McCuaig, Öhman& Wright, 2011). In addition. Londos (2010) considers a certain category of students which strongly effects the shaping of subject content in PEH and thus insulates certain knowledge.

As an other example, Kirk (2010) argues on the lack of progression in PEH. In relation to the concept of isolation, students in Kirk's reasoning are not submitted to develop more complex movements, or a developed ability to participate in a game or situation. Wich can be interpreted as isolating a certain learning trajectory.

Transferability and Authenticity

From a situated perspective, knowledge has a limited capacity of transferability (Lave & Wenger, 1991). The situatedness of learning means that learning is embedded in a certain situation. However, depending on the resemblance of situation, learning in (or knowledge from) one situation can be transferred into a similar situation. Thus Brown et al. (1989) argues for school settings to seek for *authenticity* in subject content. In relation to transferability of knowledge Lave & Wenger (1991) argues that abstractions, as knowledge from other situations, are of little value.

Rovegno & McCaughtry (2001) challenge the assumption that students understanding abstract concepts would enhance depth of meaning in PEH. They argue that biomechanical and physiological terms in their abstract

form thereby become insufficient trying to enhance students meaning-making in motion. Kirk & McPhail (2002) highlight the importance of teachers creating assignments that is authentic and relevant. In addition Penney (2003) is questioning the *sustainability* of learning depending on students' own perception of context. Brown et al. (1989) describe learning as a process of *enculturation*; absorbing standards or norms in situations makes individuals act. In order to learn, and not just learn about, one must be exposed to an authentic activity where authenticity is valued by the student. To operationalize the above, I will study teachers reasoning of the importance of practical 'real-life-like' situations and students prior experiences as contributors to learning.

Why a situated perspective?

My research questions derive from a problem with the identification of students learning in PEH. Exploring and stimulating discussions of learning situations from a 'new' perspective does not insulate the discussion to ingrained concepts of methods and teaching models. Understanding learning from a situated perspective thus opens for a focus on learning, instead of teaching (Rønholt, 1999; Carlgren, 1999).

Larsson & Redelius (2008) highlight some methodological issues in relation to two major research projects on Swedish PEH.

A tendency among researchers to ask questions about issues that they could anticipate to be too difficult to answer to both teachers and pupils, particularly issues about important knowledge and learning—and then be critical about the poor quality of the answers. (Larsson & Redelius, 2008, s. 394)

This is both a methodological and an ethical issue which becomes important in relation to my study and choice of theoretical framework. A possible explanation of the picture of PEH teachers as jammed in a form of an epistemological vacuum may be due to the gap between researchers' perceptions of theoretical models and teachers practical perceptions and statements, as described above. The situated perspective could be, as mentioned, an alternative/complementary and maybe more suitable way of understanding teachers' talks on learning. A situated perspective would perhaps work better for bridging a theoretical perspective on learning with teachers' perceptions of learning.

The situated perspective has been relatively extensively used to analyze and explain learning in the field of sport pedagogy. However, a situated perspective is most commonly used in order to understand and explain student learning in relation to teaching models as *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982), *Sports Education* (Siedentop,

1994) and *Tactical Games* (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997) or studies of teachers' own learning trajectories. The perspective is thus not untested in the field of sport pedagogy, which gives an additional motive; to broaden the use of the situated perspective within the field to be applied to a way of understanding teachers' reasoning of learning resources in relation to PEH.

Method

Focus groups were used on four occasions as a method of collecting data. The focus group guide was designed in relation to each of the core concepts above (Confirmation, Transparency/Isolation, and Authenticity/Transferability) except for the initial one which centered on open ended questions on learning in general. In using a situated perspective as a tool for designing my focus group guide I minimize the risk for receiving data that are reproducing the findings of PEH teachers as unable to identify and communicate learning situations. The focus group consisted of five experienced middle and high school PEH teachers, aged 27-43 years with an experience interval of 3-13 years. Discussions were elicited by video sequences showing situations from their own practice. The focus groups were videotaped and transcribed verbatim. Thus the transcripts represent my empirical data.

Analysis of collected data was done in two steps related to my research questions. The first step was to create categories of concepts given meaning by PEH teachers when discussing learning situations. To do so, transcripts were analyzed using a qualitative content analysis. The second step was to use a situated perspective on learning to understand the content in the emergent categories from the first step of the analysis.

Results

To get an 'epistemological perception' of the participating respondents, attention needs to be taken to the respondents' descriptions of learning in general. This also relates to the issue of trustworthiness, elucidating the respondents' perspectives on learning.

The analysis shows that learning seems to be discussed in terms of implementation, moving between knowledge as constructed by the learner and occasionally knowledge as transferable (especially students' prior experiences as an effect on skill acquisition). The respondents highlight learning as a process, mainly as students' experiences and skill development but also as students' sense of context and development of the ability to perceive each other's experiences. By analyzing the respondents' discussions, visibility of student learning emerges more often as a result of learn-

ing or as evidence of learning, than describing learning in terms of a process. For example respondents refer to students' developed performance, achievement or technical skills.

When analyzing PEH teachers discussions on learning resources, two main directions emerge: *relational resources* and *individual resources*. Subcategories of relational resources that emerge during the analysis are (i) *Students feeling secure* containing forms of students' acceptance of each other's differences and abilities, students accustomed to a situation or in terms of a calm environment. (ii) *Students positioning* contains descriptions of positioning as a resource for learning through students' efforts to achieve social status, but also a form of positioning through knowledge and skill. (iii) *Transparent variation* as a resource for learning are discussed in terms of the visibility of variation (aspect variation) and the transparency of best practices, although primarily in relation to the teacher's goals. (iv) *Content utility and meaning* are described as teachers' ability to create 'real-life' situations. It is also seen more or less as the teacher's responsibility to determine how the content can be related to the students' perception of their reality, and last (v) *Students' and teachers' different agendas* where the respondents are discussing teachers perceptions of 'students best' and curriculum goals as limiting 'other' learning trajectories. Embedded in this, lies an assumption of different agendas. In addition to teachers' purposes, pupils own perceptions and own purposes can be understood as directing learning trajectories.

Individual resources for learning contain the analysis of the respondents talk on how students individually can affect learning trajectories, whereby I have chosen the label individual resources. The discussions analyzed in relation to individual resources, are more of a hypothetical nature. The respondents are discussing what they think students see as meaningful in situations related to learning. Individual resources can be divided into the following subcategories; (i) *Students striving for position* where striving to reach or maintain different positions in the group is described as sometimes overshadow efforts to achieve teachers' intent or purpose with chosen content. (ii) *Creation of own purposes* where the respondents perceptions are that students are being able to create self-interest of a content, thus mainly in the absence of the need to position themselves socially. Students own purposes are represented by (a) the value of being proficient in the subject in relation to get high grades or (b) creating a purpose of perceiving the content as influential to her/his own well-being.

As a second step the sub categories, as mentioned above, where analyzed with a situated perspective on learning as a point of departure. Through the analysis, a complex picture emerges of who is in position to confirm a

legitimate participation in various situations. Here, both the teacher and students are seen to have a 'license' to confirm legitimacy. The respondents highlight teachers being able to confirm students' knowledge positions. Some students are perceived to be able to confirm other students' social positioning.

The analysis shows that teachers can give students access to learning by identifying and visualize important knowledge in different situations. Directions of learning trajectories can also be isolated by a selected or 'orchestrated' visibility. There are also situations where the students' social relations are of greater importance to the students, than teachers' selected visibility, especially in students' pursuit of social positioning. From an authenticity perspective, the respondents' discussions of learning resources can be understood primarily in two ways, partly as teachers as creators of authentic or "real-life" situations in resemblance to students' real situations outside school. The respondents' argue that students should be able to relate to the content presented by the teacher. This aspect of authenticity could be understood as relatively unnegotiated. The second authenticity perspective can be understood as the students' own perceived value or given meaning, in order to create his/her own purposes. Lave and Wenger (1991) label this as learning curriculum. This approach may itself be divided into two aspects; authenticity in the form of students' own creation of value in terms of being or becoming proficient in PEH to get a high grade and students' self-created meaning of content in order to keep or improve their own health (as mentioned above).

The analysis also shows an assumption of creating content in relation to pupils' future actions, which implies a view of knowledge as highly transferable. This is also described as a motive to create learning situations in resemblance with future "real" situations.

Concluding remarks

My intent was to study PEH teachers reasoning on learning resources as a way of challenging the current picture of PEH teachers as more or less unable to identify and communicate learning in relation to PEH. In doing so, I used my experience as a PEH teacher to form understandable and relevant questions about PEH teachers' thoughts on learning situations in general. I specially gave interest to the questions What concepts are given meaning when PEH teachers are discussing learning resources in PEH? And How can those concepts be understood from a situated perspective on learning? So far it seems like, given some time and tools, the PEH teachers involved in the study do not seem to have a problematic relationship to didactic discussions relating to learning situations (or even learning out-

comes) in PEH. As one example, the respondents even follow a highly abstract path when discussing students' own creation of utility or authenticity of certain content in terms of ways of adapting to the "real" situation presented in PEH. The way I used my experience as a PEH teacher and a situated framework to operationalize understandable questions shows one way to better understand PEH teachers' thoughts on learning situations in PEH.

It seems that the respondents' discussions mainly describe how learning trajectories are affected. One resource for learning is described as the pupils themselves is determining the contextuality of the content presented. Learning trajectories are thus depending on students' perception of their own given meaning. Also, another picture emerges; the national curriculums and standards seem to limit teachers' utilization of students' variety of learning trajectories. On the other hand, utilization of the different learning trajectories was not under investigation. Teachers' point of departure for creating 'real-life' situations often seems to be governed by national curriculums and standards, future scenarios and experience of previous work with the content. This could be understood as governing towards a particular formal knowledge and not taking the students own values and purposes into account.

The results show one way for teachers to talk about student learning in PEH and illustrate concepts which could be of use in discussions of student learning. The results therefore contribute to a nuanced discussion on learning, which has previously been seen as limited. This emphasizes that the results of the study can be seen as a theoretical contribution to develop teachers' professional language in PEH in general, and on pupils' learning in PEH in particular.

EPILOG

Min egen bildningsresa – Cirkeln sluts?

Det något uttjatade uttrycket; fortfarande förvirrad, men på en högre nivå kan få karaktärisera även min bildningsresa. Jag skulle grovt överdriva om jag hävdade att jag tagit ett ”giant leap” i min förståelse för hur elevers lärande kan förstås och förklaras i relation till ämnet Idh. Dock har jag tagit ett ”small step”. Att till fullo komma till ro med att förstå lärande skulle faktiskt betyda att jag, genom ett visst förhållningssätt, då tar elevers lärande förgivet ...eller? Cirkeln sluts, jag landar på ruta ett igen.

Ett antagande om lärande ur ett situerat perspektiv gör dessutom att elevers görande och deltagande, i hög grad, kan förstås generera lärande där Idh i dess nuvarande form kan ses som en idealisk miljö för lärande. Cirkeln sluts, jag landar på ruta ett igen.

Författandet av uppsatsen har genererat kunskap som däremot gör att jag nu kan uttrycka, kunna förklara och problematisera en hel del aspekter av det lärande som sker genom att ”endast” aktivera elever i Idh. Jag kan, i relation till min egen praktik, även motivera att jag ”bara” slänger in en boll hos 25 elever och låter dem ”göra” för att stimulera till lärande. På vilket sätt kan då denna kunskap göra skillnad vid en lektion med 25 små bolljägare, mot en identisk lektion med 25 små bolljägare utan denna kunskap? För de deltagande elevernas läranderiktningar – förmodligen ganska lite! För syftet, reflektionen av elevers lärande och motivet med lektionen ur ett bildningsperspektiv – Allt!

Jag tar ett ”small step” vidare till nästa ruta...

Litteraturförteckning

- Altheide, David L. & Johnson, John M. (1998). Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. i N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Methods* (ss. 283-312). Thousand Oaks: Sage.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Amade-Escot, Chantal (2005). Using the Critical Didactic Incidents Method to Analyze the Content Taught. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 127-148.
- Amade-Escot, Chantal & O'Sullivan, Mary (2007). Research on content in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 185-203.
- Anderson, John R., Reder, Lynn M. & Simon, Herbert A. (1996). Situated Learning and Education. *American Educational Research Association*, 5-11.
- Annerstedt, Claes (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Annerstedt, Claes (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Barker, Dean, Barker-Ruchti, Nathalie, Rynne, Steven B. & Lee, Jessica (2012). Olympism as education: analysing the learning experiences of elite athletes. *Educational Review*, 369-384.
- Bolhuis, Sunneve & Voeten, Marius J. (2004). Teachers' conceptions of student and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 77-98.
- Brown, John S., Collins, Allan & Duguid, Paul (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 32-41.
- Brunard, Pamela (2004). Pupil-Teacher Conceptions and the Challenge of Learning: Lessons from a Year 8 Music Classroom. *Improving Schools*, 7, 23-34.
- Brustad, Robert (1997). A critical-postmodern Perspective on Knowledge Development in Human Movement . i J.-M. Fernandez-Balboa, *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport* (ss. 87-98). New York: State university of New York.
- Bunker, David & Thorpe, Rod (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 9-16.
- Carlgren, Ingrid (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. i I. Carlgren, *Miljöer för lärande* (ss. 9-29). Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av i morgon* (1 uppl.). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

- Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveka (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Cavanagh, Stephen (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-13.
- Christensen, Mette K., Laursen, Dan N. & Sørensen, Jan K. (2011). Situated learning in youth elite football: a Danish case study among talented male under-18 football players. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 163-178.
- Dahlgren, Anita & Ekberg, Jan-Erik (2005:3). Varför blir det som det blir? -En studie av Idrott och hälsa. *Svensk idrottsforskning*, ss. 16-19.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (1998). Introduction, Entering th Field of Qualitative Research. i N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (ss. 1-34). Thousand Oaks: Sage.
- Doyle, Walter (1979). Classroom Effects. *Theory into Practice*, 138-144.
- Doyle, Walter (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 156-159.
- Dreyfus, Herbert & Dreyfus, Stuart (2000). Mästarlära och experters lärande. i K. Nielsen & S. Kvale, *Mästarlära Lärande som social praxis* (ss. 67-87). Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, Ben, Griffin, Linda & Hastie, Peter (2004). Sports Education, Tactical Games and Cooperative learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Edwards, Anne (2005). Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*, 49-65.
- Ekberg, Jan- Erik (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö: Lunds universitet.
- Elo, Satu & Kyngäs, Helvi (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115.
- Eriksson, Charli, Gustavsson, Kjell, Quennerstedt, Mikael, Rudsberg, Karin, Öhman, Marie & Öijen, Lena (2003). *Nationella utvärderingen av Grundskolan 2003 (NU 03), Idrott och Hälsa*. Stockholm: Skolverket.
- Fox, Stephen (2000). Communities of practice, Foucault and Actor-Network theory. *Journal of Management Studies*, 853-867.
- Giddens, Anthony (1991/1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, Anthony (1993/1998). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Glasby, Trish & Macdonald, Doune (2004). Negotiating the curriculum. i J. Wright, D. Macdonald & L. Burrows, *Critical Inquiry and Problem-solving in Physical Education* (ss. 133-144). London: Routledge.

- Graneheim, Ulla & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Greeno, James G. (1998). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. *American Psychologist*, 5-26.
- Griffin, Linda & Mitchell, Steven O. (1997). *Teaching Sports Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Haglund, Björn (2003). Stimulated Recall. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3, 145-157.
- Hastie, Peter & Hay, Peter (2012). Qualitative approaches. i K. Armour & D. Macdonald, *Research methods in physical education and sports* (ss. 79-94). London: Routledge.
- Hastie, Peter & Siedentop, Darryl (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 9-29.
- Hattie, John A. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hauw, Dennis (2009). Reflective practice in the heart of training and competition: the course of experience analysis for enhancing elite acrobatics athletes' performances. *Reflective Practice*, 341-352.
- Heath, Cristian, Hindmarsh, John & Luff, Paul (2010). *Video in Qualitative Research, Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Thousands Oaks: Sage.
- Hodkinson, Phil, Biesta, Gert & James, David (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 415-427.
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sara (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Jerlang, Espen (1999). Jean Piagets teori om intelligensen. i K. Tiger, *Utvecklingspsykologiska teorier* (ss. 231-273). Stockholm: Liber.
- Kirk, David (1997). Schooling Bodies in New Times. i J.-M. Fernandez Balboa, *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education, and Sport* (ss. 39-63). New York: State University of New York Press.
- Kirk, David (1997). Schooling bodies in new times: The reform of school physical education in high modernity. i J.-M. Fernandez-Balboa, *Critical Postmodernism in human movement, physical education and sport* (ss. 36-64). Albany: State university of New York press.
- Kirk, David (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kirk, David & Kinchin, Gary (2003). Situated Learning as a Theoretical Framework for Sport Education. *European Physical education Review*, 221-235.
- Kirk, David & Macdonald, Doune (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal og Teaching in Physical Education*, 376-387.

- Kirk, David, & MacPhail, Anne (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 177-192.
- Kotsopoulos, Donna & Lavigne, Susan (2008). Examining "Mathematics for Teaching" through an analysis of student "learning paths". *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 1-26.
- Krueger, Richard A. (1998). *Analyzing & Reporting Focus Groups Results*. Thousands Oaks: Sage.
- Kvale, Steinar (2006). Dominance Trough Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 480-500.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2011). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Håkan (2004a). Vad lär man sig på gympan? i H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje - Bilder av ämnet idrott och hälsa* (ss. 123-148). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, Håkan (2004c). Lokala arbetsplaner i idrott och hälsa - en ny typ av styrning. i H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje* (ss. 205-226). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, Håkan (2008b). "Man ska inte behöva vara bra på nån'ting" - elevers syn på lärande i skolämnet idrott och hälsa. *Svensk idrottsdidaktisk forskning*, 43-46.
- Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (2007). Idrottsdidaktiska utmaningar - en introduktion. i H. Larsson, & J. Meckbach, *Idrottsdidaktiska utmaningar* (ss. 9-16). Stockholm: Liber.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin (2004). Några pedagogiska utmaningar i relation till ämnet idrott och hälsa. i H. Larsson, & K. Redelius, *Mellan nytta och nöje - Bilder av idrott och hälsa* (ss. 227-239). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin (2008). Swedish physical education research questioned - current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381 - 398.
- Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta, Johansson, Susanne, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane & Redelius, Karin (2010). *Jämställda villkor i idrott och hälsa - med fokus på flickors och pojkars måiluppfyllelse*. Stockholm: Skolverket.
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25, 16-35.
- Lave, Jean (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 149-164.
- Lave, Jean (2000). Lärande, mästarlära, social praxis. i K. Nielsen, & S. Kvale, *Mästarlära Lärande som social praxis* (ss. 49-66). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge university press.

- Lee, Raymond L. & Fielding, Nigel G. (2010). Tools for Quantitative Data Analysis. i M. Hardy, & A. Bryman, *The HAndbook of Data Analysis* (ss. 527-546). Thousand Oaks: Sage.
- Londos, Mikael (2010). *Spelet på fältet, Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Malmö: Holmbergs.
- Lund, Ole (2012). *Hvordan foregår mesterlaere i elitesport?* - . Odense: Syddansk Universitet.
- Lundman, Berit & Graneheim Hällgren, Ulla (2008). Kvalitativ innehållsanalys. i M. Granskär, & B. Höglund-Nielsen, *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (ss. 159-172). Lund: Studentlitteratur.
- Lundvall, Suzanne (2004). Bilder av ämnet Idrott och hälsa - En kunskapsöversikt. i H. Larsson, & K. Redelius, *Mellan Nyttä och Nöje* (ss. 19-44). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane (2008). Mind the gap: physical education and health and the framefactor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4), 345-364.
- Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane & Wahlberg, Johan (2008). Lärandets form och innehåll -lärares och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 2007. *Svensk idrottsforskning*, 4, 17-22.
- Macdonald, Duone (2004). Understanding learning in physical education. i J. Wright, D. Macdonald, & L. Burrows, *Critical inquiry and problem-solving in physical education* (ss. 16-29). London: Routledge.
- Macdonald, Duone, Kirk, David, Metzler, Mike, Nilges, Linda M., Schempp, Paul & Wright, Jan (2002). It's All Very Well, in Theory: Theoretical Perspectives and Their Applications in Contemporary Pedagogical Research. *Quest*, 54, 133-156.
- MacPhail, Anne, Kirk, David & Griffin, Linda (2008). Throwing and Catching as Relational Skills in Game Play: Situated Learning in a Modified Game Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 100-115.
- McCaughtry, Nate (2004). The Emotional dimensions of a Teacher's Pedagogical Content Knowledge: Influences on Content, Curriculum, and Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30-47.
- McCaughtry, Nate & Rovegno, Inez (2001). Meaning and Movement: Exploring the Deep Connections to Education. *Studies in Philosophy and Education*, 489-505.
- McCuaig, Louise, Öhman, Marie & Wright, Jan (2011). Sheperds in the gym: employing a pastoral power analytic on caring teaching in HPE. *Sport, Education and Society*, 1-19.

- Meckbach, Jane (2004). Ett ämne i förändring - eller är allt sig likt? i H. Larsson, & K. Redelius, *Mellan nytta och nöje - Bilder av ämnet idrott och hälsa* (ss. 81-98). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Nespor, Jan (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teachers beliefs study*. Austin, Texas: Research and Development Center for Teacher Education.
- Nuthall, Graham (1999). Introduction and background. *International Journal of Educational Research*, 31(3), 141-256.
- Nuthall, Graham (2004). Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research HAS failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, 273-306.
- Olofsson, Eva (2005). The discursive construction of gender in physical education in Sweden, 1945-2003: is meeting the learner's needs tantamount to meeting the market's needs? *European Physical Education Review*, 219-238.
- Ovens, Alan & Tinning, Richard (2009). Reflection as Situated Practice: A Memory-Work Study of Lived Experience in Teacher Education. *Teacher and Teacher Education*, 25(8), 1125-1131.
- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: sage.
- Penney, Dawn (2003). Sport education and situated learning: problematizing the potential. *European Physical Education Review*, 301-308.
- Potter, James W. & Levine-Donnerstein, Deborah (1999). Rethinking Validity and Reliability in Content Analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.
- Quennerstedt, Mikael (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Quennerstedt, Mikael (2013). Practical epistemologies in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 311-333.
- Quennerstedt, Mikael, Almqvist, Johan & Öhman, Marie (2011a). Keep your eye on the ball: Investigating artifacts-in-use in physical education. *Interchange*, 287-305.
- Quennerstedt, Mikael, Annerstedt, Claes, Barker, Dean, Karlefors, Inger, Larsson, Håkan, Redelius, Karin, o.a. (2014). What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in Physical education. *European Physical Education Review*, 282-302.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Johan & Öhman, Marie (2011). Investigating learning in physical education-a transactional approach. *Sport, Education and Society*, 159-177.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie & Eriksson, Charli (2008). Physical education in Sweden - a national evaluation. *Education-line*, 1-17.

- Redelius, Karin (2004). Bäst och Pest! i H. Larsson, & K. Redelius, *Mellan nytta och nöje* (ss. 149-172). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Redelius, Karin & Hay, Peter J. (2012). Students views on criterion-referenced assesment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 211-225.
- Resnick, Lauren B. (1987). Learning In school and Out. *Educational Researcher*, 13-20.
- Riveros, Augusto, Newton, Paul & Burgess, David (2012). A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on Professional Learning Communities. *Canadian Journal of Education*, 35, 202-216.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking, Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (1995). Observing Sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. i J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez, *Sociocultural studies of mind* (ss. 139-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rovegno, Inez (1995). Theoretical Perspectives on Knowledge and Learning and a Student Teacher's Pedagogical Content Knowledge of Dividing and Sequencing Subject Matter. *Journal of teaching in physical education*, 284-304.
- Rovegno, Inez (2006). Situated perspectives on learning. i D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan, *Handbook of Physical Education* (ss. 263-274). Thousands Oaks: Sage.
- Rønholt, Helle (1999). <http://www.aare.edu.au>. Hämtat från AARE-NZARE 1999 conference papers: <http://www.aare.edu.au/99pap/ron99402.htm> den 10 februari 2013
- Rønholt, Helle (2003). Didaktiska irritationer. i H. Rønholt, S. E. Holgersen, K. Fink-Jensen, & N. A. Maj, *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (ss. 106-153). Köpenhamn: Forlaget Hovedland.
- Rønholt, Helle (2010). '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, 25-36.
- Selander, Stefan & Kress, Gunther (2010). *Design för lärande -ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Sfard, Anna (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational researcher*, 4-13.
- Sherin, Miriam, Linsenmeier, Katherine & van Es, Elizabeth (2009). Selecting video clips to promote mathematics teachers' discussion of student thinking. *Journal of Teacher Education*, 60, 213-230.

- Siedentop, Darryl (1998). What is sport education and does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 18-20.
- Silverman, David (2006). *Interpreting Qualitative Data, Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3 uppl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Silverman, David (2013). What Counts as Qualitative Research? *Qualitative Sociological Review*, 9, 48-55.
- Silverman, Steven (2011). Teaching for Student Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82 no. 6, 29-34.
- Skolinspektionen. (2010). *Mycket idrott och lite hälsa, Skolinspektionens rapport från den flygande tillsynen av Idrott och hälsa*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Kvalitetsgranskning Rapport 2012:5, Idrott och hälsa i grundskolan. Med lärandet i rörelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2002). *Bildning och kunskap, särtryck ur läroplanskommitténs betänkande SOU 1992:94*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 - Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011*. Stockholm : Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Kommentarsmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan*. Södertälje: Liber.
- Slavin, Robert (1983). When does Cooperative Learning increase student learning? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2 uppl.). Thousand Oaks: Sage.
- Säljö, Roger (2000a). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv* (2 uppl.). Stockholm: Nordstedts.
- Säljö, Roger (2000b). Förord till den svenska utgåvan. i K. Nielsen, & S. Kvale, *Mästarlära Lärande som social praxis* (ss. 13-20). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2009). Learning, Theories of learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
- Tinning, Richard (1997). Performance and Participation Discourses in Human Movement: Toward a Socially Critical Physical Education. i J.-M. Fernández-Balboa (Red.), *Critical postmodernism in human movement, physical education and sport* (ss. 99-119). New York: State University of New York Press.

- Tinning, Richard & Fitzclarence, Lindsey (1992). Postmodern Youth Culture and the Crises in Australian Secondary School Physical Education. *Quest*, 287-303.
- Tinning, R., & Fitzpatrick, Katie (2012). Thinking about research frameworks. i K. Armour & D. Macdonald, *Research methods in physical education and youth sport* (ss. 53-65). London: Routledge.
- Toering, Tynke, Jordet, Geir, & Ripegut, Anders (2013). Effective learning among elite football players: The development of a football-specific self-regulated learning questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 1412-1420.
- Utbildningsdepartementet (1992). SOU 1992:94, *Skola för bildning - Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Utbildningsdepartementet (2010). SFS 2010:800, Skollag. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vaughn, Sharon, Shay Schumm, Jeanne, & Sinagub, Jane (1996). *Focusgruppintervjuer i Education and Psychology*. Thousands oaks: Sage.
- Weber, Robert P. (1990). *Basic content analysis* (2 uppl.). Newbury park: Sage Publications.
- Wenger, Etienne (1998/2008). *Communities of practice Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge university press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, Victoria (2000/2010). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2:2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wright, Jan (2004). Critical inquiry and problem-solving in physical education. i J. Wright, D. MacDonald, & L. Burrows (Red.), *Critical inquiry and problem-solving in physical education* (ss. 3-15). New York: Routledge.
- Öhman, Marie (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Öhman, Marie & Quennerstedt, Mikael (2008). Feel good-be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379.

Bilaga 1 – Intervjuguide

Fokus-gruppstill-fälle	Teoretisk utgångspunkt (Tema)	Huvudfrågor
1	---	<ul style="list-style-type: none"> Definition av lärande <p>Ex) <i>Vad är lärande? Är lärande synligt? Vad är kunskap i relation till lärande?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Hur sker lärande? <p>Ex) <i>Finns det förutsättningar för lärande? Finns det saker som rent av begränsar lärandet?</i></p>
2	Bekräftelse/ Legitimitet	<ul style="list-style-type: none"> Bekräftelse <p>Ex) <i>Skiljer sig lärandet för dessa två killar? På vilket sätt? Kan bekräftelse ha en konsekvens för lärandet? Måste man bli godkänd/bekräftad för att ett lärande ska ske? Vem kan "godkänna"? Skulle Läraren i detta fall kunna "godkänna"?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Bekräftelse som styrande för läranderiktning <p>Ex) <i>Hur resonerar ni om ni jämför klippen? Vad skiljer eleverna/grupperna? Värderar eleverna olika lärande på olika sätt? Varför?</i></p>
3	Synlighet/ Isolering	<ul style="list-style-type: none"> Instruktioner som medel för att belysa och/eller isolera lärande. <p>Ex) <i>Vad är era spontana kommentarer efter att ha sett klippet? Pratar eleverna om något annat än rörelse och passningar?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Olika syften/Divergens <p>Ex) <i>Ser ni någon utveckling av de två aspekterna rörelse och passningar? Upplever ni något annat som utvecklats? Vad kan ha påverkat eleven till det lärande som ändå skett?</i></p>
4	Autenticitet/ Överförbarhet	<ul style="list-style-type: none"> Nytan av kunskaper. <p>Ex) <i>Tror ni elevernas lärande påverkas av "nyttan" med uppgifterna? Ser olika elever olika nytta med uppgifterna? På vilket sätt tror ni detta kan påverka lärandet?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Autenticitet <p>Ex) <i>Tror ni att lärandet påverkas av känslan av autenticitet? Hur pass "på riktigt" är denna övning, och hur sker lärandet här? Påverkas lärandet i Idh om situationerna är "på riktigt" för eleverna? På vilket sätt?</i></p>



Institutionen för
hälsovetenskap
och medicin

Samtycke till videofilmning vt 2013

Hej.

Mitt namn är Andreas Jacobsson. Jag arbetar för närvarande deltid som lärare i idrott och hälsa på grund av att jag skriver en licentanduppsats i ämnet idrott och hälsa, inom ramen för regeringens satsning på forskarutbildning för lärare. Uppsatsen handlar, enkelt beskrivet om hur lärare resonerar om hur elever i skolan lär sig i ämnet idrott och hälsa.

Jag kommer under våren att diskutera detta med övriga idrottslärare på skolan för att få ett underlag till min uppsats. Vid diskussionerna är tanken att vi ska titta på några videoklipp från lektioner i idrott och hälsa för att sedan diskutera vad elever lär sig och hur elever lär sig i ämnet idrott och hälsa.

Filmsekvenserna kommer endast att användas som ett arbetsmaterial och varken skolans namn, klassens namn eller elevernas namn kommer senare att nämnas i uppsatsen. Huvudkällan i uppsatsen kommer att vara lärarnas diskussioner om vad som utspelar sig på filmsekvenserna.

Jag kommer att spela in ca 3-4 lektioner per klass för att sedan välja ut ett par kortare sekvenser som vi kommer att diskutera. De sekvenser som inte väljs ut kommer att raderas. Fokus för diskussionen kommer som sagt vara lärande och målet för diskussionerna är inte att diskutera eller jämföra enskilda elevers förmåga som en grund för bedömning eller betyg, eller i formen bra eller mindre bra.

Inspelningarna kommer att ske under februari och mars månad och *du/ni kan närsomhelst maila mig om du, ni eller ert barn känner er obekväma med att ert barn eventuellt finns med på filmsekvenserna*. Eleverna kommer naturligtvis också få denna information och även chans att ställa frågor till mig innan och under inspelningsperioden. De kommer också i förväg få veta när inspelningarna kommer att ske. Om barnet själv vill avbryta sitt deltagande kommer detta ske genom att jag ej använder material där barnet förekommer.

Jag vill att du/ni mailar mig om ni **INTE** vill att ert barn ska medverka på sekvenserna. Jag behöver då information om barnets namn och i vilken klass barnet går. Barn med eventuell skyddad identitet kommer naturligtvis inte att medverka på

filmsekvenserna. OBS! Samtliga barn kommer fortfarande att delta på de Idh lektioner som spelas in men jag kommer inte använda mig av material där barn som ej givits samtycke förekommer.

Jag hoppas att ni känner er trygga med informationen och med att tillåta ert barn att vara med på videoinspelningarna. Ni är naturligtvis välkomna med frågor och funderingar till mig.

Mvh,

Andreas Jacobsson

andreas.jacobsson@stockholm.se



Institutionen för
hälsovetenskap
och medicin

Samtycke till deltagande i studie.

Den studie du förhoppningsvis vill, och kommer att delta i handlar om lärares resonemang kring lärande i ämnet idrott och hälsa.

Din del kommer att bestå av deltagande i gruppdiskussioner vid minst tre tillfällen under våren. Diskussionerna kommer att genomföras som fokusgruppsintervjuer där du, tillsammans med dina kollegor kommer att titta på ett antal videosekvenser från lektioner i Idh och med dessa som underlag diskutera lärandesituationer. Dessa diskussioner kommer att i sin helhet videofilmas och sparas i ett oredigerat skick. Dessa filmer kommer sedan att ligga till grund för min analys av resonemang kring lärandesituationer. Filmerna kommer att förvaras i Örebro universitets ägo och får inte användas till annat än denna forskning. I uppsatsen kommer ni naturligtvis att vara anonyma, ingen av er kommer att individuellt att nämnas vid skol-tillhörighet, år i yrket, namn, ålder eller kön.

Att citera talspråk kan få konsekvensen att respondenten, för läsaren låter något förvirrad. Jag kommer med stor sannolikhet att citera er i uppsatsen för att stärka resultaten av analysen av era diskussioner. Min utgångspunkt är att hitta citat där jag både kan stärka mina analyser och att ni inte framstår som förvirrade. Ni kommer att få ta del av de citat jag tänker använda mig av och godkänna att jag använder mig av dessa i ett visst sammanhang.

Självklart kan ni närsomhelst avbryta er medverkan.

Jag ger härmed mitt samtycke till att medverka i videoinspelade gruppdiskussioner under våren

Underskrift/Namnförtydligande