

doi: 10.24834/educare.2021.3.8

”Man kan inte bara gympa sig igenom ämnet” Hur fem idrottslärare på högstadiet legitimerar skriftliga praktiker i ämnet idrott och hälsa

Anna-Maija Norberg<https://orcid.org/0000-0001-5286-3703>anna-maija.norberg@edu.stockholm.se

This article investigates how five teachers in Physical Education and Health (PEH) draw on different discourses of legitimation and delegitimation of writing practices in PEH. The data consist of transcripts of audio recordings of interviews with the five teachers. Firstly, the recordings were analyzed using van Leeuwen's (2007) legitimation framework. Secondly, the *lexical choices* were analyzed to identify different *discourses of writing* (Ivanič, 2004). Results show that a social practices discourse dominates in the data analyzed, most commonly realized through a rationalization type of legitimation. Students' linguistic difficulties or unwillingness to write in PEH, i.e. *writing with obstacles*, is another discourse of writing found in the data. Overall, the teachers tend to legitimate writing practices but report on students' delegitimation of the same practices, which teachers need to manage. The use of texts is legitimated as practical, timesaving and a recognized tool for instruction and assessment. Writing practices and the use of texts can contribute to the raise the status of PEH and reach long-term goals in PEH and for students' learning at large. On the other hand, writing and text practices steal time from the core content in PEH and may not suit students who are successful in other parts of PEH.

Keywords: Discourses of writing, Legitimation, Physical education and health, Text practices

1. Introduktion

ibland står man i arbetsrummet och tänker jag skiter i det här, vi spelar fotboll istället, jag orkar inte ta fighten ... man får kriga för ämnet

Så uttrycker sig en intervjuad lärare om svårigheten att integrera skriftliga praktiker i ämnet idrott och hälsa på högstadiet, när många elever hellre ägnar sig åt aktiviteter som bollspel. Uttalandet visar exempel på såväl *legitimering*, dvs. rättfärdigande, som motsatsen, *delegitimering*, av skriftliga praktiker (Gustafsson, 2009; van Leeuwen, 2008; Westberg, 2016). Läraren legitimerar skriftanvändningen med hänvisning till ”ämnet”, vilket torde innebära såväl ämnestraditioner som det påbjudna ämnesinnehållet i styrdokumentet. Lärarens delegitimering handlar här om elevernas motstånd mot skriftliga inslag i ett ämne som de snarare förknippar med rörelse, lek och fysisk aktivitet.

Legitimering är till stor del relaterad till institutionella kontexter snarare än vardagspraktiker och kan förstås som en interaktion mellan legitimering och legitimitet (Van Dijk, 1998). När legitimitet står på spel, exempelvis vid förändringar i organisationer i offentlig administration, blir legitimering nödvändig (Björkvall & Nyström Höög, 2019; van Dijk, 1998). Ämnet idrott och hälsa har genomgått en stor förändring från ett nästan bara aktivitetsorienterat ämne till att alltmer omfatta också mer teoretiska inslag och skriftliga uppgifter sedan läroplanerna från 1994 och 2011 (Quennerstedt, 2006; Svennberg & Högberg, 2018). Ändringarna i läroplanerna, framför allt 2011 års läroplan (Skolverket, 2011), kan åtminstone delvis kopplas till en kritik av en undervisning som bara var till för de redan kunniga och intresserade och som inte i så stor utsträckning var inriktad på lärande (jfr Londos, 2010; Tholin, 2006). Ökat fokus på bedömning, såväl summativ som formativ, verkar också ha ökat textanvändningen i bedömningssyfte i skolans alla ämnen, alltså även i idrottsämnet (Tolgfors, 2017). Enligt viss forskning om idrottsämnet har förekomsten av skriftliga praktiker ibland orimliga konsekvenser som att den skriftliga förmågan helt avgör elevens betyg i idrott och hälsa (Tolgfors, 2017; jfr Seger, 2014; Svennberg, 2017).

Även om den gällande läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) inte explicit påbjuder skriftliga praktiker i idrottsämnet, är sådana kanske svåra att undvika när resonemang om exempelvis kroppslig aktivitet kopplad till hälsa ska bedömas. Skriftliga praktiker i idrottsämnet handlar förstås inte bara om bedömning utan också om planering och introduktion av undervisningen, utvärdering

och reflektion och om att texter kan användas som redskap i såväl mer teoretiska som mer praktiska undervisningsaktiviteter (Norberg, 2019). Det finns också forskning som visar att skriftliga praktiker i idrottsämnet kan gagna vissa elever, exempelvis i form av autentiska bedömningsuppgifter (Mintah 2003; Norberg, 2020; Penney et al., 2009). Trots den grundläggande transformationen av ämnet idrott och hälsa verkar det alltså sammantaget finnas ganska lite kunskap om konsekvenser av den ökade förekomsten av skriftliga praktiker (Quennerstedt, 2006; Tholin, 2006; Tolgfors, 2017). En språkdidaktiskt inriktad undersökning av lärares inställning till skriftenvändning kan därför öka vår kunskap.

Syftet med den här studien är att undersöka hur idrottslärare positionerar sig i olika diskurser genom legitimering respektive delegitimering av skriftliga praktiker i ämnet idrott och hälsa. Legitimeringsanalysen tillämpas för att studera hur diskurser rättfärdigas i detta specifika sammanhang (jfr Westberg, 2016, s. 229–230). Då studien rör skriftenvändning i skolan, tar den huvudsakligt avstamp i Ivaničs (2004) teori om skrivpedagogiska diskurser. Ivanič utgår från Gees (1996) definition av diskurs som:

... a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and "artifacts", of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group (Gee, 1996, s. 131).

Ivaničs (2004) definition av skrivpedagogiska diskurser utifrån ovan är:

... constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs (s. 224).

Även om Ivanič (2004) specifikt talar om skrivande, kan diskursdefinitionen tillämpas på skriftliga praktiker i undervisningssammanhang i stort (s. 240). I den här artikeln ses skrivpedagogiska diskurser därför som övertygelser om och sätt att tala om skriftliga praktiker och om undervisning och bedömning av skriftliga praktiker i ämnet idrott och hälsa. Ivaničs (2004) beskrivning av diskurser används alltså som en jämförelse, men en möjlig förekomst av andra diskurser utesluts inte.

Det betyder att utsagor som inte kan kopplas till Ivaničs (2004) modell istället synliggör andra diskurser (se mer under 2. Metod och material).

1.1 Legitimering

Legitimeringsanalys, dvs. en undersökning av hur sociala praktiker legitimeras, förekommer vanligen inom kritiska diskursstudier (CDS) och annan språkvetenskaplig textforskning. Legitimeringsforskning har framför allt intresserat sig för politisk kommunikation (Chaidas, 2018; Gustafsson, 2009). Uppmärksamhet har också ägnats åt hur sociala praktiker rörande krig och militärpolitik (van Dijk, 2005), migrationspolitik (Martin Rojo & van Dijk, 1997), global finanskris (Fonseca & Ferreira, 2015), statlig makt (Pagani, 2014), föräldraskap (Westberg, 2016) eller myndigheters värdegrundstexter (Björkvall & Nyström Höög, 2019) legitimeras.

Forskningen om legitimeringar kännetecknas av olika utvecklingslinjer med varierande metoder (Björkvall & Nyström Höög, 2019). Den sociopolitiska och diskursiva legitimeringsakten kan enligt Martin-Rojo och van Dijk (1997, s. 524) analyseras åtminstone på en pragmatisk (användnings-), semantisk (betydelse-) och socio-politisk nivå; de presenterar alltså en bred förståelse av legitimeringsbegreppet. En analys på en pragmatisk nivå intresserar sig för själva handlingen; i Martin-Rojo och van Dijks studie (1997) analyserades olika strategier som sattes in för att berättiga kontroversiella officiella åtgärder mot invandrare utan tillstånd att vistas i Spanien. Den semantiska nivån i deras studie handlar om hur uttalanden i en officiell diskurs bemöter kritiken mot dessa åtgärder från t.ex. media genom beskrivningar av den officiella representationen eller versionen av händelserna som sann eller som fakta. Deras socio-politiska analys inkluderar självlegitimering av officiell diskurs och den samtidigt pågående delegitimeringen av alternativa diskurser. Martin-Rojo och van Dijk (1995) använder kategorier från van Leeuwens (1995) *Grammar of Legitimation* i sin legitimeringsanalys. Van Leeuwen (2007, 2008) presenterar ett omfattande metodologiskt ramverk för analysen av den sociologiska, diskursiva och lingvistiska legitimeringspraktiken, inklusive en ganska detaljerad analys av lexiko-grammatiska realiseringar av legitimeringar, dvs. vilka språkliga uttryck olika legitimeringsstrategier vanligen kännetecknas av. Ett exempel är att så kallad *moralisk legitimering* (se nedan) vanligen realiserar genom adjektivbruk, som när en social praktik evalueras som ”hälsosam”.

Van Leeuwen (2007, 2008) urskiljer fyra huvudtyper av legitimerande strategier som på olika sätt besvarar frågan om varför saker ska göras på särskilda sätt som del av sociala praktiker. De urskilda strategierna är *auktoritetslegitimering* ("authorization"), *moralisk legitimering* ("moral evaluation"), *rationalisering* ("rationalization") och *mytopoesis* ("mythopoesis"). Auktoritetslegitimering hänvisar till auktoritet hos bland annat lagar (opersonlig auktoritetslegitimering) och experter (personlig auktoritetslegitimering) eller till sedvanor. Moralisk legitimering refererar till värdesystem och positivt laddade diskurser, t.ex. med evalueringar som "hälsosam" (jfr ovan). Rationalisering legitimerar genom förnuftsmotiveringar som kan vara instrumentella (mål-, medel- eller effektorienterade) eller teoretiska (definition, förklaring, förutsägelse), vilka legitimerar praktiker och praktikdeltagare genom att formulera rationaliserande sanningar om dem. Mytopoesis legitimerar med berättelser där huvudpersonen belönas eller bestraffas beroende på deltagande i respektive avvikelse från en legitimerad praktik (jfr Westberg, 2016, s. 26). Legitimeringarna realiserar alltså genom specifika språkliga resurser (van Leeuwen, 2007, s. 92). Legitimeringsprocesser transformerar ofta diskurser till legitima förgivettaganden och frigör dem därmed från behovet av att legitimeras (Westberg, 2016, s. 25).

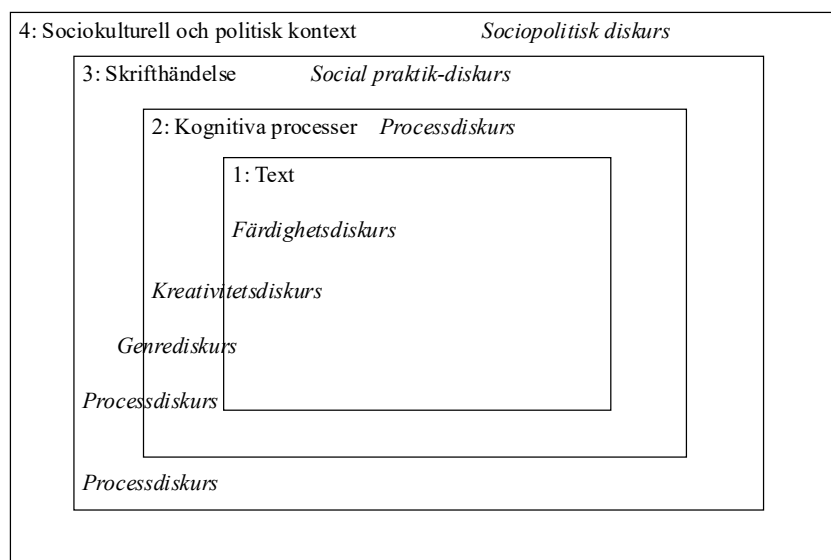
I den här studien används van Leeuwens ramverk i en semantiskt inriktad diskursanalys av språkligt material i form av transkriberat tal från intervjuer, dvs. den semantiska nivån i Martin-Rojo och van Dijks (1997) beskrivning (se ovan). Det innebär att analysen riktas mot betydelse snarare än form eller grammatisk kategori (jfr Björkvall & Nyström Höög, 2019, s. 402). Analysmodellen presenteras närmare i Metod och material.

1.2 Skrivpedagogiska diskurser

Ivanič (2004) har i en meta-analys av teori och forskning om skrivande och skrivpedagogik identifierat sex diskurser som handlar om gestaltning av föreställningar och praktiker i relation till skrivande i skolan, något som alltså är relevant för föreliggande studie. I den här studien relateras Ivaničs beskrivningar, som nämnts, till idrottslärares legitimeringar respektive delegitimeringar av skriftliga praktiker. Då skriftliga praktiker ökar i idrottsämnet, är det intressant att undersöka dels vilka aspekter av skrivande som synliggörs, dels om skriftliga praktiker förefaller ämnesspecifika och en del av ämnet eller alltför långt från ämnets centrala innehåll.

Ivaničs utgångspunkt är en helhetssyn på språket vilken innebär att textuella aspekter är oskiljaktiga från mentala och sociala. Detta synsätt förklaras med en bild med fyra lager: i mitten finns texten omgiven av kognitiva processer som i sin tur omges av skrifthändelsen (figur 1). Det yttersta lagret är den sociokulturella och politiska kontexten (s. 222ff).

Skrivdiskurserna betonar olika ”språklager” (se ovan) och kännetecknas av olika föreställningar om literacy och hur man bäst lär sig det. I *färdighetsdiskursen* (”skills discourse”) fokuseras det innersta lagret: den skrivna texten i en språklig mening. Skicklighet i skrivande bestäms av korrektheten på bokstavs-, ord-, menings- och textnivå, och undervisningen och bedömningen är följaktligen inriktad på noggrannhet och exakthet (s. 223–228).



Figur 1. Skrivdiskurser och språkets fyra lager enligt Ivanič, 2004.

Också *kreativitetsdiskursen* (”creativity discourse”) fokuserar på den skrivna texten men även på nästa lager, skrivandets kognitiva processer. Intresset riktas mot innehåll och stil snarare än textens språkliga form. *Processdiskursen* (”process discourse”), betonar antingen den kognitiva (lager 2) eller den praktiska processen (lager 3) av skrivande, eller båda. Skrivande kan ses både som ett redskap att få syn på och formulera sina tankar med och som ett hantverk (s. 229–230).

Genrediskursen ("genre discourse") fokuserar på skrivande som produkt men fäster även uppmärksamheten på vilka sätt produkten skapas av händelsen den är en del av. Det viktiga är att texter varierar språkligt beroende på syfte och kontext. Genrediskursen spänner alltså över tre språklager: texten, de kognitiva processerna och skrifthändelsen (s. 232–234).

Skrifthändelsen, dvs. lager 3 i Ivaničs språkmetafor, har en mycket större betydelse i *diskursen om sociala praktiker* ("social practices discourse") än i process- eller genrediskursen. Skrivande ses som ett sätt att lära sig och att visa kunskap i olika ämnen. Skickligt skrivande i denna diskurs handlar om hur effektivt man når sociala mål, vilka förstås varierar i olika kontexter, exempelvis i olika skolämnen. Den *sociopolitiska diskursen* ("sociopolitical discourse") förekommer ofta i samband med diskursen om sociala praktiker men fokuserar på en bredare och snarare politisk aspekt av kontext. Diskursen kännetecknas av maktaspekter och en kritisk medvetenhet (s. 234–240).

Ivanič (2004, s. 241) förespråkar en skrivundervisning där alla sex diskurserna förekommer, och där de fyra språklagren därmed beaktas, även om det kan vara svårt att kombinera vissa av diskurserna. Men mer realistiskt, skriver hon, är att finna kanske två dominerande diskurser under en undervisningssekvens, samtidigt som en elev under sina skolår i bästa fall kan komma i kontakt med alla diskurserna. Hennes resonemang har alltså en normativ dimension. Ivaničs (2004) modell är skapad utifrån studier i skrivklassrum i främst anglosaxisk kontext, vilket i Sverige framför allt motsvarar svenskämnen men även andra ämnen där skrivande förekommer. I den här studien relateras Ivanič (2004) modell alltså till de fem intervjuade idrottslärares legitimeringar respektive delegitimeringar av skriftliga praktiker i ämnet idrott och hälsa, vilket utgör ett bidrag till en metodutveckling.

1.3 Forskning om elevers läsande och skrivande i idrottsämnet

Mig veterligen finns varken forskning om legitimering av skriftliga praktiker eller om pedagogiska skrivdiskurser i idrottsämnet. Betydelsen av skrivande och läsande i idrottsämnet har internationellt främst uppmärksamats i teoretiska resonemang, snarare än empiriska undersökningar (Norberg, 2019). Artiklarna lyfter företrädesvis fram fördelar med skriftliga praktiker i idrottsämnet. Ett sätt att motivera skriftliga praktiker är att göra det utifrån ett läs- och skrivinlärningsperspektiv. Klasslärare eller ämneslärare förser då idrottsläraren med stoff, exempelvis ord som ska läras in genom

en idrottsaktivitet (Ballinger & Deeney, 2006; Wachob, 2014). Ett sådant perspektiv kan kanske jämföras med Ivaničs (2004) färdighetsdiskurs. Ett annat sätt att motivera skriftliga praktiker är att göra det utifrån ett idrottsämnesperspektiv, dvs. att läsande och skrivande ska bidra till att elever lär sig kunskaper i idrottsämnet (Behrman, 2004; Klinkenborg & Bentley, 2018). I Ivaničs (2004) beskrivning av diskursen om sociala praktiker (se ovan) betraktas skrivande (och läsande) som ett sätt att lära sig och visa kunskaper i olika ämnen, vilket skulle kunna tala för att dessa artiklar kan placeras i den diskursen. Att se skrivande och läsande som ämnesspecifikt betonas inom fältet för ämnesspecifik literacy, där omfattande forskning genomförts i naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen, liksom i språkämnen, men där forskning till stor del saknas om ämnen som idrott och hälsa (Wickens et al., 2015). Enligt Chandler-Olcott (2017, s. 148), som undersöker idrottsämnet ur ett ämnesspecifikt literacy-perspektiv, är dock traditionellt skrivande och läsande inte förenligt med idrottsämnets praktiker och vanor ("habits of practice", jfr Quennerstedt, 2013; Wickens et al., 2015). Istället framhålls multimodala skriftpraktiker, som att analysera taktik i bollspel på en skärm, dvs. något som kanske kan beskrivas som en mer ämnesspecifikt uppgift med "autentisk kommunikation" utifrån det traditionella idrottsämnet som social praktik (jfr Ivanič, 2004, s. 236). I de flesta artiklarna lyfts det kroppsliga lärandet fram som centralt i ämnet. Ett delvis annat perspektiv har Wentzell (1989) som förordar en tydlig kreativitetsdiskurs (jfr Ivanič, 2004) i framskrivandet av det personliga, subjektiva och beskrivande skrivandet som något som "goes beyond the physical" (Wentzell, 1989, s. 18).

1.4 Legitima kunskaper, ämnesdiskurser och bedömning i idrott och hälsa

Det har länge pågått en diskussion i idrottsämnet om konkurrerande diskurser och legitimitetskris, både gällande ämnets legitimitet i sig och legitima kunskaper i ämnet (Casey & Larsson, 2018; Kirk, 1998). Diskussionen är till stor del ideologisk och handlar bl.a. om hur brett eller smalt förmåga i ämnet ska definieras och vilka elever som tjänar respektive förlorar på lärares praktiserade förmågedefinitioner eller den av styrdokumentet stipulerade legitima kunskapen, vilken varierar över tid, eller om eleverna ska lära i, genom eller om rörelse (Brown, 2013; Croston & Hills, 2017; Evans, 2004; Kirk, 1992; Munk Svendsen & Tinggard Svendsen, 2017).

Läroplaner i ämnet har historiskt premierat skolning av kroppar med träning, drill och disciplin (Kirk, 1998; Larsson & Karlefors, 2015; Quennerstedt, 2006). De mest dominanta diskursiva

praktikerna i idrottsämnet är därför relaterade till kondition, hälsa, sport och idrottstekniska förmågor (Redelius & Larsson, 2010; jfr Moen et al., 2018). Parallellt med dessa diskurser finns dels en betoning på lekens och friluftslivets betydelse, dels en estetisk tradition med inslag av kreativt skapande och en allt större betoning på hälsa (Annerstedt, 2008; Carli, 2004; Larsson & Karlefors, 2015; Quennerstedt 2013; Svennberg, 2017).

Bedömning i ämnet idrott och hälsa har historiskt varit inriktad på kvantitativ mätning av fysiska förmågor, medan dagens läroplan ställer krav på en kvalitativ bedömning av rörelseförmågan och av kunskaper om hälsa samt av elevens förmåga att reflektera över sina kunskaper (Larsson & Redelius 2008; Svennberg 2017). Det senare har ökat förekomsten av skriftliga bedömningspraktiker, vilka kritiserats för att premiera skrivförmåga före ”förkroppsligat lärande” men också lyfts fram som relevanta och meningsfulla för vissa elever (Chan et al., 2011; Mintah 2003; Penney et al., 2009; Tolgfors, 2017, s. 193).

2. Metod och material

Studien bygger på sex intervjuer med fem idrottslärare på högstadiet: tre män som jag kallar för Martin, Mikael och Mårten och två kvinnor som jag benämner Kajsa och Katarina. Alla fem är legitimerade lärare i idrott och hälsa, och två av dem är även behöriga i ett ytterligare ämne. Martin är lärare sedan 21 år. Han är i medelåldern och arbetar på en kommunal skola i en villaförort. Mikael, som intervjuades två gånger, arbetar på samma skola.¹ Han är i yngre medelåldern och har arbetat som lärare i 15 år. Mårten arbetar på en kommunal förortsskola med låga resultat. Han är i 30-årsåldern och har arbetat som lärare i 6 år. Kajsa är lärare sedan 17 år. Hon är i yngre medelåldern och har arbetat på flera grund- och gymnasieskolor med olika huvudmän men är tjänstledig för studier för tillfället. Intervjun med henne bygger främst på erfarenheter från den friskola hon senast arbetade på, en förortsskola med låga resultat. Katarina, som också arbetar på en förortsskola med låga resultat, är den yngsta av lärarna och har arbetat i tre år. Även om studien alltså enbart inkluderar fem lärare, representerar de ett åldersspann från 30- till 50-årsåldern, kvinnliga och manliga lärare, yrkeserfarenhet från tre till 21 år som idrottslärare samt skolor i socioekonomiskt olika områden och med olika huvudmän. Ytterligare intervjuer kunde ha givit en större bredd, och

¹ Mikael intervjuades två gånger då han deltog i en etnografiskt inriktad studie om skriftliga praktiker i idrott och hälsa (Författaren, u.a.).

artikeln kan ses som en explorativ studie om legitimering av skriftliga praktiker i ett skolämne där forskning om skriftliga praktiker till stor del saknas trots en ökande textanvändning i ämnet. Studien följer Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för forskningsetik.

Det övergripande temat i intervjuerna är skriftliga praktiker i idrott och hälsa. Jag ville veta vilka texter som används/framställs och för vilka ändamål och på vilka sätt texterna används/framställs. Jag ställde också frågor om textbedömning, t.ex. varför skriftliga bedömningsuppgifter används, vad som bedöms i dem och hur elevers skrivförmåga eventuellt påverkar bedömningen. Ofta kom lärarna in på de olika aspekterna, och andra aspekter, utan att jag specifikt frågade om dem. De två intervjuerna med Mikael skilde sig från de övriga på så sätt att han i samband med intervjun också bedömde elevtexter och kommenterade sin bedömning. Detta ger Mikael en särställning, vilken dock inte utgör något metodiskt problem, då intresset i artikeln riktas mot vilka diskurser som synliggörs och inte mot specifika lärarprofiler. De identifierade diskurserna synliggörs i lägre eller högre grad i de deltagande lärarnas legitimeringar och delegitimeringar, och de diskurser som förekommer i intervjuerna med Mikael förekommer också hos de andra lärarna.

Intervjuerna, som varade ungefär en timme, utom den sista intervjun (med Katarina) som varade 34 minuter, spelades in och transkriberades ordagrant i nära anslutning till intervjun. I exemplen, där den intervjuades fingerade namn sätts inom parentes efter citatet, används följande transkriptionsnyckel:

Utelämnad kommunikation /---/

Kortare, oklockad paus (.)

Längre, oklockad paus ...

Betonat ord markeras med versaler, t.ex. idrott OCH hälsa

Tillagd kommentar sätts inom parentes, t.ex. (härmar elevröst)

Materialet består av 22 804 transkriberade ord. Som nämnts styr intervjufrågorna samtalet, vilket gör att det lärarna pratar om, dvs. teman, är mer eller mindre givet. Därför blir analysens huvudfokus på *hur* lärarna talar om dessa teman, dvs. hur de legitimerar respektive delegitimerar skriftliga

praktiker. Lärarna talar också ganska mycket om annat än skriftliga praktiker, men sådant hamnar utanför studiens fokus.

Legitimeringsanalysen bygger alltså på van Leeuwens (2008) ramverk med fyra legitimeringsstrategier (med undergrupper): 1) auktoritetslegitimering (opersonlig, personlig, sedvana), 2) moralisk legitimering, 3) rationalisering (instrumentell som kan vara mål-, medel eller effektorienterad respektive teoretisk i form av definition, förklaring eller förutsägelse) och 4) mytopoesis, dvs. berättelser (se 1.1 Legitimering ovan). De olika legitimeringstyperna kan förekomma för sig eller i kombination med varandra. I analysen har instanser av legitimering av skriftliga praktiker identifierats och kategoriserats utifrån van Leeuwens beskrivning av de olika legitimeringsstrategierna. En förenklad analys visas i tabell 1. Uttalandena är påhittade men liknar autentiska citat från lärarintervjuerna. Vid kombinationer av olika strategier har varje strategi analyserats för sig.

Tabell 1. Exempel på legitimeringsanalys.

Uttalande om skriftlig praktik	Legitimering genom	Legitimeringstyp
<i>enligt läroplanen måste vi göra så</i>	referens till auktoritet	Auktoritetslegitimering: opersonlig auktoritetstyp
<i>det hjälper svaga elever</i>	referens till rationalitet	Rationalitetslegitimering: instrumentell: medelorienterad
<i>den här eleven som jag hade, han /-- -/</i>	berättelser och exempel	Mytopoesis

Vid analysen av delegitimeringar har jag utgått från Gustafsson (2009) som använder följande delegitimerande strategier i sin analys: 1) moralisk värdering i delegitimerande funktion, 2) irrationalisering, 3) avauktorisering och 4) mytopoesis i delegitimerande funktion.

Legitimeringsanalysen kopplas till diskurser om skriftliga praktiker genom en innehållslig analys av vilken specifik praktik(aspekt) som legitimeras/delegitimeras och hur skrivande därmed konceptualiseras. Olika sätt att konceptualisera skrivande återfinns i diskurser i en bred mening: det handlar om värderingar, övertygelser och praktiker vilka leder till specifika former av situerad handling, till specifika beslut, val och bortval samt till särskilda ordval och yttranden (Ivanič, 2004, s. 220). I denna intervjustudie identifieras diskurserna främst genom det sistnämnda: ordval, eller *lexikala val*

(”lexical choice”, Fairclough, 1995; Machin & Mayr, 2012), dvs. vilka ord och uttryck de intervjuade lärarna använder för att beskriva skrivande och som kan förknippas med ett specifikt sätt att conceptualisera skrivande. Dessa relateras sedan till Ivaničs (2004) beskrivning av skrivdiskurser genom att jämföra lärarnas lexikala val i legitimeringarna (och delegitimeringarna) med Ivaničs (2004) beskrivning av diskurserna. Exempelvis antas legitimeringar av korrekt skrivande synliggöra en färdighetsdiskurs, medan legitimeringar av en personlig stil antas synliggöra en kreativitetsdiskurs (jfr tabell 2). Det räcker inte med att på ett atomistiskt sätt identifiera enstaka ord; istället måste den semantiska nivån inkluderas (Fairclough, 2003, s. 129). Ett exempel är att *kreativa skrivuppgifter* legitimeras som *roliga*, vilket synliggör en kreativitetsdiskurs (se tabell 2).

Tabell 2 som är en bearbetning av Norberg (2015) sammanfattar kärnan i varje diskurs utifrån Ivaničs figur (2004, s. 225) och artikeln i stort. I tabell 2 ges påhittade exempel som liknar autentiska uttalanden från lärarintervjuerna.

Tabell 2. Skrivdiskurser (Ivanič, 2004), vad som främst betonas i muntliga eller skriftliga utsagor i eller om undervisning i varje diskurs och konkreta exempel på utsagor.

Diskurs	Betoning på	Exempel på lexikalt val
Färdighetsdiskurs	ytliga språkliga aspekter, språkriktighet, färdighetsträning, läsa <i>eller</i> skriva	i idrott är <i>stävning</i> inte så viktigt
Kreativitetsdiskurs	intressant innehåll, personlig stil, litterär kvalitet, läsa <i>och</i> skriva	dom borde tycka att <i>kreativa skrivuppgifter</i> är roliga
Processdiskurs	antingen den mentala eller den praktiska processen eller båda	skrivuppgifter ger dom <i>långsiktigt perspektiv</i> på ämnet
Genrediskurs	typiska språkliga drag i olika texttyper, formade av social kontext	det är viktigt att skilja på <i>berättande och argumenterande</i> texter ²
Diskurs om sociala praktiker	textens funktion i olika sociala praktiker, autentiska uppgifter	texter är ett bra sätt att <i>lära sig ämnet</i>

² I materialet förekommer inga exempel på yttranden i en genrediskurs.

Sociopolitisk diskurs	kritisk medvetenhet om kon- text, maktaspekter	som <i>sambällsmedborgare</i> måste man kunna skriva
-----------------------	---	---

Utsagor om skrivande som inte kan kopplas till Ivaničs (2004) modell synliggör andra övertygelser om och sätt att tala om skrivande i ämnet idrott och hälsa och synliggör därmed andra diskurser. Dessa diskurser benämns i analysen utifrån en tematisering av de lexikala val som är kännetecknande för respektive diskurs och utifrån de legitimeringsstrategier som synliggör diskurserna. Benämningarna kan därmed beskrivas som övergripande innehållsliga teman av lexikala val och legitimeringsstrategier i respektive diskurs. Exempelvis får skrivande som påtvingat-diskursen sin benämning utifrån att skrivande legitimeras med hänvisning till läroplanen, dvs. auktoritetslegitimering.

3. Resultat

De legitimeringstyper som dominerar i materialet och som förekommer hos alla lärarna är den instrumentella rationalitetslegitimeringen, framför allt medel- och målorienterad rationalitetslegitimering, samt den teoretiska rationaliseringen. Den enda legitimeringstyp som inte förekommer i materialet är moralisk legitimering. I det följande visas hur olika diskurser synliggörs genom en legitimering respektive delegitimering av skriftliga praktiker med hjälp av olika strategier. Då legitimeringarna till övervägande del rör elevernas skrivande, används ordet skrivande i benämningarna av de olika diskurserna. Ett par exempel handlar om läsning eller om skrivande i vid bemärkelse. I analysen har sju diskurser identifierats: skrivande som 1) en social praktik, 2) ett sociopolitiskt verktyg, 3) påtvingat, 4) problematiskt, 5) en färdighet, 6) en process och 7) kreativt. Skrivande som påtvingat och skrivande som problematiskt är diskurser som inte återfinns i Ivaničs (2004) beskrivning.

3.1 *Skrivande som en social praktik*

Den starkt dominerande diskursen är synen på skrivande som en social praktik, och denna diskurs synliggörs framför allt genom rationaliserande legitimeringsstrategier. Exempelen nedan visar hur skrivande legitimeras bl.a. utifrån texternas konkreta användning i undervisningens olika faser, som att informera om arbetsområden i förväg så att eleverna kan förbereda sig ("läsa sig till", Martin). Under lektionerna använder Katarina bilder som en konkret påminnelse av aktiviteter som hon

visat vid genomgångar. I det sista exemplet jämför hon muntliga och skriftliga bedömningspraktiker och konstaterar att de senare sparar tid, är enklare att genomföra praktiskt och att det finns en skriftlig tradition i skolan att falla tillbaka på ("man är van vid det underlaget").

eller information om dans eller (.) rent praktiska saker sådär (.) sen använder vi väl text för att förtydliga dom arbetsområden vi arbetar med att eleverna ska kunna läsa sig till vad är det vi kommer att hålla på med under det här arbetsområdet (.) hur kommer lektionerna se ut vad är det för grejer vi kommer att gå igenom (Martin)

bilderna det som satt uppe tror jag dom använde ja men lite för att färska upp för då hade jag ändå gått igenom och visat alla övningar och berättat muntligt det som står men jag tror ändå att dom använder du vet när man kommer till en ny station så vad var det (.) ja just det det var den där (.) just det man skulle göra så (.) så lite som en påminnelse (.) å sen det där häftet använde (.) dom som använde det (skratt) dom använde det ja men till att läsa på till provet att lära sig (Katarina)

jag skulle gissa att det är dels att det är tidsbesparande jämfört med att man ska sitta och lyssna på varje elev sen tror jag att man är van vid det underlaget asså skriften istället för att lyssna (.) det är mycket det här med tiden att man tänker att nu tar vi en lektion till att skriva det här istället för att ta fyra lektioner till att lyssna på varje elev /---/ asså så här logistiskt att man inte gärna lämnar dom ensamma i idrottshallen för då vet man inte vad som kan hända (Katarina)

Martin och Katarina beskriver alltså texter och skrivande som konkreta, tidsbesparande, igenkända och disciplinerande ("logistiskt", Katarina) verktyg i undervisningen, både för information, planering, instruktion, bedömning och som läromedel. "Häftet" som Katarina hänvisar till är ett egentillverkat läromedel, något som alla de fem lärarna använder i undervisningen istället för köpta läroböcker. Framför allt legitimeras dock skriftliga praktiker i bedömningssyfte som i det långa citatet nedan. Citatet har delats i tre delar för läsbarhetens skull:

om inte man skriver så kan man göra muntliga delar /---/ men man behöver ha en diskussion å den kan man inte få på lektionen på samma sätt om man sitter i en ring den räcker upp handen den räcker inte upp handen vem tar för sig vem tar inte för sig det tycker jag inte om jag vill veta vad eleven kan (.)

ta en elev till exempel Ellen som inte säger något på lektionerna men levererar fantastiskt bra skriftligt så om jag ställer en fråga till henne på lektionen gör jag det för jag vet att hon sagt det skriftligt (.)

hade jag inte haft både skriftligt och muntligt på henne så hade jag trott att hon inte har så bra kunskaper i idrott en sån elev skulle jag tappa om jag inte hade såna uppgifter då skulle hon få ett d eller kanske ett e (.) för mig har hon c och kan komma upp till högre nivåer också (.) för mig levererar hon jättebra (Mikael)

Mikael inleder med att legitimera skriftliga inlämningsuppgifter och prov med referens till att enbart muntliga praktiker gynnar elever som vågar och vill uttrycka sig muntligt ('tar för sig'), medan skriftliga praktiker är ett medel för alla elever att visa sina kunskaper. Denna rationalisering, dvs. texter som medel för bedömning, förstärks sedan med hjälp av mytopoesis, när Mikael berättar om en specifik elev, Ellen. Hennes verbala kunskaper skulle förbli osynliga utan skriftliga texter, medan Mikael nu kan lyfta fram henne på lektionen utan att riskera att generera henne.

I slutet av citatet beskriver Mikael en faktisk effekt av att han låtit Ellen skriva, nämligen att hon fått ett högre betyg i och med att Mikael sett hennes kunskaper i skrift och då kunnat ändra sin undervisning vilket lett till ökat lärande, bevisat av det högre betyget. Detta är ett exempel på effektorientering vilken presenterar resultat som något som i efterhand visar sig existera (utan att ha varit ett medvetet mål). I diskursen om sociala praktiker (Ivanič, 2004, s. 236ff) bedöms skrivande utifrån dess effekt i relation till sociala mål. Ett typiskt socialt mål i skolan är att sätta respektive få rättvisa betyg.

Social praktik-diskursen synliggörs också när lärarna beskriver hur de läser elevtexterna:

jag försöker i texten läsa ut vad det är visar dom här (.) vad dom kan för nånting kan dom skilja på vad som är deras egna tankar och vad som dom kan komma fram till utifrån given fakta eller nånting som dom har läst eller (.) verkar det autentiskt till exempel om dom har satt upp ett träningsmål och genomför det verkar det troligt det dom har satt upp och hänger det ihop med deras funderingar sen kring förbättringar till exempel (Martin)

Det som förefaller viktigt är att eleven kan reflektera över sin (nyvunna) kunskap utifrån ett ämnesrelevant perspektiv, exempelvis genom att verkligen ha satt upp ett träningsmål, genomfört träningen och lärt sig något av det. Läraren efterfrågar alltså relevanta kunskaper i den sociala praktik som idrottsämnet är. Även Katarina tar upp en ämnesspecifik skriftpraktik:

ibland har vi jobbat så att dom får bygga upp alltså rita egna kartor typ inne i till exempel salen ställer fram en massa grejer å så får dom rita egna kartor liksom och placera saker på rätt ställe
(.) försöka liksom skalenligt för att liksom få syn på det (Katarina)

Att göra en övning för att underlätta en förståelse av skala, som Katarina berättar om, kan beskrivas som en meningsfull aktivitet sett ur idrottsämnespraktiken. Det är kännetecknande för diskursen om sociala praktiker att eleverna så mycket som möjligt är involverade i meningsfulla, situerade aktiviteter som kräver skrivande (här i vid bemärkelse) för att nå målen. Lärarens roll är att identifiera situationer som innehåller en hög grad av autentisk kommunikation, snarare än att undervisa explicit. Skrivande betraktas som ett sätt att lära sig och att visa sin kunskap i olika ämnen (Ivanič, 2004, s. 235–236).

3.2 Skrivande som ett sociopolitiskt verktyg

Den sociopolitiska diskursen (Ivanič, 2004) är sparsamt förekommande i materialet. När den förekommer, synliggörs den genom teoretisk rationalisering:

eleverna säger jag kan inte skriva jag är sån men jag säger du försöker (.) det är ändå centralt i samhället att kunna skriva texter formulera sig det är viktigt att kunna skriva sätta ord på det man kan (Mårten)

Mårtens legitimering av elevers skrivande bygger på något han formulerar som ett faktum: man måste kunna skriva för att delta i samhällslivet. Han sätter alltså elevens lärande i stort (och inte bara i idrottsämnet) i fokus. Trots att arbetet med de teoretiska delarna av ämnet ofta är en kamp på grund av elevernas större intresse för idrötsaktiviteter, framhärdar Mårten med det:

jag jobbar väldigt mycket med hälsodelen jämfört med andra idrottslärare har jag märkt på gemensamma träffar det är där jag ser att mina elever har det svårast (Mårten)

För Mårten, som arbetar på en socioekonomiskt utsatt skola med många utmaningar, är det alltså viktigt att arbeta med det som eleverna har svårast för och som de behöver i ett längre perspektiv.

Följande exempel skiljer sig från andra legitimeringar i materialet i och med att det har ett tydligt fokus på själva ämnet och dess roll i samhället, snarare än elevernas aktiviteter eller lärande:

/---/ som jag tycker att genom att göra ämnet viktigare än vad det rent historisk har varit så att det får samma samma...äh...status (skratt) som de andra ämnena/---/ så jag tänker att jag VILL ju att ämnet ska få högre status det är liksom min grundfilosofi att det ska liksom värderas på samma sätt (Kajsa)

I exemplet legitimerar Kajsa textanvändning med hänvisning till att det på sikt kan öka ämnets status, något som är mycket viktigt ("grundfilosofi") för henne.

3.3 Skrivande som påtvingat

En i materialet identifierad diskurs som inte beskrivs av Ivanič (2004) handlar till stor del om att skrivandet är påtvingat (av en auktoritet) och därmed svårt att undvika. Diskursen synliggörs genom opersonlig auktoritetslegitimering, och de instanser av auktoritetslegitimering som förekommer i materialet hänvisar nästan uteslutande till styrdokumentet, framför allt till kunskapskraven. Exempelen nedan visar de skillnader som ändå finns:

dom flesta har ju en bild av att det är enbart ett praktiskt ämne men i och med att kunskapskraven är formulerade på ett sånt sätt så är det inte möjligt att bara gympa sig igenom eller visa dom förmågorna genom att ta i lite mera (Martin)

hur dom resonerar kring träning om det är relevanta mål hur dom utvärderar sin träning jag bedömer kunskapskrav kommentarmaterialet jag måste bedöma kunskapskrav (Mårten)

så som ämnet ser ut det är fler av dom förmågor som vi bedömer som det är svårt att bara lita sig till muntligt eller saker man gör (Martin)

ja men jag tycker att skriftliga uppgifter har ökat jättemycket i och med att det har blivit ett mera teoretiskt ämne (Kajsa)

I de två första exemplen görs en explicit referens till kursplanen ("kunskapskrav") och till Skolverkets kommentarmaterial. Martin påpekar att det inte längre är möjligt att enbart visa kunskaper

kroppsligt ("gympa sig igenom", "ta i lite mera"). Mårten betonar det tvingande i bedömning och betygssättning: han "måste bedöma kunskapskrav", och kunskapskrav som handlar om resone-mang leder till skriftliga bedömningsuppgifter. De två andra citaten exemplifierar en mer implicit hänvisning till kursplanen. Martin talar om hur "ämnet ser ut" och om att de förmågor som bedöms inte bara kan bedömas muntligt eller kroppsligt. Kajsa menar att det faktum att ämnet blivit mer teoretiskt, vilket torde handla om skrivningar i kursplanen, gjort att skriftliga praktiker blivit mycket vanligare. Skrivandets funktion beskrivs alltså av Kajsa som en realisering av ämnets teoretiska aspekter. Den funktion av skrivande som auktoritetslegitimeringen främst synliggör är dock be-dömning. I denna diskurs talar lärarna om skrivande som något som visserligen är påtvingat men som de också accepterar: läroplanen förefaller alltså vara en verklig auktoritet.

3.4 Skrivande som problematiskt

Skrivande som problematiskt-diskursen finns inte heller beskriven i Ivaničs (2004) modell. Denna diskurs, där skrivande framstår som något som vållar problem, antingen för elever eller för lärare eller både och, synliggörs framför allt genom rapporterade delegitimeringar. Trots svårigheterna legitimerar lärarna de skriftliga praktikerna. Lärarna beskriver elevers motstånd mot skriftliga prak-tiker och obenägenhet att lämna in texter men också elevers språkliga svårigheter. Dessa svårigheter kopplas allt som oftast till ett idrottsämnesperspektiv och till hur lärarna uppfattar ämnets kärna eller hur eleverna uppfattar den enligt lärarnas beskrivning. Följande exempel kan ses som elevers avauktorisering av skriftliga praktiker med hänvisning till en sedvana i ämnet, rapporterat av Kata-rina:

så jag brottas lite med det...jag tycker att hela...dom är inte vana vid att få papper eller text på idrotten nu börjar väl några vänja sig när dom haft mig i tre år men det tycker jag att jag fått kämpa med för det ...förstår dom inte (.) dom vill bara köra eller göra (.) dom är ovana vid dom teoretiska bitarna (Katarina)

Katarina beskriver elevernas ovana vid skriftliga praktiker i ämnet. Eleverna förstår inte varför de inte bara kan "köra eller göra", och hon får "brottas" och "kämpa" för att kunna genomföra de teoretiska delarna av ämnet. Även Martin beskriver svårigheten med att få eleverna att acceptera teoretiska inslag i ämnet:

det finns fortfarande en hel del elever som tycker att idrott bara är ett aktivitetsämne men vi jobbar rätt hårt med (.) jag tycker att ju mer vi jobbar med den tydlighet som krävs desto mindre gnäll blir det men det är väl så att varje gång eleverna inte ska vara ombytta och köra eller göra en aktivitet så blir dom besvikna det är fortfarande nån inbyggd förväntan (.) hela tiden får man repetera vad är det vi håller på med här (Martin)

Även Martin använder orden ”köra eller göra”, när han beskriver elevernas förväntningar på ämnet. Också han måste envist kämpa (”jobba hårt”, ”repetera”) för att få eleverna att förstå att ämnet inte bara är ett aktivitetsämne. I båda exemplen betonas alltså de problem i undervisningen som elevernas motstånd vållar lärarna. Kajsa exemplifierar denna svårighet:

jag har ju placerat ut alla kunskapskrav på väggen satt upp dom plastat in dom (.) å sen för dom äldre till exempel om vi jobbade med nåt specifikt så sa jag nu jobbar vi med det här kunskapskravet så kan ni läsa hur det ser ut (.) å det tycker dom ju också är så fruktansvärt (skratt) dom ba men kajsa kan vi inte bara få spela (härmar elevröst) (Kajsa)

Kajsa berättar om en lektion där klassen skulle arbeta med kunskapskrav som hon hade plastat in och satt upp på väggen. Den återberättade elevreaktionen, dvs. att eleverna tyckte att det var ”fruktansvärt”, kan ses som en irrationalisering: de vill ägna sig åt det som de uppfattar som en mer legitim (och rolig) sysselsättning på idrottslektionen. Detta blir ännu tydligare i nästa exempel, också det en rapporterad irrationalisering:

å sen förklarar du varje stycke såhär här ska du prata om kost å träning här ska du prata om sömn å vila här ska du prata om det å sen sammanfattar du bara vad du kommit fram till (.) men kajsa det här är inte svenska (härmar elevröst, skratt) (Kajsa)

Exemplet handlar om Kajsas skrivundervisning i samband med en skriftlig inlämningsuppgift. Utifrån elevens perspektiv hör skrivundervisning hemma i ämnet svenska och inte i idrottsämnet. Ytterligare en aspekt som kan vålla problem är ämnets uppdelning i två delar, idrott och hälsa:

å det blir ju nån slags det blir ju glapp däremellan och även om dom (.) dom har ju matte dom har ju so dom får ju göra arbeten å dom får ju sån hära (.) här är betygskriterierna här är det

du ska göra för att få deådeåde precis såhär (.) så är det fortfarande så att dom ba men kajsa i IDROTT (härmar elevröst) (.) OCH hälsa (härmar lärarröst) (skratt) (Kajsa)

Kajsa beskriver elevers reaktioner när hon motiverar skriftliga uppgifter utifrån kursplanen ("betygskriterierna"). Glappet hon talar om handlar om ämnets två delar, idrott och hälsa. Enligt henne har eleverna specifika förväntningar på just idrottsämnet, vilket hon illustrerar genom att härma en elevröst ("men kajsa IDROTT") och sedan bemöta denna elevröst med låtsad lärarröst som lyfter fram hälsodelen i ämnet genom att betona "OCH hälsa". Kajsa nämner två andra ämnen som också har skriftliga uppgifter med betygskriterier, men eleverna har alltså svårt att acceptera att även idrottsämnet har det.

Katarina ser alla delar av ämnet som viktiga men menar att betygssättningen försvåras av uppdelningen:

men allt behöver kanske inte ha kunskapskrav för det upplever jag att vissa elever kan verkligen ha höga omdömen på dom praktiska delarna ha högt på motoriskt å så ha väldigt lågt på det teoretiska (.) det blir svårt ibland å sätta betyg eller man kan känna liksom att åh nej det här drar ner hela betyget det blir bara ett d (.) att det är så olika för jag känner att i svenska ligger dom olika delarna närmare varandra att i idrott är det såå himla olika kunskapskrav (Katarina)

Enligt Katarina är det alltså bekymmersamt att så skilda kunskaper ska bedömas i ämnet; framför allt är det bekymmersamt när det teoretiska drar ner betyget. Exemplet nedan kan ses som en legitimering av muntliga istället för skriftliga praktiker och därmed en indirekt delegitimering av det skriftliga:

men jag FÖRSÖKER typ att inte ha så mycket skriva och ibland har mer muntligt att dom får spela in eller...just för att det är många som är svaga ganska svaga språkligt eh jag tycker att det är en balansgång för att det inte ska stjälpa dom för mycket i ändå ett till största delen praktiskt ämne det tycker jag också är en balansgång (.) /---/ jag upplever att dom tar till sig bättre om vi pratar än att dom bara läser å också att dom får förmedla muntligt istället för att skriva för att en del inte orkar skriva så mycket som dom egentligen (Katarina)

Katarina försöker medvetet undvika alltför många skriftliga uppgifter som hon menar kan försvåra för ("stjälpa") hennes "språkligt svaga" elever som både lär sig mer och kommer till sin rätta bättre genom muntliga uppgifter. Kärnan i ämnet är "ändå" praktiskt, menar hon, och därför måste skriftliga uppgifter användas på ett balanserat sätt. Katarinas elever skriver inlämningsuppgifterna i skolan.

För Kajsa är det viktigt att skriftliga uppgifter inte får ta för mycket plats:

jag upplever att som jag har gjort för att inte få aktiviteterna att gå ner för mycket så har jag lagt det utö ovanpå liksom att det får cirkulera ovanpå vilket gör att ämnet blir ju större det blir mer å göra och mer sådär att jag har haft fyra fem teoretiska pass på en termin kanske å utifrån det så ska dom kanske göra nåt själva och då då blir det ju kanske inte så som jag skulle önska liksom (skratt) (Kajsa)

Att de skriftliga momenten inte ska ta tid från de kroppsliga aktiviteterna, har Kajsa löst genom att låta det teoretiska "cirkulera ovanpå" och därmed utökat ämnet. Förutom ett antal teorilektioner får eleverna göra skriftliga uppgifter utanför skoltid ("göra nåt själva"). Resultatet av det blir inte så lyckat, men Kajsa vill alltså inte minska tiden för kroppslig aktivitet alltför mycket genom att låta eleverna skriva i skolan.

3.5 Skrivande som en färdighet

Som framgått ovan, rationaliserar lärarna elevers skrivande som en del av den sociala praktik som idrottsämnet är utifrån syftet att eleverna ska lära sig och bli bedömda genom skrivande. I olika diskurser bedöms olika aspekter (Ivanič, 2004), och i skolans svenskundervisning (eller motsvarande) är det legitimt att bedöma färdighetsaspekter. Följande exempel är hämtat från ett tillfälle då Mikael bedömer skriftliga svar i en elevs prov om idrottsskador. Provfrågan handlar om hur man ska agera om en kamrat fallit i vattnet.

den här tjejen (bläddrar i provet) skriver såhär jag slår personen medvetslös (.) hon kanske inte menar att man klipper till med knytnäve men det är ju dock nån form av reflektion kring att man måste ta kommando över den (.) det skulle kunna vara en skrivsvårighet (Mikael)

Mikael vet att eleven i fråga inte är en stark skribent och läser in en efterfrågad reflektion (att ta kommandot över situationen) i elevens skrivning om att ”slå personen medvetslös”. Han gör alltså en generös tolkning av elevens formulering, i strid mot den inriktning på noggrannhet och exakthet som kännetecknar bedömningen i den av Ivanič (2004, s. 228) beskrivna färdighetsdiskursen. I de två intervjuerna då Mikael bedömer elevtexter kommenterar han aldrig språkliga aspekter, vare sig skriftligt eller muntligt. Alla fem lärarna betonar innehållet, snarare än språket, på olika sätt. I nästa citat pratar Mårten om språkfel:

det ser jag inte jag är så van bara jag förstår vad dom menar (.) men dom hämmas av att inte kunna skriva inte ha orden (.) är det perfekt svenska det bryr jag mig inte om jag bedömer hur väl dom visar för mig hur väl dom kan (.) är det dom skriver relevant jag letar ord begrepp resonemang (Mårten)

Mårten har vant sig vid att läsa texter med bristfällig grammatik, men lyfter fram betydelsen av ord och begrepp, både för sin egen förståelse och för elevernas skull. Om eleverna saknar ord och begrepp kan de inte föra ämnesrelevant resonemang. Detta kan ses som en rationaliseringslegitimering av ordförråd och förmåga att resonera skriftligt. Även Martin lyfter fram innehållets betydelse före språklig korrekthet:

man försöker luska ut vad dom vad det är dom kan jag tittar inte så mycket på indirekt tittar man ju på meningsbyggnad för att man vill förstå vad dom menar men det är inte så att jag är nån sorts språkpolis får dom med ett innehåll och att det verkar relevant /---/ kan dom liksom formulera egna tankar utifrån det givna faktat och det också håller ihop tankemässigt det är det jag letar efter i en text (Martin)

Martin erkänner att grammatiken (”meningsbyggnad”) har betydelse för förståelsen; han rationaliserar alltså korrekt grammatik till viss del (”indirekt”), även om han, som nämnts, framhåller innehållet och inte lägger vikt vid formella aspekter (”inte/---/ språkpolis”). Katarina, som även undervisar i ämnet svenska, tycks ha svårare att bortse från språkfel, även om också hon försöker göra det:

ja jag försöker att inte asså jag är inte så noga med språkligt eller vad man ska säga försöker i alla fall det är inte så lätt när man har svenska också nej men att det är innehållet som ska

bedömas (.) å det är väl också det att det inte ska stjalpa att det inte är språket som ska stjalpa (.) sen är det ju svårt har man ett väldigt torftigt språk eller så så når man ju inte riktigt asså då är det liksom svårt att bortse från det men jag försöker fokusera innehållet å inte liksom skrivregler (Katarina)

Katarina betonar att språkliga brister eller skrivregler inte bör påverka bedömningen men medger, liksom Mårten (se ovan), att det kan vara svårt att åstadkomma ett bra innehåll med ett alltför torftigt språk, ett ytterligare exempel på en rationaliseringslegitimering av skriftlig förmåga. Kajsa (se nedan) tar starkt avstånd från att låta språket påverka bedömningen av elevens kunskaper i idrott och hälsa. I exemplet nedan svarar hon på frågan om en elev med god fysisk förmåga kan sänka sitt betyg på grund av bristande skrivförmåga:

nej det känner jag inte till så skulle jag inte jobba för då tycker jag man är lite för långt från ämnets kärna faktiskt för ämnets kärna handlar om att skapa goda relationer till idrott å hälsa å om man sågar nån för att den inte kan skriva då tycker jag att man i själva skrivandet att man ska mäta hjärtfrekvens å att nej men du förstår vad jag menar (.) det är inte det som är det viktigaste är förståelse liksom å förståelse å omvandla det till nånting som man själv som man vill omvandla det till (.) en del kanske känner att dom vill omvandla det till skrift å då är det fine för dom på sikt men om man tänker betygen måste ändå vara baserat på den kunskap dom har och den kunskapen kan man ju mäta på massa olika sätt tänker jag (Kajsa)

Kajsas resonemang kan ses som en irrationalisering av bristande skrivförmåga som en bedömningsaspekt. Att låta språkliga brister påverka en elevs betyg skulle enligt Kajsa motverka ämnets intentioner. Lite skämtsamt säger hon att om skrivande ska påverka idrottsbetyget, bör man mäta hjärtfrekvensen under skrivandet, vilket tydligt visar hennes syn på kärnan i ämnet. Kunskaper hos en elev med bristande skrivförmåga bör enligt Kajsa mätas på något annat sätt än genom skrift. Färdighetsdiskursen (Ivanič, 2004), dvs. betoningen på ytliga språkliga drag, synliggörs alltså främst som något som lärarna positionerar sig bort ifrån, samtidigt som Katarina och Mårten framhåller vissa färdighetsaspekter som viktiga för att möjliggöra förståelse och därigenom nå sociala mål. Enligt Ivanič (2004, s. 236) är detta en likhet mellan färdighetsdiskursen och diskursen om sociala praktiker.

3.6 Skrivande som en process

Diskursen där skrivandet ses som en process är inte en framträdande diskurs i materialet. När den synliggörs sker det genom målorienterad rationalisering. Den process som skrivandet innebär bidrar till att nå ett mål:

med dom uppgifter man har så lyfter man blicken från att bara göra till att se men vad kan idrotten ge varför ska jag hålla på med idrott på längre sikt eller vilken träning passar mig hur upplever jag dom här olika grejerna (.) å det blir liksom en fördjupning av ämnet som på sikt kan leda till att man blir mer medveten i sin träning (Martin)

Martin legitimerar skrivande med det långsiktiga målet att eleverna ska bli medvetna om idrottens potential för varje individ. Istället för att ”bara göra” i stunden, innebär skrivande ett processande av görandet eller aktiviteterna och leder till en insiktsfull förståelse av vad kroppsliga aktiviteter kan betyda för en individ. Processdiskursen kan, utom att betona tankeprocessen, även betona den praktiska skrivprocessen (Ivanič, 2004, s. 231). Det senare synliggörs när Mårten beskriver sitt sätt att arbeta med elevers skrivande:

dom skriver inför större uppgifter dom skriver utkast sen kollar jag och ger feedback sen fortsätter dom (Mårten)

Genom att eleverna skriver utkast som kommenteras och revideras blir skrivandet en praktisk process. Mårtens elever skriver sina texter i skolan i stor utsträckning för att han lättare ska kunna stötta dem, vilket kan jämföras med Kajsa som låter skrivandet ”cirkulera ovanpå” (se 3.4 ovan) för att inte ta dyrbar idrottstid till skriftliga uppgifter.

3.7 Skrivande som kreativt

Skrivande som kreativt-diskursen synliggörs bara vid ett tillfälle i materialet. Enligt både Mårten, Martin, Katarina och Kajsa finns det ett motstånd hos eleverna att skriva i idrottsämnet (jfr ovan). Kajsa försöker motverka detta genom uppgifter som hon tror kan vara både lätta att skriva och roliga:

dom tycker nog att det är ganska tråkigt även om jag verkligen försöker hitta saker som jag kan tänka mig skulle kunna vara ganska lätt att skriva och ganska roligt liksom som jag själv tyckte när jag gjorde uppgiften det där scenariot om jag hade varit elev så hade jag tänkt åh vad kul /---/ så jag försöker liksom hitta roliga saker roliga infallsvinklar men å så tänker jag ju också såhär när man utgår från sig själv så är det intressant asså såhär hur ska JAG bli snabbare (Kajsa)

Uppgiften med scenariot som Kajsa hänvisar till är en uppgift där elever med kroppsliga funktionsnedsättningar uppmuntras använda sin fantasi och skriva om en drömtillvaro (utifrån ett kroppsligt perspektiv). Legitimeringen kan beskrivas som en medelrationalisering, där Kajsa beskriver skrivuppgiften som ett sätt att (försöka) motivera elever att skriva. Utom att uppgifterna Kajsa talar om har ”roliga infallsvinklar”, utgår de från eleverna själva, vilket enligt Kajsa borde vara intressant för eleverna. Hennes resonemang är alltså det enda exemplet på en synlig kreativitetsdiskurs (Ivanič, 2004) i materialet.

4. Diskussion

Sammanfattningsvis och övergripande kan frågan om varför man ska ha skriftliga praktiker i idrottsämnet besvaras med att texter av de intervjuade lärarna ses som praktiska, tidsbesparande och igenkända verktyg i undervisning och bedömning. Skriftliga praktiker kan bidra till att höja ämnets status och förverkliga långsiktiga mål i idrottsämnet och i elevers lärande i stort. Att låta elever redovisa kunskaper skriftligt kan vara ett sätt att synliggöra annars osynliga elever. En ytterligare anledning till skriftliga praktiker är skrivningar i styrdokumentet. Frågan om varför man *inte* ska ha skriftliga praktiker i idrottsämnet kan besvaras med att de tar tid från det mer centrala i ämnet, att skriftliga praktiker missgynnar vissa elever och att det tycks finnas ett ganska starkt elevmotstånd, vilket lärare måste hantera.

Legitimeringarna och delegitimeringarna görs utifrån tre perspektiv eller en blandning av dessa perspektiv: elevers lärande, idrottsämnet eller läraren. Legitimeringarna och delegitimeringarna utifrån dessa tre perspektiv kan kanske beskrivas som en interaktion mellan legitimering och legitimitet (Van Dijk, 1998), där idrottsämnesperspektivet representerar det traditionellt legitima som dock är i förändring. Elevers lärande handlar oftast om lärande i idrottsämnet på kort och lång sikt,

men även om att lära sig att skriva för att bli en kompetent medborgare, dvs. en förändrad syn på ämnets roll. Idrottsämnesperspektivet lyfter dels fram det traditionella, aktivitetsbaserade ämnet som hotat av skriftliga praktikers intrång, dels vikten av att höja ämnets status med hjälp av skriftliga praktiker vilka också kan bidra till lärande i ämnet – och därmed kanske bli legitima på sikt. Här finns alltså en motsättning som kan försvåra textanvändningen i ämnet. Lärarperspektivet blir framför allt synligt i samband med de rapporterade delegitimeringarna där elevernas motstånd mot skriftliga praktiker tas upp. Elevmotståndet gör helt enkelt lärarnas jobb svårare och kan kanske leda till att idrottslärare avstår från textanvändning.

De rationaliserande legitimeringsstrategierna är vanligt förekommande i alla intervjuerna. De flesta mål-, medel- och effektorienterade legitimeringar hänvisar till lärande inom idrottsämnet, vilket innebär ett synliggörande av en stark social praktik-diskurs (Ivanič, 2004). Även om elever delegitimerar skriftliga praktiker med hänvisning till att ”det här är inte svenska”, finns det få sådana delegitimeringar hos lärarna. Tvärtom tar lärarna avstånd från de pedagogiska skrivdiskurser (Ivanič, 2004) som typiskt förekommer i svenskämnet, så som färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen och på senare tid alltmer genrediskursen (jfr Bergöö, 2005; Liberg et al., 2012; Norberg Brorsson, 2007). Genrediskursen med en betoning på texttyper med olika språkliga drag (Ivanič, 2004, s. 233) synliggörs överhuvudtaget inte i studien. Inom dessa tre diskurser – som alltså är svagt (eller inte alls) representerade i studien – betonas de två innersta lagren i Ivaničs (2004) helhetssyn på språket, dvs. texten och de kognitiva processerna (se figur 1). Även processdiskursen, med en betoning på de kognitiva eller praktiska processerna eller båda, är svagt representerad i studien.

I diskursen om sociala praktiker betonas skrifthändelsen, dvs. det praktiska arbetet med texten och kontexten där det sker, och skrivande ses som ett sätt att lära sig och att visa kunskap i olika ämnen. Att diskursen om sociala praktiker är den mest synliga i studien talar kanske för att de skriftliga praktikerna är eller åtminstone har potential att vara ämnesspecifika och en del av ett relevant ämnesinnehåll (jfr Behrman, 2004; Klinkenborg & Bentley, 2018). Svenskämnet, med en typisk betoning på texten i en språklig mening, tycks alltså inte ha koloniserat idrottsämnet, vilket även förekomsten av de två diskurser som inte återfinns i Ivaničs (2004) modell, som alltså bygger på data från ämnen som svenska, tyder på. Den sparsamt förekommande sociopolitiska diskursen med ett fokus på en bredare och mer politisk aspekt av kontext, dvs. det yttersta språklagret (figur 1),

återfinns hos lärarna på socioekonomiskt utsatta skolor. Även skrivande som problematiskt-diskursen förekommer oftast hos lärarna på socioekonomiskt utsatta skolor, medan skrivande som påtvingat-diskursen synliggörs hos samtliga intervjuade lärare. Skrivande som påtvingat-diskursen och skrivande som problematiskt-diskursen är kanske typiska för just ämnet idrott och hälsa eller andra praktisk-estetiska ämnen, där bedömning genom skriftliga praktiker blivit vanlig(are) efter Lgr11 (Skolverket, 2011) men där skriftliga praktiker kanske inte är fullt legitima. Ivaničs (2004) modell bygger, som nämnts, på data från ämnen där skrivande är ett självklart innehåll. I artikeln har visats hur modellen kan utvidgas för andra sammanhang, i det här fallet till ett ämne där skrivande av tradition inte är ett självklart innehåll.

Den rika förekomsten av framför allt rationalitetslegitimeringar och den av lärarna rapporterade förekomsten av elevers delegitimeringar i materialet påverkas naturligtvis av att intervjuerna just handlar om skriftliga praktiker men kan också kopplas till att textanvändning i idrottsämnet inte är en förgivettagen, legitim praktik i idrottsämnet ännu, åtminstone inte helt och fullt (jfr Björkvall & Nyström Höög, 2019; van Dijk, 1998; Westberg, 2016, 2017). Diskurser om skriftliga praktiker har alltså inte transformerats till legitima förgivettaganden, vilket kanske beror på att legitimeringsprocesser om just skriftliga praktiker i ämnet inte pågått så länge. Detta kan jämföras med en sedan länge pågående diskussion om konkurrerande diskurser och legitimitetskris gällande både legitima kunskaper i ämnet och ämnet i sig (Casey & Larsson, 2018; Kirk, 1998). Möjligen kan frånvaron av moralisk legitimering i materialet också förklaras med skriftliga praktikers icke-legitima status: Först när praktiker når legitim och förgivettagen status, börjar moraliska legitimeringar dominera (Westberg, 2016, 2017). Textanvändning verkar alltså inte vara en just moraliskt eller kulturellt värdesatt praktik inom ämnet i så stor utsträckning. Att det traditionellt mest centrala i ämnet, dvs. rörelseaktiviteter, hotas av de inträngande, nya praktikerna, kan ses som en av anledningarna till att textanvändning behöver legitimeras. Lärarnas ambivalens märks framför allt när det kommer till bedömning: Det upplevs som bekymmersamt när en motoriskt duktig elev riskerar ett sämre betyg på grund av oförmåga eller ovilja att skriva (jfr Seger, 2014). Inte minst synliggörs detta hos lärarna på de socioekonomiskt utsatta skolorna som ofta legitimerar och delegitimerar textanvändning med samma argument. Å ena sidan bör även idrottslärare låta eleverna skriva så att de lär sig denna viktiga förmåga, å andra sidan kan elevers betyg alltså påverkas på ett kanske orimligt sätt (jfr Seger, 2014; Svennberg, 2017; Tolgfors, 2017). Samtidigt som skriftliga praktiker kan vara svåra för vissa

elever, beskrivs de också som viktigast för dem. Detta är en ibland svår ”balansgång”, som en av lärarna uttrycker det. Däremot förefaller det ganska oproblematiskt utifrån såväl lärar- som rapporterat elevperspektiv att använda texter som redskap i undervisningen, även om eleverna hellre spelar boll än ägnar sig åt skriftliga praktiker.

Man kan inte bara gympa sig igenom ämnet, säger Martin. Kanske vore undervisningen enklare om man kunde det, vilket lärarnas rapportering av elevers delegitimeringar av skriftliga praktiker kan tyda på. Att det kroppsliga tycks mest centralt i ämnet och något lärarna vill värna om kanske också tyder på det. Möjligen handlar det om en identifikationsförlust som kan drabba en institution när legitimitet står på spel och gemensamma övertygelser utmanas (Connolly, 1987). Samtidigt visar legitimeringarna att såväl eleverna som ämnet tycks ha många fördelar av skriftliga praktiker, både på kort och lång sikt. Måhända har den ökade textanvändningen bidragit till att lyfta fram ämnet som ett kunskapsämne, dvs. en önskad utveckling (jfr Londos, 2010; Tholin, 2006). Det tycks också som om åtminstone de fem intervjuade idrottslärarna hanterar svårigheterna med framför allt bedömningen av texter på ett praktiskt sätt. Däremot finns det ganska stora skillnader i undervisningen på de olika skolorna, bland annat i termer av hur mycket tid skrivande får ta av lektionstiden. Att låta elever skriva texter i skolan som Martin och Katarina gör tar oundvikligen tid från kroppsliga aktiviteter, samtidigt som skrivande kan innebära en möjlighet att reflektera över handlingar och erfarenheter och därmed bli en del av meningsskapande i idrottsämnet. Mer forskning om relationen mellan kroppsliga och mer teoretiska praktiker behövs för att undersöka varför och i vilken utsträckning ämnet idrott och hälsa ska inkludera eller exkludera skriftliga praktiker och vilka konsekvenser det på sikt har för ämnet och för elevers lärande i ämnet.

Referenser

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy: Swedish Physical Education Research*, 13(4), 303–318.
- Ballinger, D. A. & Deeney, T. A. (2006). Physical Educators as Teachers of Literacy. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(5), 18–23, DOI:10.1080/07303084.2006.10597873
- Behrman, E. (2004). Writing in the Physical Education Class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 22–26.

- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne. Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences. No 20. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Björkvall, A. & Nyström Höög, C. (2019). Legitimation of value practices, value texts, and core values at public authorities. *Discourse & Communication*, 13(4), 398–414.
- Brown, T. C. (2013), In, through and about movement: Is there a place for the Arnoldian dimensions in the new Australian curriculum for health and physical education? *Aisa-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/18377122.2013.801107>
- Chan, K., Hay, P. & Tinning, R. (2011). Understanding the Pedagogic Discourse of Assessment in Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3–18.
- Connolly, W.E. (1987). *Politics and ambiguity*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Croston, A. & Hills, L. A. (2017). The challenges of widening ‘legitimate’ understandings of ability within physical education. *Sport, Education and Society*, 22(5), 618–634.
- Carli, B. (2004). *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 203.
- Chaidas, D. (2018). The benefits of narratology in the analysis of multimodal legitimation: The case of new democracy. *Discourse & Communication* 12(3), 258–277.
- Casey, A. & Larsson, H. (2018). “It’s Groundhog Day”: Foucault’s Governmentality and Crisis Discourses in Physical Education. *Quest*, 70(4), 438–455, DOI: [10.1080/00336297.2018.1451347](https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451347)
- Chandler-Olcott, K. (2017). Disciplinary literacy and multimodal text design in physical education. *Literacy*, 51, 147–153. <https://doi-org.db.ub.oru.se/10.1111/lit.12125>
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and ‘ability’ in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

- Fonseca, P. & Ferreira, M. J. (2015). Through 'seas never before sailed': Portuguese government discursive legitimization strategies in a context of financial crisis. *Discourse & Society*, 26(6), 682–711.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2. uppl.) (first published 1990). London: Falmer.
- Gustafsson, A. (2009). Pamfletter!: En diskursiv praktik och dess strategier i tidig svensk politisk offentlighet. 66, Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie A, 2009, Vol.66.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18(3), 220–245. <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/1/ivanic1.pdf>
- Kirk, D. (1992). *Defining physical education: The social construction of a school subject in postwar Britain*. Studies in Curriculum History Series 18. London: Falmer Press.
- Kirk, D. (1998). Educational Reform, Physical Culture and the Crisis of Legitimation in Physical Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 19(1), 101–112.
- Klinkenborg, A. & Bentley, E. (2018). Writing Possibilities in Physical Education. *Kappa Delta Pi Record*, 54(2), 67–71.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing...learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587.
- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned—current situation and future directions. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), s. 381–398.
- Liberg, C., Folkeryd, J. W. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477–493. http://www.lh.umu.se/digitalAssets/108/108976_swedish_an_updated_eduinq_vol3_no4_dec12_477-493.pdf
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet: Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Martin-Rojo L. & Van Dijk T. A. (1997). 'There was a problem, and it was solved!': Legitimizing the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse. *Discourse & Society* 8(4), 523–566.

- Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(3), 161–174.
- Moen, K., Westlie, K. & Skille, E. (2018). The Changing Room in Physical Education as Cross Roads Between Fields and Curricula: The Experiences of Norwegian Students. *SAGE Open*, 8(4), SAGE Open, December 2018, Vol.8(4).
- Munk Svendsen, A. & Tinggard Svendsen, J. (2017). Contesting discourses about physical education. *European Physical Education Review*, 23(4), 480–498.
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* (Studier från Örebro i svenska språket, 2). Örebro: Örebro universitet: Universitetsbiblioteket.
- Norberg, A-M. (2015). *Undervisning och bedömning i svenska på högstadiet: elever i årskurs 7 skriver saga och recension*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.
- Norberg, A-M. (2019). Performans och text – entextualiseringar av dans och rytmik i idrottsundervisningen i en högstadielklass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 1–42.
- Norberg, A-M. (2020). Skriftliga bedömningspraktiker i idrott och hälsa. I: M. Johansson, B-G. Martinsson & S. Parmenius Swärd (Red.), *Bildning, utbildning, fortbildning* (s. 190–208). Linköping 22–23 november 2018. Texter om svenska med didaktisk inriktning. Mationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Linköpings universitet.
- Pagani, G. (2014). Legitimation in Multimodal Material Ensembles. I: A. Maiorani & C. Christie (Red.), *Multimodal Epistemologies: Towards an Integrated Framework*. New York: Routledge. S. 50–65.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy ad assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. Routledge.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro studies in Education 15. Örebro universitet.
- Quennerstedt, M. (2013). Practical epistemologies in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 18(3), 311–333. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.582245>
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691–703.

- Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa. En studie om betygsättningsdilemman på högsta-
diet*. Örebro Studies in Sport Sciences 21.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education*. Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, Institutionen för idrotts- och hälsovetenskap. University of Gävle.
- Svennberg, L. & Högberg, H. (2018). Who gains? Sociological parameters for obtaining high grades in physical education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 48–60.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Högskolan i Borås.
- Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande?: En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa*. Örebro Studies in Sport Sciences, 2017.
- Van Dijk T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: SAGE.
- Van Dijk, T. A. (2005). War rhetoric of a little ally: Political implicatures and Aznar's legitimization of the war in Iraq. *Journal of Language and Politics* 4(1), 65–91.
- Van Leeuwen T. (1995). *The Grammar of Legitimation*. London: School of Printing, School of Media.
- Van Leeuwen T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Society* 1(1), 91–112.
- Van Leeuwen T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wachob, D. (2014). Using Physical Education to Improve Literacy Skills in Struggling Students. *Strategies*, 27(5), 12–17.
- Wentzell, S. (1989). Beyond the Physical--Expressive Writing in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60(9), 18–20.
- Westberg, G. (2016). *Legitimerade föräldraskap 1870–2010: En diskurshistorisk undersökning*. Doktorsavhandling. Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet, Stockholm.

- Westberg, G. (2017). Det legitima moderskapets genealogi: En transtextuell diskurshistorisk analys. *Sakprosa*, 9(1).
- Wickens, C. M., Manderino, M., Parker, J. & Jung, J. (2015). Habits of Practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 75–82. doi: 10.1002/jaal.429