

Den komplexa rörelsens komplexitet

To my Roses

Örebro Studies in Sport Sciences 34



LUCAS JANEMALM

**Den komplexa rörelsens komplexitet
-en studie i ett utförande av idrott och hälsa**

© Lucas Janemalm, 2022

Titel: Den komplexa rörelsens komplexitet - en studie i ett utförande av
idrott och hälsa

Utgivare: Örebro University 2022
www.oru.se/publikationer

Tryck: Örebro University Repro 08/2022

ISSN 1654-7535
ISBN 978-91-7529-455-1

Abstract

Lucas Janemalm (2022): Den komplexa rörelsens komplexitet - en studie i ett utförande av idrott och hälsa. Örebro Studies in Sport Sciences 34.

Föreliggande licentiatuppsatsen tar sitt avstamp i forskningen kring den svenska läroplanens revideringar med ett särskilt fokus på ämnet idrott och hälsa. Begreppet komplex rörelse visade sig vara särskilt problematisk för idrottslärare i den senaste versionen och valdes därför som undersökningsobjekt och som exempel på begreppstransformering. Osäkerheten kring betydelsen av begreppet skapar ett praktiskt problem för lärare då det uttalade politiska direktiven om tydlighet medför större behov av gränsdragningar vad gäller betyg och bedömning. Licentiatuppsatsen synliggör en problematik avseende introduktionen och transformeringen av centrala begrepp. Mer specifikt är avsikten att undersöka vad som händer när ett specifikt begrepp transformeras från formuleringar i styrdokument till att det tolkas och beskrivs av idrottslärare. Syftet i uppsatsen som helhet uppnås genom två delarbeten och en jämförelse av resultaten från två delarbeten.

Delarbete ett har som syfte att identifiera hur diskursen om komplex rörelse är sammansatt i Lgr11 med tillhörande stödmaterial avseende idrott och hälsa. Arbetet sker med hjälp av diskursanalys och ger kunskap om tänkbara betydelser av komplex rörelse inom ramen för skolämnet idrott och hälsa i Sverige. En diskursanalys av Lgr 11 och dess stödmaterial visar därigenom hur intentionerna med komplex rörelse kan förstås. Delarbete två har som syfte att identifiera hur idrottslärare i Sverige har tolkat komplex rörelse hämtat ur Lgr 11 och dess stödmaterial. Det sker genom diskursanalys av intervjuer med sex idrottslärare.

Jämförelsen av de båda delarbetena avseende transformeringen från policy till praktik visar att det finns vissa likheter mellan diskurserna som har identifierats i de båda delarbetena men till största delen skiljer de sig åt. De ursprungliga intentionerna med komplex rörelse har redan i formuleringssarenan transformerats med flera diskurser. Dessa diskurser transformeras på nytt av idrottslärarna med ytterligare diskurser i transformeringssarenan. Att det existerar konkurrerande och till viss del motsägande sätt att beskriva komplex rörelse på är ett resultat av att begreppet har transformerats.

Den här uppsatsen kommer att: (i) hjälpa till att ur ett yrkesperspektiv bättre förstå innebördén av komplex rörelse; (ii) hjälpa forskningen att förstå hur nya skrivelser tas emot ur ett yrkesperspektiv för framtida läroplansarbete och i utformning av dess implementerings- eller genomförande arbete (enactment); (iii) bidra till att belysa problematiken av effekter nuvarande implementeringsarbete har på undervisningskvaliteten, (iv) bidra med kunskap om vilken betydelse dagens implementeringsarbete har för ämnets innehåll och status, samt (v) komma med förslag på en framtida modell för ett görande (enactment).

Keywords: enactment, komplex rörelse, idrott och hälsa, läroplansimplementering, complex movement, physical education, PE, enactment, curriculum theory, discourse analysis

Lucas Janemalm, School of Health Sciences, Örebro University, Sweden,
lucas.janemalm@oru.se

Förord

Man brukar säga att det är resan som är målet. Jag har nog aldrig förstått det talesättet så bra som nu. Jag har varit med om en fantastisk resa på nya platser och i nya sammanhang, ensam eller tillsammans med eliten inom internationell idrottsforskning. För det vill jag först och främst tacka de som har gjort resan möjlig. Jag är tacksam för vad forskarskolan har gjort med mig, hur den har fått mig att tänka, ta till mig information, uttrycka mig och för möjligheten att lära mig så mycket. Förhoppningsvis har jag även lyckats såga till min egen lilla pusselbit i det gigantiska idrottsforskarpusslet och om det är så känns det mycket stort. Så tack till Er som har möjliggjort för mig att gå forskarskolan. Tack Sverige.

Jag vill även tacka två idrottsmän som jag har spelat med under, förmodligen i deras ögon, alldeles för lång tid. Jag har som förvirrad forward fått passningar levererade med känslig fot från Dean Barker som lagt upp lägen som inte gått att missa men också alltid känt att det funnits understöd då motståndet varit för starkt. Jag har kunnat spela tillbaka och nya möjligheter skapats. Ibland har det varit väldigt defensivt och jag har varit tvungen att spela hela vägen hem till Michael Quennerstedt som lugnt och stabilt plockat ner även de svåraste bollarna för att sedan göra utsparkar med direkta målchanser som följd. Tack för att jag fick vara med i ert lag, det har varit en ära och begreppet Dream team ligger för mig nära till hands.

Det finns många andra som på olika sätt har givit input eller som medvetet eller omedvetet har bidragit till arbetet på ett eller annat sätt och här väljer jag att rikta min tacksamhet kollektivt av den händelse jag skulle missa någon. Undantaget skulle väl vara kusin Katarina Streiffert Eikeland då som ägnade mycket tid till korrektur på slutet. I owe you.

Till sist så vill jag rikta några tankar till mina underbara flickor. För mig var det obegrifligt hur er farmor kunde spendera så mycket tid över böcker, skrivan- des, läsandes med sin doktorsavhandling istället för att ha kul. Men nu förstår jag och jag hoppas att ni en dag också kan förstå att det här var något jag var tvungen att göra och att ni också tar det steget den dagen ni får chansen för det är kul. Nu är jag äntligen klar och jag vill inget heller än att vara med er.

Göteborg, juni 2022

Innehållsförteckning

INLEDNING	9
BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	14
Bakgrund	14
Idrott och hälsas utveckling i stora drag	14
Komplex rörelse som begrepp i läroplanerna i idrott och hälsa	16
Tidigare forskning och forskningsläge	18
Forskning på läroplaner och läroplansutveckling	18
Forskning i anslutning till läroplanstransformering	21
Summering av tidigare forskning och forskningsläge	24
SYFTE	26
METODOLOGI	27
Ett läroplansteoretiskt perspektiv	27
En diskursanalytiskt ansats	28
<i>Diskursanalytiska utgångspunkter</i>	29
<i>Diskursanalytiska begrepp i uppsatsen</i>	31
Uppsatsens data	33
Data och urval i delarbete ett	33
Data och urval i delarbete två	34
<i>Intervjudeltagarna</i>	34
Analytiskt tillvägagångssätt	36
Analytisk process delarbete ett	36
Analytisk process delarbete två	38
Etiska överväganden	39
Etiska överväganden delarbete ett	39
Etiska överväganden delarbete två	40
Metoddiskussion	41
Diskussion om val av metoder	41
Diskussion om val av intervjuumodell	42
Diskussion om urval för intervjuerna	44
Diskussion om intervjuernas genomförande	45
Diskussion om val av metod för efterarbete	46
RESULTAT	47
Resultat delarbete ett: Vad är komplext med den komplexa rörelsen?	47

(1) Komplex rörelse som avancerad rörelse i vid mening	47
(2) komplex rörelse som kontextberoende idrott för äldre elever	50
(3) Komplex rörelse beroende av, men utan en tydlig länk till, kunskap	50
Sammanfattning av resultaten i delarbete ett	51
Resultat delarbete två: Idrottslärares tolkning av den komplexa rörelsen.....	52
(1) Komplex rörelse som individuell svårighet.....	52
(2) Komplex rörelse som sammansatt rörelse.....	53
(3) Komplex rörelse som situationell anpassning	55
Sammanfattning av resultaten i delarbete två	56
En inledande jämförelse av resultaten i delarbete ett & två.....	56
Jämförelse av diskurserna i delarbete ett	56
Jämförelse av diskurserna i delarbete två.....	57
Jämförelse av samtliga diskurser i de delarbete ett & två.....	57
Sammanfattning och slutsatser av jämförelsen av delarbete ett & två.....	58
DISKUSSION.....	60
Områden av särskilt intresse avseende komplex rörelse.....	61
Den komplexa rörelsens omöjliga singularitet.....	61
Idrottslärarnas ansvar med ett problematiskt tydlighetskrav	63
En strikt tydlighet och rättvisa missgynnar elevens rörelseutveckling och bedömning	64
Konsekvenser för det idrottsdidaktiska fältet	65
Avslutande kommentarer och en möjlig strategi vidare	67
En strategi i utförande	69
REFERENSER	72
BILAGOR.....	85
Bilaga 1: Brev till Respondenter.....	85

List of Papers

- I. Janemalm, L., Quennerstedt M. & Barker, D. (2019). What is Complex in Complex Movement? A Discourse Analysis of Conceptualizations of Movement in the Swedish Physical Education Curriculum. *European Physical Education Review* 25 (4): 1146–1160. doi:10.1177/1356336X18803977.
- II. Janemalm, L., Barker, D. & Quennerstedt, M. (2020): Transformation of Complex Movements from policy to practice – a discourse analysis of Swedish physical education teachers' concepts of moving. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25 (4): 410-422, DOI:10.1080/17408989.2020.1727869

Inledning

Baserat på den rådande politiken, uppdateras den svenska läroplanen för att skolan bättre ska kunna möta kraven i vår ständigt föränderliga värld. Politiska beslut formar ytterst skolämnen genom de styrdokument som beslutas om av Sveriges riksdag (Prop. 2008/09:87). Läroplanen speglar på så vis delvis samtidens politiska strömningar men formandet har pågått under lång tid. Många såväl interna som externa aktörer och faktorer har under lång tid, i olika grad, bidragit till de olika ämnenas innehåll och speciella karaktär (Ekberg 2009). Varje uppdatering medför ett antal förändringar för alla inblandade. Man kan tycka att den svenska skolan i och med de återkommande uppdateringarna skulle vara väl förberedd på att hantera förändringar, men forskningen visar på motsatsen (Lundvall & Meckbach, 2008a; Seger, 2014; Tholin, 2006; Redelius m.fl., 2015).

Förändringarna kan ses som logiska, tidsenliga och rentav nödvändiga. Ett exempel är kravet på engelskkunskaper gentemot andra språkkunskaper som historiskt varit mer dominanta såsom tyska, franska, grekiska eller latin. Den senare tidens allt större krav på IT-kunskaper som idag genomsyrar arbetet i skolan generellt är ett annat exempel på förändringar som känns tidsenliga. Andra förändringar kan vara svårare att härleda och kan också välla huvudbry för dem som ska förverkliga läroplanens intentioner, något det här arbetet belyser närmare med ett särskilt fokus på skolämnet idrott och hälsa.

År 2011 fick Sverige sin senaste läroplan och den sträcker sig från förskolan till gymnasiet. Dess föregångare hade kritiserats för att vara vag och för allmänt hållen (Lundvall & Meckbach, 2008a; Seger, 2014; Tholin, 2006; Sundberg & Wahlström, 2016) Regeringen valde därför att inför revideringen bland annat plocka bort de lokala kurskursplanerna vilka skulle omformuleras på respektive skola. Det lokala tolkningsutrymmet, i sig, medförde stora skillnader mellan skolornas utformning av undervisning och bedömning (Lundahl, 2014). Följande citat illustrerar vad som låg i fokus för det dåvarande förändringsarbetet: ”Kraven i skolan ska vara tydliga och konkreta. Lärare, föräldrar och elever ska förstå vad som förväntas under lektionerna... ...säger utbildningsminister Jan Björklund” (Utbildningsdepartementet, 2010). Även forskningen tryckte på när det gällde tydlighet och transparens (Annerstedt & Larsson, 2010)

Föregående läroplan kan ha inneburit avsnitt med otydligt innehåll och otydliga riktlinjer eller så kan det ha varit så att arbetet med att utbilda i att förtydliga läroplanens innehåll fallerat. Det räcker inte att skriva nya

läroplaner om inte någon form av utbildning i dessa äger rum. Oavsett vilket, så har den tidigare otydligheten fortsatt att reproduceras. Ett exempel är när den dåvarande regeringen två år efter att Lgr11 trätt i kraft, publicerar ett delbetänkande från utredningen om förbättrade resultat i grundskolan. Där upppepas de politiska kraven och från styrande håll ville man fortfarande ”...öka likvärdigheten mellan skolor eller mellan grupper av elever... och ...öka rättssäkerhet för enskilda elever” (s. 11). Samma krav accentuerades även några år senare då tydighet och likvärdig bedömning efterlystes från regeringen men inte minst kom kravet från idrottslärarna (Skolverket, 2014). Bilden av att osäkerheten kring styrdokumenten och dess intentioner har ökat förstärks också av det faktum att den i särklass mest efterfrågade fortbildningen bland idrottslärare¹, enligt Svenska Idrottslärarföringen, är just inom områdena betyg och bedömning. Betyg och bedömning har alltid varit efterfrågat men nu i avsevärt större utsträckning än tidigare vilket tyder på att den tidigare osäkerheten avseende styrdokument bland idrottslärarna inte har avtagit utan till och med förstärkts. Följande citat ur *Utvärdering av Skolverkets satsning* visar på essensen i lärarnas kritik:

Om det finns en strävan efter att utbildningarna runt om i landet ska vara likvärdiga så måste det komma tydligare riktlinjer för hur momenten ska bedömas, från dem som utformat dem. (2014, s. 11)

Problem med otydlighet och svårigheter med att tolka styrdokument gäller inte bara idrottslärare. Annan forskning har undersökt begrepp inom skolans ramar och kommit fram till att styrdokumenten innehåller begrepp som skapar osäkerhet. Persson och Persson (2017) har till exempel tittat på skollagen och begreppet ”vetenskap och beprövad erfarenhet” och konstaterar att begreppet saknar definition. De ställer sig frågor som ”Vems beprövade erfarenhet man utgår ifrån? Varifrån den kommer, och vem som beslutar att något är en beprövad erfarenhet?” (s. 47).

En viktig orsak till osäkerheten är att i överföringsprocessen, eller transformeringen (Linde, 1993), från läroplan till undervisning så behöver innehållet alltid tolkas. Tolkningen innebär att det inte enbart finns *ett* sätt att förstå innehållet i läroplanen på utan flera. I princip så kan alla tolkningar vara riktiga, men ökade krav på tydighet, likvärdig bedömning och rättssäkerhet, skapar en bild av att det enbart bör finnas en möjlig tolkning.

¹ Lärare i idrott och hälsa benämns antingen som idrottslärare, idrott och hälsalärare eller lärare i idrott och hälsa. I det här arbetet har det första alternativet valts då det är den vanligaste och mest lättanterliga benämningen.

Fölkärtligen uppstår ett praktiskt problem för lärare och i förlängningen alla skolans aktörer (Luke m.fl., 2012). Strävan efter tydlighet skapar ett större behov av gränsdragningar vad gäller betyg och bedömning. Att vissa resultat genererar ett visst betyg medan andra inte gör det, skapar ett större aningen-eller-tänkande. Gränser som tidigare varit mjuka² blir i stället skarpa men det resulterar inte nödvändigtvis i att betygen blir mer korrekta. I stället kan det till och med ha motsatt effekt. Inte heller är det säkert att skarpa gränser främjar syftet med att ha betyg i ämnet eller främjar ämnets syfte.

Objektiviteten och den tydliga gränsdragningen leder också till att skillnaden mellan att nå ett betyg eller att inte göra att det blir avsevärt mycket mindre vilket i sig gör objektiviteten mycket mer krävande för den som ska representera den - idrottsläraren. Lärare har ett krav på sig att vara tydliga och objektiva, men i själva verket kan det vara så att de känner stor osäkerhet i det uppdraget. Eller så kan de känna sig säkra i sin uppfattning om hur innehållet ska tolkas och då samtidigt representera enbart en möjlig sanning fast det i själva verket potentiellt finns flera.

Relationen mellan avsikten från producenterna, vars formuleringar kan ses som för-givet-tagna (Londos, 2010) och det stora tolkningsutrymmet, gör att idrottslärarna känner en osäkerhet i sin yrkesutövning (Ekberg, 2014). Osäkerhet skapar potentiellt stress, frustration och friktion på skolor runt om i landet (Colnerud, 2015). Lärarna blir på så sätt representanter för problemet med den bristande likvärdigheten (Mickwitz, 2015).

Tolkningsutrymmet och osäkerheten leder också till att elever bedöms olika beroende på vilken lärare man har och det skapar motsättningar i arbetslag och på arbetsplatser. I förlängningen skadar osäkerheten också ämnets trovärdighet och i slutändan dess status. Som ett resultat av ämnets ibland låga status (Lundvall & Meckbach, 2008a) blir tolkningsutrymmet i större utsträckning påverkat av ytter aktörer som till exempel idrottsrörelsen eller hälsosektorn.

Vi vet en del om vad som händer i produktionsledet (jfr t.ex. Kirk, 1992, 1998, 2003, 2006, 2011), till exempel hur idrottsämnet socialt har konstruerats i efterkrigstiden som en kamp mellan yttre krafter om dess ideologiska diskurser. Vi vet också, till exempel genom Lundvall och Meckbach (2008a) en del om vad som händer när innehållet realiseras i mötet med eleverna. Exempelvis gör en svag klassificeringen av ämnet att ämnesinnehållet är

² Med mjuk avses här att man med styrdokument som utgångspunkt, med hjälp av den kunskap man besitter, får lov att göra sina egna bedömningar, fria från normativa standarer, men ändå i samklang med övriga skolan och med ämnet och dess intentioner.

förhållandevis lätt påverkat. Speciellt gäller det påverkan från elever som befinner sig i den organiserade tävlingsidrotten. Lundvall och Meckbach tar fasta på läroplansteoretikern Basil Bernstein (2003) som menar att det i varje ämne finns inbäddad logik för överföring av kunskap. Ämnet avgränsas från andra ämnen genom ett klargörande av vilken typ av kunskap som eftersträvas, det vill säga om det domineras av en akademisk och/eller en praktisk kunskapstradition. Det medför att ämnet får starka eller svaga gränser gentemot andra ämnen och mot inflytande utifrån. Man kallar det här ett ämnes klassificering och den har betydelse för i vilken omfattning lärares och elevers attityder kan påverka utformningen av undervisningen. I förlängningen påverka det som innesluts alternativt utesluts och kontrolleras genom undervisningen. Ämnets karaktär kan följdaktligen uppfattas som annorlunda den rörelsekultur och livsstil som formuleras i styrdokumenten (Lundvall & Meckbach, 2008a).

Lundvall och Meckbach betonar också värdet av att skapa relationer mellan ämnet och dess kontext och mellan producent och mottagare. De menar att mottagaren, det vill säga läraren, är viktig i att utveckla det vardagliga språket och därmed tänkandet kring rörelser, begrepp, relationer och samband mellan fysisk aktivitet och upplevd hälsa. Idrottslärarens roll i processen med att utveckla begrepp och ämnesterminologi behöver studeras mer av den ämnesdidaktiska forskningen (2008b). Vidare anser Lundvall och Meckbach att ämnets ideologi och förhållandena mellan ämnets ideologi och dess kontext borde utmanas. Framtida forskning inom ämnet idrott och hälsa borde fokusera på klyftan mellan ämnets olika diskursfält menar man (2008a).

Vad som är mindre känt är dock vad som händer mellan produktionen av styrdokumenten och dess intentioner och hur lärare i ämnet idrott och hälsa i Sverige uppfattar och genomför dem, det som i internationell litteratur kallas ”policy enactment” (Ball m.fl., 2012; Brown & Penney 2017; Lambert & Penney 2019). Problemet med att inte veta vad som händer i transforméringsprocesser är att trots tidigare forskning om ämnet och dess styrdokument så kommer vi inte till rätta med vad de negativa konsekvenserna som implementering av läroplaner medför och risken är att tidigare misstag reproduceras.

Det finns alltså ett behov av att ställa frågor runt introduktionen av nya begrepp i svenska läroplaner. En del av det vetenskapliga problemet med att introducera nya läroplaner ligger i faktumet att vi trots att forskningen vet att implementeringsarbetet är utmanande så verkar det som om problematiken återkommer.

Föreliggande studie synliggör en problematik avseende introduktionen och transformeringen av centrala begrepp. Mer specifikt är avsikten att undersöka vad som händer i transformeringen från läroplansformulering till läroplanstolkning. I fokus står ett begrepp som har visat sig särskilt problematiskt i kunskapskraven i Lgr 11 nämligen begreppet komplex rörelse (Redelius m.fl., 2015; Svennberg m.fl., 2014).

Studien drar nytta av resultaten ifrån två delarbeten, varav det första har som mål att förtydliga och utvidga problematiken för att bättre förstå transformeringsprocessen. Genom att identifiera hur diskursen om begreppet komplex rörelse i styrdokumenten är sammansatt skapas en bild av hur begreppet logiskt förstas. Det första delarbetet följs sedan upp av ett andra delarbete som, baserat på intervjuer med verksamma idrottslärare, undersöker hur svenska idrottslärare beskriver begreppet komplex rörelse. Här utforskas vilken logik som styr deras tolkningar av komplex rörelse i idrott och hälsa (Englund & Quennerstedt 2008). Genom att jämföra resultaten av de båda studierna ska det här arbetet visa vad som sker med nyintroducerade begrepp när de realiseras i praktiken.

Resultaten i den här uppsatsen kommer att vara till hjälp att belysa och besvara frågor som handlar om transformering av läroplaner ur ett forskningsperspektiv. De kommer ur ett yrkesperspektiv att hjälpa till att bättre förstå innehördens av komplex rörelse som ett exempel på transformering av begrepp i styrdokumenten. Det kommer hjälpa forskningen att förstå hur nya skrivelser tas emot utifrån ett yrkesperspektiv, vilket kan komma till användning i framtida läroplansarbete och i utformning av dess implementerings- eller genomförandearbete. Det kommer också bidra till att belysa problematiken för eleverna genom ett synliggörande av de effekter nuvarande implementeringsarbete har på undervisningskvaliteten. Det kommer slutligen också bidra med information om vilken betydelse dagens implementeringsarbete har för ämnets betydelse, innehåll och status.

I bakgrunden som följer i nästa avsnitt kommer inledningen att förstärkas. Den är strukturerad genom att den inledningsvis förmedlar en idé om att det valda studieobjektet har landat i en skola och en läroplan som integrerar i en komplexitet. Den innehåller tre delavsnitt; Idrottsämnets utveckling, läropansutveckling samt komplex rörelse i idrott och hälsa. Där efter följer ett avsnitt som berör tidigare forskning i två delavsnitt; det första avsnittet exemplifierar forskning på läroplaner det andra på läroplanstransformering. Bakgrunden ska slutligen klargöra forskningsläget för den här uppsatsen.

Bakgrund och tidigare forskning

Avsikten med det här kapitlet är att kontextualisera studieobjektet samt redovisa forskning som gjorts i anslutning till problematiken med transformering av begrepp i Lgr11.

Bakgrund

Inledningsvis tar studien avstamp i en idé om att det valda studieobjektet har landat i en skola och en läroplan som interagerar i en komplexitet. De två inledande delavsnitten ger tillsammans en bild av den kontext som begreppet komplex rörelse befinner sig i och var begreppet kan ha sitt ursprung. Det görs genom att i det första delavsnittet, i stora drag, visa hur ämnet har utvecklats, hur det ser ut idag, och vart det kan tänkas vara på väg. Sedan följer ett delavsnitt som tar upp studieobjektets historicitet med influenser, dess roll i den svenska skolan generellt och i idrottsämnet mer specifikt.

Idrott och hälsas utveckling i stora drag

Det här delavsnittet ger översiktligt en bild av idrottsämnets utveckling i skolan till vad det är idag. Idrottsämnet kan ses som existerande i symbios med en samtida läroplan. En blick tillbaka på idrottsämnets utveckling kan därför ge en bild av hur tidigare läroplaners påverkan har lett fram till dagens läroplan. Många har skrivit om ämnets historia. Till exempel Annerstedt (2001) som delar upp utvecklingen av idrottsämnet i sju olika faser. Grunden för idrott och hälsa lades under den så kallade etableringsfasen under första hälften av 1800-talet. Innehållet var då starkt präglat av Ling-gymnastiken. Etableringsfasen följdes av den militära fasen som under senare delen av 1800-talet hade som främsta målsättning att producera stridsdugliga soldater. Därpå följde stabiliseringsfasen vilken runt förra sekelskiftet kännetecknades av att man nu i större utsträckning började utforma undervisning även för flickor. Den därpå följande brytningsfasen gav under 1900-talets första hälft mer utrymme för lek, spel och idrott på bekostnad av gymnastiken (Ekberg, 2009). Historisk forskning gjord på perioden 1912–1962 förklrar Ling-gymnastikens fortsatta dominans i skolan. Förklaringen ligger i att först när den allmänna skolan införs 1962 var samhället redo att fostra en ny sorts medborgare. Mer idrott och fysiologi introducerades (Lundquist Wanneberg, 2004). De tre därpå följande faserna är mer relevanta ur ett läroplansperspektiv då ingen egentlig samtida forskning på läroplaner eller pedagogik existerar under de tidigare faserna

(Lundgren, 2015). Mellan 1950–1970 varade den fysiologiska fasen där det var forskning om fysiologi som starkt påverkade ämnets framtoning och det som utgjorde grunden för ämnet. Konditionsträning var centralt men ämnet blev också friare med mer lek. Rörelsernas stringens tonades också ned (Annerstedt, 2001). En större osäkerhet om ämnets syfte infinner sig i och med att osäkerhetsfasen tar vid mellan 1970–1994. Den är präglad av färre anvisningar och riktlinjer. Man talade om att se ämnet i ett större perspektiv och om att ge eleverna fysisk, psykisk, social och estetisk utveckling. Den senaste fas Annerstedt nämner är den som vi kanske fortfarande befinner oss i - hälsofasen. Ämnets namnbyte till idrott och hälsa signalerar en tydligare hälsoprofil. Begrepp som livsstil, livskvalitet och hälsa introducerades i läroplanen och ämnet blir ännu friare då moment som ska ingå i större utsträckning saknas vilket också spår på den tidigare osäkerheten ytterligare (Annerstedt, 2001). Begreppet hälsa lämnades då utan någon egentlig definition och var upp till lärarna att tolka vilket bidragit till ämnets fortsatta osäkerhet. Jämför Thedin Jakobsson (2004) om hur begreppet hälsa mottogs av lärarna den gången. En analys av hälsobegreppet utfördes av Quennerstedt (2006). Syftet var att belysa och diskutera institutionella förutsättningar för meningsskapande i undervisningen i idrott och hälsa, med ett särskilt fokus på hälsa. Resultaten i studien visade att hälsa uteslutande konstitueras genom fitnesssträning, livslång aktivitet och kunskap om fysisk träning baserad på vetenskapliga fakta från fysiologi och anatom.

Då idrott och hälsa genom årtiondena har filtrerats genom kontexter, skolkulturer och personliga preferenser med mer, har rester från samtliga epoker och intressenter skapat ett vitt spektrum av uppfattningar om ämnets syfte och innehåll. Att namnge fasen vi för tillfället befinner oss i är säkert lättare när den är över men sannolikt är att rester från samtliga tidigare faser finns kvar. Vissa mer dominanta, andra mer i bakgrunden. Stor inverkan har fortfarande hälsofasen, men i och med Lgr11 har nya begrepp introducerats. När vi gick in i det nya millenet dök komplex rörelse plötsligt upp i läroplanen. Det ledde till en hel del förvirring och har därför valts för att exemplifiera vad som händer avseende transformering när nya begrepp introduceras. I nästa avsnitt ges därför en liten introduktion till begreppet komplex rörelse i läroplanen.

Komplex rörelse som begrepp i läroplanerna i idrott och hälsa

Det här avsnittet behandlar i korthet komplex rörelse som begrepp i idrott och hälsa. Det är en ny formulering i idrott och hälsas kursplan och för många idrottslärare ett mystiskt tillskott i begreppsbanken.

Den komplexa rörelsen som begrepp i idrott och hälsa kan ha påverkats av konstruktivismen som utvecklades under 1900-talets senare årtionden som ett svar på ett dualistiskt synsätt vilket hade dominerat större delen av seklet (Swartling, 2005). Kritiken från det idrottspedagogiska fältet handlade bland annat om synsättet där mental aktivitet är skilt från fysisk aktivitet och där ett dualistiskt synsätt inom idrott och hälsa som till exempel där tanke och agerande är separerade och där objektivitet eftersträvas (Light, 2008; Ekberg, 2009). Med fokus på frågor om belöning och bestraffning, utvecklades begrepp som träning och feedback till viktiga instrument vid inlärningen. Avsikten var att göra kunskap objektivt strukturerad och med ett stort inslag av teknisk pedagogik. Ett exempel var Light med flera (2008) med uppfattningen om kognition som en mekanisk process som leder till ett nedbrytande av lärande i dess minsta beståndsdelar. Man betraktade kroppen som skilt från och styrt av medvetandet. Utan att här gå djupare in på komplexitetsteorin bör den nämnas då den inom flera discipliner behandlar system som är komplexa, det vill säga system som innehåller många av varandra oberoende komponenter som interagerar. Teorin används till exempel inom biologin för att studera biotoper och samhällen eller för att undersöka hur celler samverkar. En av de bärande idéerna är att interaktionen leder till en självorganisering där olika arter anpassar sig till varandra och också är adaptiva, det vill säga försöker utvecklas i riktning mot bättre anpassning till omgivningen.

Ordet rörelse förekommer i flera olika ämnen och i flera läroplaners centrala delar och med ämnesspecifika betydelser. Rörelse i samhällskunskap har till exempel en annan innebörd än rörelse i idrott och hälsa. Ur Lgr11 kan man i det centrala innehållet för historia läsa ”Bildandet av politiska partier, nya folkrörelser, till exempel kvinnorörelsen, och kampen för allmän rösträtt för kvinnor och män” (s. 176). Eller ur kunskapskraven för biologi; ” Utifrån tydliga instruktioner kan eleven utföra fältstudier och andra typer av enkla undersökningar som handlar om naturen och mänskan, kraft och rörelse samt vatten och luft” (s. 115). Det medför att en jämförelse blir ointressant. Rörelse i idrott och hälsa väcker inte heller någon uppmärksamhet då begreppet är djupt förankrat. Intressant här är att rörelse i och med det inte är ett begrepp som genom åren har behövt tolkas eller definieras.

En titt på begreppet komplex i några av de senaste läroplanerna visar att det inte förekommer i samma utsträckning. Ordet komplex nämns i Lgr 69 en gång och då inte i samband med rörelse utan i tal om ämnesomsättning (s. 193). I Lgr 80 förekommer ordet komplex inte över huvud taget. I Lpo 94 nämns komplexiteten en gång i den allmänna delen (s. 5) och man talar då om att verkligheten är komplex för eleverna, samt en gång vardera i ämnena samhällskunskap och teknik. Det dyker också upp ett embryo till den komplexa rörelsen i anslutning till kursplanen för idrott och hälsas kunskapskrav. Under rubriken bedömningens inriktning står det att ”Elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt liksom bredden av fysiska aktiviteter ingår också i bedömningen”. Däremot dyker ordet upp i flera ämnen däribland i idrott och hälsa i den uppdaterade versionen av Lpo 94 som kom en bit in på 2000-talet. Man kan alltså konstatera att den komplexa introduktionen så smått hade påbörjats redan innan millennieskiftet men i begränsad utsträckning.

Det är dock i Lgr 11 som begreppet *komplex* och *komplexitet* introduceras på allvar och finns med i alla ämnen och dess tillhörande kunskapskrav. Redan inledningsvis under ”Skolans uppdrag” kan vi läsa att ”Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt (s. 9). Vi kan vidare i ämnet bild från samma läroplan för betyget A läsa att ”Eleven... ...visar då på komplexa samband mellan uttryck, innehåll, funktion och kvalitet i bildarbetet” (s. 25) och i biologi för samma betyg ”Eleven... ...visar då på komplexa samband som rör människokroppens byggnad och funktion” (s. 120). Därmed konstateras att någonting händer avseende synen på begreppet komplexitet i hela den svenska läroplanens första decennium på 2000-talet. Komplexitet är något som speglar samtiden och som ska bemästras. Begreppet komplex rörelse kan ha sina rötter i samtidens pedagogiska forskning men forskning på fältet är begränsad. Ordkombinationen ”komplex rörelse” handlar i forskningslitteratur om flera olika forskningsfält som till exempel finmotorik (Debarnot m.fl., 2012), geologi (Van de Grift, 2004) eller sociala strukturer och neurologi (Hari m.fl., 2015). En del forskning använder komplex rörelse odefinierat medan man i stället försöker definiera andra rörelser (Nilsson, 1998). Man kan tänka sig att just beroende på att begreppet *komplex rörelse* inom ämnesområdet idrott och hälsa är relativt nytt i Sverige så är forskningen på begreppet begränsad och verkar inte ha dragit till sig någon större uppmärksamhet. En sökning gav få träffar på forskarnivå, men ett ansetligt antal på grund och avancerad nivå. Det kan ses som ett tecken

på att introduktionen av komplex rörelse är något som på ett eller annat sätt på senare tid har väckt engagemang. Det i sin tur har med all sannolikhet också med den tidigare nämnda problematiken kring begreppet att göra.

Det är svårt att med säkerhet säga varför komplex rörelse nu har introducerats i idrott och hälsas kursplan. Rörelse har alltid varit centralt i ämnet men genom att kombinera det med ordet komplex så försöker man säga någonting. Det är, som redan nämnts, inte bara i idrott och hälsa den har dykt upp utan generellt i alla ämnen. Det kan också vara så att den har inkluderats för att ”harmoniera” med till exempel den gemensamma europeiska språkramen GERS (kommentarerna, s. 22) och där ingen särskild hänsyn tagits till ämnets särskilda natur. Någonting har författarna velat uppnå genom att kombinera rörelse med komplexitet men vad är inte helt klart. Vad som är klart är att erfarna idrottsslärare har reagerat över begreppet och börjat ställa kritiska frågor (Redelius m.fl., 2015; Svennberg m.fl., 2014).

Tidigare forskning och forskningsläge

Avsnittet nedan ger inledningsvis en kortfattat en överblick läroplansforskning generellt för att i därpå följande avsnitt titta på den forskning som rör forskning närmare forskningsobjektet, läroplanstransformering av begrepp i Lgr11. Avslutningsvis visas det forskningsläge som har använts i den här uppsatsen.

Forskning på läroplaner och läroplansutveckling

Det finns en ansenlig mängd forskning gjord på skolan och dess utveckling. En stor del av den handlar om det som ytterst formar den, det vill säga läroplanen. På motsvarande sätt som synen på ämnet varierar markant, följer uppfattningen om innehållet i läroplanens olika delar; inte minst betygssdelen. Därför har läroplanen en mycket viktig roll i att lotsa skolans aktörer mot de tänkta målen och mot likvärdighet. Utformningen av läroplanen, generellt, har också stor betydelse för hur innehåll och kunskapsförväntningar formuleras i de olika kursplanerna (Sundberg & Wahlström, 2016). I arbetet med att skriva fungerande läroplaner i relation till utbildningspolitiska formuleringar och mål, har ett eget fält av forskning som utvecklats sedan framför allt 60-talet som benämnts läroplansteori (Lundgren, 1989). Läroplansteori har under senare år kommit mer och mer i fokus i strävan att förbättra utbildning och resultat. Under 60-talet och tidigt 70-tal, forskade Dahlöf (1967, 1971) i Sverige på struktur och processer för att rätt kunna tolka utvärderingar. Fokus var på prov, gruppssammansättningar,

undervisningstid och läromedel. Anglo-saxisk läroplansforskning såsom Kanes rapport om idrott och hälsa i högstadieskolor, 1974 (Kirk m.fl., 2006), eller Underwoods arbete, 1983, med fokus på planering och implementering av läroplaner i idrott och hälsa på högstadiet, hade en tydlig teknologisk inriktning och besvarade frågor om tidallokering, faciliteter och personal med mera (Kirk m.fl., 2006). Den amerikanska skolan och läroplansforskningen beskrevs på 70-talet av Eisner (1979). Den var inriktad på baskunskaper och serier av olika steg som skulle leda till, redan i förväg kända mål, vilka skulle nås genom ”ett maximum av pedagogisk effektivitet” (s. 10).

Med initierandet av klassrumsforskningen på 70- och 80-talet studerade Lundgren (1979) undervisningsprocessen i relation till undervisningens innehåll avseende läroplanen för att bättre kunna förklara undervisningsprocessers villkor (Sundberg & Wahlström, 2016). Också relaterat till undervisning och planering, är Underwoods (1983) sju faktorer som påverkar den lokala utformningen av läroplaner i idrott och hälsa; skolklimat, didaktik, samhällsresurser, skolresurser, samhällsvärderingar, demokratisk atmosfär och barns förmågor och intressen (Kirk m.fl., 2006). Kirk själv (1992, 1998, 2003) har bidragit stort i sin analys av de historiska, sociala, politiska, ekonomiska och institutionella faktorerna och dess påverkan på läroplanens form, innehåll och relaterade pedagogiska förändringar. Både inom och utanför skolan har en efterfrågan på detaljerad beskrivande information om didaktik och relaterad resursfördelning lett till läroplansreformer (Kirk m.fl., 2006).

Även om många läroplansfrågor har behållit sina identiteter över tid och över nationsgränser (se Hardman & Marshall, 2000) består läroplansforskningen idag till stor del av att undersöka antingen produktionen av läroplaner och/eller, dess implementering (Kirk m.fl., 2006). I likhet med den här uppsatsen handlar det ofta om analys av text och fokus på innehåll, processer och kontext samt deras betydelse och samverkan i läroplansförändring på nationell och institutionell nivå. Vi kan också se att läroplaner omprövas med fokus på svårigheter med att garantera jämlig utbildning då fler intressenter från samhälle och privat sektor aktivt påverkar dess innehåll. Det växer fram internationella organisationer som definierar en global utbildningspolitik och transnationaliseringar av ramverk och läroplansmodeller äger rum i ett tilltagande utbyte och lärande mellan länder (Rizvi & Lingard, 2009). Förändringar av läroplanen är politiska såväl som socialt konstruerade processer med en ofta problematisk balans mellan vad den möjliggör och vad den begränsar när vi gör egna läsningar, tolkningar och

anpassningar av texter (Penney, 2006). Forskningen har kommit fram till att det inte finns någon garanti för att pedagogik och bedömningspraxis kommer till uttryck i läroplansreformer, förutom mindre förändringar som lärare måste följa (Curtner-Smith, 1999, Penney & Evans, 1999, Thorburn m.fl., 2011).

Under 2000-talet har ”den språkliga vändningen” (the linguistic turn) präglat läroplansforskningen i Sverige. Med språket som bas har man bland annat undersökt med vilka begrepp som verktyg, utbildning kan analyseras. Det har ökat intresset för filosofier med teorier om språk, kommunikation och social interaktion (jfr Säljö, 2000). Det här arbetet handlar om användningen av språk i läroplanen och följande citat återspeglar kärnan i det som undersöks: ”Begreppens centrala roll leder både till en kamp om dess innebörd och användningsområde å ena sidan och en möjlighet för olika forskningsinriktningar att nära sig varandra å andra sidan” (Sundberg & Wahlström, 2016, s. 16). Den alltmer marknadsinriktade och transnationella skolan vill också i större utsträckning ställa krav på kvalitet och kunskapsresultat. Här uppstår en svårighet för forskare att förhålla sig till att betrakta läroplanen som ett självständigt ramverk eller som ett verktyg för politiska, sociala och ekonomiska syften.

Trots att läroplansforskningen i dag, på samma sätt som på 70-talet möter policy domineras av utvärderingar, resultat, evidens och kontroll, så har den samtidigt fått ny betydelse genom frågor om innehåll, begrepp och styrning (Sundberg & Wahlström, 2016). Under det senaste decenniet har flera starka policyaktörer drivit en transnationell läroplanskurs i riktning mot mer kompetensorienterade läroplanskonstruktioner. Olika styrningsverktyg, som EU:s metod för öppen samverkan och OECD:s PISA-undersökning, skapar ett mer tekniskt, avnationaliserat och likformigt utbildningsspråk för länders nationella läroplaner (Sundberg & Wahlström, 2012). Diskurserna om idésystem, kunskapsbegrepp och hur kompetenser och förstågor förstas och relateras till läroplanen har förändrats i Lpo 94 och Lgr 11 och trots officiella deklarationer om kontinuitet avseende kunskapssyn, värdegrund, etcetera, ser man nu förskjutningar avseende underliggande filosofiska idéer, kulturella normer och ideologiska diskurser (Sundberg & Wahlström, 2012). Läroplansidéer rekontextualiseras i olika nationella och lokala sammanhang och betraktas som ”rörliga” i den meningen att de förstås på olika sätt på till exempel policymivå och skolnivå, men den skiljer sig också åt i tolkning mellan olika kommuner, skolor och lärare. De betraktas som rörliga genom att olika arenor påverkar varandras tolkning.

Tid, rum och kontext förstas alltså inte som fixerade givna bakgrundsvariabler utan blir en del av undersökningen (Sundberg & Wahlström, 2016).

För att komma till rätta med problem i skolan eller för att helt enkelt förbättra undervisningen, så har man, som tidigare nämnts, använt sig av läroplanen och gjort läroplansförändringar. Antingen har man gjort mindre revideringar eller så har läroplanen skrivits om helt. Men som också redovisats så blir inte alltid resultatet det önskade. I nästa avsnitt presenteras därför den forskning som mer specifikt har tittat på läroplanstransformering inom idrott och hälsa.

Forskning i anslutning till läroplanstransformering

Det här avsnittet kommer att ge en kort översiktig bild av forskning i anslutning till forskningsobjektet - läroplanstransformering. För att lättare kunna hantera transformeringsprocessen från politiskt beslut till kunskapsproduktion så utvecklade Linde (1993) ramfaktorteorin (Bernstein, 1971). Han talar om tre arenor för att beskriva var i transformeringsprocessen av läroplaner ett objekt befinner sig. Den första benämns *formuleringsarenan*. Här skapas de dokument som efter politiska beslut ligger till grund för revideringen. Det sker genom politiska förhandlingar, urvalsprocesser från utvalda sakkunniga och genom remittering till viktiga berörda instanser. Därefter tolkas styrdokumenten av lärare i den så kallade *transformeringsarenan* och gör om det till ett innehåll som sedan utförs i *realiseringssarenan* i mötet mellan lärare och elever. I den tidigare läroplanen, Lpo94, skulle ett givet innehåll omformuleras lokalt på varje skola och transformeringen blev tydlig då mycket av det som transformerats fanns nedskrivet. Transformering sker idag utan att den på samma sätt skrivas ner men transformeringen sker ändå. Läraren måste enligt Bernstein förhålla sig till ett givet innehåll, det vill säga det som står skrivet i styrdokumenten. I transformeringsarenan förhåller sig läraren sig dessutom till begränsande fysiska faktorer som tid, faciliteter, klasstorlek etcetera, vilka utgör ramen för tolkningen. Ord, tankar och handling existerar i en symbios. Läroplanens ord tolkas av idrottsläraren som skapar en inlärningssituation. En realisering utan tolkning innan en transformering är därför omöjlig.

Men läraren styrs också av andra faktorer såsom den egna kompetensen, utbud av läromedel, samhällets hälso- och livsstilsdiskurser och sociokultura-lla förutsättningar, för att nämna några. Då läroplanen är uppbyggd genom politiska och sociala processer kan man förstå läroplanstransformering som något som sker av läraren under påverkan av skolvärldens olika aktörer och påverkansfaktorer, i en kontinuerligt pågående dynamisk process

(Lundvall & Meckbach, 2008a). Faktorerna, vars tänkta avsikt handlar om att förbättra skolan, får läraren att göra allt för att uppvisa resultat i det som går att dokumentera och i relation till betyg. Det sker på bekostnad av skicklig pedagogik och ett individanpassat lärarskap (Lindqvist & Nordänger, 2010). En som har undersökt transformationskedjan är Seger (2014) som genom intervjuer med lärare kom fram till bland annat att vissa rörelsekunskaper var viktigare och också förekom mer ofta än till exempel undervisning i hälsa eller friluftslivsaktiviteter. Idrottslärarna betraktade det som ett problem eftersom de var medvetna om att samtliga kunskapskrav skulle reflekteras i betyget. Man hänvisade här till tidsbrist när det gällde friluftsliv och att hälsa i stor utsträckning utvärderades skriftligt. Den nya betygsskalan framstod som vag och krävande ur ett dokumentationsperspektiv. Som ett resultat har ett mer formalistiskt tillvägagångssätt adapterats med matriser som används för att registrera i stort sett alla rörelser som utförs dagligen av eleverna. Lärarna menade att den konstanta dokumentationen konsumerade mycket av tiden och av rörelseglädjen till förmån för redovisningen inför föräldrar, rektorer med flera, med syfte att kunna motivera ett visst betyg

Avsikten med skolors styrdokument är att dess intentioner ska förverkligas i ”realiseringssarenan”, det vill säga i skolor där lärare genomför undervisning och andra pedagogiska aktiviteter. Realiseringen sker först efter att ha passerat den så kallade ”transformeringsarenan”. Transformeringsarenan innehåller de sociala, ekonomiska och kulturella faktorer som påverkar hur den formulerade läroplanens tolkas. Ett exempel på en sådan kulturell faktor beskrivs av Lindensjö och Lundgren (2000, s. 175) där de markerar massmedias allt större roll som förmedlare av läroplanenens mottagande. De framhåller att ökad valfrihet inom skolan gör att större krav ställs från allmänheten på att media ska informera om både utbildningsförslag och dess utfall, vilket gör att utbildningsfrågor som står nära både läroplanens formulering och realisering är beroende av medial tolkning eller filtrering.

I inledningen beskrivs hur transformeringen i stället för att vara en strikt hierarkisk implementering övergick i att vara ett ickelinjärt genomförande. (enactment). Det finns idag en ansenlig mängd skrivet inom det område som kallas ”enactment theory”. Den visar entydigt att transformering av läroplaner till undervisning kommer med en viss problematik. Så även inom idrott och hälsa (Brown & Penney 2013; Macdonald 2013; Penney m.fl., 2009; Thorburn & Collins 2003, 2006; Enright & O’Sullivan 2012). Då forskningen visar att det som avses i ett styrdokument ofta avsevärt förändras hos mottagaren och då vi vet att transformeringsprocessen är

mångfacetterad och dynamisk, har man på senare tid ersatt tanken på en uppifrån och ner-styrd, strikt implementering. I stället talar forskare internationellt om ”policy enactment” (Ball m.fl., 2012; Brown & Penney 2017; Lambert & Penny 2019; Simmons & MacLean 2018). Transformering sker alltid men det sätt transformeringen sker på kan alltså benämñas olika. Fritt översatt handlar det om ett genomförande, men inte som i ett verkställande utan mer på ett skapande sätt (hädanefter genomförande). Att förstå att det handlar om ett genomförande snarare än en direkt implementering handlar om att förstå transforméringsprocessen vilken i sig aldrig ser likadan ut.

I en skola i Australien lät Alfrey med flera (2017) lärare tillsammans med forskare tolka och genomföra begreppet ”kritiskt tänkande” (critical inquiry) hämtat ur den nya australiensiska läroplanen. Lärarna tolkade begreppet och utvecklade mål för varje avsnitt och lektion. Forskarna rörde sig utanför traditionell idrott och hälsa-undervisning och tillsammans med lärare så delade an idéer med varann, gav konstruktiv feedback och såg till att varje avsnitt hade ändamålsenlig omfattning och innehåll. Alfrey med flera konstaterade att det behövs mer support för lärare för att kunna genomföra den här typen av lärande för lärare. Man menar vidare att viktiga faktorer för genomgripande reformer av det här slaget är struktur tillsammans med tid avsatt för fortbildning. Mer specifikt; en grundläggande förståelse för; arbetssätt som tjänar till att förbättra kunskaperna om elev-baserade ämnen, lärandemål samt autentisk bedömning och en anpassning till kritiskt fråge-baserat lärande. Det behövs också tas kontakter med externa experter för att stödja sådant lärande.

Andra faktorer är av betydelse när idrottslärare ska implementera styr-dokument. Penney (2013) menar att till exempel läroplansaktörer, myndigheter och läroplansartefakter samt framför allt deras samspel avgör hur läroplaner i slutändan uttrycks och upplevs (se också Alfrey & Brown 2013; Dinan Thompson 2013; Lambert 2018). Det innebär alltså att om man inte tar hänsyn till den kontext idrottslärare verkar i och att idrottslärare hela tiden har flera alternativ att förstå och undervisa i idrott och hälsa på, så är det osannolikt att intentioner från policyproducenter och forskarhåll infriar (Alfrey m.fl., 2017). Det är idrottslärarnas ideologier och bakgrunder som i slutändan fäller avgörandet hur läroplanen kommer att praktiseras. I en studie från 2020 så konkluderar Alfrey tillsammans med O'Connor att alla försök att transformera läroplaner karakteriseras av perioder då lärarna känner av spänningar eftersom deras nuvarande syn på idrott och hälsa blir utmanade och potentiellt förändrad. Perioderna ska därför både förväntas och välkomnas eftersom de är en del i förändringsarbetet.

I Skottland visar Thorburn (2007) att det finns en grundläggande dualistisk kropp och själ-synsätt i läroplanen vilket hindrar läroplanen att återspeglas i praktiken. Thorburn menar att läroplanen i det här avseendet är inkonsekvent och behöver ses över. Även Leahy m.fl. (2013) menar att begrepp i den australiensiska läroplanen används på olika sätt och med olika innebörd i läroplaner, är vanligt förekommande. Det verkar alltså som att det är vanligt med en konsekvens i läroplanerna.

I Australien undersökte också Brown och Penney (2013), genom att använda en case study metod, i vilken utsträckning koherens mellan styrdokument, stödmaterial, tillhörande bedömningskrav, övrig facklitteratur och utbildningskontexten i stort i olika utsträckning formar olika praktiker. De betonar att läroplansproducenter, lärarorganisationer och lärarutbildningar bör arbeta tillsammans med arbetet att utveckla pedagogiken/didaktiken inom idrott och hälsa. Stöd i det avseendet kommer även från Lambert och Penney (2019) som menar att lärare på idrottsutbildningarna kan vara ledande aktörer (policy actors) i att genomföra läroplanen (enactment) och det framgår också att roller de också bör axla är som entreprenörer och provokatörer. Även studenter bör involveras framgår det av Wilkinson och Penneys studie (2020) där man låt lärare och elever delta tillsammans i semi-strukturerade fokusgrupper. Resultaten visade att elever tog egna initiativ, ifrågasatte och utmanade styrdokumenten. Tanken med forum som återkommer senare i arbetet styrks även av forskning gjord av Simmons och MacLean (2018) som menar att den uteblivna effekten av läroplanen i Skottland berodde på bristen på samarbete med policyproducenter.

Summering av tidigare forskning och forskningsläge

Avsnittet bakgrund och tidigare forskning har översiktligt visat på faktorer som påverkar uppfattningen om komplex rörelse, hämtat ur Lgr11. Begreppen skolutveckling och läropansutveckling är tätt samman-svetsade och interagerar i en komplexitet. Samtidigt som läroplaner utvecklar skolan så landar de också i en skola som är ett resultat av tidigare skolepoker och läroplaner. Tidig skolforskning hade stort fokus på problem av teknisk natur men idag är forskningen mer upptagen med att studera frågor i anslutning till läroplanen så kallad läroplansteori. Försöken att genom läroplansförändringar, komma till rätta med problematiken i skolan, eller helt enkelt förbättra den, har till stor del misslyckas (Thorburn & Collins, 2003; Lamberts, 2018; Leahy m.fl., 2013). Som ett exempel på en sådan förändring har valts introduktionen av begreppet komplex rörelse i kunskapskraven

för idrott och hälsa, Lgr11. Det är ett begrepp som har skapat förvirring och i och med det en rad problem.

Genom att använda Lindes arenor (1993) kan vi se att forskningen beskriver en del om vad som händer i formuleringssarenan (jfr t.ex. Kirk, 1992, 1998, 2003, 2006). Vi vet också genom studier på tidigare läroplaner en del om vad som händer i realiseringssarenan i mötet med eleverna (jfr t.ex. Lundvall & Meckbach, 2008a; Seger, 2014). Det som vi vet mindre om är vad som sker mellan formuleringssarenan och transformeringssarenan och i själva transformeringen. Det som förväntas ske är en strikt hierarkisk linjär implementering men forskningen har visat att det som händer ofta är det som internationellt kallas för policy enactment (Ball m.fl., 2012. För forskning i idrott och hälsa se Brown & Penney 2017; Lambert & Penney 2019). Det visar alltså att det finns ett forskningsläge som fokuserar på vad det är som händer mellan produktions- och transformeringssarenan avseende begrepp i kursplanen för idrott och hälsa.

Syfte

Inledningsvis redovisades att både nationell och internationell tidigare forskning framhåller att det finns markanta skillnader mellan intentionerna i skolans nationella styrdokument och realiseringen av de avsedda intentionerna i praktiken (Lundvall & Meckbach, 2008a; Thorburn & Collins, 2003; Lamberts, 2018; Leahy m.fl., 2013). Ett begrepp som visat sig särskilt problematiskt avseende transformeringen av formuleringar i styrdokument (Linde, 1993) i idrott och hälsa i Sverige, är komplex rörelse hämtat från kunskapskraven i den nuvarande läroplanen, Lgr 11. Det övergripande syftet med den här licentiatuppsatsen är därför att undersöka transformeringen av begreppet komplex rörelse från formuleringen i Lgr 11 till dess att begreppet tolkas av idrottslärare.

Syftet uppnås genom två delarbeten samt en jämförelse i uppsatsen som helhet av resultaten från de två delarbetena. Delarbete ett har som syfte att identifiera hur diskursen om komplex rörelse är sammansatt i Lgr11 med tillhörande stödmaterial avseende idrott och hälsa. Arbetet sker med hjälp av diskursanalys (Howarth, 2000; Jørgensen m.fl., 2002) och ger kunskap om tänkbara betydelser av komplex rörelse inom ramen för skolämnet idrott och hälsa i Sverige. En diskursanalys av Lgr 11 och dess stödmaterial visar därigenom hur intentionerna med komplex rörelse kan förstås. Delarbete två har som syfte att identifiera hur idrottslärare i Sverige har tolkat komplex rörelse hämtat ur Lgr 11 och dess stödmaterial. Det sker genom diskursanalys (Jørgensen & Phillips 2002; Taylor 2013; Fairclough 1992) av intervjuer med idrottslärare.

I kapten jämförs de båda delarbetena med varandra avseende transformeringen från policy till praktik. Studiens ambition är därmed att samlat kunna bidra med kunskap om vad som händer i transformeringen av ett specifikt begrepp från formuleringar i styrdokument till att det tolkas och beskrivs av idrottslärare.

Metodologi

Det här avsnittet presenterar på vilket sätt syftet kan uppnås. Det inleds med ett övergripande teoretiskt perspektiv för uppsatsen i läroplansteori. Vidare behandlas ramarna för arbetet som har legat till grund för undersökningens resultat i uppsatsens två delarbeten. Diskursanalys används här som verktyg att undersöka problematiken samt att avgränsa arbetet med.

Ett läroplansteoretiskt perspektiv

Det har det gjorts en betydande mängd forskning inom det läroplansteoretiska fältet de senaste decennierna, inte minst i Sverige. En del av dessa studier har belysts i tidigare avsnitt. Det här arbetet undersöker idrott och hälsa med särskilt fokus på den svenska läroplanen och därför antas ett läroplansteoretiskt perspektiv som utgångspunkt (jfr exempelvis Lundgren, 1989). Med perspektiv menas här det sätt som valts att se på och undersöka ett problem med. Hur man ser på ett problem och hur man väljer att undersöka det styrs av de nyckelbegrepp, modeller och utgångspunkter som valts för arbetet. Det här avsnittet beskriver relationen arbetet har till läroplansteori och den avgränsas till att arbetet tar avstamp i ett par läroplansteoretiska begrepp

Då den här undersökningen handlar om transformering (överföring) av begrepp i läroplanen så tar den hjälp av läroplansteorin. Den hjälper bland annat till att strukturera förhållandet mellan styrdokument och de som till stor del utför transformeringen, lärarna. Med hjälp av Lindes modell (1993), som använder sig av tre arenor går det att beskriva var i transformeringsprocessen begreppet komplex rörelse befinner sig.

Modellen beskriver transformeringen som hemmahörande i någon av tre arenor.

I den inledande *formuleringsarenan* skapas läroplanen och de tillhörande dokument som efter politiska beslut blir resultatet av en revidering. Formuleringen sker genom politiska förhandlingar, urvalsprocesser från utvalda sakkunniga och genom remittering till viktiga berörda instanser.

I den därpå följande *transformeringsarenan* tas läroplanen emot av lärare som gör om det till ett undervisningsinnehåll. Det sker med påverkan av en lång rad inre och yttre faktorer som bidrar till hur formuleringarna kommer att realiseras. Det kan handla om åsikter som sprids i den allmänna debatten om ämnet, den enskilde lärarens preferenser eller kulturen i ett lärarkollegium med flera faktorer.

Slutligen utförs sedan innehållet i *realiseringssarenan* i mötet mellan lärare och elever. Resultatet av transformeringen är alltså beroende på en rad olika faktorer och kan därför bli olika beroende på när (historicitet), var, hur och framför allt av vem som utför den.

Huvudfokus i den här uppsatsen kommer inte att befina sig i formuleringssarenan då dokumenten redan är producerade när de undersöks. Snarare skulle man kunna säga att det hör hemma i relationen mellan formuleringssarenan och transformeringssarenan.

Därutöver kommer läroplansteorin också att hjälpa till att tydliggöra varför vissa delar i läroplanen har genererat ett visst intresse. Här tar studien hjälp av Englund och Quennerstedt (2008) som i sitt arbete utgår från att läroplaner är att betrakta som ”auktoritativa utbildningsdokument” (s. 714, egen översättning), det vill säga dokument som på något sätt har stor betydelse och där detaljerna är viktiga, som till exempel en läroplan med tillhörande stödmaterial. En läroplan kan ses som en ”tolkningsbar politisk kompromiss” (s. 714, egen översättning) och innehåller det författarna kallar ”essentially contested concepts” (s. 715). Begreppen i dokumenten ges särskild vikt genom den språkliga kamp som de utsätts för. Olika krafter strävar efter att erövra betydelsen av viktiga begrepp genom att påverka dess diskurs. Det här arbetet handlar därigenom om att undersöka transformeringen av just ett sådant begrepp, komplex rörelse, och kommer ge kunskap om transformering av begrepp som ett resultat av olika krafters kamp om betydelsen. Vetskapen om att betydelsen av begrepp i transformeringen är resultatet av olika krafters kamp om tolkningsrätten underlättar förståelsen för att svaren i undersökningarna som det här arbetet består av kan vara vitt skilda.

Det teoretiska perspektivet i det här avsnittet har bidragit med redskap att betrakta begreppstransformeringen på och i nästa avsnitt kommer några ytterligare begrepp presenteras som kommer hjälpa till att rama in och strukturera arbetet ytterligare.

En diskursanalytiskt ansats

Det här avsnittet behandlar den teoretiska ansatsen som används för att undersöka transformering av begreppet komplex rörelse i Lgr11. Här lyfts därför några centrala begrepp och antaganden fram som ligger till grund för arbetet.

Som analytiskt ansats för att undersöka begreppet komplex rörelse i transformeringen av ett specifikt begrepp från formuleringar i styr-

dokument till att det tolkas och beskrivs av idrottslärare, har diskursanalys valts. Diskursanalys är ett väl använt analytiskt verktyg inom läroplansteori för att visa på förståelser och alternativa betydelser av olika typer av texter (se till exempel Luke, 1995; Popkewitz & Brennan, 1997). Inom fältet för idrott och hälsa har till exempel Quennerstedt (2006) och Larsson (m.fl., 2009) gjort undersökningar med hjälp av diskursanalys. Diskursanalys har varit vanligt förekommande även inom forskning om allmän utbildning och opinionsbildning men utförs numera inte sällan under andra etiketter (Howarth, 2000).

Målet med diskursanalysen är ofta att synliggöra vad som strukturerar betydelser i olika sammanhang. Om exempelvis stockholmare i en diskurs beskrivs som dryga så blir den diskursanalytiska ansatsen att spåra beskrivningen, vad som bygger upp en sådan diskurs samt hur den har skapats. Vidare blir det att ta reda på vilka konsekvenser den får för stockholmare, Stockholm och resten av Sverige. Den här uppsatsen försöker analysera begreppet komplex rörelse i idrott och hälsas kontext för att se vad som händer i transformeringen av ett specifikt begrepp från formuleringar i styrdokument till att det tolkas och beskrivs av idrottslärare. På så vis kan begreppets betydelse utmanas och med det går det att diskutera det som är förivet-taget kring begreppet.

Diskursanalytiska utgångspunkter

Diskursanalys kan se ut på olika sätt beroende på forskares intresse och vetenskapliga teoretiska utgångspunkt men det finns en uppsättning gemensamma idéer (Jørgensen & Philips, 2002). Under den här rubriken beskrivs de delar som är centrala för hur föreliggande studie använder diskursanalys som metod i det här arbetet.

Till att börja med är det ju svårt att bortse från att det ytterst handlar om språk i ett arbete om förståelse av begrepp. Den första utgångspunkten för undersökning av transformering av begrepp handlar därför om språk och den är tvådelad. Dels utgår den ifrån den konstruktionistiska idén att vår verklighet skapas genom språk (Jørgensen & Phillips, 2002). Dels idén om att språket gör det omöjligt att tala eller skriva om verkligheten utan att tolka, förenkla och i viss utsträckning även förvränga det man pratar om.

En andra utgångspunkt handlar också om språk eller om man vill det språket skapar. Beroende på hur vi pratar om något så utgör det ett fenomens *diskurs* (Jørgensen & Philips, 2002). Vi kan därigenom betrakta diskurser som olika verkligheter genom vilka vi lever. Man kan också, enligt Parker (1999) se diskurser som meningsmönster som organiseras olika

symboliska system som människor som är nödvändiga för oss för att skapa förståelse för vår omvärld (Parker, 1999, s. 3). Enkelt kan man i relation till uppsatsens syfte uttrycka det som att beroende på hur olika begrepp tolkas av personer i en viss verksamhet så utgör det ett begrepps diskurs.

En tredje utgångspunkt är även den tvådelad. Dels utgår den ifrån att de diskurser som identifieras i analysen avseende komplex rörelse har sina rötter i befintliga idrott och hälsa-, idrotts- och hälsodiskurser dels att diskurser potentiellt kan identifieras och spåras.

En fjärde utgångspunkt bygger på idén om att objekt, handlingar och händelser har mening och att språket, på olika sätt, är strukturerat när det används i olika sammanhang. Betydelser ändras beroende på exempelvis kontext, tidpunkt och sammanhang och innebär att en text aldrig är fixerad och inte kan fastställas en gång för alla. Den kan därför potentiellt ändra betydelse vid varje läsning, till och med när den görs om av samma person (Jørgensen & Phillips, 2002). Möjligheten att en betydelse kan ändras, eller om man vill, att flera diskurser inbäddade i varandra, leder till en ständig (dialektal), kamp om olika definitioner av objekt runt omkring oss (Jørgensen & Phillips, 2002). Ofta kan en diskurs bli mer dominant och då leda i den diskursiva kampan om betydelsen (Quennerstedt, 2008). Den för tillfället dominerande diskursen är framför allt beroende av tid men också av plats, det vill säga dess socio-historicitet (Jørgensen & Philips, 2002). Det här arbetet vill med hjälp av diskursanalys lyfta fram de perspektiv som inte är de dominanterande eller de för-givet-tagna eller som det råder konsensus kring.

En femte utgångspunkt handlar om att texter även formas efter vem som är mottagare. Hur en text tolkas blir i den här studien en slags diskursiv praktik mellan formuleringsarenan och transformeringsarenan. Samspelet dem emellan inkluderar olika förförståelse för vad budskapet i texten är och därmed har en text alltid ett syfte hur den kan eller bör förstås (Fairclough, 1993). Av vikt för det här arbetet är därför att texten har inbyggda förväntningar på hur den kan förstås. Förståelsen kan bottna i traditioner, politiska debatter eller helt enkelt i ämnets logik. Dessa sätt att förstå ett innehåll är något som idrottsläraren är medveten om vilket skapar ett spänningsfält mellan det som läraren tror att producenterna har menat och det möjliga tolkningsutrymmet.

I arbetet med att undersöka den komplexa rörelsens transformering så behövs det mer än teoretiska utgångspunkter. Nästa avsnitt kommer redogöra för några viktiga begrepp som inte bara är utgångspunkter teoretiskt utan som också är direkta begrepp i analysarbetet.

Diskursanalytiska begrepp i uppsatsen

Förutom de tidigare nämnda diskursanalytiska utgångspunkterna har också ett par begrepp använts vilka har varit viktiga för det analytiska arbetet i de två delarbetena. Exempel på begrepp som har berörts tidigare i uppsatsen är tolkning och transformering men två andra begrepp är viktiga i termer av begreppets historicitet; *intertextualitet* och *interdiskursivitet* (Fairclough 1992). Intertextualitet fångar upp, att det som sägs, bygger på tidigare yttranden, talade såväl som skriftliga. Intertextualitet beskriver således *hur* det man säger, i tal eller i skrift, bygger på tidigare kommunikation och i med det reproduceras eller förändras. Fairclough (1992) anför att man inte kan undvika att använda ord och fraser som andra har använt tidigare. I och med att en text bygger på tidigare texter kan den därför enligt Fairclough ses som en historisk influens. Det analytiska värdet av intertextualitet i uppsatsen är att det hjälper till att undersöka var diskursiva resurser som ord, fraser och idéer har sitt ursprung.

Interdiskursivitet å andra sidan är enligt Fairclough (1992) en form av intertextualitet där olika diskurser är formulerade tillsammans så att gränserna förändras, både inom en så kallad diskursordning och mellan olika diskursordningar (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 73). En diskursordning är därför det tänkbara område där det kan tänkas uppstå en diskursiv konflikt som exempelvis sjukvården eller skolan. På så sätt kombineras diskurser på nya sätt. Det analytiska värdet av interdiskursivitetsbegreppet är att de hjälper till att se hur olika diskurser formuleras tillsammans så att gränserna förändras och nya diskurser formas. Diskursiv reproduktion och förändring kan således enligt Jørgensen och Phillips (2002) undersökas genom att jämföra förhållandet mellan olika diskurser. I den här uppsatsen undersöks till exempel lärares beskrivningar i förhållande till den svenska läroplanen med stödmaterial samt i förhållande till tidigare beskriven forskning. I analysen undersökes också hur lärarna kombinerade diskurser på nya eller potentiellt oväntade sätt.

Ett annat centralt begrepp i uppsatsen handlar om att objekt är olikt andra objekt och genom det får en *mening* vilket möjliggör att interagera språkligt för att studera innebördens av olika begrepp (Saussure, 1915). Ordet hund skiljer sig exempelvis från orden katt, mus och hind och hand. Ordet hund är alltså del av ett nätverk av andra ord från vilka ordet hund skiljer sig, och det är, mer precist, från allt det inte är som ordet hund får sin betydelse. På samma vis är det med begrepp som i det här fallet komplex rörelse och man kan därför som analytisk strategi ställa sig frågan vad komplex rörelse *inte* är. I och med att diskursen får sin betydelse, genom att vara

olik andra diskurser, går det därigenom att visa på för givet-tagna uppfattningar och det blir också enligt Jørgensen och Phillips (2002) möjligt att kritisera och ifrågasätta en diskurs.

En sammanfattning av metodologin i den här uppsatsen ger att den bygger på ett par läroplansteoretiska perspektiv; Lindes arenamodell (1993) för struktur av transformeringssprocessen och Englund och Quennerstedts (2008) "essentially contested concepts" som beskriver den språkliga kampan om tolkningsrätten av vissa begrepp i styrdokument. Den diskursanalytiska ansatsen som valts utgår från att vårt språk skapar vår verklighet och beskrivs genom diskurser. En annan utgångspunkt är att komplex rörelse i skolan har sina rötter i befintliga diskurser i idrott och hälsa diskursen samt i närliggande fält samt att dessa kan identifieras och spåras. Vidare är språket strukturerat och betydelser ändras beroende på tid och socialt sammanhang (socio-historicitet) samt vem som är mottagare då en text alltid har ett syfte. Uppsatsen har också använt två centrala analytiska begrepp (Fairclough, 1992), intertextualitet som beskriver hur text bygger på tidigare text och interdiskursivitet där olika diskurser formuleras tillsammans (Jørgensen och Phillips, 2002). Slutligen tar den fasta på att objekt får sin mening från att vara olika något annat vilket möjliggör att visa det som är förgivet-taget.

All forskning förutsätter att någon form av data samlas in. Det här avsnittet har beskrivit teoretiska och analytiska ramar för arbetet med datan. I nästkommande avsnitt kommer arbetet med datainsamling konkretiseras genom att beskriva valet av data samt det analytiska tillvägagångssättet i de två delarbetena som den här studien bygger på.

Uppsatsens data

Det här avsnittet presenterar hur datainsamlingen gått till i de båda delarbetena.

Data och urval i delarbete ett

Den första studien handlar om att undersöka det material som lärare har tillgång till från Skolverket när det gäller att förstå och tolka begrepp från läroplanen Lgr 11. De dokument som är urvalet är därför Lgr 11 och dess stödmaterial publicerade av Skolverket och de kan hämtas från Skolverkets hemsida. Kursplanetexter, stödmaterial och instruktiva filmklipp kan som Englund och Quennerstedt anför (2008) ses som ”auktoritativa dokument” vilka lärare på olika sätt förväntas relatera till när de undervisar, bedömer och betygssätter elever. Nedan listade uppsättning texter är således den förväntade informationskällan för lärare i det svenska skolsystemet i termer av policydokument. Efter att ha konsulterat Skolverket, bekräftades följande texter från Skolverkets hemsida varpå de användes som data i delarbete ett:

- Läroplanen och kursplanen i idrott och hälsa för grundskolan - LGR 11 (”läroplanen”), det huvuddokument som främst var föremål för granskning.
- Kommentarerna till kursplanen i idrott och hälsa (”kommentarna”) - stöder lärarna genom att ge en bredare och djupare förklaring till skälerna bakom formuleringarna i läroplanen baserat på forskning.
- Diskussionsunderlag i idrott och hälsa (”diskussionsunderlaget”) - material utvecklat för lokala ämneskonferenser avsett att hjälpa lärare att förstå och implementera läroplanen.
- Filmen om idrott och hälsa (”filmen om idrott och hälsa”) - beskriver ämnets karaktär i allmänna termer och pekar på vad som är kärnan samt vad som är nytt i läroplanen.
- Det skriftliga bedömningsstödet - en skriftlig del (”det skriftliga bedömningsstödet”) - avser att ge läraren hjälp med att utvärdera eleverna tillsammans med det visuella bedömningsstödet nedan.
- Det filmade bedömningsstödet - en visuell del (”det filmade bedömningsstödet”) - visualisrar och stöder det skriftliga utvärderingsstödet med tydliggörande exempel.

Data och urval i delarbete två

I linje med annan forskning vars studier syftar till att förstå hur idrottslärare har använt sig av för-givet-tagna begrepp (t.ex. Barker & Rossi, 2011), kontaktades lärare för att genomföra intervjuer. I intervjuer frågades idrottslärare om komplex rörelse i deras undervisning. En aktiv intervjuroll användes (Jørgensen & Phillips, 2002) där förberedda frågor följdes av uppföljningsfrågor och uppmaningar om förtydliganden, exempel och utvidgningar. Intervjuerna betraktades som en form av social interaktion där intervjuaren och respondenten arbetar tillsammans för att skapa interaktionen. Intervjuerna kan bäst beskrivas som djupgående och semistrukturerade (Brinkmann, 2014) och var strukturerade med tre förberedda frågor. Alla svarande ombads således att diskutera följande frågor:

Vad är en komplex rörelse?

Vad är inte en komplex rörelse?

Kan du ge exempel från din undervisning på komplexa rörelser?

För varje svar på respektive fråga ombads respondenten att vidareutveckla sitt svar så långt som möjligt. En viktig orsak till att ha relativt öppna intervjuer var att göra det möjligt för respondenterna att forma samtalet så mycket som möjligt utifrån sin egen undervisning. Intervjuerna var utförda för att ge respondenterna möjligheter att uttrycka sig fritt och följa sina egna associationer. Intervjuaren försökte bemöta och ställa uppföljningsfrågor till deltagarnas uttalanden. Intervjuerna som spelades in varade mellan 44- och 53 minuter. Alla intervjuer transkriberades ordagrant. Intervjuerna genomfördes i april 2018.

Intervjudeltagarna

Data producerades tillsammans med sex lärare i idrott och hälsa (idrottslärare). Idrottslärarna valdes ut för att de hade blivit utnämnda till förstelärare. Den här utnämningen kan jämföras med tidigare titlar som ämnesansvarig eller som institutionsansvarig i andra länder, men kommer i Sverige också med ett större akademiskt utvecklingsansvar då förstelärare ofta ansvarar för fortbildning, ämnesträffar, övergripande planering o.s.v. I Sverige utnämns vanligtvis förstelärare av rektor för att man har visat ett särskilt intresse eller kunskap inom ett visst område. Förstelärare kan till exempel vara en ämneslärare, en IT-specialist eller en specialpedagog. Då förstelärare har ett akademiskt utvecklingsansvar, är utgångspunkten att det är mer troligt att de har reflekterat över läroplanen och därmed på ett tydligare sätt

kan beskriva begrepp i läroplanen utförligare. För mer information hänvisas läsaren till Skolverkets hemsida där man kan läsa om förstelärare under karriärtjänster.

Urvalsprocessen av intervjudeltagare kan bäst beskrivas som en kombination av ett medvetet val av förstelärare som målgrupp av ovan nämnda anledningar och ett bekvämlighetsurval (convenience sampling) (Patton, 2002) eftersom ett existerande nätverk av förstelärare redan kända för oss användes. Kontaktinformationen för att inledningsvis hitta förstelärare förmedlades av kommunala administratörer. Sedan, eftersom det inte finns en uppsjö av förstelärare i idrott och hälsa, användes nätverket av förstelärare i idrott och hälsa för att hitta intervjudeltagare. Till slut bestod urvalet av sex respondenter från fem skolor.

Pseudonym	Ålder	Undervisat år	Kön	Undervisningsnivå
Kent	39	16	Man	7 - 9
Nadine	44	24	Kvinna	Gymnasiet
Patrick	45	10	Man	F - 6
Rose	44	13	Kvinna	7 - 9
Steve	40	17	Man	7 - 9
Victor	39	13	Man	Gymnasiet

Tabell 1. Deltagarförteckning

Respondenterna hade en geografisk spridning och det gjordes en medveten spridning mellan olika stora städer och avseende områdenas socio-ekonomiska status. Gruppen bestod av fyra manliga och två kvinnliga lärare. Tre lärare undervisade idrott och hälsa år 7–9, två undervisade gymnasiet och en, år 4–6. Alla respondenter gav informerat samtycke till att delta i studien innan datainsamlingen påbörjades. Antalet respondenter kan uppfattas som relativt begränsat för delarbetet men då den redan förhållandevis lilla respondentgruppen kunde visa på att det finns stora variationer i hur begrepp uppfattats så kunde ett rimligt urval konstateras.

Analytiskt tillvägagångssätt

I det här avsnittet presenteras den analytiska processen i de två delarbetena som ligger till grund för jämförelsen.

Det övergripande syftet med uppsatsen är att undersöka transformeringen av begreppet komplex rörelse från formuleringen i Lgr 11 till dess att begreppet tolkas av idrottslärare. Det handlar om att ta reda på vad som händer med ett begrepp i utrymmet mellan iordningställandet av ett styrdokument och till dess att det realiseras av lärare i undervisningen. Det är alltså själva transformeringen som är av intresse här och för att beskriva var i transformeringsprocessen ett objekt befinner sig har som tidigare beskrivits Lindes (1993, 2006) arenor använts.

Då datamaterialet i delarbete ett och de transkriberade intervjuerna i delarbete två båda består av text, påminner analyserna i mångt och mycket om varandra, men med skillnaden att delarbete två har diskurser identifierade i delarbete ett som utgångspunkt vilket banade väg in i analysen.

Målet med den valda diskursanalytiska metoden är inte att producera en absolut sanning, utan att nå så rimlig, trovärdig och högkvalitativ forskning som möjligt. Den analytiska processen har därför hämtat inspiration från Goodyears (m.fl., 2019) beskrivning av en deliberativ analytisk process (se också Englund 2006). Den innebär att data behandlas och analyseras genom att alla medförfattare tillsammans gör olika bedömningar i förhållande till olika alternativ och argument. Medförfattarnas olika bakgrund och erfarenheter tillsammans med deras gemensamma ambition att klargöra vilka delar som överensstämmer är avgörande i de fyra stegen i studiens analysprocess (Goodyear m.fl., 2019). Det innebär i praktiken till exempel att texter delas med fortlöpande kommentarer som successivt accepteras, förkas-tas och modifieras med förslag på kategorier eller att något synliggörs med hjälp av ett använt analysredskap. Det innebär att analysprocessen är levande tills man beslutar att tillräckligt med data insamlats och att datan under den tiden är under konstant granskning.

Analytisk process delarbete ett

I första delarbetet var syftet att ta reda på hur diskursen om komplex rörelse är sammansatt för att på så sätt skapa förståelse för dess betydelse i ämnet idrott och hälsa i Sverige. Inledningsvis understresks att diskursanalysens steg som beskrivs inte nödvändigtvis utförs i kronologisk ordning utan parallellt eller med hopp fram och tillbaka sinsemellan och är därför en relativt öppen och cirkulär process.

I den inledande litteraturgenomgången inom fält relaterade till ämnet idrott och hälsa identifierades fyra ömsesidigt stödjande tolkningar av begreppet komplex rörelse. Därefter földe det som bäst kan benämñas selektiv kodning och en kärndiskurs valdes som var interdiskursivt relaterad till andra diskurser (Kuckartz, 2013).

När sedan de olika styrdokumenten granskades gjordes det med något av de analytiska verktygen och växlade fram och tillbaka. Det skedde inte nödvändigtvis proportionellt men för tydighetens skull så redovisas de ändå här i etapper.

Ett första analytiskt verktyg användes var öppen kodning (Kuckartz, 2013). Avsikten med kodningen är att ge den insamlade datan betydelse och med det en möjlighet att hantera och analysera data. Det innebär att man sätter ord på begrepp eller företeelser. I samband med det identifierades återkommande specifika fraser, termer och uttryck. Arbetet innebar att upprepade gånger gå över materialet tills mönster framträdde (Wetherell m.fl., 2001) och grupper av data med snarlika betydelser kunde identifieras. Man kan kalla dessa grupper för kategorier, mönster eller teman men oavsett benämning är idén att deras betydelse sinsemellan förstärker varandra. En kategori bedömdes här vara en självständig klassificering av begrepp som har en relativt hög grad av komplexitet, men som intertextuellt verkar referera till liknande fenomen. Det är viktigt att vara öppen i sin läsning för att på så vis få syn på nya teman vilka inte nödvändigtvis överensstämmer med ens förståelse. Rent praktiskt markerades intressanta formuleringar i texten för att sedan överföras till ett Excel-ark där kolumner med kategorier skapades. I samma steg undersöktes om övergripande diskurser kunde identifieras.

Ett andra analytiskt verktyg benämns av Jørgensen och Phillips (2002) som substitution och går ut på att man byter ut ord för att se hur innehördens förändras. Att till exempel byta ut ”komplex” mot ”avancerat” i texterna medförde liten skillnad avseende innehörd. Detta verktyg användes för att verifiera, alternativt bryta ut kategorierna skapade i kodningen. I praktiken användes samma Excel-ark för denna operation. Tänkbara synonyma begrepp skrevs ner, byttes ut och analyserades, avseende vilken effekt substitutionen skulle ha på begreppet i fråga.

För det tredje, baserat på den strukturalistiska idén om att ett uttalande får sin mening genom att vara annorlunda från något, jämförde vi de olika styrdokumenten i förhållande till den litteratur som presenterats tidigare i termer av intertextualitet och interdiskursivitet. Hur överensstämde exempelvis det filmade bedömningsstödet med det skriftliga bedömningsstödet. I

praktiken utfördes även detta steg genom att nyckelbegrepp från de olika texterna kunde återfinnas respektive sticka ut som originella.

Slutligen användes Cullers (1992) idé om ”understanding and overstanding” vilken innebär att man analyserar datan intertextuellt. För att kunna identifiera de meningsbärande enheterna ställde vi frågor om vilket språk och vilka handlingar som finns i dokumenten vilket kan sägas representerar ”understanding” i analysen. ”Overstanding” däremot ställer frågor som skiljer sig från det uppenbara. I vår studie är innehållet interdiskursivt i förhållande till de tre ömsesidigt stödjande tolkningarna av komplex rörelse. På så sätt kunde analysen fördjupas och belysa frågor som inte var omedelbart uppenbara och belysa objekt från ett annat perspektiv. Det möjliggör kunskaper som annars skulle förblivit dolda eller alternativt för-givet-tagna.

Analytisk process delarbete två

Syftet med delarbete två var att undersöka hur idrottslärarna i Sverige beskriver begreppet komplex rörelse, hämtat från den svenska läroplanen. Genom diskursanalys tydliggörs betydelse i olika sammanhang. I det här arbetet undersöks primärt lärares beskrivningar av begreppet. Som utgångspunkt har idrottslärarna samma styrdokument som i delarbete ett (Janemalm m.fl., 2018), det vill säga den svenska läroplanen och dess stödmaterial. Lärarnas utsagor jämförs också med den tidigare beskrivna forskningen som i delarbete ett. Den undersökta också hur lärarna kombinerade diskurser på nya eller oväntade sätt.

Inledningsvis lästes transkriptionerna som en helhet av författarna för att skapa förtrogenhet med det empiriska materialet. Allt eftersom läsningen fortlöpte markerades uttalanden som innehöll komplex rörelse. Uttalanden med liknande innehörd grupperades i termer av (1) vad elever ska göra för att visa komplexitet och (2) situationer eller praktik där vissa rörelser förekommer som anses vara komplexa. Det här momentet involverade att identifiera preliminära diskurser i datan. Preliminära diskurser uttalade av flera lärare identifierades i termer av intern intertextualitet, och preliminära diskurser med påståenden från enskilda lärare, identifierades och sparades. De preliminära diskurserna diskuterades i relation till den forskning som presenterats om komplex rörelse samt i relation till den nationella läroplanen i termer av extern intertextualitet. Om en preliminär diskurs framträdde i flera av lärarens uttalanden och/eller i den tidigare forskningen, identifierades den som en diskurs i termer av intertextualitet. På samma sätt om en preliminär diskurs förekom i flera av lärarnas utsagor och/eller i forskningen, markerades den i termer av intertextualitet (Fairclough, 1992).

Övriga uttalanden av intresse sparades tillsammans för att eventuellt identifiera ytterligare diskurser. Alla identifierade diskurser diskuterades sedan i termer av vad elever förväntas göra och vilka handlingar eller aktiviteter som ingår i eller utesluts i varje diskurs. På så sätt avgränsar de identifierade diskurserna ömsesidigt varandra, även om de naturligtvis är sammanvävda i handlingar och aktiviteter i undervisningen. Genom den analytiska processen identifierades tre diskurser om komplex rörelse i idrott och hälsa baserat på idrottslärarnas utsagor.

Etiska överväganden

I det här avsnittet behandlas de etiska överväganden som gjorts i det utförda arbetet. Etik spelar en stor roll i val av datainsamling, hantering av data samt hur data presenteras och bevaras. Stöd har hämtats från Kvale och Brinkman (2014), Patton (2002) Cohen med flera, (2011) och God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Etiska överväganden delarbete ett

I första studien utfördes analys av text som datainsamlingsmetod. Texter som Lgr11 med stödmaterial är offentliga handlingar och dessutom något som textens producenter vet är föremål för revidering och därmed också vetenskaplig granskning. Inga personnamn nämns men naturligtvis går namnen på de som varit med och skrivit texterna möjliga att få tag på. Mer uppenbar blir identiteten på de personer som medverkar i det särskilda stödmaterialet som dels är skriftligt där namnen nämns, dels är filmat och där individer syns på film. Här har avvägningen gjorts att även det här materialet är offentligt och till för att visas och problematiseras kring. Dessutom, viktigast av allt, så är det inte de enskilda individerna, deras person och egna värderingar som är föremål för granskning utan det budskap de har valts att gestalta.

I det offentliga filmmaterialet syns barn, vilka har ett särskilt skydd. Barnen rör sig på olika sätt i en rörelsebana och hur de rör sig är av betydelse. Även här är det fullt möjligt att identiteten hos barnen blir känd men de som publicerat materialet och gjort det offentligt har det ansvaret. Det rör sig inte heller om en situation där barnen blir betygsvärt eller på annat sätt bedömda då filmsekvensen har lyfts ur skolmiljön. Precis som texterna är även filmmaterialet offentligt och bedömningen är att de exempel som används i undersökningen inte skadar den personliga integriteten.

Etiska överväganden delarbete två

Den andra studien bygger på intervjuer och här har respondenterna en mer utsatt situation då det är deras uppfattningar om något som är i fokus. Det är viktigt att komma ihåg att de deltar i sin professionella roll och inte som privatpersoner. Inte heller efterfrågas eller insamlas några känsliga personuppgifter. Intervjuerna spelades in och transkriberades och ljudinspelningar som lagras digitalt kan med nuvarande lagstiftning ses som personuppgifter även om det inte nämns några namn i inspelningen. Intervjuerna gjordes i avskildhet och på platser som valts av respondenterna. Flera överväganden måste också göras för att skapa konfidentialitet. Framför allt övervägdes om frågorna var av sådan natur att om identiteten röjdes så skulle det skada individen. Samtliga respondenter gav sitt skriftliga informerade samtycke där det framgår vilket upplägg, syfte och metod, studien har (se bilaga 1). Vidare framgår det att studien utförs som en del i en forskarutbildning vid Örebro Universitet, att medverkan är frivillig och att deras deltagande när som helst kan avbrytas.

EU:s nya dataskyddsförordning GDPR (General Data Protection Regulation, Datainspektionen, 2020) började gälla i EU 18-05-25 och reglerar hur personuppgifter skall hanteras. Utöver det som nämnts tidigare, kan nämnas att behandlingen av uppgifter ska vara öppen mot den registrerade, att inte fler uppgifter än nödvändigt samlas in och att inte uppgifterna behandlas längre än nödvändigt. Dessutom ska säkerhetsåtgärder finnas på plats. Det inspelade materialet och dess transkriberingar lagras på Örebro Universitets lösning för säker hantering av data – HV-drive och gallras ut enligt gällande praxis efter avslutad bearbetning.

Sammanfattningsvis är bedömningen att nyttan av att spåra, kontakta och intervju personer i sin professionella roll inte innebär någon risk för integritetskränkning och följande citat beskriver väl den etiska intentionen i arbetet:

Because "harm" is defined contextually, ethical principles are more likely to be understood inductively rather than applied universally. That is, rather than one-size-fits-all pronouncements, ethical decision-making is best approached through the application of practical judgment attentive to the specific context. (AoIR, 2012, s. 4)

Det kan vara värt att nämna att det i samtliga fall infann sig en positiv kommunikation efter intervjuerna över att ha fått möjlighet diskutera någonting som var viktigt för yrkesutövningen och det stärkte intervjun som metod i sin helhet att även respondenterna dragit nytta av intervjuerna.

Metoddiskussion

Det här avsnittet resonerar kring uppsatsens val av metod samt dess styrkor och svagheter. Oavsett vad man väljer för angreppssätt i forskning så finns det för- och nackdelar som man ställer mot varandra och som leder fram till valet av metod. Nedan följer delavsnitt som diskuterar (i) val av metoder, (ii) val av intervjugmodell, (iii) urvalet, (iv) intervjuernas genomförande, samt (v) metod för efterarbete.

Diskussion om val av metoder

I första delarbetet var syftet att identifiera hur diskursen om komplex rörelse är sammansatt i Lgr11 med tillhörande stödmaterial avseende idrott och hälsa. De här texterna med stödmaterial undersöks eftersom det är härifrån begreppet, som idrottslärarna ska förhålla sig till, kommer. Det är auktoritativa policytexter. Här hade det till exempel varit möjligt att göra intervjuer med producenterna direkt för att på så vis exponera tankar kring själva skrivandet. Då de tänkta intervjuerna potentiellt kunde uppfattas som utpekande och beroende på att det var texten de skrivit som var i fokus, och inte deras person valdes metoden bort. Med fortsatt fokus på formuleringssarenan söktes en metod som kunde generera beskrivningar av innehållet, men eftersom en text inte kan besvara frågor som en respondent kan, söktes en metod som kunde extrahera svar ur texten.

Texten jämfördes interdiskursivt och intertextuellt (Fairclough, 1992) med aktuella diskurser i litteratur inom fälten för idrott, hälsa och idrott och hälsa-ämnet (se delarbete ett). Möjligtvis skulle studien här kunnat jämföra med diskurser inom andra fält, men det är från diskurser inom nyss nämnda fält diskursen inom ämnet idrott och hälsa i Sverige, till allra största del, är uppbyggd.

I det andra delarbetet var det dock idrottslärarnas sätt att uttrycka sig om komplex rörelse som var i fokus. Även här övervägdes flera metoder, bland annat enkätundersökning vilken är en vanlig metod att samla in stora mängder data på. Eftersom undersökningen framför allt ville få fram så olika nyanser som möjligt så begränsar tiden ett stort urval då de metoder som finns till hands är tidskonsumerande även med ett relativt litet antal individer involverade. Sådant som inte kunde förutspås och därmed inte kunde formuleras frågor till på förhand i en enkät, ville synliggöras. Sammantaget valdes följaktligen enkätundersökning bort som metod att samla in data.

En annan metod som övervägdes var observation. En observation kan ge data på andra sätt än vad intervjuer kan. Exempelvis hade det i det här

fallet, mer detaljerat, kunnat visa hur den komplexa rörelsen realiseras, det vill säga den tredje arenan i Lindes (2006) modell. Patton (1990) menar vidare att vi inte har möjlighet att observera allt, såsom känslor, tankar eller avsikter. Vi kan inte heller observera den förståelse människor har för sin omvärld och det var ett tungt vägande argument emot att välja observationer som metod eftersom förståelse är centralt i undersökningen. Det ytterst avgörande var att det inte var realiseringssarenan som var i fokus utan transforméringsarenan och den skulle bli mycket svår att göra observationer på. Att observera idrottslärarna under själva inhämtningen, det vill säga läsning och studier av styrdokument, förefaller inte särskilt fruktbart. Det man möjligtvis hade kunnat observera var till exempel ett ämneslagsmöte där komplex rörelse diskuterades. Det alternativet går bort av skäl nämnda om observation ovan men också av anledningen att man gör någonting med objektet som kan påverka elevernas betygsättning, lärares utsatthet och så vidare. På något sätt behövde material om hur idrottslärarna hade uppfattat begreppet komplex rörelse i Lgr 11 samlas in. Eftersom det inte hade formulerats någonting i skrift behövdes ett sådant material genereras varför transkribierade intervjuer med lärare blev det mest rimliga valet. Intervjuerna har beskrivits mer utförligt i tidigare avsnitt.

Diskussion om val av intervjunmodell

När intervju var vald som metod återstod fortfarande valet mellan olika typer av intervjuer. Då många forskningsarbeten inom det samhällsvetenskapliga fältet använder sig av fokusgrupper i kombination med någon annan metod (Morgan, 1996) övervägdes även detta alternativ. Vanliga kombinationer här är fokusgrupper och individuella djupintervjuer, eller fokusgrupper och enkätundersökningar. Summan av data blir större än summan av de enskilda intervjuerna och gruppen kan också skapa trygghet när ett ämne är känsligt eller där intervüpersonen är i underläge gentemot forskaren. Lika mycket kan osäkerhet vara ett argument mot fokusgrupp som metod då man i en grupp kan känna sig tvungen att uttala sig om något man egentligen inte känner till eller samtycker om.

Eftersom intresset i det här arbetet ligger i att få fram idrottslärares uppfattning om begrepp i läroplanen så skulle fokusgrupp kunna vara en alternativ metod men då metoden ska producera data om hur flera idrottslärare, var och en för sig, har uppfattat begreppet vid en viss tidpunkt och inte en gruppssamlade förståelse av begreppet så valdes även fokusgrupp som metod bort.

Det mest rimliga valet för studien var således den enskilda intervjun som metod (Patton, 2002) samt valet av struktur. Ju mer styrning och struktur man läser fast sig vid desto mer begränsar man respondentens svarsmöjligheter, sätt att uttrycka sig på och därmed kvaliteten på svaren. Det vill säga hur nära man kan komma den diskurs idrottsläraren använder sig av i linje med uppsatsens syfte, hur det transformera begreppet beskrivs av idrottslärare. En helt strukturerad intervju situation var därför inte aktuell. En helt öppen intervju situation med till exempel, en enda öppen intervjufråga, skulle kunna generera mer unika svar men skulle också riskera att leda till att intervjun tog oönskade vägar så att det man ville beröra missades. Med det antal intervjuer som tiden tillät så var det också viktigt att samtliga intervjuer genererade data med hög kvalitet. Alltså föll valet på den semistrukturerade intervjun (Jørgensen & Philips, 2002). Metoden prövades med ett antal provintervjuer som analyserades utifrån av expertis. Då undersöktes också om frågorna kunde ge de svar som efterfrågades. Det visade sig att så var fallet och med de svaren i ryggen så upplevdes trygghet i att möta idrottslärarna. Idrottslärare är dessutom en målgrupp som intervjuaren mött på olika nivåer och i många olika sammanhang; som idrottslärare, som aktiv i Svenska Idrottslärarföreningen och i Skolidrottsförbundet under 30 års tid. Erfarenhet gjorde att intervjuaren med lättet kunde relatera till intervjuvaren, kunde kontexten och vad det innebär för mötet med eleverna.

De semi-strukturerade intervjuerna medförde ett antal utmaningar. Första utmaningen handlade om att göra ett urval av idrottslärare för intervjuer. Urvalets tillvägagångssätt redovisades i metodavsnittet och en diskussion om urvalet följer i nästa avsnitt. Nästa utmaning handlade om att lära sig att intervjuas. Därför valde intervjuaren att läsa en kurs i intervju-metodik som bland annat behandlade viktig litteratur på området avseende praktiskt intervjuande (t ex Kvale & Brinkman, 2014; Patton, 2002 och Morgan 1996). Kursen förberedde intervjuaren att ta sig an uppgiften på ett bra sätt. Sedan återstod att resa runt i Sverige och göra intervjuer vilket naturligtvis tog sin tid. Intervjuerna gjordes på plats för att skapa en personligare intervju med möjlighet till en bättre kvalitet än om de hade utförts online eller via telefon. Med intervjuerna i hamn behövde de transkriberas vilket beviljades. Transkripten kontrollerades sedan utifrån ett idrottslärarperspektiv för att säkerställa logiken i uttalandena utifrån ett ämnesperspektiv.

Diskussion om urval för intervjuerna

Tillvägagångssättet vid valet av respondenter har ju redogjorts för i metodologiavsnittet men det man kan fundera över är om det var den optimala gruppen respondenter som valdes. Respondenterna valdes för att de var förstelärare i idrott och hälsa med ett akademiskt ansvar för ämnet på skolan eller skolområdet. Med det följer antagandet att det var mer troligt att de hade reflekterat över begreppen i läroplanen. Naturligtvis kan man hitta vanliga idrottslärare som är mer pålästa på läroplanen, men en sådan selektionen skulle bli mycket omfattande. Det finns också en risk att en sådan ”påläst” grupp inte blir lika representativ för Sveriges vitt spridda idrottslärarkår. Man kan naturligtvis ifrågasätta om förstelärare som kategori är representativ för idrottslärarkåren, men här har avvägningen gjorts att dom är det. Alla i urvalsgruppen har varit ”enbart” idrottslärare initialt och den inverkan förstelärarutnämningen har är framför allt möjligheten att de på grund av sitt ansvar för ämnesutvecklingen på skolan har läst kursplanen lite noggrannare.

I övrigt var gruppen sammansatt med variation på kön, ålder, geografi och stadie de arbetade på. En idrottslärare arbetade på lågstadiet vilket var ett medvetet val då det för det första är samma läroplan som används studierna emellan och för det andra för att den personen explicit inte arbetar med komplexa rörelser enligt läroplanen men mot komplexitet som ett framtida mål i termer av ämnets progression. Idrottslärare generellt är utbildade i väldigt olika utbildningsmiljöer med stor variation av innehåll såsom teori och praktik med mera. Det skiljer sig till exempel i utbildningskultur på lärosätena, om man är ett- eller flerämnesutbildad eller den egna idrottssliga bakgrundsen. Det i kombination med ämnets svaga klassificering som nämnts tidigare och som gör att ämnet är mer påverkbart av diskurser utifrån gör att gruppen idrottslärare kan ha stora variationer i sina tolkningar av läroplanen. Metod säkerställer inte att urvalsgruppen har läst och reflekterat över styrdokumenten och begreppet komplex rörelse, men det den kan besvara är vad idrottsläraren anser att en komplex rörelse är i relation till idrottsämnet och den egna undervisningen. Om sedan undervisningen de säger att de utför överensstämmelser med vad de gör på realiseringssidan får bli föremål för en annan undersökning.

Vidare övervägdes om ett större antal intervjuer skulle uppnå någon form av mättnad, och därmed kunnat ge ett bättre underlag och bättre generalisering (Guest, m.fl., 2006). Generalisering är som begrepp debatterat inom den kvalitativa forskningen (ref Smith, 2014). Lewis (m.fl., 2014) menar att det inte går att förena kvalitativa studier med generaliseringen

utifrån termens egentliga betydelse som handlar om att statistiskt säkerställa att resultaten är applicerbara på ett större antal individer inom samma urvalsgrupp (statistical-probability generalizability). De menar vidare att avsikten med kvalitativ forskning i stället är att visa på bredden av och karaktärsdragen hos det studerade objektet. Andra menar att generaliserbarhet är viktig även i kvalitativa studier som till exempel Smith (2014) som främst hänvisar till tre typer av generaliserbarhet som kan komma i fråga då. Den naturalistiska generaliserbarheten som handlar om att läsaren är bekant med undersökningsfältet och kan relatera till likheter och skillnader. En annan närbesläktad generaliserbarhet som kan övervägas i fråga om kvalitativ forskning är överförbarhet. Man utgår här ifrån att kunskap är konstruerad och subjektiv och beroende av teori. Generaliserbarheten handlar då om i vilken utsträckning läsaren känner att materialet är trovärdigt och kan applicera resultaten på sin egen verksamhet. Den tredje formen av generaliserbarhet benämns analytisk, vertikal eller ideografisk generaliserbarhet. I det här sammanhanget kan generaliserbarheten relatera till undersökningens teori eller koncept snarare än en viss kontext eller population (Smith, 2014).

I arbetet, med syftet att undersöka vad som händer i transformeringen av begreppet komplex rörelse från formuleringssarenan till transformeringsarenan, har redan med den förhållandevis lilla respondentgruppen kunnat generera tillräckligt med data för att kunna producera intressanta resultat. Generaliserbarhet i det här arbetet utgår från Lewis (m.fl., 2014) och bygger på att läsaren kan relatera till materialet och i och med det betraktar innehållet som trovärdigt och applicerbart på den egna verksamheten (Smith, 2014).

Diskussion om intervjuernas genomförande

Som intervjuare har man ett tvehövdat uppdrag. Dels vill man producera så mycket tillförlitliga data som möjligt, dels vill man värvna om respondentens personliga integritet och välbefinnande. En viktig aspekt är att kunna ställa följdfrågor för att komma vidare i intervjun. Eftersom svaren kan variera så är det svårt att på förhand ha frågorna klara. Öppna frågor av typen ”kan du berätta mer om...” eller ”när du säger...vad menar du då” användes. Med facit i hand och med provintervjuerna som grund så ansågs att intervjuerna genererade tillräckligt med data för att ett rimligt och trovärdigt resultat skulle kunna uppnås. En annan viktig aspekt är att respondenterna kunde identifiera sig med Intervjuaren som idrottslärare då denne är aktiv yrkesutövare. Att de kan identifiera sig med intervjuaren menar Cohen med flera (2011) minimerar risken att intervjuaren kan ses som ett potentiellt hot mot respondenterna.

I en intervjustuation tar både respondenten och intervjuaren med sig sin egen, kulturella bakgrund till intervjun vilket i och för sig kan ses som en svaghet (Cohen m.fl., 2011) men vägs till viss del upp av ett delat tolkningsansvar. Just beroende på att man inte har samma erfarenhet blir intervjun intressant. Man kan identifiera tillfällen då erfarenheterna överensstämmer vilket gör att man stärker en viss uppfattning men på samma sätt så kan ny kunskap skapas då den inte gör det.

Intervjuaren hade inte heller någon anknytning till någon av respondenternas skola eller deras chefer och kollegor vilket påverkade det asymmetriska maktförhållandet positivt (Brinkmann, 2017). Den främsta uppgiften för en intervjuare är att göra det möjligt för respondenten att ta med sig intervjuaren in i sin värld. Tittar vi på ordet intervju ursprung så finns betydelsen i själva namnet; "inter" – mellan eller delad och "view" – syn (-fält) (Patton, 2002). Det som upplevdes som svårast med intervjuerna var att just skapa ett samspel, få respondenten att prata om ämnet och inte ha för mycket data som inte var kopplat till syftet (Lapadat m.fl., 1999).

Diskussion om val av metod för efterarbete

När intervjematerialet var insamlat tog efterarbetet vid. Transkriberingen gjordes av en professionell transkribérare och kompletterades av intervjuaren där det funnits luckor i texten. På vissa ställen hade transkribéren angivit att det inte hördes och därför lämnat texten blank men där kunde intervjuaren oftast förstå innebördens tack vare Intervjuarens bakgrund som idrottslärare. Det är en styrka i att intervjuaren läser texten i relation till idrottsämnet och inte helt neutralt. Intervjuaren kan bättre förstå det lärrarna säger där transkribenten missar. Med det skulle man kunna hävda att intervjuaren kan välja ord som passar egna syften men av tre anledningar går det bort. För det första så är studien designad för att producera trovärdiga och rimliga data inte för att fabricera den för något annat syfte. För det andra så handlar det om enstaka ord som oavsett innebörd enbart förändrar sammanhanget marginellt. Slutligen har det skett på i storleksordningen tio ställen sammanlagt i alla intervjuer. Trots det kändes det bra att kunna komplettera när så behövdes.

Sammanfattningsvis betraktas de valda metoderna i den här studien som adekvata med mindre svagheter samtidigt som de producerar önskvärda data. Andra metoder hade troligtvis också kunnat generera data men avvägningen som gjorts har bedömts vara den mest lämpliga för den här studien.

Resultat

I det här avsnittet kommer resultaten från de båda delarbetena att sammanfattas var för sig. För att se de publicerade resultaten i sin helhet på engelska, hänvisas läsaren till de två delarbetena i slutet av uppsatsen. Avslutningsvis i resultatdelen görs en inledande jämförelse mellan studierna för att i kapitans diskussionsavsnitt föra en generell diskussion om transformering i policy samt av transformeringen av begreppet komplex rörelse från formuleringen i Lgr 11 till dess att begreppet tolkas av idrottslärare

Resultat delarbete ett: Vad är komplex med den komplexa rörelsen?

I bedömningsstödet till kursplanen i idrott och hälsa kan man läsa: ”I kommentarmaterialet ges en vägledning för hur vissa begrepp, till exempel fysisk aktivitet, rörelseaktiviteter, grundformer och komplexa rörelser ska tolkas” (Skolverket, 2011d). Trots utsagan blev sökningen efter en definition eller förklaring av komplex rörelse i Lgr11 och dess stödmaterial resultatlös. Resultatet att en definition eller förklaring saknas står för sig själv vilket kommer att knytas an till senare.

Delarbete ett hade som syfte att identifiera hur diskursen om komplex rörelse är sammansatt i Lgr11 med tillhörande stödmaterial avseende idrott och hälsa. De identifierade diskurserna i studien var (1) komplex rörelse som avancerad rörelse i vid mening, (2) komplex rörelse som kontextberoende idrott för äldre elever, samt (3) komplex rörelse beroende av, men utan en tydlig länk till, kunskap. Illustrativa citat tagna från styrdokumenten har använts för att illustrera diskursernas konstruktion.

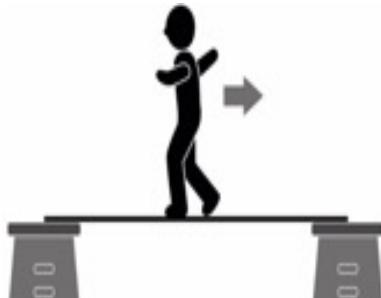
(1) Komplex rörelse som avancerad rörelse i vid mening

I analysen visar det sig att diskursen om komplex rörelse som synonym med avancerad rörelse (Delaš m.fl., 2008; Rukavina & Jeanssonne, 2009) är vanlig i läroplanen. Komplex rörelse beskrivs som motsatsen till enkla och grundläggande rörelser. Stödmaterialet uttrycker samtidigt att träning i komplexa rörelser ska leda till en allsidig rörelseförmåga i motsats till specialiserade eller djupgående rörelseförmågor (Skolverket, 2011b) vilket ger en delvis annorlunda bild av komplex rörelse. Sammantaget så är en komplex rörelse inte en grundläggande rörelse och inte heller en specialiserad eller djupgående rörelse, men den ska samtidigt ge allsidig rörelseförmåga.

I de analyserade texterna hamnar idrotter på den komplexa rörelsens ”sida” och skiljer sig från enkla, som till exempel rörelselekar:

"Progressionen består i att ju högre upp i årskurserna eleverna kommer, desto mer komplexa former av de sammansatta rörelserna kan ingå i undervisningen" (Skolverket, 2011b). Dessutom går progressionen "från de motoriska grundformerna till mer komplexa rörelser, från enkla rörelselekar till mer komplexa spel, idrotter och andra fysiska aktiviteter" (Skolverket, 2011b). Komplex rörelse nämns inte i kursplanen i åren 1–6 men framhävs för år 7–9. Förflyttningar som krävs i de tidigare åren kan därför ses inom diskursen som "icke-komplexa". Den här föreställningen skulle stämma överens med litteraturen på området som anger att komplexiteten är reserverad för äldre barn medan grundläggande rörelser är lämplig i tidigare åldrar (Delaš m.fl., 2008; Rukavina & Jeansonne, 2009). Det skulle alltså innebära att "springa, hoppa och klättra och kombinationer av sådana rörelser med utrustning, spel och dans och rörelse till musik, både inomhus och utomhus" (Skolverket, 2011b) är att betraktas som icke-komplexa eftersom de äger rum i tidigare åldrar. I kommentarmaterialet för åren 7–9 kan man som ett exempel på en komplex rörelse, läsa att det kan "handla om att hoppa höjd med tekniker som kräver god motorik och välutvecklad rums- och kroppsuppfattning". Senare, i åren 4–6, läggs, fortfarande icke-komplexa, sporter till "med olika grad av säkerhet och precision, både individuellt och med anpassning till andra elever" (Skolverket, 2011d).

I kunskapskravet som behandlar rörelse finns två delar, en som handlar om deltagandet i lekar, spel och idrott som innehåller olika grader av komplexa rörelser, och en del som handlar om förmågan att röra sig till musik i danser och träningsprogram (Skolverket, 2011b, s. 11). Det innebär som konsekvens att dans inom diskursen om komplex rörelse som avancerad i vid mening, är en icke-komplex aktivitet. Kunskapskraven för det lägsta godkända betyget E, i år 7–9 anger att: "Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innehåller komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till viss del till aktiviteten och sammanhanget" (Skolverket, 2011a). Bedömningsstödet illustrerar kraven med en hinderbana där instruktionerna är följande: "Du ska förflytta dig i en rörelsebana med stationer som ställer krav på komplexa rörelser. Rörelsebanan ger dig utrymme för egna val och möjligheter till olika svårighetsgrad" (Skolverket, 2018d). Den rörelsebana som visas i bedömningsstödets film består av element där eleverna till exempel ska gå baklänges på en tunn stång belägen mer än 30 cm meter ovanför marken (Figur 1),



Figur 1. Ett exempel på komplex rörelse

gå på en upp och ner vänd bänk ca 20 cm över marken (Figur 2)



Figur 2. Ett annat exempel på komplex rörelse

och jogga runt koner i ett sicksackmönster (Figur 3).



Figur 3. Ytterligare ett exempel på komplex rörelse

Exemplet visar att alla elever på den här nivån ska utföra komplex rörelse för att bli godkända. Samtidigt är ambitionen att alla elever ska få möjlighet att delta i olika rörelseaktiviteter efter individuell förmåga. Genom att erbjuda ett brett utbud av aktiviteter såsom lekar, gymnastik, sporter och dans förstärks bilden av idrott och hälsa som ett ämne som erbjuder ett ”smör-gåsbord” av olika aktiviteter (Skolverket, 2011b).

Sammanfattningsvis är diskursen om komplex rörelse som avancerad rörelse i vid mening konstruerad genom att komplex rörelse är synonymt med att alla elever ska kunna delta i idrott och hälsa efter sin förmåga men samtidigt utföra komplexa rörelser. Det får som konsekvens att en komplex rörelse antingen är förhållandevis enkel att utföra eller så måste betydelsen av komplex rörelse vara mycket omfattande.

(2) komplex rörelse som kontextberoende idrott för äldre elever

Diskursen om komplex rörelse som kontextberoende idrott för äldre elever består av olika former av idrott som är beroende av föränderliga, dynamiska sammanhang (se Chow m.fl., 2007; Drost & Todorovich, 2013; Overdorf & Coker, 2013). Det finns till exempel i beskrivningar av olika former av idrott som är beroende av beslutsfattande. Trots det tas ingen hänsyn till hur olika idrotter och lekar kan variera beroende på hur föränderliga och dynamiska de är. Det finns inte heller någon specifik förklaring till varför idrotter och lekar, som utövas upp till sjätte klass, beskrivs som icke komplexa medan de som utövas i sjunde klass och därefter är att betrakta som komplexa. Diskursen innebär att det någonstans mellan sjätte och sjunde klass, händer något med idrott och lekar som gör dem komplexa. I bedömningsstödet för årskurs 7–9 står det att eleverna till exempel ska kunna ”...använda komplexa rörelser och anpassa dessa för att lösa rörelseuppgifter som genomförs i olika miljöer och sammanhang.” (Skolverket, 2011d). Som exempel på miljö nämns bland annat idrottshall och skridskobana och som exempel på sammanhang ges exempelvis lek eller spel och med miljö menar man ”såväl inom- som utomhusmiljöer” (Skolverket, 2011d) som exempelvis idrottshall och skridskobana. Anpassningen sker för att kontexten är föränderlig. Även i åk 4–6 ska eleven kunna anpassa sina rörelser till olika aktiviteter men då inte rörelser av komplex karaktär (Skolverket, 2018e, s. 9)

(3) Komplex rörelse beroende av, men utan en tydlig länk till, kunskap

I styrdokumenten har diskursen om komplex rörelse beroende av kunskap identifierats om än diffust. Diskursen består av uttalanden i relation till

komplex rörelse som mer indirekt men ändå tydligt refererar till kunskap. Som exempel anges i kommentarmaterialet: ”Ämnets kunskapsuppdrag betonas. Med det menas att skolan inte i första hand ska försöka få eleverna att bli mer fysiskt aktiva, utan framför allt ge dem kunskaper om hur man bäst utvecklar sin kroppsliga förmåga” (Skolverket, 2011b). Att utveckla den kroppsliga förmågan involverar: ”elevernas förmåga att utveckla rörelseglädje, koordination, kondition, styrka, rörlighet, mental förmåga och motivation” (Skolverket, 2011b). Men de här aspekterna av idrott och hälsa är inte uttryckligen relaterade till komplex rörelse vare sig individuellt eller i kombination. Kommentarmaterialet anger att genom att utföra komplexa rörelser så kommer en elev att utveckla rörelseglädje på bästa sätt. I linje med kommentarmaterialet står det i bedömningsstödet att: ”... rörelse handlar om att utveckla förmågan att röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang. . . Lärandet syftar till att möjliggöra deltagande i rörelse” (Skolverket, 2011d). För att beskriva relationen till kunskap anger kommentarmaterialet vidare att komplex rörelse inte är kunskap man erhåller utan är kunskap som en process (Skolverket, 2011b), vilket inte är helt tydligt beskrivet vad det innebär.

Diskursen i styrdokumenten är fölaktligen uppbyggd genom att en elev utvecklar rörelseglädje av att utföra komplexa rörelser. Komplexa rörelser i sin tur är en del av den kroppsliga förmågan. Genom komplexa rörelser utvecklar man alltså den kroppsliga förmågan vilket är ämnets kunskapsuppdrag.

Sammanfattning av resultaten i delarbete ett

Lgr11 med tillhörande stödmaterial ger ingen explicit definition eller tydlig anvisning om hur begreppet komplex rörelse, hämtat ur kunskapskraven för idrott och hälsa, ska förstås. I stället har delarbete ett visat på tre diskurser som kan ligga till grund för förståelsen av begreppet. Den första diskursen konstruerar komplex rörelse som avancerad eller motsatsen till enkel eller grundläggande. Samtidigt ska alla elever i idrott och hälsa utföra komplexa rörelser vilket får som konsekvens att en komplex rörelse antingen är förhållandevis enkel att utföra eller så måste innebördens av komplex rörelse vara relativt omfattande. Den andra diskursen uttrycker att rörelsekomplexitet först inträffar för äldre barn, i årskurs sju och uppåt. Den tredje diskursen är uppbyggd genom att en elev utvecklar rörelseglädje genom att utföra komplexa rörelser. Komplexa rörelser i sin tur är en del av den kroppsliga förmågan. Genom komplexa rörelser utvecklar man alltså den kroppsliga förmågan vilket är ämnets kunskapsuppdrag.

Resultat delarbete två: Idrottslärares tolkning av den komplexa rörelsen

Delarbete två har som syfte att identifiera hur idrottslärare i Sverige har tolkat komplex rörelse, hämtat ur Lgr 11 och dess stödmaterial. Tre diskurser om lärares tolkning av komplex rörelse har identifierats 1) Komplex rörelse som individuell svårighet, (2) Komplex rörelse som sammansatt rörelse, och (3) Komplex rörelse som situationell anpassning. Nedan beskrivs de identifierade diskurserna. De presenteras i termer av hur diskursen är uppbyggd, de handlingar som krävs för att rörelser ska vara komplexa, samt de specifika aktiviteter som är komplexa. Illustrativa citat från lärarintervjuerna används för att visa diskursens konstruktion.

(1) Komplex rörelse som individuell svårighet

Diskursen om komplex rörelse som individuell svårighet handlar om hur vissa rörelser eller aktiviteter upplevs som svåra för enskilda elever. Lärarna beskriver här flera ”svåra aktiviteter”. En idrottslärare uttrycker till exempel: ”... en väldigt komplex rörelse är att åka skridskor. Det är nästan det svåraste du kan göra ... ”. På samma sätt uttrycker en annan att hon:

Upplever att det är olika rörelser som många tycker är lite svåra att sätta ihop ... Och det är i det ögonblicket när jag förklrar för eleverna att vi idag ska arbeta med komplex rörelse specifikt.

En komplex rörelse upphör alltså att vara komplex när eleven har lärt sig den specifika rörelsen. Det är då inte själva rörelsen som är komplex. I stället uppstår komplexitet i förhållandet mellan uppgiften och utövaren. Ibland är komplexitet kopplad till utveckling och progression. Förmågan att gå till exempel anses vara komplex för ett litet barn men inte för ett äldre barn. Det här relationella draget av diskursen innebär att bedömningen av komplexiteten är nära knuten till individuell förmåga tvärtemot ett objektivt rörelseideal. Följaktligen kan de flesta rörelser anses vara komplexa vilket illustreras i följande intervjusekvens:

- I: Vilka rörelser är inte komplexa?
- R: Jag satt bara och tänkte på det när vi pratade och jag blev som... jag tänkte tyst. Allt vi gör är verkligen komplexa rörelser. Så, allt från avspänning till att kunna gå till ...

Diskursen kan följkartligen omfatta alla aktiviteter i idrott och hälsa som är svåra för en enskild elev. Aktiviteter som gymnastik som många elever ofta tycker är svårare, var mer frekvent citerade som exempel på komplexa

rörelser, men också att tälja med kniv som i friluftsliv nämns som en komplex rörelse. Vidare finns det aktiviteter i idrott och hälsa som är svåra för vissa elever men som inte uttryckligen är relaterade till koordination av rörelser. Att exempelvis visa sig i badkläder eller att fysiskt röra vid andra (jfr Caldeborg, 2018) elever när de dansar användes också som exempel av lärarna på rörelsekompelxitet i idrott och hälsa. Eller som en idrottslärare beskriver orientering och kartläsning:

Vi har orientering. Det är väldigt komplext att veta hur man läser kartan, orientera, det är i naturen och att veta var man är och allt.

Något paradoxalt är också förmågan att inte röra sig som krävs i avspänningstekniker, beskriven som komplexa rörelser och som en del av diskursen om komplex rörelse som individuell svårighet.

Men det är en komplex rörelse också att kunna ligga stilla, veta hur man slappnar av, hur man fokuserar på sig själv.

Sammanfattningsvis är diskursen om komplex rörelse i idrott och hälsa uppbyggd av logiken om att handlingar eller aktiviteter uppfattas som svåra för enskilda elever. Aktiviteter eller rörelse som alla elever tycker är lätt är inte komplexa. En inlärda rörelse som inte längre är svår för eleven, upphör att vara komplex. Komplexiteten befinner sig således mellan eleven och den specifika rörelsen.

(2) Komplex rörelse som sammansatt rörelse

Inom diskursen om komplex rörelse som sammansatt ses rörelserna som komplexa i sig själva. Mer specifikt är komplexa rörelser sådana som involverar en kombination av olika aspekter av rörelse. Aspekterna kan relatera till mindre ”grundrörelser”, som till exempel en ansats, ett hopp eller en landning. Kombinationen kan emellertid också relatera till fysiologiska och samordnade aspekter av rörelse, såsom styrka, balans, syreupptagning, kroppskontroll, timing, tid, kraft, riktning och rytm. När en elev måste kombinera flera av aspekterna blir rörelsen komplex.

Flera respondenter använde dans som ett typiskt exempel inom diskursen om komplexitet som sammansatt rörelse. Följande illustration från en intervju visar den diskuterade kumulativa logiken:

I: Det blir en egen variabel?

R: Ja, det är en, rytmén. Och då ska vi inte ens prata om att dansa med en tjejer till exempel. Sedan för att kunna utföra motorikstegen, utföra dem och sätta allt ihop, då blir det väldigt tufft.

I: Det blir komplicerat?

R: Minst sagt

I det här fallet är det inte tillräckligt att utföra stegen för att göra rörelseaktiviteten komplex. Komplexiteten uppstår eftersom stegen måste utföras i kombination med synkroniserade rörelser. Eleven måste anpassa sig till rytmen i musiken och samtidigt hantera känslor som är kopplade till att röra vid en annan person. Ytterligare en kommentar nämnd i beskrivning av hur man sätter samman rörelser i dans - ”då blir det väldigt svårt” - indikerar överlappningen i praktiken mellan diskursen om komplex rörelse som individuell svårighet och diskursen om komplex rörelse som sammansatt rörelse. Med hjälp av dans visar också en idrottslärare på tanken med att kombinera rörelser för att utveckla begreppet komplexitet. Han föreslår att:

Igen, du sätter ihop många rörelser som kommer att generera någonting. Att bara gå så här fram och tillbaka, fram och tillbaka, är inte så komplext. Men sen ska du komma in i takten, rytmen, lite känsla, koreografi. Det gör det mer komplext. Det är återigen många fler aspekter som behöver anpassas till varandra. Du ska leverera en dans som ska se bra ut, den ska vara i takt, den ska vara koreograferad och mer och jag tror det gör det mer komplicerat än att jag går lite långsamt, jag svänger lite fram och tillbaka till musik.

I detta fall måste tekniska rörelser sammankopplas, men de måste kombineras på avsiktliga eller koreograferade sätt. Intentionen förefaller vara observerbar för en annan idrottslärare som upprepar att för att vara komplex kan rörelser inte kombineras på små, långsamma sätt - de ska göras ”i takt”. Eleven måste delta i en ofta definierad verksamhet med en bestämd norm för hur man rör sig. Det handlar om att känna till en aktivitet, ett spel eller en sport med ett spektrum av rörelser eller sekvenser av rörelser med variabler, med olika utrustning på olika ytor, i relation till eller synkroniserad med andra. Det kan illustreras i nedanstående exempel på lek:

Men vad går spelet ut på egentligen? Tja, du ska ta dig från A till B och du ska hämta något vid B och ta det tillbaka till A. Fast du har lagt till 100 variabler däremellan så det blir väldigt svårt.

Diskursen om komplex rörelse som sammansatt rörelse bygger således på logiken om att komplex rörelse kombinerar olika aspekter av rörelse till en komplex helhet, antingen sammansatt i en rörelsesekvens eller som en kombination av rörelser i en viss aktivitet.

(3) Komplex rörelse som situationell anpassning

Diskursen om komplex rörelse som situationell anpassning är uppbyggd genom att vissa rörelsесituationer är komplexa eftersom det önskade händel- seförlloppet inte är känt på förhand för eleven. Med andra ord måste eleverna anpassa sina rörelser allt eftersom aktiviteten fortskrider. Problemlösning och samverkan med andra i samband med rörelse kan ses som exempel på diskursen om situationell anpassning. En idrottslärare föreslog exempelvis att:

När de ska lösa ett problem, en station till exempel, när du håller på att klara av ett hinder utan att röra något... måste man hjälpa varandra. Det kan vara komplext. Och det blir mer eller mindre komplext beroende på din roll i gruppen.

Situationen bestämmer fölaktligen komplexiteten eftersom lösningen inte är känd sedan innan, men det är inte en heltäckande komplexitet som alla elever kommer att uppleva konstant. En idrottslärare konstaterar att komplexiteten delvis är beroende av eleven, inte som en funktion av upplevd svårighet utan som en funktion av elevens deltagande i uppgiften.

Bollspel användes ofta som exempel på situationer där utgången är oviss. Lärarna hänvisade till att bollspel alltid förändras, och menade att eleverna behövde visa sin beredskap i att möta olika scenarier på spelplanen. Som vid problemlösning, anpassar eleverna sina rörelser till spelsekvenser och det är i anpassningen i sig som komplexiteten ligger. En annan idrottslärare menade att:

... det är väldigt komplicerat att bara vara en mot en, att passa bollen, att vara fem spelare på planen där jag behöver relatera till planens yta. Var ska jag placera mig själv för att bli passningsbar, till exempel, blir en väldigt komplex situation.

I det här fallet skapar spelets samarbets- och tävlingskaraktär en komplexitet, eftersom elevens rörelsesresponser måste vara ”rätt” i förhållande till responsen från alla andra spelare. Vidare, ju fler spelare som är involverade, desto mer komplex blir situationen.

Diskursen om komplex rörelse som situationell anpassning bygger fölaktligen på logiken att komplexitet är relaterat till vissa responser som eleverna ska uppvisa i förhållande till specifika fördefinierade situationer. Den kan också vara uppbyggd av vad som kan definieras som icke-komplexa rörelser. Joggning på en löparbana kan till exempel beskrivas som mindre komplext än att springa i en skog eftersom det innebär mindre situationell anpassning.

Sammanfattning av resultaten i delarbete två

I delarbete två har tre diskurser om komplex rörelse i idrott och hälsa identifierats utifrån lärarintervjuerna. Den första diskursen, om komplex rörelse som en individuell svårighet, är uppbyggd genom att en enskild elev uppfattar en rörelse eller aktivitet som svår. En inlärd rörelse, till exempel, som inte längre upplevs som svår för eleven, upphör därför att vara komplex. Komplexiteten befinner sig alltså mellan eleven och den specifika rörelsen. Den andra diskursen om komplex rörelse som en sammansatt rörelse bygger på logiken om att en komplex rörelse kombinerar olika aspekter av rörelse till en komplex helhet, antingen sammansatt i en rörelsesequivens eller som en kombination av rörelser i en viss aktivitet. Dans och lek nämndes här som exempel. Den tredje diskursen, om komplex rörelse som situationell anpassning, är uppbyggd genom att komplexitet är relaterat till vissa resoner som eleverna ska ge i förhållande till specifika fördefinierade situationer. Den kan också vara uppbyggd av vad som kan definieras som en kombination av icke-kompleksa rörelser.

En inledande jämförelse av resultaten i delarbete ett & två

Det övergripande syftet med den här licentiatuppsatsen var att undersöka transformeringen av begreppet komplex rörelse från formuleringen i Lgr 11 till dess att begreppet tolkas av idrottslärare. Syftet uppnås genom en jämförelse i uppsatsen som helhet av resultaten från de två delarbetena vilka är presenterade ovan.

Jämförelse av diskurserna i delarbete ett

I den inledande studien identifierades till att börja med en diskurs om *komplex rörelse som avancerad rörelse i vid mening*. Den skiljer sig gentemot den andra diskursen om i samma studie, *komplex rörelse som kontextberoende idrott för äldre elever* genom att kort och koncis vara synonymt med en svår eller avancerad rörelse medan rörelse i den andra diskursen om är beroende av någon form av kontext för att vara komplex. I förhållande till den tredje diskursen om i studien, *komplex rörelse beroende av, men utan tydlig koppling till, kunskap* så är det svårt att se några direkta beröringspunkter då denna diskurs å ena sidan har ett fokus relaterad till kunskap men där å andra sidan kunskap i samband med rörelsekomplexitet saknar en beskrivning. Det som försvårar jämförelsen generellt av den första diskursen om med andra diskurser är att den i sig är svårbegriplig då samtidigt som en komplex rörelse är avancerad eller svår så är den samtidigt för alla elever men kanske först när dom blir äldre. Sammanfattningsvis finns det

tydliga skillnader mellan diskurserna i delstudie ett även om de i sig kan vara svåra att få grepp om.

Jämförelse av diskurserna i delarbete två

I delarbete två identifierades till att börja med diskursen om *komplex rörelse som individuell svårighet* vilken handlar om att en rörelse blir komplex när eleven tycker att den är svår. I jämförelse med den andra diskursen om i delarbete två, *komplex rörelse som sammansatt rörelse*, så var det aningen lättare att göra jämförelser än i delarbete ett. En elev kan ju uppleva en sammansatt rörelse som svår och därmed beröra båda diskurserna. Samtidigt upphör en rörelse att vara komplex utifrån diskursen om *komplex rörelse som individuell svårighet* så fort eleven har lärt sig den men det gör den inte utifrån diskursen om *komplex rörelse som sammansatt rörelse*. Vid en jämförelse av diskursen om *komplex rörelse som individuell svårighet* och den tredje identifierade diskursen om *komplex rörelse som situationell anpassning*, så är det åter igen lättare att hitta gemensamma nämnare. Diskursen om *komplex rörelse som situationell anpassning* är uppbyggd genom att den komplexa rörelsen har ett okänt händelseförflopp och på samma sätt som i jämförelse mellan de två tidigare diskurserna så upphör rörelsen att vara komplex då eleven lärt sig den. I ett längre perspektiv skulle till och med ett visst inslag av ovisshet kunna betraktas som inlärt och därmed icke-komplext. Ett exempel på detta skulle kunna vara löpning i terräng. Eleven vet inte exakt hur vägen ser ut framöver men har sprungit tillräckligt mycket för att kunna dra paralleller från tidigare löpning och därmed upplevs inte rörelsen längre som svår. Jämför man diskursen om *komplex rörelse som sammansatt rörelse* med diskursen om *komplex rörelse som situationell anpassning*, så är ju en överlappning av dessa båda diskurser möjlig genom att eleven utför en sammansatt rörelse men bara känner till det första ”steget”. I det praktiska genomförandet är förmodligen denna överlappning mer sällsynt.

Jämförelse av samtliga diskurser i de delarbete ett & två

I den här delen tas likheter och skillnader upp som inte redan påtalats i de två tidigare jämförelserna av diskurser i de två delarbetena ”internt”.

I viss mån kan man se en överlappning mellan diskursen om *komplex rörelse som avancerad rörelse i vid mening* ifrån delarbete ett och diskursen om *komplex rörelse som individuell svårighet* ifrån delarbete två. Det handlar om att ordet komplex i båda diskurserna blivit synonymt med svårt (avancerad) men ett par viktiga detaljer skiljer de två diskurserna åt. Främst

vem det är som avgör att en rörelse är komplex och för det andra vid vilken tidpunkt rörelsen är komplex, till exempel före eller efter inlärningen (jfr diskursens historicitet, Fairclough, 1992). Här har elevperspektivet tydliggjorts i transformeringsarenan medan det inte finns någon sådan koppling i formuleringsarenan. Samma jämförelse går att göra mellan diskursen om *komplex rörelse som individuell svårighet* och med i stort sett samma resultat då det är elevens uppfattning som är central för utfallet. En jämförelse av diskursen om *komplex rörelse beroende av, men utan en tydlig länk till, kunskap* från delarbete ett med diskursen om *komplex rörelse som situationell anpassning* så kan man se en möjlig beröringspunkt i att båda diskurserna är uppbyggda av att rörelsen har någon form av teoretisk förankring. Problemlösning skulle kunna vara en gemensam nämnare, situationsanpassning en annan. Denna överlappning är emellertid inte helt säker då synen på kunskap ifrån delarbete ett är otydlig. En jämförelse av diskursen om *komplex rörelse beroende av, men utan en tydlig länk till, kunskap* med samtliga andra diskurser blir på samma sätt av spekulativ karaktär. Vid en jämförelse av diskursen om komplex rörelse som sammansatt från transformeringsarenan med diskurserna i formuleringsarenan så ser vi att bedömningsstödet differentierar sammansatta rörelser från komplexa rörelser och att det råder en progression dem emellan (Skolverket 2011d; 2011e).

Sammanfattning och slutsatser av jämförelsen av delarbete ett & två

En sammanfattning av jämförelsen ger att det på transformeringsarenan har identifierats diskurser med delvis annan uppbyggnad av begreppet komplex rörelse än de diskurser som identifierats på formuleringsarenan.

Det finns likheter mellan diskurserna i formuleringsarenan och transformeringsarenan. Diskurserna i transformeringsarenan är uppbyggda genom att en komplex rörelse skapas mellan aktiviteten och eleven och genom att en enskild elev uppfattar en rörelse eller aktivitet som svår men som också upphör att vara komplex (svår) när en rörelse är inlärd. Det gör att denna diskurs potentiellt överlappar alla diskurser. Under förutsättning att synen på kunskap i förhållande till rörelse överensstämmer kan också potentiellt olika diskurser om komplex rörelse i de båda arenorna överlappa. Kunskapsbegreppet är emellertid oklart och därmed också överlappningarna. Slutsatsen man kan dra av likheterna är att visa tolkningar till viss del transformeras mellan arenorna.

Skillnaderna är oändliga men några exempel följer här. I formuleringsarenan återfinns diskursen om *komplex rörelse som kontextberoende idrott för äldre elever* vilket inte motsvaras av någon diskurs i transformerings-

arenan. Diskursen om *komplex rörelse som sammansatt rörelse* från transforméringsarenan motsvaras inte heller den av någon diskurs i formuleringsarena. Slutsatserna man kan dra av det är att de flesta tolkningarna av komplex rörelse inte transformeras.

Slutligen visar jämförelsen att även om diskurserna i de båda delarbetena identifierats var för sig vad gäller elevernas handlingar och kontext så finns det saker som kännetecknar alla de identifierade diskurserna och som är en del av en mer övergripande diskurs om komplex rörelse. För det första är de relaterade till rörelsekomplexitet i idrottsämnet och i förhållande till Lgr11. För det andra är komplexiteten oftast beroende av att elever ska kunna visa eller utföra något fysiskt. För det tredje kan komplexiteten potentiellt vara relaterad till alla rörelseaktiviteter som utförs inom idrott och hälsa. Det som är motsägelsefullt är trots att undersökningen visar att alla rörelseaktiviteter kan ses som komplexa så anses inte motorikutveckling och grundläggande rörelsefärdigheter vara komplexa. En definition eller förklaring av komplex rörelse i Lgr11 och dess stödmaterial saknas också.

Vid en jämförelse med fokus på transformeringen av begreppet komplex rörelse så är det tydligt att betydelsen redan på formuleringsarenan går att tolka på flera sätt. De identifierade diskurserna här är i viss mån uppbyggda motsägelsefullt med den komplexa rörelsen som avancerad men för alla fast från årskurs sju och uppåt och med en bred innehörd. De är dessutom uppbyggda av att eleven genom att utföra komplexa rörelser utvecklar den kroppsliga förmågan vilket också är ämnets kunskapsuppdrag. En komplex rörelse kan också kombinera olika aspekter av rörelse till en komplex helhet. De konstrueras slutligen genom att komplex rörelse som situationell anpassning, är relaterat till vissa resoner som eleverna ska ge i förhållande till specifika fördefinierade situationer.

Det finns vissa likheter mellan diskurserna som har identifierats i de båda delarbetena men till största delen skiljer de sig åt. Jämförelsen visar att de ursprungliga intentionerna med komplex rörelse i Lgr11 med stödmaterial, redan i formuleringsarenan transformeras med flera diskurser. Dessa diskurser transformeras på nytt av idrottslärarna med ytterligare diskurser i transforméringsarenan. Dessa konkurrerande och till viss del motsägande sätt att beskriva komplex rörelse på är ett resultat av att begreppet har transformerats. Varför och vad det får för konsekvenser kommer att behandlas i diskussionen som följer i nästa avsnitt.

Diskussion

I det här avsnittet diskuteras resultaten i relation till den tidigare genomgångna forskningslitteraturen samt i relation till syftet att undersöka transformeringen av begreppet komplex rörelse från formuleringen i Lgr 11 till dess att begreppet tolkas av idrottslärare. Några områden av särskilt intresse kommer lyftas fram och därefter presenteras förslag på framtida forskning och avslutas med egna reflektioner och en möjlig strategi framåt.

I relation till formuleringssarenan (Linde, 1993) så kan det konstateras att resultaten visar att det saknas en tydlig definition av begreppet komplex rörelse i styrdokumenten och dess stödmaterial. Resultaten bekräftar forskning på den föregående läroplanen att det fortfarande råder olika meningar (Ekberg, 2009; Seger, 2014) om innebördens av centrala begrepp i styrdokumenten avseende idrott och hälsa och dess tillhörande stödmaterial. Enligt den här studien antyder stödmaterialet att ”vägledning” (2018d, s. 2) ska ges men den vägledningen uteblir. Det visar för det första att komplex rörelse på formuleringssarenan har betraktats som ett begrepp i behov av definition och/eller förklaring men att stödmaterialet inte har lyckats med en sådan. Avsaknaden av en definition eller tydlig förklaring av komplex rörelse i kombination med att det på formuleringssarenan har identifierats flera diskurser som dessutom delvis motsäger varandra visar på en inledande divergent intern tolkning på formuleringssarenan. De som har utformat läroplanens stödmaterial har behövt göra en tolkning av det som skrivits i läroplanen för att kunna producera stödmaterialet. Den här interna primära tolkningen skiljer sig inte från den tolkning som sker i transformeringen mellan styrdokumenten och idrottslärarna. Samma förståelse existerar och det finns på motsvarande sätt spänningsfält där tolkningen ska landa vilket gör att det möjliga tolkningsutrymmet är detsamma som för idrottslärarna. Oavsett om det är samma personer som gör tolkningen eller andra personer så förändras innebördens eftersom en text aldrig är fixerad och därfor kan ändra betydelse vid varje läsning i linje med det Jørgensen och Phillips skriver (2002). Följaktligen formas nya diskurser även här.

Vidare visar resultaten att vi kan förstå transformeringen av begreppet i Lgr 11, mellan formuleringssarenan och transformeringssarenan som en icke-linjär hierarkisk process och som stöder forskning från exempelvis Alfrey et al (2017) som hävdar att det är viktigt att etablera lärare som viktiga ”policy actors” i utförandeprocessen. Resultaten visar också att i transformeringssarenan har den avsedda tydliga implementeringen (Redelius m.fl.; 2015, Svennberg, m.fl., 2014) uteblivit i linje med vad såväl internationell

(Brown & Penney 2013; Macdonald 2013; Penney m.fl., 2009; Thorburn & Collins, 2003, 2006; Enright & O'Sullivan 2012) som svensk (Lundvall & Meckbach, 2008) forskning inom idrott och hälsa påtalar. Undersökningsen av transformeringen från policy till tolkat begrepp visar att flera olika diskurser om komplex rörelse kan identifieras i såväl formuleringssarenan som transformeringsarenan. Det visar att idrottsämnet fortfarande är svagt klassificerat och att lärarna kan påverka innehållet precis som Meckbach och Lundvall poängterar utifrån den förra läroplanen (2008a). Att det skapas flera diskurser kring centrala begrepp skulle i så fall bekräfta ämnets fortsatta svaga klassificering (Ekberg, 2009).

I stället för den förväntade implementeringen och tydligare styrningen som skulle vara konsekvensen av Lgr 11 visar resultaten att det som sker i stället i transformeringen bäst kan förstås som ett utförande (enactment, Ball et all, 2012). Utförandet av läroplanen kan därmed ses som en process där alla aktörer i skolan interaktivt medverkar men där läraren har huvudrollen och därför enligt Lambert och Penney (2019) borde utnyttjas som huvudaktörer (policy actors). I föreliggande studie kommer Lambert och Pennys syn på enactment utvecklas och kopplingen till den här studien presenteras längre fram. Där kommer läroplanens intentioner ifrågasätts och tolkas på olika sätt och att tolkningsprocessen är ständigt pågående understyrkas. Troligtvis är det också så att den ickelinjära överföringen av begrepp i idrott och hälsa, kan gälla i skolan generellt för alla ämnen (Persson & Persson, 2017).

Områden av särskilt intresse avseende komplex rörelse

Utifrån diskussionen om resultatet finns det tre områden som särskilt lyfts fram, (i) Den komplexa rörelsens singularitet, (ii) Idrottslärarnas ansvar med ett problematiskt tydlighetskrav, samt (iii) Tydlighet och rättvisa missgynnar elevens rörelseutveckling och likvärdig bedömning av eleverna.

Den komplexa rörelsens omöjliga singularitet

Resultaten i uppsatsen visar sammantaget på det omöjliga i en enda möjlig tolkning av begreppet komplex rörelse. De redan flertydiga intentionerna i styrdokumenten (Janemalm m.fl., 2018) transformeras av idrottslärarna med en variation (Janemalm m.fl., 2020), vilket innebär att det möjliga tolkningsutrymmet för komplex rörelse har ett ännu bredare spektrum av tolkningar än som identifierats på formuleringssarenan. I intervjuerna med idrottslärarna framkom att respondenterna ganska lätt kunde bedöma om en rörelse var mer eller mindre komplex än en annan rörelse. Ingen av de här

tänkta experterna på rörelse kunde ärenemot skilja en komplex rörelse från en icke-komplex och framför allt inte dra en skiljelinje mellan komplexa rörelser och icke-kompleksa. Extra svårt blir det i diskursen om komplex rörelse som avancerad som utvidgas i diskursen om komplex rörelse som enskild svårighet där varje isolerad rörelse potentiellt ses som komplex i relation till individuella elever.

Jag har också mycket svårt att se hur en universell definition av komplexitet ska kunna fungera i alla situationer. Elever har på varierande sätt olika rörelsemönster att uttrycka och uppleva i idrott och hälsas rörelsekontext som en del i en ändlös värld av rörelser (Larsson & Quennerstedt, 2012). I ljuset av att elever har olika rörelsemönster att uttrycka sig på så kan man då börja fundera över vad det är som gör att till exempel ett höjdhopp, som nämns i stödmaterialet, anses komplext men inte simning eller dans. Om det är hoppandet i sig som är viktigt så kan man ju tänka sig att man tillför det i simning, antingen som ett vanligt dyk, en start i en simtävling eller från en svikt. På samma sätt kan hopp utföras i dans som i balett eller hip hop med flera danser. Omvänt så kan man fundera över vad som behöver plockas bort från höjdhoppet för att göra det icke-komplext. Kan man göra det stillastående, med trampett, utan ribba, med saxning och så vidare. Det här resonemanget är tänkt att ytterligare visa att hur vi än vrider och vänder på begreppet komplex rörelse så finns det hela tiden något som kan motsäga den uppfattning vi har eller som tar det i en ny riktning. Vad som är och inte är en komplex rörelse i idrott och hälsa, finns det alltså flera tolkningar av. Varje tolkning appliceras i en ändlös värld av rörelser och resultatet är beroende av hur idrottsläraren vid varje tillfälle har positionerat sig i de spänningsfält (jfr Brown & Penny, 2017, s. 134) som tidigare presenterats. Det kan till exempel handla om ett ställningstagande mellan att bedöma efter hur man själv har uppfattat komplexitet och det sätt på vilka övriga idrottslärare uttrycker sig kring begreppet. Ett annat exempel kan handla om ett ställningstagande mellan övningar valda för att utveckla enskilda elever optimalt och övningar som bättre motsvarar den förväntade betydelsen av styrdokumentet. Eftersom det finns flertalet spänningsfält för idrottsläraren att ta ställning och samtidigt olika ställningstagande inom varje spänningsfält blir den möjliga variationen exponentiellt varierande. Med ett krav på en enkelriktad och strikt transformering (Utbildningsdepartementet, 2010) blir ställningstagandena tydligt problematiska. Mot den bakgrunden avslutas försöket att få fram en allmänt giltig definition av komplex rörelse för idrott och hälsa då det inte kommer bli framgångsrikt.

Resultaten i föreliggande studie förstärker tidigare forskning av betygssättningsprocessen som spretig och otydlig (Seger, 2014; Svensson, 2017) men förstärker den samtidigt genom att i detalj problematisera ett av begreppen av flera i läroplanen. På liknande sätt skulle andra begrepp ur samma läroplan kunna ifrågasättas och diskuteras i samband med rörelse, som till exempel ”relativt väl” (Lgr11, s. 54) eller ”god säkerhet” (s. 57).

Idrottslärarnas ansvar med ett problematiskt tydlighetskrav

Innehållet i föregående avsnitt får den konsekvensen för idrottslärarna, både individuellt och som kår, att det från politikerhåll uttalade kravet på tydlighet i aktiviteter relaterade till komplex rörelse blir ytterst svår bemött. En viktig sådan aktivitet är till exempel betygssättning.

Samtidigt kvarstår det politiskt initierade (Blidberg m.fl., 1999; Utbildningsdepartementet, 2010) och massmedialt övervakade kravet på att vara tydlig, likvärdig och rätvis. Det fortsätter att skapa inre och yttre konflikter i Sveriges skolor och kan till exempel handla om konflikter inom ett idrottslärarkollegium i arbetet med att ta fram gemensamma riktlinjer för bedömning eller utförande. Detsamma gäller när sådant arbete inte utförs och det för givet tagna i stället spelar in såsom i progressionsarbete mellan olika årskurser och stadier, vid överlämningar till andra skolor eller vid omdömesskrivningar. I samma kategori hamnar problematik kring bedömning (Tolgfors, 2017; Seger, 2014; Redelius, 2008) som leder till att någon lärare kan motivera högre betyg generellt då begreppet exempelvis har en vidare innebörd. Konflikt kan uppstå på en och samma skola, men kan också vara en grund för olika betygssättning och utförande på olika konkurrerande skolor med en obalans som följd. Det i sin tur gör att lärare kan positioneras på ett eller annat sätt gentemot kollegor och i skolledares bedömning av deras undervisningskvalitet.

Idrottslärarens arbete fortsätter därför att framstå som irritationellt och osäkert, och potentiellt ger det en bild av idrottslärare som motsträviga i läroplansarbeten, i kollegial samverkan (se Leahy m.fl., 2013) och osäkra på i sina lärarroller, eller helt enkelt som oprofessionella. Som inom alla andra yrkeskårer vill naturligtvis även idrottslärarna utföra arbetet korrekt, men utifrån tydlighet och rätvisa är det alltså inte sällan problematiskt. Det bidrar potentiellt till att lärare mår dåligt i sin yrkesroll och kan vara en avgörande orsak till att en del väljer bort yrket helt och det kommer fortsätta påverka synen på ämnet och ämnets status negativt (Lundvall & Meckbach, 2018a). Det innebär dock inte att idrottslärarna står utan ansvar vilket kommer belysas i nästa avsnitt.

Det finns trots den svaga klassificeringen av ämnet en stark ämnestradition (Schenker, 2011 s. 71). Idrottslärarnas användning av diskursen om komplex rörelse beroende av dynamisk kontext som synonymt med idrotter och lekar, kan ses som ett uttryck för ett bevarande av idrottsämnet. När nya begrepp som komplex rörelse introduceras med möjlighet till förändring så integreras i stället det nya begreppet i den redan existerande ämneslogiken och de maktstrukturer som påverkar läroplansarbete (Ball m.fl., 2012) gör att ämnet i viss mening reproducerar sig självt. Introduktionen av komplex rörelse inbjuder idrottslärarna att interdiskurativt (Fairclough, 1992) reflektera och formulera vad kunskap i samband med rörelse egentligen innehåller. Det faktum att idrottslärare har svårt att artikulera sig kring kunskap i samband med rörelse, ligger i linje med vad Redelius med flera (2015) uttrycker. De menar att ämnets historia som ett praktiskt ämne, med fokus på ”görande” inte helt enkelt förenas med den syn på kunskap som skolan och dess styrdokument i övrigt står för. Introduktionen av ett nytt begrepp som komplex rörelse kan förutom den tidigare beskrivna problematiken också innehålla möjligheter. Det öppnar till exempel upp för att diskutera vad begreppet innehåller och hur det ska appliceras att formulera sig och för att komma med kritik. I och med den senaste revideringen som tog bort de lokala arbetsplanerna, så reducerades de stipulerade diskussionerna om innehållet. Idrottslärarna har trots det ett fortsatt ansvar för processen och är inte bara passiv mottagare av ett systemfel. Baserat på mina resultat behöver de i stället bli mer aktiva i debatten om de styrdokument som formar deras vardag såväl internt inom ämnet som i relation till formulatingsarenan.

En strikt tydlighet och rätvisa missgynnar elevens rörelseutveckling och bedömning

Resultaten i uppsatsen som helhet visar att tydlighet i styrdokument från producenternas sida, inte per automatik förverkligas i skolans verksamhet. Det utförande som i stället tar vid (enactment) (Ball m.fl., 2012; Brown & Penney 2017; Lambert & Penney 2019) där lärare väljer arbetssätt och gör sina bedömningar (Alfrey & O'Connor, 2020) kan beroende på var man väljer att positionera sig i de många spänningsfält en lärare har att hantera kan se väldigt olika ut. De fysiska förutsättningarna som skapar spänningsfält kan till exempel handla om variationer i elevers förkunskaper, lokaler, lärares utbildning och andra egna förkunskaper, med mera. De psyko-sociala förutsättningarna kan handla om skolkultur (Hayes m.fl., 2013 s.5; Larsson, & Karlefors, 2015), relationer till kollegor och egna erfarenheter. Å

ena sidan handlar det alltså om att läraren utför läroplanen efter vad den bedömer är bäst för eleven med de förutsättningar som finns att tillgå. Med ett strikt implementeringsskrav förväntas å andra sidan idrottsläraren i första hand välja efter vad som är förutbestämt eller normaliserat eller efter vad som kan kontrolleras. I valet av övningar, individanpassning och bedömningsvariation med mera kommer de övningar, moment och anpassningar väljas som i första hand tillgodosser rättsvisa- och tydlighetsmålen. Idrottsläraren kommer att välja det som går att redogöra för och som är lika för alla men inte nödvändigtvis bäst gynnar den enskilda individens utveckling och bedömning. Tydligheten avseende gränsdragningen medför också att bedömningen blir snävare (hårdare) och i och med det, att elever får svårare att nå ett visst betygssteg.

På liknande sätt båddar kravet på tydlighet och rättsvisa för ett dualistiskt synsätt på rörelse. Den konstaterade omöjliga tydligheten innebär gränsdragningar mellan vad som är en komplex rörelse och inte och fölaktligen strävar idrottsläraren i och med det efter detsamma. I en sådan uppdelning skapas det en hierarki mellan komplexa rörelser och icke komplexa. Om idrottsläraren har gjort bedömningen, som i en av diskurserna, att sammansatta rörelser är komplexa så skapas det en inbördes hierarki mellan sammansatta rörelser och icke sammansatta. Det naturliga blir då att sammansatta rörelser prioriteras på bekostnad av icke sammansatta. Några få sammansatta rörelser skulle potentiellt kunna värderas högre ur ett betygsperspektiv än ett större antal enkla. Medvetet och undermedvetet kommer de få en annan uppmärksamhet och utrymme trots att styrdokumenten samtidigt uttrycker att eleverna ska utveckla ett brett spektrum av rörelseförmågor. Larsson och Quennerstedt (2012) uttrycker att speciellt i situationer när rörelse har förutbestämda betydelser så har dessa haft en funktion av att utestänga andra betydelser av rörelser, i stället för att öppna möjligheten för barn att upptäcka vad det kan betyda att röra sig i vad de beskriver som en ändlös värld av rörelser (s. 296).

Konsekvenser för det idrottsdidaktiska fältet

Resultaten i uppsatsen får konsekvenser för didaktik inom idrott och hälsa ämnet i skolan. Det öppnar upp för frågeställningar om i första hand transformering och jag sällar mig till dem (t.ex. Svensson, 2017, Tolgfors & Öhman, 2016) som anför att transformering av policy i skolans praktik är viktigt att fortsätta studera. Till det bör man också lägga begreppet 'policy enactment' (Ball m.fl., 2012; Brown & Penney 2017; Lambert & Penney 2019). Då den här studien främst undersöker vad som händer mellan två

arenor i Lindes (1991) modell så skulle en naturlig fortsättning kunna vara att undersöka även det tredje steget, det vill säga hur undervisningen som involverar komplex rörelse utförs i praktiken samt hur eleverna i sin tur pratar om och handlar i relation till kraven på komplexa rörelser. Om de gör det över huvud taget är ju en fråga i sig och beroende på om och i vilken utsträckning idrottslärarna pratar med eleverna om komplexa rörelser i sin undervisning. Viktigt i det sammanhanget är att ta reda på om komplexitet är något elever i olika åldrar kan ta till sig på ett tillfredsställande sätt och i så fall om de kan översätta det till kroppsliga uttryck. Eller kanske även här i utrymmet mellan dessa två arenor. Vad händer med begreppet då det transformeras tills dess att det realiseras?

Med fortsatt fokus på transformeringsarenan, skulle det vara av intresse att undersöka om de tolkningar idrottslärare gör är kopplat till deras respektive bakgrund eller idrott och hälsa-kultur. Lärarutbildning sker även de i olika kulturer (Larsson m.fl., 2016) och idrottslärarutbildningarna är inget undantag. Därmed utvecklas olika diskurser för komplex rörelse och andra begrepp hos lärarna redan under lärarutbildningen. Olika utbildningskulturers inverkan på bildandet av diskurser vore värt att undersöka vidare. Det skulle ge en tydligare bild av om det har betydelse vilket lärosäte en idrottslärare får sin utbildning på för exempelvis förmågan att transformera begrepp i läroplanen eller den allmänna synen på ämnet.

Den bibehållet svaga klassificeringen av idrott och hälsa som uppsatsens resultat indikerar väcker också tankar om ämnets syfte. En fortsatt svag klassificering gör att ämnet är mer mottagligt för externa krafter som till exempel vill förändra idrott och hälsa åt ett håll som gynnar egna intressen. Det kan innehålla mer av tävlingsidrott, e-sport eller sjukdomspreventivt innehåll. Exempelvis pågår nu en debatt om idrott och hälsa, innehållsmässigt, ska ta ett större förebyggande ansvar då allt fler barn och unga mår allt sämre mentalt (Motion till riksdagen 2017/18: 382).

Vidare så kan komplexitetens inträde i idrott och hälsa ha lett till en annan problematik. Intervjuerna visar att det finns elever som av olika anledningar är hindrade från att delta i vissa undervisningsmoment i idrott och hälsa och på så vis är hindrade att tillgodogöra sig undervisningen som även kan vara av komplex karaktär. Det i sin tur medför att de här eleverna blir exkluderade från att få undervisning i, och bli bedömda på, komplexa rörelser vilket minskar möjligheterna att uppnå de högre betygsstegen. Det finns därför ett behov av att närmare undersöka om den komplexa rörelsen i kunskapskraven kan vara en exkluderande faktor och i så fall på vilket

sätt (jfr t.ex. Schenker, 2011 om exkludering i idrott och hälsa eller Svennberg & Högberg, 2017).

Ett annan viktig arbetsinsats vore att utröna kravet på tydlighet. Att politiker ställer krav utifrån en politisk agenda är politisk praxis, men idrottslärare behöver också ställa krav. Vi vet att en grupp lärare efterfrågade tydlighet inför den förra revideringen och att deras röster blev hörd. Man kallade bland annat läroplanen för ”luddig” (Eriksson m.fl., 2003), men en stor del av idrottsslärarkåren var också nöjd med det fria utrymmet i densamma. Det kan vara värt att undersöka hur idrottsslärarna kan ha så olika uppfattningar om friheten, eller luddigheten, i lärarprofessionen.

En diskussion, som utrymmet i det här arbetet begränsar, är den om kunskapen i ämnet och dess relation till komplexitet. Hur kommer rörelsekomplexiteten in i frågan om att kunna något i idrott och hälsa (till exempel Fernandez-Balboa m.fl., 1996; Kirk, 2010; Nyberg, 2014b). Lgr 11 får stöd av bland andra Rukavina och Jeansonne (2009) som betonar vikten av kunskap och förståelse genom reflektion tillsammans med rörelse. Det blir då intressant att undersöka om man då i så fall kan utföra en rörelse komplext utan att ha tänkt över den, i traditionell mening (se Nyberg, 2014b, s. 499). Med det är jag framme vid elefanten i rummet (eller uppsatsen) och frågan om hur den komplexa rörelsen kan ses som en viktig del i att uppnå syftet med ämnet idrott och hälsa. Eller med andra ord, hur är uppnådd komplexitet ett mått på i vilken utsträckning man har uppnått ämnets syfte?

Avslutande kommentarer och en möjlig strategi vidare

Det som inledningsvis i mina forskarstudier verkade vara en hanterbar uppgift; att försöka ge sig på en definition av komplex rörelse, visade sig med tiden vara näst intill omöjlig och med facit i hand, kanske till och med onödig. Det som i stället framkommit desto tydligare är att ämnet idrott och hälsa kan välja olika vägar in i framtiden vilka här ska belysas.

Ansvariga för ämnet kan för det första välja att fortsätta att förvänta sig en strikt samsyn på olika begrepp i läroplanen som idag och leva med den problematik vi idag har. Den ’duktige’ läraren i ett sådant scenario är den som kan kommunicera vad innehållet är samt vilka rörelser som kommer att bedömas och hur. När nya läroplaner successivt införs med uppdaterade stödmaterial talar mycket lite, enligt mig, för att de kommer att ge önskade resultat vad gäller tydlighet och rättvisa. Idrottsslärare kommer att fortsätta forma inlärningssituationer, skapa bedömningssituationer och göra bedömning ungefär som nu. En del kommer pliktTroget att försöka följa direktiven medan andra kommer att följa det de tycker känns rätt och bibehålla en

möjliga orättvis bedömning av elever, därför att rättsvisa i det här fallet handlar om att vara identisk.

Vi kan som en andra möjlighet också välja att lägga avsevärd tid och omfattande resurser på att mer i detalj definiera begreppet för att tydliggöra vad som räknas som i detta fall komplex och inte. Genom att använda verktyg såsom vektorer (Karavarsamis m.fl., 2016), kraftststorlekar och tidsramar så kan rörelser programmatiskt standardiseras, definieras och rangordnas. Vi kan sätta gränser för vilka krafter, vinklar och tider med mera som behöver ingå i en rörelse för att den ska vara utförd komplex. I och med det så skulle rörelser antingen kunna kvalificera sig som komplexa eller exkluderas som icke komplexa. Det här arbetet skulle då behöva utföras för de flesta rörelser i idrott och hälsas rörelsebank. Tekniken har kommit långt på det här området. Någon gång i framtiden kanske den kan låta oss, på ett tillförlitligt och tidsrealistiskt sätt genomföra bedömning av rörelser av mer allsidig och/eller komplex karaktär. Idag är fortfarande hänvisade, både resursmässigt och tidsmässigt, till att välja ut ett antal hanterbara, standardiserade rörelser att bedöma. Det blir en grannlaga uppgift för ansvariga att göra den selektionen då utvalda rörelsers särställning skapar en rörelserangordnande och rörelseexkluderande lärandemiljö. Följaktligen måste också samma process genomföras för alla begrepp som används i alla ämnen som det kan råda osäkerhet kring.

För det tredje kan vi välja att acceptera att identiskt utövande och identisk bedömning i idrott och hälsa, vilket skulle vara en förutsättning för fullständig rättsvisa, inte går att uppnå. Vi behöver i så fall förlikta oss med tanken på att ett, som det kan tyckas, inkonsekvent förhållningssätt bara är ett problem om (i) strikt policyimplementering är det uttalat önskade, och (ii) transformeringen i praktiken är enkelriktad och villkorlös (se Alfrey m.fl., 2017). Med det som utgångspunkt kan idrottslärarna på ett för eleven mer ändamålsenligt och ”mjukare” sätt göra sina val av innehåll, inlärningsmetoder och i förlängningen bedömningar.

Det tredje alternativet är det alternativ som utifrån den här uppsatsen verkar vara det mest rimliga. Transformering från policy till praktik måste få lov och kanske till och med, bör vara rörig, rörlig och öppen (Alfrey & O'Connor, 2020), så länge som lärare fortfarande strävar efter största möjliga likvärdighet och kvalitet i utförande och bedömning (Penney m.fl., 2009). Vi behöver enas om att sådan transformering bara är ett problem så länge vi förväntar oss att det ska vara exakt lika, men för att det ska fungera så behöver vi återgå till en syn på idrottsläraren som professionell och därmed engagerad, rättsvisesträvande och kunskapsökande i ämnet. Läraren

måste få känna stödet i att en del av professionen består i att man genom djupa ämneskunskaper kan prioritera i utformningen av innehåll, undervisning (jfr Thedin Jakobsson, 2004) och bedömning. Utan en sådan syn på lärarrollen och en sådan drivkraft reduceras lärarrollen och ämnets innehåll och med det, det möjliga lärandet. Då blir det varken rättvist eller rätt. Följande avsnitt är ett förslag på strategi för utförande av läroplaner (policy enactment) enligt alternativ tre ovan.

En strategi i utförande

Är det möjligt att lämna värdeord och begrepp i kunskapskraven fortsatt odefinierade och odiskuterade? Idag är det en realitet men för att komma till rätta med problematiken som presenterats i det här arbetet anser jag att man måste ha en strategi för framtida läroplaners lanseringar och implementeringar. Nedan följer ett sådant förslag på hur det skulle kunna se ut. Enligt förslaget behöver framför allt tre saker uppfyllas:

Först och främst bör det finnas en tydlig kommunikation i policy och styrdocument om att bedömning inte kan vara helt objektiv och likformig och att det till och med är att föredra att den inte är det (jfr Rossi m.fl., 2009; Svendsen & Svendsen, 2016). Vidare bör det kommunlicerats att den subjektivitet och variation som uppstår kan ha pedagogiska syften. Ett sådant tankesätt är i så fall motsatsen till det Annerstedt och Larsson (2010) efterfrågade inför den senaste revideringen, där rätvisa skulle uppnås genom transparens och validering. Så länge lärare är människor, kommer bedömningar alltid vara subjektiva och i och med det, inte till hundra procent lika eller i den meningen rätvisa. Att idrottslärare inte kan definiera allt i minsta detalj och att det är som det ska vara, uttalas från styrande håll. Att däremot nöja sig med att acceptera olikheter och tro att problematiken i och med det försvinner blir förmodligen lika dåligt. I stället förespråkar jag en strävan att bedömning ska vara så likvärdig som möjligt.

För det andra bör det introduceras ett nytt sätt att tänka kring transformering av läroplaner som ersätter dagens tanke om top-down-implementering. Det nya tankesättet handlar om ett utförande av läroplanen, eller som man på engelska benämner det, ”policy enactment” (Ball m.fl., 2012; Lambert & Penney 2019). Utförandet är egentligen inget nytt utan är det som i större eller mindre grad sker ändå när vi talar om implementering. Skillnaden är att utförandet då kan ses som medvetandegjord process.

För det tredje bör det inrättas, särskilda läroplansforum för varje ämne, på permanent basis. Det skulle möta det som Brown och Penny (2017, s.) såväl som Simmons och MacLean, (2018) påpekar att den uteblivna

effekten av läroplanen i Skottland berodde på bristen på samarbete med formuleringsarenan. Läroplansforumen skulle ersätta dagens remissförfarande där läroplanen lämnas till olika intressenter i flera omgångar innan den går tillbaka till formuleringsarenan för framställan av det slutliga förslaget. Signaler från övriga lärarkåren och de exempel som tidigare givits (Person & Persson, 2017), visar att förvirring kring definitioner av begrepp inte är exklusivt idrottsämnet. Förslagsvis krävs därför samma åtgärder inom ramen för hela skolan. Forumen skulle sammanföra formuleringsarenan (läroplansskribenter och politiker), transforméringsarenan (lärare) och realiséringsarenan (undervisningspraktiken) närmare varandra (jfr Wilkinson & Penney, 2020) samt andra sakkunniga på området (forskningen). Syftet skulle ytterst vara att harmoniera skrivandet och utförandearbetet genom att överbrygga kunskapsluckor mellan de olika arenorna. I och med en överbryggning så kommer det också förhandlas och skapas tydligare ämnesspecifika diskurser (jfr Alfrey & Brown, 2013; Armour & Yelling, 2004; Barker m.fl., 2017). Modellen med permanenta ämnesforum bör ge formuleringsarenan större kunskap om begreppstransformeringens effekter. Lärarna, som i mindre utsträckning varit delaktiga i processen får i och med det också ett större inflytande över de styrdokument som reglerar undervisningen.

Det första steget bör därför vara att lyssna på erfarenheter från erfarna lärare och från elever (jfr Armor and Yelling; Alfrey m.fl., 2017; Mac Phail m.fl., 2020). Den borde ge lärarna som yrkeskår större kunskap om läroplansprocessen och större möjlighet att beskriva vilken kunskap, utifrån den kända arbetssituationen (Ovens, 2010), som är viktig och på vilket sätt den kan och ska uppnås. För att processen ska bli effektiv behöver lärarna också vidareutbilda sig i didaktik, ämnesdidaktik och det akademiska språket runt respektive ämne. I och med vidareutbildning, borde forskningen ges möjlighet att understödja forumen för att skapa en vetenskaplig grund att utgå ifrån men också för att dra nytta av forumen i undersökande syfte. Forumen kunde förslagsvis ledas av lärarutbildare som med ett ben i praktiken och ett i forskningen kan skapa bra balans och progression. Den här idén bygger vidare på Lambert och Penny (2019) som också menar att lärarutbildare aktivt ska ifrågasätta, avslöja (unpack) och debattera läroplaner för att överbrygga gapet mellan abstraktionen i policydokumenten och skolans verksamhet. Vidare kan lärarutbildare skapa meningsfulla visioner om hur undervisningen kan utformas och hur läroplanen kan utföras.

De som ytterst borde gynnas av utförandeforum är eleverna som får en möjlighet att göra sina röster hörd i frågor som framför allt rör dem men

också i viss mån kunna få med sig kunskap om arbete med läroplaner och dess innehåll. Det sätt som eleverna främst gynnas på är genom att alla aktörer blir bättre i att formulera sig så att ämnets styrdokument, innehåll, arbetssätt och bedömning bättre harmonierar och blir mer likvärdig. Politiken kommer fortsätta att förändras och nya läroplaner kommer att förhandlas och formuleras. Nya tolkningar kommer att göras och därfor kommer, i min mening, en långsiktig transformeringssmodell att behöva introduceras. Nyckel- och värdebegrepp behöver definieras av alla berörda från en gemensam diskurs i ”utförandeform” och med erforderliga resurser, såsom tid, avsatta. I annat fall kommer sannolikt tolkningar, även fortsatt, göras från flertalet tillgängliga diskurser och med bibeihållet ”brett” resultat och bibeihållen problematik.

Resultaten från den här uppsatsen kan genom ett konsekvenstänk bana väg för förståelse för problematiken med introduktion av nya begrepp i styrdokument vilket är en förutsättning för potentiella förändringar. Nyintroducerade begrepp som lämnas odefinierade och där erforderlig tid inte ges för att diskutera och sätta sig in i dess möjliga innebölder, skapar oklarhet för lärare och övriga som är beroende av styrdokumenten. Beroende på en rad faktorer såsom externa intressen, kollegor, skolkultur eller den förståelse de transformerande idrottsslärarna besitter så kommer begrepp landa på olika ställen i de spänningsfält som lärarna medvetet eller omedvetet befinner sig i. Den förväntade strikta implementeringen och tydligheten uteblir och ersätts av det som här har kallats ett utförande (enactment). Varje idrottsslärares utförande blir unikt och i olika grad, inom varje spänningfält och i varje situation, utgår det från de diskurser som finns tillgängliga för att ge begreppet en innebörd. Läraren går i och med utförandet från att vara det tänkta mottagande objektet till att vara subjektet – den som äger transformeringen. Svensk skola skulle gynnas om det skapas en samsyn kring läroplanstransformering och att den uppkomna problematiken ytterst inte ägs av idrottsslärarna utan ligger i relationen mellan politik, policy och transformering.

Min förhoppning är att den här uppsatsen kan stödja pågående och framtidiga diskussioner om begreppstransformering och att resultaten kan inspirera till nya sätt att arbeta med idrottsämnets utveckling, läroplaner samt betyg och bedömning. Min förhoppning är också att den samlade kunskapen om effekterna av detaljstyrning inom skolan ska påverka beslutsfattare att i framtiden i större utsträckning fatta beslut som stimulerar idrottsämnets allsidighet avseende rörelser och övrigt ämnesinnehåll.

Referenser

- Alfrey, L. & Brown, T. D. (2013). Health literacy and the Australian Curriculum for Health and Physical Education: a marriage of convenience or a process of empowerment? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4:2, 159-173.
- Alfrey, L., O'Connor, J. & Jeanes, R. (2017). Teachers as policy actors: co-creating and enacting critical inquiry in secondary health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:2, 107-120.
- Alfrey, L. & O'Connor, J. (2020) Critical pedagogy and curriculum transformation in Secondary Health and Physical Education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25:3, 288-302,
- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' Experiences of Unfair Grading. *Educational Assessment*, 20:2, p132-150.
- Annerstedt, C. (2001). Ämnet idrott och hälsa – ett historiskt perspektiv. I Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare. 73-110.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010) 'I have my own picture of what the demands are . . .': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review* 16(2) 97–115.
- Armour, K. M. & Yelling, M. (2004). Professional "development" and professional "learning": bridging the gap for experienced physical education teachers." *European Physical Education Review*, 10: 71-93.
- Association of Internet Researchers ethics working committee (AoIR). (2012). *Ethical decision-making and Internet research 2.0*. <http://aoir.org/reports/ethics2.pdf>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools, Routledge, ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universitetsbiblioteket-ebooks/detail.action?docID=987948>.
- Barker, D., H. Bergentoft & G. Nyberg. (2017). What would physical educators know about movement education? A review of literature, 2006-2016." *Quest*, 69:4, 419-435.

- Barker, D., & A. Rossi. 2011. Understanding Teachers: The Potential and Possibility of Discourse Analysis. *Sport, Education and Society*, 16:2, 139-58.
- Bernstein, B. (2003) Class, codes and control, Vol. 4: The structuring of pedagogic discourses (London, Routledge).
- Blidberg, K., Haldén, E. & Wallin, E. (1999). Hur styr vi mot en bra skola? Skolverket, Sundbyberg ISBN: 91-89313-74-7
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Online Publication Date: Jul 2014.
- Brown, T. D. & Penney, D. (2013). Learning "in", "through" and "about" movement in senior physical education? The new Victorian Certificate of Education Physical Education." *European Physical Education Review*, 19:1, 39-61.
- Brown, T. D. & Penney, D. (2017). Interpretation and Enactment of Senior Secondary Physical Education: Pedagogic Realities and the Expression of Arnoldian Dimensions of Movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:2, 121-136.
- Caldeborg, A. (2018) *Intergenerational touch in PE: a student perspective*. Örebro University, Örebro.
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 21:3, 346-360.
- Chow, J. Y., Davids, K. W., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I. & D. Araújo. (2007). "The role of nonlinear pedagogy in PE." *Review of Educational Research*, 77:3, 251-278.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th Edition). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Culler, J. (1992). In defence of overinterpretation. In: Collini S (ed.) Interpretation and Overinterpretation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp.109-123.
- Curtner, M. D. (1995). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4:1, 75-97.

- Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförrlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1971) *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*. New York: Teachers College Press.
- Datainspektionen, (2020). GDPR. <https://www.datainspektionen.se/lagar-regler/dataskyddsforordningen/> (nerladdad 9 september, 2020).
- Debarnot, U., Castellani, E. & Guillot, A. (2012). Selective delayed gains following motor imagery of complex movements. *Arch Ital Biol.*, 150:4, 238-250.
- Delaš S., A. Miletić and D. Miletić. (2008). The influence of motor factors on performing fundamental movement skills – the differences between boys and girls. *Facta Universitatis: Series PE and Sport*, 6:1, 31-39.
- Dinan Thompson, M. (2013). Claiming "educative outcomes" in HPE: The potential for "pedagogic action". *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4:2, 127-142.
- Drost, D. K., and J. R. Todorovich. (2013). Enhancing Cognitive Understanding to Improve Fundamental Movement Skills. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84:4, 54-59.
- Ekberg J-E (2009) *Mellan Fysisk fostran och aktivering*. Holmbergs, Malmö.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38:5, 503-520.
- Englund, T. & Quennerstedt, A. (2008). Linking curriculum theory and linguistics: the performative use of "equivalence" as an educational policy concept. *Journal of Curriculum Studies*, 40:6, 713-724.
- Enright, E. & O'Sullivan, M. (2012). Physical Education "in All Sorts of Corners". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83:2, 255-267.
- Eriksson, C., Gustavsson, k., Johansson, T., Mustell, J., Quennerstedt, M., Rudberg, K., Sundberg, M & Svensson, L. (2003). Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor - en utvärdering av läget hösten 2002
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Essex: Longman.
- Fernandez-Balboa, J. M., Barrett K, Solomon M, m.fl. (1996) Perspectives on content knowledge in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67:9, 54-57.
- Gee, James Paul (1999): *Discourse Analysis – Theory and Method*. London/ New York: Routledge.
- Goodyear, V. A., Kerner C. & Quennerstedt, M. (2019). Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance. *Sport, Education and Society*, 24:3, 212-225.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18:1, 59-82.
- Hammersley, M. (2008). *Assessing Validity in Social Research In: The Sage Handbook of Social Research Methods*. Sage, London. 42-53.
- Hardman, K. & Marshall, J. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review*, 6:3, pp.203-229.
- Hari, R., Henriksson, L., Malinen, S. & Parkkonen, L. (2015). Centrality of Social Interaction in Human Brain Function. *Neuron*, 88:1, 181-193.
- Hayes, D., Kim, Y. & Chang, K. (2013). Theoretical Perspectives on Novice Teachers' Induction in English Teacher Education. *Studies in English Education*, 18:2, 1-27.
- Howarth, D. (2000) *Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, 15:9, 1277-1288.
- Janemalm, L., Quennerstedt M. & D. Barker. (2019). What is Complex in Complex Movement? A Discourse Analysis of Conceptualizations of Movement in the Swedish Physical Education Curriculum. *European Physical Education Review*, 25:4, 1146-1160.
- Janemalm, L., Barker, D. & Quennerstedt, M. (2020): Transformation of complex movements from policy to practice – a discourse analysis of

- Swedish physical education teachers' concepts of moving. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Jess, M., Atencio, M. & Thorburn, M. (2011). Complexity theory: Supporting curriculum and pedagogy developments in Scottish physical education. *Sport, Education and Society*, 16:2, 179-199.
- Jung, H., Pope, S & Kirk, D. (2016). Policy for physical education and school sport in England, 2003-2010: vested interests and dominant discourses. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21:5.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. J. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, UK: SAGE Publications.
- Karavarsamis, S., Ververidis, D., Chantas, G., Nikolopoulos S. & Y. Kompatzaris (2016). Classifying Salsa dance steps from skeletal poses, 2016 14th International Workshop on Content-Based Multimedia Indexing (CBMI), Bucharest, 2016, pp. 1-6.
- Kirk, D. (1992). *Defining physical education: The social construction of a school subject in post war Britain*. London: Falmer.
- Kirk, D (1998). *Schooling bodies: School practice and public discourse 1880–1950*. London: Leicester University Press.
- Kirk, D. (2003). Towards a critical history of the body identity and health. Corporeal power and school practice. In J Evans, B Davies and J Wright (Eds.), Body. Knowledge and control. *Studies in the sociology of physical education and health*, London: Routledge.
- Kirk, D. (2010) *Physical Education Futures*. London, UK: Routledge.
- Kirk, D. (2011) *Defining Physical Education (Routledge Revivals): The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. Taylor & Francis Group.
- Kirk, D. Macdonald, D. & O'Sullivan, M. (2006). *Handbook of Physical Education*. Chapter Title: Curriculum Construction and Change. Sage Publications Ltd, London.
- Kuckartz, U. (2013). *Qualitative Text Analysis: A guide to Methods, Practice and Using Software*. London, UK: SAGE Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur. 17-228, 347-376.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lambert, K. (2018). Practitioner initial thoughts on the role of the five-propions in the new Australian curriculum health and physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 9:2, 123-140.
- Lambert, K. & Penney, D. 2019. Curriculum interpretation and policy enactment in health and physical education: Researching teacher educators as policy actors. *Sport, Education and Society*. 25:4, 378-394
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009) Queering physical education: Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015) Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing . . . learning? *Sport, Education and Society*, 20:5, 573-587.
- Larsson, H. & Quennerstedt, M. (2012). Understanding movement: A sociocultural approach to exploring moving humans. *Quest*, 64:4, 283-298.
- Larsson, L., Linnér, S. & Schenker, K. (2016). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European physical education review*, 2018, 24:1, p.114-130.
- Leahy, L., O'Flynn G & Wright J. (2013). “A critical ‘critical inquiry’ proposition in Health and Physical Education.” *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4:2, 175-18.
- Lewis, J., m.fl., 2014. Generalizing from qualitative research. In J., Ritchie, J., Lewis, C., McNaughton Nicholls, and R., Ormston, eds., *Qualitative research practice*, 2nd ed. London: Sage, 347-366.
- Light, R. (2008). Complex learning theory in physical education: An examination of its epistemology and assumptions about how we learn. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
- Linde, G. (1993). On curriculum transformation: explaining selection of content in teaching. PhD thesis, HLS Förlag, Stockholm.
- Linde, G (2006). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindesjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholms universitets förlag.
- Lindqvist, P. & Nordänger U-K. (2010). Balancing precautionary principles with the guts of creativity: Teachers' work in the risk- and audit society. *Nordic Studies in Education*, 31, 180-193.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet. Relation mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritiden*. Malmö: Holmbergs.
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21:1, 3-48.
- Luke, A., Woods, A. & Weir, K. (2012). *Curriculum, Syllabus Design and Equity: A Primer and Model*. Taylor & Francis Group.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 15:1.
- Lundquist Wanneberg, P. (2004). *Kroppens medborgarfostran: kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*. GIH, Stockholms Universitet. Stockholm.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008a) Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13:4, 345-364.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008b). Lärandets form och innehåll – lärares och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 2007, *Svensk idrottsforskning*, 4–2008.
- MacPhail, A., Lawson, H. & Lawson, H. (2020) *School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the 21st Century*. Taylor & Francis Group.
- Macdonald, D. (2013). The new Australian health and physical education curriculum: A case of/for gradualism in curriculum reform? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4:2, 95-108.

- Mickwitz, L. (2015). *Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Holmbergs, Malmö.
- Motion till riksdagen 2017/18: 382, Ungas psykiska hälsa (M), hämtad 2019-03-06 från: <https://data.riksdagen.se/fil/80401F10-71E8-4B6F-BEC5-1840EC47E380>
- Nilsson, J. (1998). Tillämpade studier av idrottsteknik. *Svensk idrottsforskning*, 1:98, Centrum för Idrottsforskning (CIF), Stockholm.
- Nyberg, G. (2014a). “Exploring “knowings” in human movement: the practical knowledge of pole-vaulters.” *European Physical Education Review*, 20:1, 72-89.
- Nyberg, G. (2014b). *Ways of knowing in ways of moving: A study of the meaning of capability to move*. US-AB. Stockholm
- Ovens, A. (2010). The New Zealand Curriculum: emergent insights and complex renderings. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1:1, 27–32.
- Overdorf, V. G. & Coker, C. A. (2013) Efficacy of movement analysis and intervention skills. *The Physical Educator*, 70:2, 195–205.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paveling, B., Vidovich, L. & Oakley, G. (2019) Global to local tensions in the production and enactment of Physical education curriculum policy reforms. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. (10): 141-155.
- Pavlov, P. I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press, London
- Penny, D. (2006). Pursuing HPE outcomes through sport education and school sport. In Tinning, R., McCuaig, L. & Hunter, L. (Eds.). *Teaching Health and Physical Education in Australian Schools*, (pp. 165 – 172). Frenchs Forest NSW: Pearson Education Australia.
- Penney, D. & Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London: FN Spon, an Imprint of Routledge.
- Penney, D. (2013). From policy to pedagogy: prudence and precariousness; actors and artefacts. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4:2, 189-197.

- Penney, D., Brooker, R. Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14:4, 421-442.
- Persson, A. & Persson, J. (2017). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola. I *Vetenskap och beprövad erfarenhet - skola* Lund: Lund University.
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1997). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. *Educational Theory*, 47:3, 287-313.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro universitet. Örebro.
- Pritchard, A. & Woppard, J. (2010). *Psychology for the classroom: constructivism and the social learning*. Routledge. New York.
- Redelius, K. (2008). MVG i idrott och hälsa – vad krävs då? Elevers syn på lärares bedömningspraktik. *Svensk idrottsforskning* 4–2008.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20:5, 641-655.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2009). *Globalizing Education Policy*, Routledge, ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universitetsbiblioteket/ebooks/detail.action?docID=465373>.
- Rossi, T., Tinning, R., McCuaig L, Sirna, K. & Hunter, L. (2009). With the best of intentions: A critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28:1, 75-89.
- Rukavina, P. B. & Jeansson, J. J. (2009). Integrating motor-learning concepts into PE. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80:9, 23-65.
- Saussure, F. (1915). *Course in general linguistics*. New York: Colombia UP.
- Schenker, K. (2011). *På spaning efter didaktik*. Holmbergs, Malmö.
- Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa: en studie om betygsättningsdilemmat på högstadiet*. Örebro University.

- Simmons, J. & MacLean, J. (2018) Physical education teachers' perceptions of factors that inhibit and facilitate the enactment of curriculum change in a high-stakes exam climate. *Sport, Education and Society*, 23:2, 186–202,
- Skolverket. (1994). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. AB Danagårds grafiska, Ödeshög, 2006.
- Skolverket. (2014) Redovisning av regeringsuppdrag, Regeringskansliet Utbildningsdepartementet, Dnr 2011:1163
- Skolverket. (2011a) *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. ISBN: 978-91-38325-41-4, Edita, Västerås.
- Skolverket. (2011b) Kommentarmaterial tillkursplanen i idrott och hälsa ISBN: 978-91-38325-49-0, Edita, Västerås.
- Skolverket. (2018a). Diskussionsunderlag för grundskolan: diskutera kursplanen i ämnet idrott och hälsa. <https://www.skolverket.se/publikationer?id1/42536> (Nerladdad 20 juni 2018).
- Skolverket. (2018b). Filmen om Idrott och hälsa:
<https://www.youtube.com/watch?v=oOKLvVUhVnw&feature=youtu.be> (Nerladdad 2 oktober 2018).
- Skolverket. (2018c). Publikationsdatabasen <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer> (Nerladdad 20 juni 2018).
- Skolverket. (2018d). Bedömningsstöd åk 7–9: https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgridh01_7-9/information (Nerladdad 20 juni 2018).
- Skolverket. (2018e). Bedömningsstöd åk 4–6: https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgridh01_4-6/ovrigt-bedomningsstod (Nerladdad 15 april 2021).
- Skolöverstyrelsen. (1969). Läroplan för grundskolan: LGR 69. Utbildningsförlaget, Svenska utbildningsförlaget Liber ab.
- Skolöverstyrelsen. (1980). Läroplan för grundskolan: LGR 80 - Mål och riktlinjer för grundskolan. Liber Tryck. Stockholm.
- Smith, B. (2017). Generalizability in qualitative research: misunderstandings: opportunities and recommendations for the sport and exercise

- sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 10:1, 137-149.
- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2016). Den svenska läroplansutvecklingen – Begrepp och tendenser. https://www.edu.uu.se/digitalAssets/758/c_758974-l_3-k_19-den-svenska-laroplansutvecklingen.pdf
- Svendsen, A. M. & Svendsen, J. T. (2016) Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21:5, 796-810.
- Svennberg, L. & Högberg, H. (2017). Who gains? Sociological parameters for obtaining high grades in physical education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Volume 4:1, 48-60.
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers’ “gut feelings”: An attempt to verbalise and discuss teachers’ internalised grading criteria.” *European Physical Education Review*, 20:2, 199-214.
- Svennberg, L. (2017) *Grading in physical education*. Universitetsservice US-AB, Stockholm.
- Swartling Widerström, K. (2005). *Att ha eller vara kropp?: En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro: Studies in education.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Thedin Jakobsson, B. (2004). Hälsa - vad är det i ämnet idrott och hälsa? *Svensk idrottsforskning*, 4, 1-5.
- Taylor, S. (2013). *What is Discourse Analysis?* London, UK: Bloomsbury.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygsriterier-historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling, Högskolan i Borås. Available at: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A876774&dswid=4300> (accessed 2 October 2018).
- Thorburn, M. (2007). Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12:2, 163-184.

- Thorburn, M. & D. Collins. (2003). Integrated curriculum models and their effects on teachers' pedagogy practices." *European Physical Education Review*, 9:2, 185-209.
- Thorburn, M. & Collins, D. (2006). The effects of an integrated curriculum model on student learning and attainment." *European Physical Education Review*, 12:1, 31-50.
- Thorburn, M., Jess, M & Atencio, M. (2011). Thinking differently about curriculum: analysing the potential contribution of Physical education as a part of "health and wellbeing" during a time of revised curriculum ambitions in Scotland. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 16:4, 383-398.
- Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnat idrott och hälsa*. Örebro University, Örebro.
- Tolgfors, B., Öhman, M. (2015). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22:2, 150-166.
- Underwood, G. (1983). *The Physical Education curriculum in the secondary school. Planning and implementation*. London: The Falmer Press.
- Van de Grift, J. W. & Sack, D. (2004). Monitoring Slump-Earthflow Complex Movement: A Southeastern Ohio Case Study1. *The Ohio Journal of Science*; Columbus, 104:5, 126-135.
- Vetenskapsrådet, (2020) God forskningssed. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskingssed_VR_2017.pdf (Nerladdad 9 september 2020)
- Wetherell, M, Taylor, S. and Yates, S. J. (2001). *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. London, UK: SAGE Publications, in association with the Open University.
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *British Journal of Teaching Physical Education*, 32:1, 6-8.
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2020). Setting policy and student agency in physical education: Students as policy actors. *Sport, Education and Society, Ahead of Print*.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. J. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur, Lund.

Bilagor

Bilaga 1: Brev till Respondenter

Hej!

Om du godkänner följande dokument i samband med din intervju så vänligen returnera ett mail med "jag godkänner".

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en intervjustudie, med titeln; Den komplexa rörelsens komplexitet

Jag heter Lucas Janemalm och är forskarstuderande vid Örebro Universitet. I utbildningen ingår att genomföra en licentiatstudie, bestående av två artiklar och en kappa. Målet är att få artiklarna publicerade i relevanta tidskrifter samt att sammanbinda dessa och kappan till en skrift som kommer att presenteras vid universitetet.

Studiens syfte är att undersöka hur man kan uppfatta centrala begrepp i de nya läroplanerna.

Deltagandet i studien innebär att en intervju kommer att genomföras. Intervjun beräknas ta omkring 45–75 minuter. Hela intervjun kommer att spelas in. Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att intervjuerna kommer att identifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i Sekretesslagen. Detta kan man inte vid intervjuer till hundra procent garantera. Risk för skada av den personliga integriteten i samband med intervjun betraktas som absolut minimal.

Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas.

Med vänliga hälsningar,

Lucas Janemalm
Örebro Universitet
Institutionen för

lucas.janemalm@telia.com

+46 707 80 62 24

Handledare: Dean Barker: dean.barker@gu.se

Bihandledare: Mikael Quennerstedt: mikael.quennerstedt@oru.se

PAPER I

What is complex in complex movement? A discourse analysis of conceptualizations of movement in the Swedish physical education curriculum

Lucas Janemalm

Örebro University, Sweden

Mikael Quennerstedt

Örebro University, Sweden

Dean Barker

University of Gothenburg, Sweden; The Swedish School of Sport and Health Sciences (GIH), Sweden

European Physical Education Review

1–15

© The Author(s) 2018

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/1356336X18803977

journals.sagepub.com/home/epc



Abstract

In 2011, the Swedish National Agency for Education introduced a new national curriculum. The curriculum contained a number of new terms. One in particular proved problematic for physical educators – *complex movement*. The confusion surrounding the term could be seen as somewhat unexpected since movement is and has been a central element of practically all physical education (PE) curricula. The specific aim of this paper is to identify how the discourse regarding complex movement is assembled, and by doing so, provide insights into the meaning(s) of complex movement within the context of PE policy in Sweden. Following Englund and Quennerstedt (2008), the study is framed within a Swedish curriculum theory tradition and six policy texts are examined using a discourse analytic methodology. The results suggest three different inferences of complex movement discourse: advanced with a wide meaning; context-dependent and related to sports for older pupils; and knowledge-dependent where different views about knowledge exist. From these results, three discussion points are raised related to: the diversity of possible meanings presented in policy; the connection between knowledge and understanding; and the probability of different audiences reading the texts in different ways. The paper is concluded with a consideration of the consequences of different inferences concerning complex movement and whether greater consensus is necessary.

Corresponding author:

Lucas Janemalm, School of Health and Medical Sciences, Örebro University, 701 82 Örebro, Sweden.

Email: lucas.janemalm@oru.se

Keywords

Complex movement, curriculum transformation, discourse analysis, physical education

Introduction

In 2011, the Swedish National Agency for Education (SNAE) introduced a new national curriculum for all grades.¹ Its predecessor, the curriculum issued in 1994, had been criticised for being vague and unhelpful for practitioners, not least regarding assessment and grading (Lundvall and Meckbach, 2008; Seger, 2014; Tholin, 2006). Teachers and politicians expected that the 2011 syllabus' more prescriptive form would provide specific, practical guidance in the classroom. This expectation was only partially met. A number of educators were disappointed with a relatively 'slim' document that outlined a number of objectives but prescribed few strategies for achieving these objectives (Redelius et al., 2015). In the grading criteria for year seven to year nine, a new concept proved especially confounding: *complex movement*. While physical educators had always attempted to teach students how to move, they were now required to teach students to move in 'complex' ways as well as to give equivalent and comparable grades on this complexity (Redelius, et al., 2015; Svennberg et al., 2014). Specifically, students were – and still are – supposed to learn to 'participate in games and sports involving complex movement in different settings and vary and adapt their movements well to activities and context' (Skolverket, 2011). Since 2011, this addition has caused Swedish physical education (PE) teachers a great deal of anxiety (see, for example, Schenker, 2012) with questions of definition, implementation, and assessment in the foreground (Svennberg, 2017; Tolgfors and Öhman, 2016).

Researchers internationally have described how the creation of new policy has led to challenges in PE practice (e.g. Brown and Penney, 2013; Ha et al., 2008; Macdonald, 2013; Peiroó-Velert et al., 2015; Penney, 2008; Penney et al., 2009; Thorburn and Collins, 2006). In one sense, it is not surprising that an updated national curriculum has resulted in some confusion and ensuing debate. The introduction of a strengths-based approach to health in Australia, for example, led to substantial discussion (Macdonald, 2013; McCuaig et al., 2013). What is surprising however, is that the debate in Sweden has concerned ways of moving (Larsson and Nyberg, 2017). Moving has after all been a long-standing element of PE curricula internationally (Kirk, 2010), and has received a great deal of scholarly attention (see, for example, Stodden et al., 2008; Whitehead, 2001). Moving is one aspect of the school subject in which we might expect physical educators to feel confident. With these points in mind, the broad purpose of this investigation is to discern what the phrase 'complex movement' entails in the current Swedish national curriculum. Using a discourse analytic approach (Howarth, 2000; Jørgensen et al., 2002), the specific aim is to identify how the discourse regarding complex movement is assembled and by doing so, provide insights into the meaning(s) of complex movement within the context of PE policy in Sweden. This task, we believe, can facilitate a broader discussion about the ways in which physical educators conceptualise, employ, and as a consequence assess a key aspect of their practice. Our basic theoretical assumption is that all texts (e.g. words, phrases, and actions) acquire their meaning within the contexts in which they occur. This makes identifying the terms and phrases that surround the phrase 'complex movement' in the curriculum and other supporting documents, and 'reading between the lines' (Culler, 1992) to grasp the kinds of assumptions that remain implicit in the texts, a central part of the analytic task.

The next section comprises an overview of PE literature that has a focus on what we would call movement education. In this review, we identify the ways that the idea of complexity has been connected to movement. We then outline our methodological approach, summarizing principles of discourse analytic thinking that proved useful in this investigation. Our results follow. Then, we present and discuss the data and point out key ideas that potentially structure how PE teachers make sense of complex movement. We finish by relating these ideas to the movement education literature, and considering some implications for practice.

Background

Movement and movement learning have garnered a great deal of attention from PE scholars (for overviews see Barker et al., 2017; Larsson and Quennerstedt, 2012). Different perspectives have been adopted including: phenomenological perspectives (Brown and Payne, 2009; Kentel and Dobson, 2007; Whitehead, 2001); developmental motor learning perspectives (Boyce et al., 2006; Stodden et al., 2008); non-linear pedagogic perspectives (Chow, 2013; Chow and Atencio, 2014); and constructivist perspectives (Light and Wallian, 2008). In this section we focus specifically on how PE scholars have used the term ‘complex’ in relation to movement in PE. Using a discursive approach (described in the next section), we identify four mutually supporting inferences that scholars have attached to the term and offer explanations and examples for each. These four inferences are: (i) complex as advanced; (ii) complex as context-dependent; (iii) complex as dynamic and changing; and (iv) complex as demanding reflective processing. We then briefly examine some of the wider assumptions that underpin these usages. A preliminary point to note is that complex movement is not a scientific concept for which one can find a definition or description. Nowhere did we find a statement saying ‘a complex movement is one which . . .’. In fact, some would suggest that a tight definition of complexity contradicts the sense of emergence and unpredictability that the term attempts to convey (Ovens et al., 2013). At the same time, ‘complex’ is used relatively frequently in the movement learning literature and there is some consensus, at least on the surface, around the ways that it can be employed.

A common connotation of complex is that the movement is advanced. ‘Complex’ is used in this sense to distinguish between ‘fundamental’ or ‘basic’ ways of moving that are typically learned in elementary (or primary) school and ways of moving that are superior, higher or more sophisticated, and that are done later in education (Delaš et al., 2008; Rukavina and Jeanssonne, 2009). Complex here is connected to notions of progression and development (see Stodden et al., 2008) and is used to mean more ‘mature’ (Miller et al., 2007: 63). Alone, this connotation is not enough to tell us what complex movements might look like in practice, other than that they might be performed by ‘older kids.’ However, combined with the following aspects a more detailed picture begins to emerge.

Some scholars use ‘complex’ to signify that a way of moving belongs to a specific context (e.g. Chow et al., 2007). In contradistinction to general or fundamental ways of moving, complex movements are done in certain situations that place certain demands on the mover. A general overhand throwing movement, for example, might be done anywhere – or at least in a variety of different places and has thus been referred to as a fundamental movement (Drost and Todorovich, 2013). A javelin-throw, in contrast, with its specific grip and run up and the fact that it belongs to an athletics context, is complex. The underpinning logic within this inference is that complexity is introduced when movers perform in situations where culturally-defined responses are expected of the mover. A corollary is that complexity is possible only when a context allows for different

movements but demands one. From this perspective, a teacher can remove a situation's potential for complexity either by not allowing different movements and demanding only one (in a drill type activity, for example) or by not demanding any specific movement response at all (as in some forms of creative dance or play, for example).

Accordingly, complex movements should be performed in specific contexts but many authors also add that these contexts must also be dynamic and changing (e.g. Chow et al., 2007). The issue of evolving contexts has been considered in detail by PE scholars interested in complexity theory (Jess et al., 2011; Ovens et al., 2013). These scholars suggest that complex systems such as schools and classrooms, but also individual students, will self-organise based upon the constraints under which they are placed. Scholars drawing on complexity theory emphasize that through self-organization, complex systems produce emergent behaviors, or behaviors that cannot be determined or predicted in advance (Chow and Atencio, 2014). Emergent movement behaviors will in turn interact with the environment and will co-evolve with the environment. From this perspective, complexity is fundamentally related to non-linearity (see Chow, 2013; Chow et al., 2014). Further, since students interact in different ways with their environment, emergent responses will vary. In other words, what is 'complex' for one student may not be 'complex' for another (see Mason, 2008).

The introduction of terms such as 'dynamic' and 'changing' is very often accompanied by complexity when being associated with games and sports contexts (Drost and Todorovich, 2013; Overdorf and Coker, 2013). Indeed, most examples of complex ways of moving given in the literature refer to games and sport. In many cases, references to decision-making and tactical understanding are also made (Avery and Rettig, 2015; Chow et al., 2007). The idea that learning fundamental skills will prepare individuals for complex movements has prompted Okely and Wright (1997) to comment that fundamental motor skills should more accurately be described as fundamental *sports* skills. Here, it is useful to point out that games/sport and conceptions of fundamental/complex movement (and current understandings of ability in PE for that matter – see Evans and Penney, 2008) can be seen as part of the same discourse. The terms make sense in relation to one another.

Finally, some scholars use 'complex' to signal that reflection or thinking is required. Rukavina and Jeansonne (2009), for example, suggest that students should have opportunities to apply complex concepts when moving. Chow and colleagues propose that 'learning would be optimised if students were engaged in complex and meaningful problem-based activities' (Chow et al., 2007: 252). These claims are part of a wider logic about student-centeredness and the possibilities students have for influencing their learning. In this logic, movement done in environments which encourage students to 'think for themselves,' is seen as both positive and complex.

In conclusion, complex movements can, if all mutually supporting inferences are accounted for, be understood as mature ways of moving that are grounded in the specific practices of games and sport and that involve reflection or thinking. While not all scholars make use of all these aspects, it is possible to employ all of these aspects in a complementary manner because they can 'work' together within one discourse. The aspects do not, in other words, contradict one another's logic. This is perhaps why some scholars have claimed that developing alternative conceptions of movement may involve developing quite different conceptions of PE and moving in PE (Nyberg and Larsson, 2014; Whitehead, 2001). At this point, however, we are interested in the way that complex movement makes sense within the Swedish curriculum. In the next section, we outline a methodological approach for investigating this issue.

Methodology

Following Englund and Quennerstedt (2008), we frame our study within a Swedish curriculum theory tradition. Within this line of research, curriculum documents are regarded as ‘authoritative educational policy documents’ that are analyzed as on-going struggles over the content of education and as ‘interpretable political compromises’ (Englund and Quennerstedt, 2008: 714). In these documents, it is important to recognise what these authors call performative concepts with symbolic value and the rhetorical use of these concepts, the so called ‘essentially contested concepts’ (Englund and Quennerstedt, 2008: 715). Within curriculum theory, discourse analysis is a well-used analytical tool to establish possible understandings and alternative meanings of different texts (see, for example, Luke, 1995; Popkewitz and Brennan, 1997). Commonly used in research about public education and opinion forming, discourse analysis is today however often conducted under other labels (Howarth, 2000). Within the field of PE, Rossi et al. (2009) have used discourse analysis to examine the language used in Australian syllabuses. Their examination revealed the neo-liberal logic that pervaded the texts, even when the documents ostensibly advocated socially just principles. In another study, Svendsen and Svendsen (2016) used discourse analysis to show how competitive sport discourses influence PE teacher education. In this case, the scholars claimed that traditional sports logic was preserved in the language of the curriculum. In line with these investigations, our research will uncover assumptions that would otherwise remain implicit and undiscussed, and will add to the body of literature focusing on curriculum production in PE.

Data material selection

Curriculum documents that are: related to the national curriculum (LGR11); published by the SNAE; and can be retrieved from the SNAE homepage, have been used as data in this investigation. These syllabus texts, support materials, and instructive film clips can be seen as ‘authoritative documents’ (Englund and Quennerstedt, 2008) which teachers in different ways relate to when they are teaching, assessing and grading students. This set of texts would be an obvious and expected source of information for teachers in the Swedish school system.

After contacting the SNAE, the following texts were located on the SNAE home-page and used as data in this investigation:

- The curriculum and the syllabus in PE for primary school – LGR 11 ('the curriculum'), the main document primarily investigated.
- The commentaries to the course plan in PE ('the commentaries') – supports the teachers by providing a broader and deeper explanation for the reasons behind the formulations in the curriculum based on science.
- The basis for discussion in PE ('the discussion base') – material developed for local subject meetings to help educators understand and implement the curriculum.
- The film about PE ('the PE film') – describes the nature of the subject in general terms and pinpoints what is core and what is new in the curriculum.
- The written assessment support – a written part ('the written assessment support') – intends to give the teacher help in assessing the students together with the film below.
- The film assessment support – a visual part ('the film assessment support') – visualises and supports the written assessment support part with matching examples.

Discourse theory as a base for discourse analysis

The discourse analytic approach used in this paper is based on the general idea that ‘language is structured according to different patterns that people’s utterances follow when they take part in different domains of social life . . .’ (Jørgensen and Phillips, 2002: 1). Accordingly, identifying how a discourse is built up enables us to engage with the objects we encounter, in this case complex movement.

Discourse theory assumes that objects, actions and events involve meaning. Meaning is a product of historically specific systems of rules (Howarth, 2000). Analysis involves trying to provide interpretations of such systems. Structuralists have had a major influence on the development of discourse theory, regarding meaning as a product of the relations between different elements in a system of signs. Jørgensen and Phillips (2002) for example, draw on Saussure, claiming that the meanings of individual signs gain their specific value from their place within other signs.

Social phenomena such as written or enacted texts are never finished or complete in discourse theory and meaning can never be fixed once and for all (Jørgensen and Phillips, 2002). Rather textual phenomena are interpreted on each ‘reading’ and can always be re-read with a different meaning, even by the same person. Such phenomena are also indexical as they depend on and change with context (Taylor, 2013). This indexicality leads, according to Jørgensen and Phillips (2002), to constant social struggles about definitions of meanings. Discourses that represent the world in one particular way rather than another constitute subjects and objects in certain ways. This creates boundaries between what can be considered true and false and makes certain types of action relevant and others inappropriate and possibly even unthinkable. It is in this sense that discourse is constitutive of the social. Discursive practices are thus in a dialectical relationship with other social practices, and in this sense discourse is socially embedded (Jørgensen and Phillips, 2002). In this paper, we work from the assumption that curricular texts have their roots in the ongoing discourses of PE, sports and health and that the assemblage of these discourses can be identified and traced (for an overview see Penney, 2006).

Discourse analysis – a method of interpreting text

According to Howarth (2000), discourse analysis is a method that needs to be built up from the purpose of the research. It is necessary to consider discourse analytic traditions but in conducting discourse analysis, some elements can also be put together in new ways. Since discourse analysis is concerned with interpreting and understanding socially produced meanings, the major goals are to delineate the historically specific rules that structure the production of meanings in historical contexts and to: ‘. . . unmask and delineate taken-for-granted, common-sense understandings, transforming them into potential objects for discussion and criticism’ (Jørgensen and Phillips, 2002: 178).

In our paper, we draw specifically on two of Fairclough’s (1992) concepts for analyzing these structures – intertextuality and interdiscursivity. Intertextuality concerns how policy texts draw on existing discourses to create new texts. Interdiscursivity is a form of intertextuality where different discourses are understood as: ‘. . . articulated together in a communicative event. Through new articulations of discourses, the boundaries change, both within the order of discourse and between different orders of discourse’ (Jørgensen and Phillips, 2002: 73). Power relations are here a main factor that determines the access of different actors to different discourses and limits the possibilities for change. Accordingly, it is possible to look at the way in

which political forces and social actors construct meanings within what Howarth (2000) calls incomplete and undecidable social structures.

In the investigation, we relied on four specific analytical strategies to identify how the discourse of complex movement was built up in the data. First, we used coding (Kuckartz, 2013) as a link between collecting data and developing an explanation of these data. Second, we adopted a strategy that Jørgensen and Phillips (2002) refer to as substitution. Substitution involved attempting to exchange words with alternatives to see if they (still) made sense. Exchanging ‘complex’ with ‘advanced’ for example, made little difference in some of the texts. Third, based on the structuralist idea that a statement gains its meaning by being different from something, we compared the different official documents and examined them in relation to the literature discussed earlier in the paper in terms of intertextuality and interdiscursivity. Finally, we used Culler’s (1992) idea of ‘understanding and overstanding’ to examine the texts. Culler proposes that understanding involves:

... asking the questions and finding the answers that the text insists on. ‘Once upon a time there were three little pigs’ demands that we ask ‘So what happened?’ and not ‘Why three?’ or ‘What is the concrete historical context?’. (1992: 114)

Understanding therefore involves analyzing the empirical material on the basis of its own intertextual premises. In order to identify the meaning-bearing units, we ask questions about which language and actions appear in the documents. Overstanding, in contrast, involves asking questions that differ from the obvious. Culler describes overstanding as a reading that ‘consists of pursuing questions that the text does not pose to its model reader’ (Culler, 1992: 114). In our study, the content offered is placed in relation to the four mutually supporting inferences of complex movement, so that the empirical material can be seen from a different perspective. In this way, the analysis can be deepened and issues that are not immediately obvious can be highlighted. Accordingly, discourse analysis is relatively open-ended and circular.

Practically, analysis of the documents took place in Swedish. Analysis was conducted primarily by the first author with theoretically interesting issues or questions being discussed and debated by all three authors. The four mutually supporting inferences identified in the PE literature were initially used as codes to organise the data. However, coding was not entirely selective and interpretive license was used to identify new codes in an open manner (see Kuckartz, 2013). During coding, recurring features such as particular phrases, terms and figures of speech were identified. This part of the work involved viewing and reviewing the texts as patterns appeared (Quennerstedt, 2008; Wetherell et al., 2001). Once coding was complete, similar codes were collected into categories which were taken as independent classifications of codes that might appear different but intertextually referred to similar phenomena. These categories structure the results section below. When the analysis was complete, results were translated into English by the first author and checked by the second author.

Results

The initial search in the selected data for an explicitly formulated definition of complex movement yielded little, even though the assessment support material refers readers to the commentaries, suggesting that the commentaries can provide: ‘... a guide to how certain concepts, for example ... complex movement should be interpreted’ (the written assessment). We are thus going to

focus on how the discourse regarding complex movement is assembled, and by doing so, provide insights into the meaning(s) of complex movement within the context of PE policy in Sweden.

Complex movement as advanced movement with a wide meaning

The results show that the discourse of complex movement as a connotation for *advanced* (Delaš et al., 2008; Rukavina and Jeanssonne, 2009) is a common notion in the curriculum documents. The commentaries frame complex movement as the opposite of simple and fundamental movements, suggesting that engaging in complex movements should lead to all-round movement abilities as opposed to specialised or in-depth movement abilities (the commentaries). In the documents, sports belong on the complex movement 'side' as opposed to simple movement games: 'The progression is such that, the older the students get, the more complex forms of combined movements can be included in the teaching' (the commentaries). Furthermore, 'The progression goes from the motor fundamentals to more complex movements, from simple movement games to more complex games, sports and other physical activities' (the commentaries).

Complex movement is not mentioned in the syllabus for years one to six, but is highlighted for years seven to nine. Movements required in the earlier years could therefore be seen within the discourse as 'non-complex.' This view would be in line with the literature stating that complexity is reserved for older children while fundamental movement is appropriate in primary schools (Delaš et al., 2008; Rukavina and Jeanssonne, 2009). This would mean, however, that 'running, jumping and climbing and combinations of these movements using equipment, games and dance and movement to music, both indoor and outdoor' (the commentaries) should be regarded as non-complex since they take place at primary school. In the commentaries for years seven to nine, 'high jump using certain techniques' is cited as an example of a complex movement.

For the later years, still non-complex, sports are added '[participation] with different degrees of confidence and precision, even in group situations' (the commentaries). Dance and movement to music are however excluded: 'There are currently two parts of the knowledge requirements that deal with movement, one that deals with partaking in play, games and sports that contain different degrees of complex movement, and one part that deals with the ability to move to music in dances and in work out programmes' (the written assessment). This text suggests that dance, at least as it is constructed within the complex movement discourse, is a non-complex activity.

The grading criteria for the lowest passing grade in the Swedish system – an 'E', years seven to nine – state that: 'Pupils can participate in games and sports involving complex movements in different settings and vary and adapt their movements to some extent to activities and context' (the curriculum). The assessment support material represents these requirements with an obstacle course where the instructions are as follows: 'You are to move in a movement course with stations that demand complex movements. The course gives you opportunities to choose the difficulty level' (the written assessment). The obstacle course shown in the film assessment support consists of elements where students must for example, walk backwards on a thin bar elevated one meter above ground (Figure 1), walk along a beam elevated 20 cm above ground (Figure 2), and jog around cones in a zigzag pattern (Figure 3).

This example suggests that all students at this level are to be involved in complex movement in order to pass. At the same time the ambition is that all students should be given opportunities to take part in different movement activities according to their individual abilities. By offering a wide range of activities such as games, gymnastics, sports, dance and movement to music, this position is strengthened (the commentaries, pp. 6, 8). Since all students should be able to participate

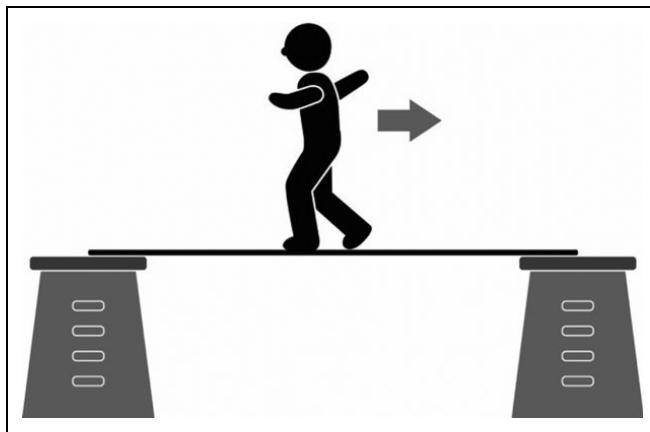


Figure 1. Example of complex movement, taken from the film assessment support, showing a student walking backwards on a thin bar elevated 1 m above ground.



Figure 2. Example of complex movement, taken from the film assessment support, showing a student walking forward on a wide bar elevated 20 cm above ground.

according to their ability and since all students should take part in complex movements, complex movement must be either quite simple or the range of what it means quite broad.

Complex movement as depending on context in sports for older pupils

There are a number of references in the data to complex movement in changing, dynamic contexts (see Chow et al., 2007; Drost and Todorovich, 2013; Overdorf and Coker, 2013). These appear, for example, in descriptions of different forms of sport where decision-making is occurring. Nonetheless, there is no consideration of how different games and sport might vary according to how changing and dynamic they are. Nor is there any specific explanation of why sports and games that are played up till the sixth grade are described as non-complex but those played in seventh grade and beyond are

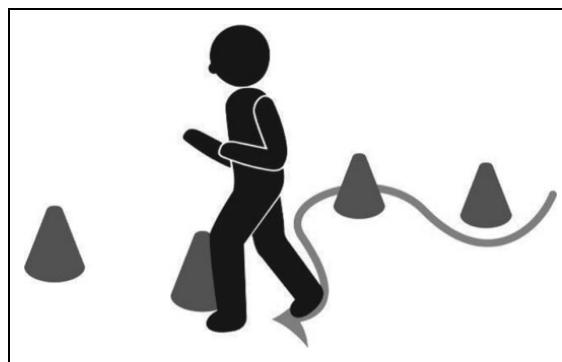


Figure 3. Example of complex movement, taken from the film assessment support, showing a student jogging forward around cones in a zigzag pattern.

complex. The suggestion is that somewhere between the sixth and seventh grades, something should happen with sports that in accordance with the documents will make them complex.

Complex movement as depending on knowledge but without a common view about knowledge

The curricular documents stress that it is the use of certain kinds of knowledge and understanding *together* with moving (Rukavina and Jeanssonne, 2009) that makes movement complex. In the documents, however, the purpose and knowledge content of PE regarding complex movement is not made explicit (the PE film). The commentaries state that complex movement is closely related to knowledge: ‘The subject’s knowledge assignment is emphasized. With that is meant that the school should not try to make the students more physically active in the first place, but above all give them knowledge of how to best develop bodily ability’ (the commentaries). This involves: ‘the students’ ability to develop joy of movement, coordination, condition, strength, flexibility, mental capacity and motivation’ (the commentaries). However, these aspects of PE are then, not explicitly, related to complex movement either individually or in combinations and indicate that by performing complex movement, a student will develop joy of movement in the best way. In line with the commentaries, the assessment support states that: ‘...movement deals with developing the ability to move in different ways and in different physical contexts...learning aims to enable participation in movement’ (the written assessment). Finally, the commentaries state that complex movement is not knowledge to receive but knowledge as a process (the commentaries).

Discussion

The specific aim of this investigation was to identify how the discourse regarding complex movement is assembled, and by doing so, provide insights into the meaning(s) of complex movement within the context of PE policy in Sweden. In the overview of the field we identified four mutually supporting inferences regarding complex movements: (i) complex as advanced; (ii) complex as context-dependent; (iii) complex as dynamic and changing; and (iv) complex as demanding reflective processing. The analysis shows that it is possible to identify and trace these

inferences in order to understand the performative assumptions of the concept in terms of its consequences (cf. Englund and Quennerstedt, 2008).

We have shown that the documents give complex movement multiple and at times contradictory meanings. In general, the documents formulate complex movement as advanced movements that require consideration of context. At the same time, students should develop a broad range of movement abilities. Terms such as ‘broad’ and ‘all-round’ do not necessarily rule out the development of specialised movement skills, but they do work to create a hierarchy that places fundamental at the bottom and complex at the top. However, the description of some activities as complex and others as implicitly non-complex raises questions. What is it about high jump that is complex and swimming that is non-complex? How could activities such as swimming be adapted in order to make them complex? Is it possible for games and sports to be conducted in non-complex ways?

In addition to these questions, Larsson and Quennerstedt (2012) acknowledge an interactional dimension of meaning-making and ask for whom and in relation to what movement is complex. In line with complexity theory (Mason, 2008), we can expect students to have different movement histories and to experience movement contexts in PE differently. It may be useful though to consider how teachers make sense of complex movement. For example, we might examine how teachers’ histories and cultures predispose them to understand complex movement in some ways but not others. In the absence of clear demarcations in policy, we might also investigate how teachers distinguish between complex and non-complex. We would suggest that this is a particularly relevant line of research in educational environments where PE teachers are responsible for transforming policy into assessment and grading practices (Svennberg, 2017; Tolgfors and Öhman, 2016).

The curricular documents examined here stress the importance of knowledge and understanding *together* with movement, suggesting that this combination results in complexity. This is not a new idea and others have claimed that movement needs to be accompanied by reflection if it is to be complex (Rukavina and Jeansonne, 2009). At the same time, this position raises epistemological issues concerning what it means to know in PE (for example, Fernandez-Balboa et al., 1996; Kirk, 2010). Is it possible, for instance, to perform a movement without being able to articulate how one did it? For Ekberg (2014) knowledge in PE is in any case a performative concept associated with uncertainty. The curricular material presented in this investigation, despite having the aim of clarifying expectations and supporting teachers, appears to do little to dispel the uncertainty.

Contradictions in the documents can intertextually as well as interdiscursively be described as: (i) complex movement is simple and for everyone but also quite specific where particular ways of moving are privileged; (ii) complex movement is not to be considered as contextual yet it is mainly in the context of sport or assessment that complex movement can be found; and (iii) complex movement is about knowledge; however, it is not clear if knowledge needs to be articulated in words in order to be authentic. Further, some movement activities, while appearing similar, are framed as complex while others are framed as non-complex.

Concluding remarks

It is difficult to say exactly why ‘complex movement’ now appears in the Swedish curricular description for PE. The term ‘complex’ can be found in descriptions of other school subjects such as mathematics and science in Swedish educational policy. It may be that it has been included for philological alignment, borrowed for example from the common European framework for language (CEFR) (the commentaries). What has become clear is that the term has caused PE teachers

to ask some critical questions about an element of their practices that has long remained unquestioned (Redelius et al., 2015; Svennberg et al., 2014).

The discursive analysis conducted here suggests that policy provides no simple answers for teachers. A definition for complex movement must be assembled from extracts found in the Swedish curricular documents. Only by putting complex movement in relation to other concepts and ‘reading between the lines’ can teachers make sense of the term. It is difficult to see exactly how complex movement in PE differs from *advanced* or *good quality* movement, for example, or how the use of the term complex might contribute to the realization, assessment and grading of PE practices. Indeed, transformation to practice is an area that we believe deserves further attention.

We would like to add a final reflection. Like scholars who have examined PE policy before us (Rossi et al., 2009; Svendsen and Svendsen, 2016), we would suggest that such curricular analyses reveal complexity and contradictions. Rather than ‘clear up a messy issue,’ they have the potential to inform educators as they interpret and transform policy. In this case, we have investigated an aspect that is central to the work of physical educators and shown how the texts might be read. We acknowledge, however, that PE policy continues to change and that when the curriculum is revised, new readings will be invited. It is for this reason that we propose that curriculum research will continue to be a valuable part of PE scholarship.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Note

1. The Swedish national curriculum is mandatory for all schools in Sweden except for Sámi schools (a type of school in Sweden that runs parallel to the standard primary school system), some schools that have been created to educate children with special needs, and schools that follow international curricula. The main changes for the 2011 curriculum revolved around centralization and a desire for clearer goals. For PE, the grading system also was changed from four levels to seven.

References

- Avery M and Rettig B (2015) Teaching the middle school grade-level outcomes with standards-based instruction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 86(7): 17–22.
- Barker DM, Bergentoft H and Nyberg G (2017) What would physical educators know about movement education? A review of literature, 2006–2016. *Quest* 69(4): 419–435.
- Boyce BA, Coker C and Bunker LK (2006) Implications for variability of practice from pedagogy and motor learning perspectives: Finding a common ground. *Quest* 58(3): 330–343.
- Brown T and Payne P (2009) Conceptualizing the phenomenology of movement in physical education: Implications for pedagogical inquiry and development. *Quest* 61(4): 418–441.
- Brown T and Penney D (2013) Learning ‘in’, ‘through’ and ‘about’ movement in senior physical education? The new Victorian Certificate of Education Physical Education. *European Physical Education Review* 19(1): 39–61.
- Chow JY (2013) Nonlinear learning underpinning pedagogy: Evidence, challenges, and implications. *Quest* 65(4): 469–484.

- Chow JY and Atencio M (2014) Complex and nonlinear pedagogy and the implications for physical education. *Sport, Education and Society* 19(8): 1034–1054.
- Chow JY, Davids KW, Button C, et al. (2007) The role of nonlinear pedagogy in PE. *Review of Educational Research* 77(3): 251–278.
- Culler J (1992) In defence of overinterpretation. In: Collini S (ed.) *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp.109–123.
- Delaš S, Miletić A and Miletić Đ (2008) The influence of motor factors on performing fundamental movement skills: The differences between boys and girls. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport* 6(1): 31–39.
- Drost DK and Todorovich JR (2013) Enhancing cognitive understanding to improve fundamental movement skills. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 84(4): 54–59.
- Ekberg J-E (2014) What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21(3): 249–267.
- Englund T and Quennerstedt A (2008) Linking curriculum theory and linguistics: The performative use of ‘equivalence’ as an educational policy concept. *Journal of Curriculum Studies* 40(6): 713–724.
- Evans J and Penney D (2008) Levels on the playing field: The social construction of physical ‘ability’ in the PE curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(1): 31–47.
- Fairclough N (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fernandez-Balboa JM, Barrett K, Solomon M, et al. (1996) Perspectives on content knowledge in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 67(9): 54–57.
- Ha AS, Wong AC, Sum RK, et al. (2008) Understanding teachers’ will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: The implications for teacher development. *Sport, Education and Society* 13(1): 77–95.
- Howarth D (2000) *Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Jess M, Atencio M and Thorburn M (2011) Complexity theory: Supporting curriculum and pedagogy developments in Scottish physical education. *Sport, Education and Society* 16(2): 179–199.
- Jørgensen M and Phillips LJ (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, UK: SAGE Publications.
- Kentel J and Dobson A (2007) Beyond myopic visions of education: Revisiting movement literacy. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12(2): 145–163.
- Kirk D (2010) *Physical Education Futures*. London, UK: Routledge.
- Kuckartz U (2013) *Qualitative Text Analysis: A guide to Methods, Practice and Using Software*. London, UK: SAGE Publications.
- Larsson H and Quennerstedt M (2012) Understanding movement: A sociocultural approach to exploring moving humans. *Quest* 64(4): 283–298.
- Larsson H and Nyberg G (2017) ‘It doesn’t matter how they move really, as long as they move.’ ‘Physical education teachers on developing their students’ movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22(2): 137–149.
- Light R and Wallian N (2008) A constructivist-informed approach to teaching swimming. *Quest*: 60(3): 387–404.
- Luke A (1995) Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education* 21(1): 3–48.
- Lundvall S and Meckbach J (2008) Mind the gap: Physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4): 345–364.
- Macdonald D (2013) The new Australian health and physical education curriculum: A case of/for gradualism in curriculum reform? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4(2): 95–108.
- Mason M (2008) Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory* 40(1): 4–18.

- McCuaig L, Quennerstedt M and Macdonald D (2013) A salutogenic, strengths-based approach as a theory to guide HPE curriculum change. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4(2): 109–125.
- Miller J, Vine K and Larkin D (2007) The relationship of process and product performance of the two-handed sidearm strike. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12(1): 61–76.
- Nyberg G and Larsson H (2014) Exploring ‘what’ to learn in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy* 19(2): 123–135.
- Okely A and Wright J (1997) The gender bias in fundamental motor skills tests: A new agenda needed. Paper presented at the AARE conference, Brisbane, Australia; 1997. Available at: <https://www.aare.edu.au/data/publications/1997/okela137.pdf> (accessed 20 June 2018).
- Ovens A, Hopper T and Butler J (eds) (2013) *Complexity Thinking in Physical Education: Reframing Curriculum, Pedagogy, and Research*. New York, NY: Routledge.
- Overdorff V and Coker C (2013) Efficacy of movement analysis and intervention skills. *The Physical Educator* 70(2): 195–205.
- Peiroó-Velert C, Molina-Alventosa P, Kirk D, et al. (2015) The uses of printed curriculum materials by teachers during instruction and the social construction of pedagogic discourse in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 34(1): 18–35.
- Penney D (2006) Curriculum construction and change. In: Kirk D, Macdonald D and O’Sullivan M (eds) *The Handbook of Physical Education*. London, UK: SAGE Publications, pp.565–579.
- Penney D (2008) Playing a political game and playing for position: Policy and curriculum development in health and physical education. *European Physical Education Review* 14(1): 33–49.
- Penney D, Brooker R, Hay P, et al. (2009) Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society* 14(4): 421–442.
- Popkewitz TS and Brennan M (1997) Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. *Educational Theory* 47(3): 287–313.
- Quennerstedt M (2008) Studying the institutional dimension of meaning making: A way to analyze subject content in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 27(3): 434–444.
- Redelius K, Quennerstedt M and Öhman M (2015) Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society* 20(5): 641–655.
- Rossi T, Tinning R, McCuaig L, et al. (2009) With the best of intentions: A critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of Teaching in Physical Education* 28(1): 75–89.
- Rukavina PB and Jeanssonne JJ (2009) Integrating motor-learning concepts into PE. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 80(9): 23–65.
- Schenker K (2012) Skolverkets bedömningsstöd – koncepten matchar inte principen [The Agency’s assessment support concept does not match the principle]. [In Swedish.] Available at: <https://idrottsforum.org/forumbloggen/skolverkets-bedomningsstod-koncepten-matchar-inte-principen/> (accessed 2 October 2018).
- Seger I (2014) *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa: en studie om betygsättningsdilemmam på högstadiet* [Grading process in the subject of sport and health: a study on the high school graduation film]. Licentiate Dissertation, Örebro University, Sweden. [In Swedish.] Available at: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:757718/FULLTEXT01.pdf> (accessed 2 October 2018).
- Skolverket (2011) *LGR11*. Västerås, Sweden: Edita. [In Swedish.]
- Stodden DF, Goodway JD, Langendorfer SJ, et al. (2008) A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest* 60(2): 290–306.
- Svendsen AM and Svendsen JT (2016) Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society* 21(5): 796–810.
- Svennberg L (2017) Swedish PE teachers’ understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22(3): 257–269.

- Svennberg L, Meckbach J and Redelius K (2014) Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review* 20(2): 199–214.
- Taylor S (2013) *What is Discourse Analysis?* London, UK: Bloomsbury.
- Tholin J (2006) Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygsriter-historiska betingelser och implementering av ett nytt system [Being able to cope with infamous nature: a study of grades and grading criteria – historical conditions and implementation of a new system]. Doctoral Dissertation, Högskolan i Borås. [In Swedish.] Available at: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A876774&dswid=4300> (accessed 2 October 2018).
- Thorburn M and Collins D (2006) The effects of an integrated curriculum model on student learning and attainment. *European Physical Education Review* 12(1): 31–50.
- Tolgfors B and Öhman M (2016) The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review* 22(2): 150–166.
- Wetherell M, Taylor S and Yates SJ (2001) *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. London, UK: SAGE Publications, in association with the Open University.
- Whitehead M (2001) The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education* 6(2): 27–138.
- Web links referred to by the Swedish National Agency for Education: Swedish National Agency for Education. The curriculum and the course plan in physical education for primary school: www.skolverket.se/larplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/idrott-och-halsa (accessed 20 June 2018). Swedish National Agency for Education. Commentaries to the course plan in physical education: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2589> (accessed 20 June 2018).
- Swedish National Agency for Education. Basis for discussion in physical education: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2536> (accessed 20 June 2018).
- Swedish National Agency for Education. The film about physical education: <https://www.youtube.com/watch?v=oOKLvVUhVnw&feature=youtu.be> (accessed 2 October 2018).
- Swedish National Agency for Education. The publication database: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer> (accessed 20 June 2018).
- Swedish National Agency for Education. The assessment support: https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgridh01_7-9/information (accessed 20 June 2018).

Author biographies

Lucas Janemalm is a PhD Candidate at Örebro University, Sweden and is currently employed at the International High School of the Gothenburg Region, Sweden.

Mikael Quennerstedt is Professor in PE and Health at Örebro University, Sweden.

Dean Barker is Associate Professor in PE and is currently employed at the University of Gothenburg and The Swedish School of Sport and Health Sciences (GIH), Sweden.

PAPER II

Transformation of complex movements from policy to practice – a discourse analysis of Swedish physical education teachers' concepts of moving

L. Janemalm , D. Barker  and M. Quennerstedt 

School of Health Sciences, Örebro University, Örebro, Sweden

PAPER II

ABSTRACT

Background: How teachers enact policy has been of significant interest to educational scholars. In physical education research, scholars have identified several factors affecting the enactment of policy. These factors include but are not limited to: structural support available for teachers, provision of professional development opportunities, the nature of the policy, and the educational philosophies of the teachers. A recurring conclusion drawn in this scholarship is that official documentation and teachers' work often diverge, sometimes in profound ways.

Purpose: The purpose of this paper is to investigate how physical education teachers in Sweden describe their enactment of policy regarding the concept *complex movement*, which features in the latest Swedish curriculum.

Methods: Interview data were generated with six specialist physical education teachers. Three questions guided the interviews: What is complex movement? What is not complex movement? And, can you give examples from your teaching of complex movement? Data were analyzed using a discourse analytic framework. Meaning was understood as a production of dialectical relationships between individuals and social practices. Two key concepts were utilized: *intertextuality*, which refers to the condition whereby all communicative events, not merely utterances, draw on earlier communication events, and *interdiscursivity*, which refers to discursive practices in which discourse types are combined in new and complex ways.

Results: We identified three discourses regarding the teachers' enactment of policy: (1) Complex movement as individual difficulty, (2) Complex movement as composite movements, and (3) Complex movement as situational adaptation. Several features were common to all three discourses: they were all related to issues of assessment; they suggested that complex movement is something students should be able to show or perform, and; they left open room for practically any activity done in physical education to be considered complex.

Discussion: Three issues are addressed in the Discussion. The first concerns the intertextual nature of the teachers' statements and how the statements relate to policy and research. The second concerns the way that knowledge, and specifically movement knowledge, becomes problematic in the teachers' statements about complex movement. The third concerns more broadly the language used to describe the relationship between policy and practice.

Conclusions: We propose that modest levels of overlap between teachers'

ARTICLE HISTORY

Received 12 May 2019
Accepted 31 January 2020

KEYWORDS

Physical education;
curriculum; complexity;
discourse analysis

discursive resources, policy, and research is unsurprising. In line with earlier research, we suggest that the notion of 'enactment' is a more productive way to describe policy-oriented practice than notions such as 'implementation' or 'translation', which imply a uni-directional, linear execution of policy.

Introduction

The formulation and transformation of new educational policy has been described as a challenge for physical education practice (Brown and Penney 2013; Macdonald 2013; Penney et al. 2009; Thorburn and Collins 2006). Enright and O'Sullivan (2012) for example, suggest that policy transformation is rarely straightforward. Examining how PE teachers translate 'practical experiential' principles into performance-led practice, Thorburn and Collins (2003) suggest that there exist 'profound disparities' between official documentation and teachers' work (1). Penney (2013) too, suggests that a number of factors affect how practitioners eventually implement policy. Investigating the enactment of Health and Physical Education in the Australian Curriculum, Penney (2013) suggests that policy actors, agencies, policy artefacts and indeed, the interaction between these factors, play a critical role in determining how curricula come to be expressed and experienced (see also Alfrey and Brown 2013; DinanThompson 2013; Lambert 2018). This multifaceted transformation process from policy to practice has lately been problematized in terms of policy enactment (Ball et al. 2012; for research in PE see e.g. Brown and Penney 2017; Lambert and Penney 2019).

Again, in an Australian context, Alfrey, O'Connor, and Jeanes (2017) investigate how three teachers transform policy into practice. The authors claim that the structural support available for teachers and learners, along with the time available for training and development are crucial factors to consider when practitioners are implementing new policy, especially if the policy challenges teachers' existing philosophies. Alfrey, O'Connor, and Jeanes (2017) suggest that given the multiple alternatives for understanding and teaching health and physical education, it is unlikely that calls for faithful implementation from academia and policy-makers will amount to much unless there is an appreciation for teachers' philosophies and school cultures. The authors conclude that while policy itself creates a particular context, it is the ideologies and histories that permeate teachers' philosophies and school context that will ultimately determine how policy finds form in practice.

As well as contextual factors, curriculum coherence has received attention. In the case of Scottish physical education, Thorburn (2007) suggests that an underpinning mind–body dualism in the curriculum prevents policy and practice from reflecting one another very closely. In this case, Thorburn proposes that official policy contains inconsistencies and needs reconsideration. In an Australian context, Leahy, O'Flynn, and Wright (2013) examine how the concept of 'critical inquiry' is used in different ways and with differing intentions in the same document. To show how these differences result in diverse practices, the authors present examples of HPE preservice teachers' employment of critical inquiry in their teaching during their final professional experience.

We agree with assertions of the importance of socio-political context, and find it somewhat surprising that much of the curricular research focusing on PE has come from only a handful of English-speaking countries. In line with Englund and Quennerstedt (2008), we propose that curricular research from different contexts can contribute to existing scholarship and provide understandings beyond the particulars of each country. The purpose of this paper is thus to investigate how physical education teachers in Sweden describe their enactment of policy regarding the concept *complex movement*, which features in the latest Swedish curriculum. We intend to explore the logic that structures teachers' transformations as well as render the essentially contested concept (Englund and Quennerstedt 2008) of complex movement open to further discussion.

Complex movement in the Swedish curriculum

The latest edition of the Swedish national curriculum in 2011 (Lgr11) was supposed to address criticisms leveled at its predecessor. Namely, it was supposed to provide clear, practical guidance for practitioners regarding knowledge requirements and it was supposed to facilitate equivalent national grading (Svennberg, Meckbach, and Redelius 2014). Research conducted since 2011 suggests that the curriculum has not met expectations. Redelius, Quennerstedt, and Öhman (2015) suggest that some Swedish PE teachers find it difficult to articulate learning objectives and students have difficulties stating what they are supposed to learn in physical education. Similarly, Svennberg, Meckbach, and Redelius (2014) claim that PE teachers do not always make curricular grading criteria explicit for students and sometimes use criteria more as a way to manage classroom situations than to facilitate learning.

At least part of the problem appears to stem from new terms and concepts that were introduced in the curriculum in 2011. Several of these terms carry particular significance for Swedish physical education because they directly regulate grading and, as a result, teaching content (Redelius, Quennerstedt, and Öhman 2015; Tolgfors 2018). These terms have been referred to as ‘value terms’ in curricular support material. In this paper, we want to focus on the value term *complex movement* since it occupies an important place in the knowledge requirements and grading section of the curriculum but is at the same time left largely undefined. We have noted in earlier work that complex movement has caused considerable frustration in professional circles (Janemalm, Quennerstedt, and Barker 2019). The results of our earlier research suggest that the Swedish curriculum supports constructions of complex movement as:

- (i) simple and for everyone but also quite specific where particular ways of moving are privileged,
- (ii) ... contextual-bound and mainly emerging in discussions of sport or assessment, and
- (iii) ... about knowledge, however it is not clear if knowledge needs to be articulated in words in order to be authentic. (Janemalm, Quennerstedt, and Barker 2019, 11)

Working with PE teachers, our focus in the present investigation involves exploring terms and phrases surrounding the term ‘complex movement’ as PE teachers talk about the concept and its use in their transformation of policy into practice. We identify discourses in PE teachers’ descriptions of policy enactment as a way of considering how teachers’ interpretations of complex movement relate to broader ideas concerning movement and movement education.

In the next section, we review scholarship on current understandings of complex movement within PE. We then outline our methodological approach, summarizing principles of discourse analytic thinking and describing interviewing as research method. Our results follow and we present and discuss the key ideas that structure how the participants enacted complex movement. We finish by exploring how their ideas relate to other movement education discourses.

Complex movement

Movement learning has received a great deal of attention from scholars in recent times (see e.g. Barker, Bergentoft, and Nyberg 2017; Rönnqvist et al. 2019). In this literature, the term ‘complex’ occurs relatively frequently as a descriptor of both how learning occurs and how moving occurs (e.g. Jane-malm, Quennerstedt, and Barker 2019; Jess, Atencio, and Thorburn 2011; Nyberg and Larsson 2014; Ovens 2010). Brown (2013) for example, uses Arnold’s conceptualization of movement to describe the complexity of learning in, through and about learning while other scholars investigating knowledge and movement have discussed how moving can be understood as complex (e.g. Nyberg and Carlgren 2015; Rönnqvist et al. 2019). In this paper, we focus on complex movement rather than the complexity of learning. In this section, we recognize three related ways of making sense of movement complexity in the literature and provide a brief description of each. First, complex is used to connote *advanced*. In this usage, complex is used to distinguish between ‘fundamental’ or ‘basic’ ways of moving that are learned in earlier years and more sophisticated ‘complex’ ways of moving

done later in education (Delaš, Miletic, and Miletic 2008; Rukavina and Jeanssonne 2009). Complex here is connected to notions of progression and development (see e.g. Stodden et al. 2008) and is used to mean more ‘mature’ (Miller, Vineand, and Larkin 2007, 63). Alone, this connotation is not enough to tell us what complex movements might look like in practice, but combined with the following aspects, a more detailed picture begins to emerge.

Some scholars use ‘complex’ to signify that the movement is taking place in specific contexts or situations that place *certain demands* on the mover (e.g. Chow et al. 2007). A general overhand throwing movement for example, might be done in a variety of different places and can thus be referred to as a fundamental movement (Drost and Todorovich 2013). A javelin-throw, in contrast, with its specific grip and run up and the fact that it belongs to an athletics context, is an example of a complex movement. Complexity appears in situations where particular responses, defined by others, are expected of the mover. A corollary is that complexity is possible only when a context allows for different movements but demands one. From this perspective, a teacher can remove a situation’s potential for complexity either by not allowing different movements and demanding only one (in a drill type activity, for example) or by not demanding any specific movement response at all (as in some forms of creative dance or play, for example).¹

Finally, some scholars use the term complex movement to signal that some sort of reflection or problem solving is involved in the activity. Chow et al. (2007) for example, propose that ‘learning would be optimized if students were engaged in *complex and meaningful problem-based activities*’ (252, our emphasis). These claims are part of a wider logic about student centeredness and the possibilities students have for influencing their learning and moving.

In short, complex movements are generally understood as advanced ways of moving. Complexity is often further tied to context, with complexity increasing as potential for change or adaptation increases. Some scholars have also claimed that for movement to be complex, some sort of cognitive activity or reflection must be involved. These ways of understanding complexity could function as discursive resources on which physical educators draw upon in their transformation of policy to practice. In the next section, we outline our methodological approach through which we can address this proposition.

Methodology

In this section, we describe how we investigated Swedish physical education teachers’ transformation of policy into practice regarding an essentially contested concept – complex movement. We draw on principles of discourse analysis, an approach that has proven useful when exploring the significance of utterances and investigating collective meanings and practices in general (e.g. Taylor 2013) and in physical education (e.g. Barker and Rossi 2011). Below we provide descriptions of our theoretical framework, our participants, our data production procedures, and our analytical process.

Discourse theory as a base for discourse analysis

A central idea in discourse analysis is that meaning depends on, and changes with, context (Jørgensen and Phillips 2002; Taylor 2013). From this perspective, meaning is socially embedded (Jørgensen and Phillips 2002) and knowledge is regarded as situated, contingent and fluid. ‘Reality’ is influenced by different representations, an idea that challenges a traditional positivist ontological standpoint (Seale 1999). In an important sense, language constitutes ‘reality’ and discourses can be seen as different realities through which we live. Discourses are thus ‘... patterns of meaning which organize the various symbolic systems human beings inhabit, and which are necessary for us to make sense to each other’ (Parker 1999, 3). In this paper, we assume that teachers’ interpretations of curricular concepts like complex movement have their roots in existing discourses of physical education, sports and health and that these discourses can potentially be identified and traced in terms of their historical roots.

One of the major goals of discourse analysis is to delineate the specific rules that structure the production of meanings in different contexts. In our case, we are attempting to analyze the term complexity as it relates to movement, trace the discourses the statements are part of, and also challenge or interrupt its taken-for-grantedness. By considering how PE teachers draw on different discourses to describe their enactment of policy, we hope to reveal something of the term's socio-historical logic.

Related to historicity, two key concepts are important in our analysis: *intertextuality* and *interdiscursivity* (Fairclough 1992). Intertextuality describes the condition by which utterances, spoken or written, reference or draw on earlier communication. Fairclough (1992) points out that one cannot avoid using words and phrases that others have used before. The analytic value of intertextuality is in its invitation to consider where discursive resources such as words, phrases and ideas have been borrowed from. Interdiscursivity on the other hand, refers to discursive practices in which discourse types are combined in new and complex ways. The analytic value of interdiscursivity is in its invitation to consider how different discourses and genres articulate with one another in a communicative event so that boundaries are changing and new discursive possibilities are being formed. Discursive reproduction and change can thus be examined by comparing the relations between different discourses (Jørgensen and Phillips 2002). In this investigation, for example, teachers' statements were examined for how they related to other formal texts such as the Swedish curriculum and support material, as well as previously described research and how the teachers were combining resources in new or unexpected ways.

The participants

Data were produced with six physical education teachers. The teachers were selected because they had been appointed 'first teachers' (*förstelärare*). This position is comparable to 'head of department' in other countries. It comes with a responsibility for promoting professional and academic development and first teachers are often in charge of in-service training, subject meetings and so forth. In Sweden, 'first teachers' are appointed by the principal usually because they have shown a special interest or knowledge in an area. First teachers can for example, be subject-, overall IT- or special needs specialists. As they have this academic development duty, we suggest that 'first teachers' are likely to have reflected on the curriculum and other policy documents and will thus be able to describe concepts of the curriculum in detail.²

The process of choosing our interview participants can best be described as a combination of purposively selecting 'first teachers' in physical education as a target group for the reasons described above and 'convenience sampling' (Patton 2002) since we used an existing network of 'first teachers' presented to us. Contact information to find 'first teachers' was initially provided by municipality administrations. Then, as there is not a great number of 'first teachers' in physical education, the network of 'first teachers' in physical education was used to find participants. In the end, the sample consisted of six respondents from five schools (two of the teachers worked at the same school but one was responsible for the junior school and the other, the senior).

All participants were qualified teachers, which meant that according to Swedish law, they were eligible to provide final grades for the students. Four male and two female teachers were included in the sample. Three of the teachers were teaching physical education in years 7–9 (students aged 13–15 years). Two of the teachers were working in upper secondary school (years 10–12 – students aged 16–18 years) and one was teaching primary years (F-6 – students aged 6–12 years). All respondents gave their informed consent before data production began. Respondents' names have been replaced with pseudonyms (Figure 1).

Data collection using interviews

In line with other research aimed at understanding how physical education teachers have made sense of taken-for-granted concepts (e.g. Barker and Rossi 2011), we approached teachers directly and



Pseudonym	Age	Years of teaching	Gender	Teaching level
Kent	39	16	Male	7 – 9
Nadine	44	24	Female	Upper secondary
Patrick	45	10	Male	F - 6
Rose	44	13	Female	7 - 9
Steve	40	17	Male	7 - 9
Victor	30	13	Male	Upper secondary

Figure 1. Interview participants.

asked them through interviews about complex movement as it relates to their practices. An active interviewer's role was used (Jørgensen and Phillips 2002) where prepared questions were followed with probing questions and requests for clarification, examples and elaboration. We regarded interviewing as a form of social interaction in which the interviewer and the respondent work together to produce the interaction. The interviews can most accurately be described as in-depth and semi-structured (Brinkmann 2014) although with three prepared questions, the interviews were loosely structured. All respondents were asked to discuss the following questions:

- What is complex movement?
- What is not complex movement?
- Can you give examples from your teaching of complex movement?

The rationale for having relatively open interviews was to enable the interviewees to steer the interviews as much as possible. This was deemed especially important given that the investigation's objective was to get close to the ways the teachers enacted complex movement in practice. The interviews were designed to give the respondents opportunities to express themselves freely and follow their own associations. The interviewer attempted to respond to and ask follow-up questions in response to the participants' statements. The interviews were audio recorded and lasted between 44- and 53-minutes. All interviews were transcribed verbatim.

Analytical process

Initially, the transcripts were read as a whole by all authors to develop familiarity with the empirical material. As the reading progressed, the teachers' statements were highlighted and grouped broadly in terms of whether they dealt with: (i) what students are supposed to do in order to demonstrate complexity, or (ii) the situations or practices in which certain movements occur for them to be considered complex. Once initial reading and broad categorization had taken place, preliminary discourses in the data were identified. The preliminary discourses were then discussed in the research team in relation to existing scholarship on movement complexity as well as the national curriculum using what has been labeled a 'deliberative strategy' (Goodyear, Kerner, and Quennerstedt 2019). If a preliminary discourse appeared in several of the teachers' statements and in the research or curricula statements, it was demarcated as a discourse in terms of intertextuality. Preliminary discourses were also checked for whether they involved a combination of existing discourses in a way that we had not previously identified. In other words, they were checked to see if they could be considered interdiscursive (Fairclough 1992). Remaining statements were discarded. All identified discourses were then discussed within the research team to evaluate their discursive logic in terms of what students are expected to do and what actions and practices are included or excluded in each discourse.

As well as close reading of the individual transcripts, the ‘deliberative’ analysis involved comparing the interview transcripts with one another, based on the structuralist idea that statements gain their meaning by being different from something else (Saussure 1915). The process of describing how two things are different from one another helped us to develop more refined pictures of the various discourses. Substitution, or exchanging a word or a phrase with a different word or phrase (Jørgensen and Phillips 2002) was also used as an analytic strategy during discussions of the data. The term ‘complex’ for example, could in some places be exchanged with ‘complicated’ or ‘difficult’. Through this process, three discourses on complex movement in physical education were finally identified and agreed upon.

Results

In the analysis, we identified three discourses regarding the teachers’ descriptions of their policy enactment: (1) Complex movement as individual difficulty, (2) Complex movement as composite movements, and (3) Complex movement as situational adaption. Even if the discourses are analytically distinctive in that the teachers appeared to be using separate logics in their enactment of these discourses, there are some common features. We would suggest therefore, that all three discourses are embedded in a comprehensive discourse on complex movement. First, they are all related to issues of assessment. Indeed, complexity seems to be of interest mainly because it should be assessed and graded in relation to the national curriculum. Second, complexity is primarily about something students should be able to show or perform. In this sense, complexity is observable at most points of most PE lessons. Third, complexity can potentially be related to any activity done in physical education.

Below are descriptions of the identified discourses. They are presented in terms of how the discourse is built up, the actions that should be performed for movements to be complex, as well as the specific activities or practices that are complex. Illustrative quotes from the teacher interviews are used to demonstrate the construction of the discourse.

Complex movement as individual difficulty

As a discourse, ‘complex movement as individual difficulty’ concerns how certain movements or activities are experienced as difficult by individual students. When employing this discourse, teachers often drew on a range of ‘difficult activities’ to highlight complexity. Kent for example, stated that a very complex movement was ice skating: ‘That is almost the most difficult thing you can do …’. Similarly, Rose noted that it is:

different movements that many think are somewhat difficult to put together ... And in that moment, it is probably when I explain to the students, that today we are going to work with complex movement specifically.

With this logic, a complex movement ceases to be complex once the student has mastered the particular movement. It is not the movement in itself that is complex. Instead, complexity emerges in the relationship between the task and the performer. Sometimes complexity is connected to development and progression. The ability to walk for example, was considered complex for a small child but not for an older child. This relational characteristic of the discourse means that the assessment of complexity is closely connected to individual development and individual abilities as opposed to an objective movement performance ideal. A result of this line of reasoning is that most movement can be complex as illustrated in the following interview extract with Rose:

- I: What movements are non-complex?
- R: I was just sitting and thinking about that as we were talking and I became like, I was thinking quietly. Everything we do is really complex movements. So, anything from relaxation to being able to walk to ...

The individual difficulty discourse can accordingly encompass any activity in physical education that is difficult for any student. Activities like gymnastics, which are novel for many students were more

likely to be cited as examples of complex movement. Nadine for example, noted that movements such as carving with a knife in outdoor education could be considered complex. Further, activities in physical education practice that are difficult for some students for reasons other than their coordination demands is also part of the difficulty discourse. For instance, showing oneself in swimming gear and physically touching other students when dancing were also cited as examples of complexity-as-difficulty. In these cases, difficulty was framed as an emotional rather than a physical barrier that needed to be overcome and had to do with risk of embarrassment, shame or discomfort. Paradoxically, the ability to not move (as required in relaxation techniques for instance), was also included as part of the individual difficulty discourse.

But it is a complex movement also to be able to lie still, know how to relax, know how to focus on oneself. (Kent)

In short, this discourse is built on the logic of actions or activities being perceived as difficult by students. Activities or movement that all students find easy might not be complex but as Rose's comment from her quiet reflection illustrates, such activities appeared difficult to describe during the interviews.

Complex movement as composite movements

A number of the teachers' statements also cohered around the idea of complex as an amalgamation of movements. Specifically, complex movements were ones that involve a combination of different aspects. Aspects may relate to smaller 'sub-movements', such as a run up, a jump, and a landing. Combination however, may also relate to the physiological and coordinative aspects of movement such as strength, balance, oxygen uptake, body control, timing, duration, power, direction, and rhythm. In the teachers' descriptions, when a person must put several aspects together, the movement becomes complex.

Several respondents used dance as a typical example in their deployment of the complexity as composite movement discourse. The following extract from Patrick's interview demonstrates the cumulative logic of the discourse:

- I: That becomes a variable of its own?
- R: Yes, that is one, the rhythm. And then we shouldn't even talk about dancing with a girl for instance. Then to be able to perform the motor steps, perform them and put it all together, then it becomes very tough.
- I: It becomes complex?
- R: To say the least.'

In this case, performing the technical steps is not enough to render the movement activity complex. Complexity arises because the steps need to be performed in combination with synchronizing one's movements with the rhythm of the music and managing one's emotions connected to touching another person. Patrick's last comment 'then it becomes very tough' – also indicates the overlap in practice between this and the first discourse.

Also using dance, Steve employs the idea of combination to develop the notion of complexity. He suggests that,

Again, you put together many movements that will generate something. To just go this way slowly back and forth, back and forth, is not very complex. But then you should get into the beat, the rhythm, a little feeling, choreography. That makes it more complex. It is, again, many more aspects that need to adapt to each other. You should deliver a dance that should look good, it should be in pace, it should be choreographed and more and I think that makes it more complex than that I go back a bit slowly, I swing a little back and forth to music.

In Steve's case, technical movements need to be put together in intentional, choreographed ways. Intention appears to be observable for Steve and he reiterates that to be complex, movements cannot be combined in small, slow ways – they should be done 'in pace'. Further, for the movement to be complex, the student has to take part in an often already defined activity with set norms for how to move. Within this logic, complexity concerns knowing an activity, game or sport and moving with knowledge of possible sequences or variables. Kent provides an example of complexity from game play:



But what does the game really mean? Well, you should go from A to B and then you should collect an item at B and take it back to A. Although you have added 100 variables in between there, so it will be very difficult.

In sum, this discourse is built on the logic of complexity being related to combining different aspects of movement to a whole, either together in one movement or in combining movements in a particular activity.

Complex movement as situational adaptation

This final discourse suggests that certain movement situations are complex because the required response is not known to the learner in advance. In other words, learners need to adapt their responses as the activity proceeds. Several teachers drew on the idea of problem solving to develop this kind complexity. Often the notion of cooperative work appeared in examples of this discourse. Nadine for example, suggested that:

When they should solve a problem, a station for instance, when you are about to clear an obstacle without touching things and ... you get to help each other. That can be complex. And it becomes more or less complex depending on your role in the group.

The situation provides complexity since the solution is not known, but it is not a blanket complexity that all students will experience consistently. Nadine notes that complexity remains in part dependent on the learner, not as a function of perceived difficulty but as a function of the learner's involvement with the task.

Ball games were frequently used as examples of situations in which required responses were unknown. The teachers referred to ball games as always changing, and suggested that the students needed to show their readiness to meet different scenarios on the playing field. As in the problem-solving description, the students adapt their movements to game situations and it is within this adaptation the complexity lies. Linda stated:

... And it's very complex from just being one against one, to pass the ball, to being five players on the court where I need to relate to the court's surface. Where should I be positioning myself in order to get open, for example, becomes a very complex situation.

In this case, the cooperative and competitive characteristics of the game provide complexity because the learner's movement response needs to be 'correct' in relation to the responses of all the other players. Further, the more players involved, the more complex the situation becomes.

This discourse involves the idea that complexity is related to certain responses students should do in relation to specific predefined situations. It also provides a kind of spectrum of complexity in that movements can become increasingly complex when more variables are added. Jogging on a running track for instance could be described as less complex than running in a forest since it involves less situational adaptation.

Discussion

While there are a number of points that can be raised about these results, we would like to develop our discussion around three issues we see as particularly relevant to existing scholarship. They concern: (1) connections between the identified discourses, disciplinary perspectives on movement, and curriculum; (2) the ways in which understandings of knowledge and assessment are embedded in teachers' transformation of policy to practice, and; (3) the support the results provide for understanding and researching the policy-practice relationship as a matter of policy enactment rather than a linear and hierarchical process of policy implementation.

We would like to begin by noting that the discourses drawn on by the teachers in their transformation of policy to practice have moderate levels of intertextuality with both existing scholarship on movement and movement complexity, and the Swedish curriculum. The idea that complex

movement is context-dependent and involves reacting, responding and adapting to (changing) environments is prevalent across the different textual fields. The teachers' references to situational adaptation were entirely congruent for example, with research that suggests that complexity is concerned with decision making in dynamic contexts (Chow et al. 2007; Drost and Todorovich 2013). The Swedish curriculum also states that pupils will be able to 'vary and adapt their movements to some extent to activities and context' in order to achieve an 'E' in year nine (Skolverket 2011).

This correspondence is not surprising. Despite research indicating the presence of wide gaps between policy and practice (e.g. Thorburn and Collins 2003; Thorburn 2007), we would expect to find areas of agreement. What deserves attention is why consensus gathers around this particular theme. Our discourse analytic reading is that because 'dynamic contexts' is often used synonymously with 'sport and game contexts' (Janemalm, Quennerstedt, and Barker 2019), the teachers' deployment of this specific discourse represents a reproduction of a comprehensive 'physical education as sport and games' discourse. In Fairclough's (1995) terms, the teachers' use of this discourse to explain complex movements is a mark of continuity and stability for the school subject. In this respect, the results provide insight into how physical education reproduces itself as (predominantly) team sports and games (see Kirk 2010). We can see for example, that when new terms such as 'complex movement' are introduced into curricula, there is potential for discursive development and change. That change is largely absent in our results suggests that complex movement has been successfully integrated within the existing logic of the school subject and shaped by the power relations at work in the policy context (Ball et al. 2012).

There are of course multiple discourses that contribute to the idea of physical education that is presented in official curricula – it is not only 'sport and games' (see Leahy, O'Flynn, and Wright 2013). We would propose that complex movement as 'experienced by individuals as difficult' and as 'being made up of smaller sub-movements' are intertextually related to other discourses within the field of physical education: the first fits with a student-centeredness discourse (Leahy, O'Flynn, and Wright 2013) while the second fits with a fundamental movement discourse that distinguishes between basic and advanced ways of moving (e.g. Rukavina and Jeansson 2009).

The discourse deployed in the Swedish curriculum (see Janemalm, Quennerstedt, and Barker 2019) but least developed in the teachers' accounts however, relates to knowledge. The curriculum suggests that it is the combination of knowledge and understanding that makes movement complex (Skolverket 2011), a logic rehearsed by scholars who propose that reflection and problem solving are vital aspects of moving in complex ways (Avery and Rettig 2015; Chow et al. 2007). For us, the Swedish curriculum's introduction of complex movement can be seen as an interdiscursive event (Fairclough 1992) and an invitation for practitioners to form new discursive possibilities: namely new ways to think about and practice knowledge in movement. That the teachers had difficulties implicating knowledge in their explanations suggests a tension or lack of textual fit between *knowing* on the one hand and *moving* in physical education on the other. This difficulty is in line with Redelius et al's claims that some Swedish PE teachers find it challenging to articulate learning objectives in general and that 'throughout history, physical education has been regarded as a "practical" subject, with a focus on *doing*' (2015, 641, emphasis in the original). Indeed, given the subject's history, it is unsurprising that complex movement has become a pedagogical sticking point. It is easy to imagine teachers' frustration with complex movement when issues of movement and knowledge become entwined with demands for assessment and grading and where there is an expectation from school authorities, parents and students of national equivalence (Svennberg, Meckbach, and Redelius 2014).

One interpretation of the results is that knowing – and therefore the assessment of knowledge – is still often framed as an aspect related to the mind rather than the body (or mind *and* body – see Nyberg [2014] for a discussion of movement as a form of practical knowledge). This explanation closely resembles Thorburn's (2007) observations made more than a decade ago. Our sense is that discrepancies between dualistic and holistic approaches to physical education are at the root of a number of debates within the field, debates which continue to transcend national boundaries. In terms of a way out of recurrent discussions, what appears necessary is the combination of

discourses in new ways. Here we can be quite explicit: the field of physical education needs to develop ways to combine discourses of knowing and moving in ways such that it is possible to ‘think’ of movement as being knowledgeable (see also Nyberg 2015). Such ways of thinking and acting could open up opportunities for evaluating and assessing the knowledgeability of moving.

Finally, the data provide support for policy-practice relationships to be understood by researchers and practitioners, as a matter of policy enactment rather than a linear and hierarchical process of implementation (Penney 2013). The consistencies and inconsistencies between teachers and curriculum identified in this investigation suggest that terms like ‘transfer’, ‘translate’, ‘implement’ and even ‘transform’ (at least when used in a linear and one directional way) fail to adequately describe how teachers work with policy in physical education (see also Ball et al. 2012). Our sense is that teachers’ frustration around complex movement (Janemalm, Quennerstedt, and Barker 2019) – at least in part – arises precisely from the common sense belief that policy should be transferred, translated or be ‘faithfully implemented’ uni-directionally to practice (see Alfrey, O’Connor, and Jeanes 2017). This belief discourages teachers from developing their own pedagogical practices but simultaneously ties them to policy statements that are flexible and contestable. Policy *enactment* suggests a different relationship in which teachers interpret and accomplish curricula in the enactment process. It would seem however, that such an approach would need to be communicated to teachers as well as educational policy organizations. Indeed, the convergence and divergence of teachers’ deployment of discourses with curriculum and movement scholarship and the confusion that has arisen around this issue suggests that open discussions of policy and practice, whether they concern complex movement or any other aspect of physical education, need to take place. Such discussions need to be structured and well supported with time and resources, and would in our view, alleviate concerns and allow teachers to get on with the business of teaching as a matter of policy enactment.

Conclusion

The purpose of this paper was to investigate how physical education teachers in Sweden describe their enactment of policy regarding the concept ‘complex movement’, which features in the latest curriculum. Through a discourse analytic approach, we have demonstrated how experienced PE teachers describe complex movement as: (i) movement that individual students find difficult to perform, (ii) composite movements that are made up of smaller sub-movements, and as, (iii) movements that require context-specific adaptation. Against a background of curriculum theoretical scholarship, we have suggested that: (i) situational adaptation is a key way of making sense of complex movement, and one that is closely linked to traditional views of physical education as sport and games; (ii) references to knowledge that are present in curriculum formulations are largely missing from teachers’ descriptions of complex movement; and (iii) teachers’ dissatisfaction with complex movement as a curricular term is closely related to the notion that curricular concepts should be implemented, transferred or translated. This dissatisfaction becomes particularly acute in assessment and grading contexts. We proposed that the notion of curriculum enactment, which has been discussed for some time now in education and physical education scholarship could be a way to move beyond some of the concerns that arise with the introduction of new policy.

Notes

1. In many cases, complex tends to suggest that the *context is dynamic and changing*. This understanding of complexity leads to the term being associated with games and sports (see e.g. Drost and Todorovich 2013; Overdorf and Coker 2013). References to decision-making and tactical understanding are also made when this approach to complexity is adopted (Avery and Rettig 2015; Chow et al. 2007).
2. See <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/karriartjanster-for-larare> for more details on ‘first teachers’.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This work was supported by Vetenskapsrådet [2017-03471].

ORCID

L. Janemalm  <http://orcid.org/0000-0002-1226-6813>

D. Barker  <http://orcid.org/0000-0003-4162-9844>

M. Quennerstedt  <http://orcid.org/0000-0001-8748-8843>

References

- Alfrey, L., and T. D. Brown. 2013. "Health Literacy and the Australian Curriculum for Health and Physical Education: A Marriage of Convenience or a Process of Empowerment?" *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4 (2): 159–173.
- Alfrey, L., J. O'Connor, and R. Jeanes. 2017. "Teachers as Policy Actors: Co-creating and Enacting Critical Inquiry in Secondary Health and Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (2): 107–120.
- Avery, M., and B. Rettig. 2015. "Teaching the Middle School Grade-Level Outcomes with Standards-Based Instruction." *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 86 (7): 17–22.
- Ball, S. J., M. Maguire, A. Braun, K. Hoskins, and J. Perryman. 2012. *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Barker, D., H. Bergentoft, and G. Nyberg. 2017. "What Would Physical Educators Know About Movement Education? A Review of Literature, 2006–2016." *Quest* 69 (4): 419–435.
- Barker, D., and A. Rossi. 2011. "Understanding Teachers: The Potential and Possibility of Discourse Analysis." *Sport, Education and Society* 16 (2): 139–158.
- Brinkmann, S. 2014. "Unstructured and Semi-Structured Interviewing." In *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, edited by P. Leavy, 277–299. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, T. D. 2013. "A Vision Lost? (Re) Articulating an Arnoldian Conception of Education 'in' Movement in Physical Education." *Sport, Education and Society* 18 (1): 21–37.
- Brown, T., and D. Penney. 2013. "Learning 'in', 'Through' and 'About' movement in Senior Physical Education? The New Victorian Certificate of Education Physical Education." *European Physical Education Review* 19 (1): 39–61.
- Brown, T. D., and D. Penney. 2017. "Interpretation and Enactment of Senior Secondary Physical Education: Pedagogic Realities and the Expression of Arnaldian Dimensions of Movement." *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (2): 121–136.
- Chow, J. Y., K. W. Davids, C. Button, R. Shuttleworth, I. Renshaw, and D. Araújo. 2007. "The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education." *Review of Educational Research* 77 (3): 251–278.
- Delaš, S., A. Miletić, and D. Miletić. 2008. "The Influence of Motor Factors on Performing Fundamental Movement Skills – The Differences Between Boys and Girls." *Facta Universitatis: Series PE and Sport* 6 (1): 31–39.
- DinanThompson, M. 2013. "Claiming 'Educative Outcomes' in HPE: The Potential for 'Pedagogic Action'." *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4 (2): 127–142.
- Drost, D. K., and J. R. Todorovich. 2013. "Enhancing Cognitive Understanding to Improve Fundamental Movement Skills." *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 84 (4): 54–59.
- Englund, T., and A. Quennerstedt. 2008. "Linking Curriculum Theory and Linguistics: The Performative Use of 'Equivalence' as an Educational Policy Concept." *Journal of Curriculum Studies* 40 (6): 713–724.
- Enright, E., and M. O'Sullivan. 2012. "Physical Education 'in All Sorts of Corners'." *Research Quarterly for Exercise and Sport* 83 (2): 255–267.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Essex: Longman.
- Goodyear, V. A., C. Kerner, and M. Quennerstedt. 2019. "Young People's Uses of Wearable Healthy Lifestyle Technologies; Surveillance, Self-Surveillance and Resistance." *Sport, Education and Society* 24 (3): 212–225.
- Janemalm, L., M. Quennerstedt, and D. Barker. 2019. "What is Complex in Complex Movement? A Discourse Analysis of Conceptualizations of Movement in the Swedish Physical Education Curriculum." *European Physical Education Review* 25 (4): 1146–1160. doi:10.1177/1356336X18803977.
- Jess, M., M. Atencio, and M. Thorburn. 2011. "Complexity Theory: Supporting Curriculum and Pedagogy Developments in Scottish Physical Education." *Sport, Education and Society* 16 (2): 179–199.



- Jørgensen, M., and L. J. Phillips. 2002. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage.
- Kirk, D. 2010. *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Lambert, K. 2018. "Practitioner Initial Thoughts on the Role of the Five Propositions in the New Australian Curriculum Health and Physical Education." *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 9 (2): 123–140.
- Lambert, K., and D. Penney. 2019. "Curriculum Interpretation and Policy Enactment in Health and Physical Education: Researching Teacher Educators as Policy Actors." *Sport, Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2019.1613636.
- Leahy, L., G. O'Flynn, and J. Wright. 2013. "A Critical 'Critical Inquiry' Proposition in Health and Physical Education." *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4 (2): 175–118.
- Macdonald, D. 2013. "The new Australian Health and Physical Education Curriculum: A Case of/for Gradualism in Curriculum Reform?" *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4 (2): 95–108.
- Miller, J., K. Vineand, and D. Larkin. 2007. "The Relationship of Process and Product Performance of the Two-Handed Sidearm Strike." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (1): 61–76.
- Nyberg, G. 2014. "Exploring 'Knowings' in Human Movement: The Practical Knowledge of Pole-Vaulters." *European Physical Education Review* 20 (1): 72–89.
- Nyberg, G. 2015. "Developing a 'Somatic Velocimeter' – The Practical Knowledge of Freeskiers." *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 7 (1): 109–124.
- Nyberg, G. B., and I. M. Carlgren. 2015. "Exploring Capability to Move – Somatic Grasping of House-Hopping." *Physical Education and Sport Pedagogy* 20 (6): 612–628.
- Nyberg, G., and H. Larsson. 2014. "Exploring 'What' to Learn in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 19 (2): 123–135.
- Ovens, A. 2010. "The New Zealand Curriculum: Emergent Insights and Complex Renderings." *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 1 (1): 27–32.
- Overdorf, V. G., and C. A. Coker. 2013. "Efficacy of Movement Analysis and Intervention Skills." *The Physical Educator* 70 (2): 195–205.
- Parker, I. 1999. *Critical Textwork: An Introduction to Varieties of Discourse and Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Penney, D. 2013. "From Policy to Pedagogy: Prudence and Precariousness; Actors and Artefacts." *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4 (2): 189–197.
- Penney, D., R. Brooker, P. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, Pedagogy and Assessment: Three Message Systems of Schooling and Dimensions of Quality Physical Education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421–442.
- Redelius, K., M. Quennerstedt, and M. Öhman. 2015. "Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning?" *Sport, Education and Society* 20 (5): 641–655.
- Rönnqvist, M., H. Larsson, G. Nyberg, and D. Barker. 2019. "Approaching Movement Learning: Understanding Learners' Sense-Making in Movement Learning." *Curriculum Studies in Physical Education and Health*. doi:10.1080/25742981.2019.1601499.
- Rukavina, P. B., and J. J. Jeansonne. 2009. "Integrating Motor-Learning Concepts into Physical Education." *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 80 (9): 23–65.
- Saussure, F. 1915. *Course in General Linguistics*. New York: Colombia UP.
- Seale, C. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Skolverket. 2011. *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and the Leisure- Time Centre 2011* (Lgr 11). www.skolverket.se/publikationer.
- Stodden, D. F., J. D. Goodway, S. J. Langendorfer, M. A. Robertson, M. E. Rudisill, C. Garcia, and L. Garcia. 2008. "A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship." *Quest* 60 (2): 290–306.
- Svennberg, L., J. Meckbach, and K. Redelius. 2014. "Exploring PE Teachers' 'Gut Feelings': An Attempt to Verbalise and Discuss Teachers' Internalised Grading Criteria." *European Physical Education Review* 20 (2): 199–214.
- Taylor, S. 2013. *What is Discourse Analysis?* London: Bloomsbury.
- Thorburn, M. 2007. "Achieving Conceptual and Curriculum Coherence in High-Stakes School Examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163–184.
- Thorburn, M., and D. Collins. 2003. "Integrated Curriculum Models and Their Effects on Teachers' Pedagogy Practices." *European Physical Education Review* 9 (2): 185–209.
- Thorburn, M., and D. Collins. 2006. "The Effects of an Integrated Curriculum Model on Student Learning and Attainment." *European Physical Education Review* 12 (1): 31–50.
- Tolgfors, B. 2018. "Different Versions of Assessment for Learning in the Subject of Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 23 (3): 311–327.

PUBLICATIONS *in the series*
ÖREBRO STUDIES IN SPORT SCIENCES

1. Gustafsson, Henrik (2007). *Burnout in competitive and elite athletes*.
2. Jouper, John (2009). *Qigong in Daily Life. Motivation and Intention to Mindful Exercise*.
3. Wählén Larsson, Britta (2009). *Skeletal Muscle in Restless Legs Syndrome (RLS) and Obstructive Sleep Apnoea Syndrome (OSAS)*.
4. Johansson, Mattias (2009). *Qigong: Acute affective responses in a group of regular exercisers*.
5. Cardell, David (2009). *Barndomens oas. En tvärvetenskaplig studie av kulturindustriella intressen och organisering av evenemang genom exemplet Stadium Sports Camp*. Licentiat.
6. Isberg, Jenny (2009). *Viljan till fysisk aktivitet. En intervention avsedd att stimulera ungdomar att bli fysiskt aktiva*.
7. Oskarsson, Eva (2010). *Lateral epicondylitis. Intramuscular blood flow, pressure and metabolism in the ECRB muscle*.
8. Andersson, Helena (2010). *The physiological impact of soccer on elite female players and the effects of active recovery training*.
9. Åkesson, Joakim (2010). *Idrottens akademisering. Kunskapsproduktion och kunskapsförmedling inom idrottsforskning och högre idrottsutbildning*. Licentiat.
10. Eliason, Gabriella (2010). *Skeletal muscle characteristics and physical activity patterns in COPD*.
12. Stigell, Erik (2011). *Assessment of active commuting behaviour – walking and bicycling in Greater Stockholm*.
13. Wahlgren, Lina (2011). *Studies on Bikeability in a Metropolitan Area Using the Active Commuting Route Environment Scale (ACRES)*.
14. Thiborg, Jesper (2011). *ATT GÖRA (E)SPORT: Om datorspel och sportifiering*. Licentiat.
15. Maivorsdotter, Ninitha (2012). *Idrottsutövandets estetik: En narrativ studie av meningsskapande och lärande*.
16. Hellström, John (2012). *Expert Performance in Golf*.
17. Hjälm, Sören (2014). *Utbrändhet och återhämtning bland elitträna i fotboll*.

18. Brolin, Magnus (2014). *Hälsoarbete i skolan- mer än motion, morötter och moral?* Licentiat.
19. Tolgfors, Björn (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa, didaktiska konsekvenser av styrning.* Licentiat.
20. Andreas Jacobsson (2014). *Träffar vi alltid rätt? - Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet Idrott och hälsa.* Licentiat.
21. Seger, Izabela (2014). *Betygsättningsprocess i ämet idrott och hälsa. En studie om betygsättningsdilemmat på högstadiet.* Licentiat.
22. Huitfeldt, Åke (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning.* Licentiat.
23. Hosford-Donovan, Adrian (2015). *C-reactive protein, skeletal muscle mass and blood pressure in elderly women: observational and mechanistic links.* Licentiat.
24. Li, Jing (2016). *The Culturally Significant Key Component of Qigong, 'Heart adjustment', is Lost in Translation.* Licentiat.
25. Tolgfors, Björn (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa.*
26. Strandberg, Emelie (2017). *Skeletal Muscle Mass & Function in Older Women: Health-Enhancing Influences of Combined Resistance Exercise & Diet.*
27. Ericson, Helena (2018). *A Salutogenic perspective on resistance training – a study on healthy old adult women.* Licentiat.
28. Folkesson, Mattias (2018). *Heat shock proteins in exercised human skeletal muscle.*
29. Caldeborg, Annica (2018). *Intergenerational touch in PE - a student perspective.* Licentiat.
30. Svensson, Robert (2019). *Från träningsoverall till trenchcoat: Tränarpositionens förändring inom svensk herrelitfotboll mellan 1960- och 2010-talet.*
31. Andersson, Karin (2020). *Naturmöten i pedagogiska verksamheter.* Licentiat.
32. Edholm, Peter (2020). *Muscle mass and physical function in ageing: the effects of physical activity and healthy diet.*
33. Caldeborg, Annica (2021). *Physical contact in physical education - New perspectives and future directions.*

34. Janemalm, Lucas (2021). *Den komplexa rörelsens komplexitet - en studie i ett utförande av idrott och hälsa*. Licentiat.