

SPECIALE

‘Dialogisk Læring’

En analyse af kommunikationens indvirkning på læringsudbyttet

Gert Ørsted (Gruppe nr. 1036)

260685-1203

Studienummer: 20070249

Idræt, 4. semester kandidat, Speciale, Aalborg Universitet

Vejleder: Lars Domino Østergaard

Normalsider: 61

Bilag: 3 (vedhæftet i særskilt fil¹)

02-06-2014

¹ Bilag i form af originale lydfiler fremsendes efter ønske, da det ikke har været muligt at uploade disse elektronisk grundet filernes størrelse.

Abstract

The aim of this project is to identify and understand how the components of leaning are influenced by the use of language in physical education in high school. The project is based on the writings of Yrjö Engeström in order to understand this problem in a perspective of activity theory.

The project is executed as a case study based on a semi-structured interview with one teacher and a group interview with five students based on three physical education lessons. The semi-structured interview is conducted before the three lessons and the group interview after this.

The study shows that the instructional or authoritative approach of communication leaves the students in a strong dependence of the teacher and the potential of leaning is reduced to be valid in the settings of these instructions. The study further shows that the dialogical approach of communication makes possible a unique community in which learning of expansion seems likely, a community that after all seems sensitive to aberration in the participation of the involved.

The project concludes that each approach of communication is creating a space of potential learning. The teacher of physical education had to make these opportunities and challenges of learning apparent, in planning the education lessons, when considering how to fulfill the learning goals.

Forord

Jeg vil i dette speciale ofre den pædagogiske og uddannelsesmæssige virkelighed opmærksomhed. Specialet sigter mod at udforske og forstå grundlaget for og komponenterne i uddannelsespraksis, som den operationaliseres i uddannelsesinstitutionerne. Det er min erfaring som underviser i gymnasieskolen, at der i uddannelsespraksis hersker udfordringer i form af en monologisk og til tider autoritativ lærerpraksis, som for eleverne medfører manglende oplevelse af inddragelse og indflydelse samt manglende motivation og forståelse af den fremførte undervisning. Jeg vil søge mod at forstå (lærings)rummet eller kløften, som eksisterer mellem lærer og elever. Jeg vil vende mig mod det kommunikative aspekt i dette rum, hvormed fokus i nærværende speciale rettes mod den *kommunikative anvendelse* som samskabende for undervisningspraksis og i forlængelse heraf dennes indvirkning på *læringsudbyttet*. Jeg vil rette mig mod idrætsundervisningen som undersøgelsesfelt, da idrætsfaget rummer komponenter, som kan bibringe nye perspektiver til den allerede eksisterende litteratur omhandlende kommunikationens indvirkning for læring i undervisningspraksis.

I forbindelse med udarbejdelsen af specialet vil jeg gerne rette en tak mod de personer, uden hvilke dette aldrig kunne være gennemført. Tak til (idræts)læreren som har indvilget i at lade sig interviewe samt lade mig optage og observere sin undervisning af flere omgange. Tak til (idræts)eleverne for ligeledes at lade sig interviewe; interviews, observationer og optagelser, som har givet specialet et bredt, empirisk fundament at stå på. Tak til min vejleder Lars Domino Østergaard for altid konstruktiv og fremadrettet vejledning, hvilket har bevirket, at argumentationen gennem processen altid har været underlagt kritiske overvejelser.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	5
1.1 ARTIKEL – HVORAF NÆRVÆRENDE SPECIALE UDSPRINGER	6
1.1.1 I forlængelse af artiklen	23
1.2 AFDÆKNING OG PRÆCISERING AF UNDERSØGELSESFELT	23
1.3 PLACERING I FELTET	25
2. ET TEORETISK INDBLIK	27
2.1 YRJÖ ENGSTRÖM	27
2.1.1 Virksomhedsteori	29
2.1.2 Læring som ekspansion	31
3. UNDERSØGELSESMETODE	33
3.1 UNDERSØGELSENS UDFØRELSE	34
3.1.1 Forskningsinterviewets udførelse	34
3.1.2 Fokusgruppeinterviewets udførelse	35
3.2 INFORMANTUDVÆLGELSE	35
3.2.1 Udvælgelse af lærer	36
3.2.2 Udvælgelse af elever	37
4. ANALYSE	39
4.1 ANALYTISKE REDSKABER	39
4.1.1 Operationalisering af læringsaspektet	39
4.1.2 Anvendelse af meningskondensering	40
4.2 LÆRINGSASPEKTET I UNDERVISNINGSPRAKSIS	41
4.2.1 Virksomhedssystemers indbyrdes afhængighed	42
4.2.2 Virksomhedssystemet under ekstern indflydelse	44
4.2.3 Virksomhedssystemets (egen)logik og kompetence	46
5. DISKUSSION	49
5.1 DIALOGISK LÆRING – EN MODEL	49
5.1.1 Instruktionernes begrænsninger	51
5.1.2 Uddelegering som potentielt kaos	53
5.1.3 I spændingsfeltet mellem instruktioner og uddelegering	55
6. KONKLUSION	56
REFERENCELISTE	58

1. Indledning

Indeværende speciale udspringer af og videretager mit 9. semesters projekt², hvis formål var at anskueliggøre, hvordan den dialogiske anvendelse begribes i idrætsfaget som undervisningspraksis. Projektet søgte mod at forstå, hvordan dialogen begribes af læreren i sin gennemførelse af undervisningspraksis, hvormed fokus var orienteret mod *hvordan* dialog. Nærværende speciale skal ses i forlængelse heraf med et ønske om at etablere en forståelse af *hvilken indflydelse* denne dialog udgør. Det vil sige, at hvor jeg i mit 9. semesters projekt rettede fokus mod en teoretisk anskueliggørelse af dialogbegrebet som fænomen samt en analyse af operationaliseringen heraf, ønsker jeg i indeværende speciale at rette fokus mod konsekvenserne af denne dialogiske anvendelse. Specialets empiriske fundament er derfor indsamlet og udgjort af samme undersøgelsesforløb som mit 9. semesters projekt. Dette projekt er i samarbejde med Lars Domino Østergaard skrevet i artikelform, som arbejdes på at blive udgivet på idrottsforum.org³.

Mod et ønske om at give læseren et indblik i og involvere denne i (undersøgelses)processen, hvorom nærværende speciale udspringer, har jeg valgt at præsentere denne artikel som en integreret del heraf. Jeg vil i forlængelse af artiklen uddybe og præcisere problemstillingerne, som indeværende speciale ønsker at anskueliggøre.

² Projektet er udarbejdet under titlen: 'Dialogisk Undervisning – En analyse af dialogen i idrætsundervisningen', og undersøgelsen er gennemført i forbindelse med idrætsundervisningen i gymnasieskolen.

³ For læsevenlighedens skyld vil der fremadrettet blive henvist til denne artikel gennem brug af henvisningen: Ørsted og Østergaard (ikke publiceret).

1.1 Artikel – hvoraf nærværende speciale udspringer

Dialogisk Undervisning: Et indblik i den kommunikative anvendelse i idrætsundervisningen i gymnasieskolen.

Gert Ørsted, stud. scient., Sport Science, Aalborg Universitet.

Lars Domino Østergaard, adjunkt, Institut for Medicin og Sundhedsteknologi, Aalborg Universitet.

Introduktion

”Skolens undervisning bærer stadig præg af industrisamfundet: læreren formidler og eleverne modtager det formidlede. Det passer imidlertid dårligt til nutidens børn og unge [...] Skal vi øge børn og unges motivation til læring og uddannelse, må vi derfor udvikle en didaktik, der vægter deltagerperspektivet” (Sørensen 2013: 83).

Sørensen skildrer en af nutidens (måske) største udfordringer, som synes at ramme den undervisnings- og læringskultur, som operationaliseres i uddannelsesinstitutionerne. En udfordring i og et behov for at involvere og inddrage de lærende i den undervisningspraksis, som tilsigter disse at lære noget.

Idrætsfaget er flere gange gjort til genstand for analyse med ønske om at anskueliggøre blandt andet elevinddragelse, -indflydelse og idrætsfagets læringsdimension (Danmarks Evalueringsinstitut 2004a; Danmarks Evalueringsinstitut 2004b; Nielsen et al. 2011; Seelen 2012; Seelen & Munk 2012). Seelen (2012) analyserer idrætsfagets læringsdimension og skildrer i denne forbindelse, at idrætsfaget (ofte) er præget af diskrepans mellem henholdsvis lærernes og elevernes forventninger og holdninger til læringsaspektet i idrætsfaget. Disse undersøgelser indskrives sig under en række omfattende evalueringsundersøgelser af danske uddannelsesinstitutioner, som konkluderer, at et centralt område, hvor forbedringer fordres, er på undervisningsområdet med særligt fokus på selve læringen, tilbagemeldinger og ikke mindst elevinddragelse (Danmarks Evalueringsinstitut 2006; Elevtrivselsundersøgelse 2012).

Der synes altså i idrætsfaget, og i undervisningspraksis i almindelighed, at eksistere en problematik af relationel karakter i form af en uoverensstemmelse mellem lærerens (eller uddannelsesinstitutionernes) intentionelle praksis på den ene side og på

den anden side elevernes forståelse for og oplevelse af at være en del af denne praksis. En problematik som relaterer sig til de udfordringer, som Sørensen (2013) skildrer.

Formålet med indeværende undersøgelsen er at udforske denne problematik eller denne kløft, som eksisterer mellem lærerpraksis og elevønsker inden for idrætsfaget. Undersøgelsen er særligt inspireret af Biesta (2004), som i 'Communication and the Educational Relation' overbevisende har argumenteret for, hvordan denne kløft eller dette (lærings)rum må betragtes som udgjort af den kommunikative interaktion, som føres lærer og elever imellem. Indeværende undersøgelse indskrives sig dermed i en tradition, for hvilken *deltagerperspektivet*, som Sørensen (2013) plæderer for indledningsvist, udgør præmissen i læringsprocessen (se eksempelvis Miettinen 1999; Lave & Wenger 2003; Wenger 2004). En proces hvori den kommunikative interaktion altså ifølge Biesta står centralt, hvormed nærværende undersøgelse er orienteret mod den kommunikative anvendelse i netop idrætsfaget som undervisningspraksis.

Eksisterende forskning

Kommunikationens betydning i undervisningspraksis har været genstandsfelt for stigende forskningsmæssig interesse i takt med at psykologiske, sociologiske og pædagogiske teorier i højere grad orienteres mod sociale komponenter og aspekter ved menneskelig handlen (Margolis 2004; Mortimer 1998; Roth 2009; Wells 1999). Fælles for disse undersøgelser er, at de primært er rettet mod klassisk (tavle)undervisning, og dermed ikke umiddelbart lader sig relatere direkte til idrætsfaget. I en dansk kontekst foreligger enkelte undersøgelser, som delvist berører den kommunikative (eller sproglige) dimension af lærer-elev relationen, uden at denne står centralt heri (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009; Zeuner, Wiedemann & Scheuer 2013). Ulriksen et al. (2009) konkluderer, at gymnasiesproget, forstået som lærernes formidling *til* eleverne, for eleverne opleves som et parallelsprog eller et fremmedsprog, som ikke tillader eleverne adgang til essensen eller meningen med det formidlede. Zeuner et al. (2013) konkluderer i deres analyse af unges holdninger til pædagogik, viden og uddannelse på danske ungdomsuddannelser, at læring gennem dialog og diskussion af eleverne vurderes som den foretrukne læringsform. En konklusion som indikerer, at eleverne ønsker sig inddraget i samt bidrage til den undervisningspraksis, som de netop selv er en del af. Der er i hverken Ulriksen et al.

(2009) eller Zeuner et al. (2013) foretaget en differentiering de enkelte fag imellem, hvilket kunne have specificeret problemstillingen i forhold til idrætsfaget, men vi anser alligevel konklusionerne for aktuelle i indeværende undersøgelse mod anskueliggørelsen af idrætsfaget som en del af det generelle gymnasium.

Hos eleverne eksisterer der altså et behov for og lyst til involvering i egen læringsproces; et behov som risikerer at blive umuliggjort grundet manglende adgang til de (sproglige) meningsstrukturer, som undervisningen indeholder.

Der foreligger ikke undersøgelser, hvis primære orientering er rettet mod idrætsfaget og den kommunikative anvendelse heri, hvilket berettiger nærværende undersøgelse. Når undersøgelsen vender sig mod idrætsfaget, skyldes det endvidere, at fagets kropslige dimension tillige bibringer udforskningen af kommunikationens betydning interessante perspektiver til fremtidig undersøgelse. Perspektiver som vil blive fremført sidst i artiklen.

Et teoretisk indblik

Undersøgelsens teoretiske fundament er udgjort af to perspektiver, for hvilke den sproglige eller kommunikative dimension ved menneskelig handlen er essentiel: Mikhail Bakhtin og Kenneth Gergen. Begge opererer de ud fra antagelsen om, at der i sproget er indeholdt meningsstrukturer, som influerer på måden, hvorpå vores tænkning og handlinger organiseres (Christensen 2011); et erkendelsesteoretisk afsæt som bibringer til en indkredsning og anskueliggørelse af den kommunikative anvendelse i idrætsfaget som undervisningspraksis.

Mikhail Bakhtin i en dialogisk undervisningspraksis

Når Danmarks Evalueringsinstitut (2004a) og Seelen og Munk (2012) betoner nødvendigheden af øget elevinddragelse og –indflydelse i idrætsfaget, og Seelen (2012) skildrer, at idrætsfaget (ofte) er præget af diskrepans mellem lærernes og elevernes forventninger hertil, har den russiske filosof, litterat og semiotiker Mikhail Bakhtin (1895-1975) foretaget nogle interessante iagttagelser, som forekommer relevante mod et ønske om at forstå disse problematikker. Ifølge Bakhtin muliggøres eller skabes undervisningspraksis netop gennem inddragelse og indflydelse, og lærer og elev samskaber en fælles praksis i et dialektisk samspil; en proces hvori Bakhtin betoner sprogets særlige betydning. Bakhtin (1953) skildrer behovet for at betragte den

sproglige anvendelse som værende altid situeret med henvisning til, at sproget alene eksisterer i form af konkrete ytringer (af det engelske: 'Utterances'), som formes og formes i den sociale aktivitet, hvorunder de anvendes. Vores ytringer kan altså ifølge Bakhtin ikke betragtes som isolerede handlinger, men må i stedet betragtes som kontekstualiserede i intentionerne og (de sociale) omstændigheder, hvorunder de udføres samt af ytringerne, som går forud for og følger disse.

Det vil sige, at undervisningspraksis i en Bakhtiansk tænkning må tilstræbe og virkeliggøre muligheden for i høj grad at lade den sproglige anvendelse stå centralt i gennemførelsen heraf, da forståelses- og meningsstrukturer skabes i processer, hvor ytringer fra eleven (modtageren) berører og konfronterer ytringer fra læreren (afsenderen). Underviseren må altså muliggøre, at eleverne (gennem sproget) kan erkende den viden, som de enkelte idrætsbegreber og -discipliner rummer. Enten i en direkte dialog underviser og elever imellem eller i mindre grupper, hvor eleverne får mulighed for sammen (sprogligt) at konstruere en fælles forståelse af disse og dermed frigive det læringspotentiale, som er indeholdt heri.

En sådan undervisningspraksis opererer netop med et decentraliseret lærings- og vidensbegreb lokaliseret i den sociale aktivitet i højere grad end lokaliseret alene hos læreren. En tilgang som imødekommer de udfordringer og behov, som ifølge Sørensen (2013) hviler på uddannelsesinstitutionerne. Kompetencerne, som knyttes til idrætsfaget, praktiske såvel som teoretiske, forankres gennem en konstruktion eller rekonstruktion af social mening. En aktivitet hvori Bakhtin betoner vigtigheden af den sproglige eller dialogiske anvendelse.

Kenneth Gergen i en dialogisk undervisningspraksis

I forlængelse af kritikken som Sørensen (2013) foretager indledningsvist i nærværende artikel, hvori hun kritiserer nutidens uddannelseskultur for at operere med en lærercentreret formidlingspraksis, hvor eleverne anskues som vedhæng hertil, er det interessant at videretage *deltagerperspektivet*, som Sørensen selv plæderer for. I denne forbindelse synes den amerikanske professor i psykologi Kenneth Gergen (1935-), at have foretaget nogle helt essentielle iagttagelser af subjektet som værende altid relateret til og udgjort af sin *deltagelse* i (sociale) praksisser.

I Gergens optik må vi søge et opgør med forestillingen om, at der til idrætsundervisningen indtræder en lærer og et antal elever; alle som indbyrdes afgrænsede subjekter. I stedet må vi orientere os mod, at disse allerede ved indtrædelsen i undervis-

ningen er i besiddelse af erfaringer med idrætsfaget samt agerer og reagerer i forhold til hinandens foranstaltning heraf. Det vil sige, at idrætsfaget for den enkelte rummer nogle relationelle erfaringer hermed, som unægtelig vil påvirke dennes tænkings- og handlingsmønstre i gennemførelsen heraf. Gergen (2010) orienterer sig selv mod (den generelle) undervisningspraksis og beskriver det i følgende vendinger:

”Når læreren og eleven mødes, er hver af dem indlejret i en mangfoldighed af relationer, og hver er udstyret med en mangfoldighed af færdigheder (og potentielle mangler) i at relatere sig. I denne forstand skaber mødet mellem lærer og elev en ny relationskreds, en som kan knytte hver af dem til et udvidet hav af muligheder – eller ej” (ibid.: 276).

Samtidig er læreren med til at definere elevernes deltagelse, alt efter hvordan denne tillader eller afgrænser disse fra at trække på disses erfaringer med idrætsfaget. Det vil sige, at læreren kan muliggøre eleverne at bibringe og inddrage relationelle erfaringer i idrætsundervisningen.

Der er i en sådan undervisningspraksis forankret en præmis om relationel deltagelse, og derfor vil manglende elevinddragelse og –indflydelse skabe en for eleven meningsløs undervisningspraksis; et udgangspunkt som understøtter behovet for en orientering mod en didaktik, som i sin tilgang vægter *deltagerperspektivet*.

Et metodisk indblik

I bestræbelserne på at afbilde den kommunikative anvendelse i idrætsfaget har vi valgt at orientere indeværende undersøgelse mod måden, hvorpå læreren begriber denne; det vil sige, *hvordan* læreren kommunikerer med eleverne. Undersøgelsen er udført som et casestudie med henblik på at indfange kommunikationens kontekstualitet, dybde samt sociale betingelser, hvorunder den føres (Antoft & Salomonsen 2007; Flyvbjerg 2010), hvilket ligger i forlængelse af undersøgelsens teoretiske fundament.

Læreren er en kvinde og bevidst udvalgt på baggrund af en *informationsorienteret udvælgelse*, som er foretaget med henblik på at maksimere nytteværdien af information, som casen bibringer undersøgelsen (Flyvbjerg 2010). Kommunikation er indsamlet gennem anvendelsen af diktafon og tilhørende mikrofon, som læreren har båret i gennemførelsen af den pågældende undervisning. Der er foretaget lydoptagelser i et sammenhængende undervisningsforløb over tre idrætslektioner a 70 minutter. Mod et ønske om at indfange konteksten og de sociale betingelser, hvorunder den

kommunikative anvendelse er foretaget, er der benyttet *deltagende observation* i den pågældende idrætsundervisning og i denne forbindelse nedskrevet feltnotater, som synes interessante for kommunikationens indflydelse. Undersøgelsen er udført i forbindelse med den pågældendes lærers normale undervisningsplanlægning, hvilket har haft til hensigt at bibeholde en naturlig undervisningskontekst i ønsket om at iagttage læren i sin vanlige undervisningsrolle (Gratton & Jones 2010). Undervisningen, hvori optagelserne og observationerne er foretaget, er den praktiske del af idrætsfaget på B-niveau i et dansk gymnasium. Idrætsholdet, som undersøgelsen omfatter, inkluderer 22 elever.

Analytiske redskaber

I arbejdet med at anskueliggøre den kommunikative anvendelse i idrætsfaget har det været væsentligt at præcisere, hvilke komponenter der er indeholdt i netop det kommunikative. Det vil sige, hvilken tilgang der synes at dominere lærerens kommunikative interaktion med eleverne; herunder i hvilken grad læreren synes at involvere eleverne, respondere på disse samt inddrage og implementere elevernes idéer i den videre undervisning. I et forsøg på at operationalisere denne kommunikative interaktion har vi med inspiration i Mortimer og Scott (2003) analyseret og klassificeret kommunikationen i dimensionerne: dialogisk-autoritativ og interaktiv–ikke-interaktiv, hvilket giver os følgende overordnede tilgange: den interaktive/dialogiske, ikke-interaktive/dialogiske, interaktive/autoritative og den ikke-interaktive/autoritative; alle skildret i nedenstående figur:

	<i>interaktiv</i>	<i>ikke-interaktiv</i>
<i>dialogisk</i>	a. interaktiv/dialogisk	b. ikke-interaktiv/dialogisk
<i>autoritativ</i>	c. interaktiv/autoritative	d. ikke-interaktiv/autoritativ

Figur 1: Typer af kommunikative tilgange (Mortimer & Scott, 2003 red.)

De enkelte tilgange kan relateres til Mosston og Ashworth (2008), som i et udtømmende arbejde har skildret en række måder (kommunikativt) at begribe undervisning på, som indeholder den fysiske eller kropslige dimension. Når Mortimer og Scott (2003) anvender betegnelsen interaktiv/dialogisk er denne relateret til Mosston og Ashworth's (2008) arbejde med The Inclusion Style (E) og elementer fra The Divergent Discovery Style (H); ikke-interaktiv/dialogisk er relateret til The Self-Check

Style (D); interaktiv/autoritativ er relateret til The Practice Style (B) og elementer af The Guided Discovery Style (F) og ikke-interaktiv/autoritativ er relateret til The Command Style (A).

I arbejdet med at identificere og konkretisere hvilken af de fire kommunikative tilgange, der viser sig gældende i den kommunikative interaktion, har vi valgt at kode de empiriske data med henblik på at reducere og strukturere optagelserne i et enkelt og overskueligt indblik i forekomsten af de kommunikative tilgange (Kvale og Brinkmann 2009). Til hjælp for analysen, er det kvalitative analyseprogram AtlasTi ver07 anvendt. Transskriberingerne, som kodningerne er foretaget ud fra, er udarbejdet som *hel udskrift* (Launsø & Rieper 2008) og ingen af de medvirkende fremgår ved egne navne.

Undersøgelsens resultater

Vi har i arbejdet med at identificere og analysere den kommunikative interaktion valgt at præsentere denne i en struktur identisk med idrætslektionerne, som de alle er afholdt i forbindelse med indeværende undersøgelse. En struktur som er udgjort af: 1) tydelige instruktive perioder 2) perioder med (teknik)øvelser og 3) spilnære perioder. Denne inddeling er foretaget, da perioderne alle er forskellige i sin karakteristik, og dermed fordrer og inviterer til forskellige kommunikative tilgange. Resultaterne af undersøgelse vil derfor blive præsenteret i tre afsnit.

I alt blev der kodet 291 kommunikative interaktioner fra læreren fordelt på hhv. 48 i de instruktive perioder, 113 i perioderne med øvelser, samt 130 i de spilnære perioder. Fordelt på de fire typer af kommunikation, som analysen er foretaget ud fra, kom vi frem til følgende:

	<i>interaktiv</i>	<i>ikke-interaktiv</i>
<i>dialogisk</i>	9	21
<i>autoritativ</i>	180	81

Figur 2: Antal kommunikative interaktioner registreret

Instruktive perioder

De instruktive perioder er karakteriseret ved, at lærerens intention entydigt er at instruere eller informere eleverne (oftest) samlet. Perioderne forekommer oftest ind-

ledningsvist i den pågældende lektion, i forbindelse med introduktionen til eller ændringer i en planlagt øvelse eller som opsamling på den netop gennemførte lektion.

De instruktive perioder er overvejende kendetegnet ved en ikke-interaktiv/autoritativ tilgang til den kommunikative anvendelse (27 ud af 48 interaktioner). Læreren praktiserer i disse perioder overvejende en monologisk kommunikation og påtager sig hermed en beskrivende, forklarende eller instruerende rolle.

Den følgende sekvens er et eksempel på en ikke-interaktiv/autoritativ tilgang og repræsenterer dermed kommunikationen, som den anvendes i de instruktive perioder. Læreren har netop samlet eleverne med formål om at introducere disse til en ny øvelse:

U: [...] Vi skal lave en øvelse, hvor vi har fokus på det der med opsamlingen, og opsamlingen, det er jo [...] det der skal, der formodentlig kommer efter et smash eller et angrebsslag i hvert fald. Og den skal gerne ligge, bold nummer to skal gerne ligge oppe ved hæveren, så derfor er det vigtigt, at man kan lave en ordentlig modtagning og styre bolden hen til hæveren. Den [første] kaster en forholdsvis sådan stejl bold, og du samler op i baggerslag, og den skal gerne ligge præcis i mine hænder igen.

(Læreren 11.11.2013)

Sekvensen illustrerer, at læreren i sin kommunikation er meget eksplicit i forhold til opsamlinger i volleyball, det vil sige, hvornår en sådan forekommer i spillet, samt hvordan en opsamling (nøjagtig) skal ligge til hæveren. Læreren inviterer ikke til deltagelse eller involvering af eleverne, men søger i stedet, at disse skal forstå vigtigheden i de instruktioner, som bliver givet.

Foruden den ikke-interaktive/autoritative tilgang, som overvejende synes at dominere de instruktive perioder, forekommer kommunikationen i nogen grad at være interaktiv/autoritativ, mens begge dialogiske kommunikationstilgange ikke udgør nogen nævneværdig indflydelse i disse perioder.

Perioder med (teknik)øvelser

Perioder med (teknik)øvelser er karakteriseret ved, at eleverne udfører øvelser, som (oftest) relaterer sig til et teknisk element ved det endelige volleyballspil. Eleverne er hermed aktive i de pågældende perioder. Perioderne forekommer altid i forlængelse af de instruerende perioder.

Hvor de instruktive perioder synes at være kendetegnet ved en ikke-interaktiv/autoritativ kommunikativ tilgang, er perioderne med (teknik)øvelser overvejende kendetegnet ved en 1:2 fordeling af tilgangene ikke-interaktiv/autoritativ (29 ud af 97 interaktioner) og interaktiv/autoritativ (68 ud af 97 interaktioner). Det vil sige, at læreren i disse perioder undertiden praktiserer en monologisk kommunikation i form af en beskrivende, forklarende eller instruerende rolle, men i andre tilfælde synes at søge den kommunikative interaktion med eleverne uden dog at tildele disses respons og/eller idéer opmærksomhed i forhold til den videre undervisning.

Den følgende sekvens er et eksempel, som rummer elementer af både den ikke-interaktive/autoritative og den interaktiv/autoritative tilgang og derfor illustrativ for perioderne med (teknik)øvelser. Læreren går rundt blandt eleverne efter at have sat dem i gang to og to med øvelse af grundslagene i volleyball:

U: [...] prøv få en smule mere højde på, fordi jo bedre tid giver I jo hinanden ikke også!? De der flade, der skal man godt nok være hurtig [...] Så bare op i luften med den, så har de andre tid til at hente den. Så lidt mere højde på piger. Ja, godt [...] Kan du se, når der er højde på, [er der] masser af tid til at hente den, super godt.

(Læreren 11.11.2013)

Læreren er i sekvensen i overvejende grad instruerende eller forklarende i sin tilgang. Til trods herfor udviser læreren tillige et ønske om at involvere eleverne i sine forklaringer og søger hermed tydeligt interaktionen med disse. Men involveringen af eleverne er baseret på instruerende spørgsmål. Gennem brugen af vendingen: ”[...] *jo bedre tid giver I jo hinanden, ikke også!?*” inviterer læreren eleverne til deltagelsen i ét rigtigt svar. Situationen tillader ikke eleverne at fremføre egne idéer, da den reelt kun rummer det, for læreren, rigtige svar.

Der er i perioderne med (teknik)øvelser en overvejende orientering mod tilgangene ikke-interaktiv/autoritativ og interaktiv/autoritativ, mens den dialogiske dimension kun forekommer i enkelte tilfælde. Dermed synes den autoritative dimension (igen) at være gennemgående i disse perioder.

Spilnære perioder

De spilnære perioder i idrætslektionerne er karakteriseret ved, at eleverne (oftest) spiller det endelige volleyballspil eller udfører småspil, der indeholder mange af de

sammen komponenter, som er indeholdt i det endelige spil. Eleverne er hermed aktive i de pågældende perioder. Perioderne forekommer oftest i forlængelse af netop perioderne med (teknik)øvelser og organiseres ud fra ønsket om, at de tekniske elementer, erhvervet gennem (teknik)øvelserne, inddrages i mere funktionelt orienteret spil.

De spilnære perioder synes overvejende at være kendetegnet ved en interaktiv/autoritativ tilgang til den kommunikative anvendelse (97 ud af 130 interaktioner). Læreren søger altså den kommunikative interaktion med eleverne uden dog at tildele disses respons og/eller idéer opmærksomhed i forhold til den videre undervisning.

Den følgende sekvens er et eksempel på en interaktiv/autoritativ tilgang og repræsenterer dermed den overvejende måde, hvorpå kommunikationen anvendes i de spilnære perioder. Eleverne er i gang med det endelige volleyballspil, og læreren følger dette nært fra sidelinjen:

U: Kom Malene. Ja opsamling. Det er din Lars [...] Lise ryk lidt længere ud i banen. Lars længere frem. Lars længere frem, LARS længere frem! Sådan [...] Roter. Lise server. Op til Ellen med bolden. Kom Lise. Ja. [...] Du er selvfølgelig nødt til at tage den Ellen i første omgang, men ellers træk dig væk. Du skal simpelthen op Jan og samle op. Så må I samle op der bagved [...].

U: Og du skal længere tilbage Per. Længere tilbage, ja.

E: Er det min?

U: Det er din. Det er hæveren; du er hæveren. Til gengæld prøv at træk dig ud af modtagningen ved at gå herop til nettet, ikke også. Sådan.

(Læreren 11.11.2013)

Sekvensen er illustrativ for lærerens (typiske) ageren i de spilnære perioder. Lærerens kommunikation er særdeles eksplicit præget af en tydelig, nærmest instruerende, forventning til, hvor og hvordan eleverne skal agere i forhold til volleyballspillet. Læreren inviterer ikke til deltagelse eller involvering af eleverne til trods for at disse gøres til genstand for lærerens instruktioner; eller det der i eksemplet kan ligne brikker i lærerens (eget) spil.

Det er interessant, at læreren er så instruerende eller autoritativ i sin tilgang, da netop de spilnære situationer (normalvis) rummer muligheden for at implementere tidligere erhvervet færdigheder og ikke mindst refleksioner. Selv da eleven Per insi-

sterer på deltagelse i lærerens envejskommunikation, bliver dette afvist af yderligere instruktioner og forklaringer.

Der er i de spilnære perioder altså en overvejende orientering mod den interaktive/autoritative tilgang, hvor især den autoritative dimension synes at være dominerende.

Opsamling af resultater

Den kommunikative anvendelse synes hos læreren at variere i de enkelte perioder af idrætslektionerne. Der forekommer ikke en entydig tilgang af de fire præsenterede (jf. Figur 1 og 2), som alene er dominerende på tværs af perioderne. Alligevel synes specielt den interaktive/autoritative tilgang at være overrepræsenteret igennem alle tre perioder og udgør dermed den oftest anvendte kommunikative tilgang. Den ikke-interaktive/autoritative tilgang forekommer repræsenteret i specielt perioderne med instruktion, mens begge dialogiske kommunikationstilgange forekommer synlige i enkelte tilfælde.

Overordnet er der en tendens til, at den kommunikative anvendelse hos den pågældende lærer primært bevæger sig ad den autoritative dimension; en dimension som er repræsenteret igennem alle tre perioder. En tendens som er gennemgående i flere undersøgelser, der alle beskæftiger sig med den kommunikative anvendelse i undervisningspraksis (Mortimer 1998; Wegerif 2008; Wells 2000).

Diskussion

Der er på overfladen nogle åbenlyse problematikker, når resultaterne i nærværende undersøgelse viser, at den kommunikative anvendelse hos læreren primært bevæger sig ad den autoritative dimension. Dette er direkte modstridende med de konklusioner, som større evalueringsundersøgelser af danske uddannelsesinstitutioner foretager, hvori de skildrer et behov for øget fokus på selve læringen, tilbagemeldinger og ikke mindst elevinddragelse (Danmarks Evalueringsinstitut 2006; Elevtrivselsundersøgelse 2012) som beskrevet i introduktionen til indeværende artikel. Når Seelen (2012) tillige tydeliggør, at idrætsfaget (ofte) er præget af diskrepans mellem henholdsvis lærerens og elevernes forventninger og holdninger til læringsaspektet heri, synes den autoritative tilgang ikke befordrende at anvende. Det er ifølge Zeuner et al.

(2013) sågar ekspliciteret af eleverne, at læring gennem dialog og diskussion vurderes som disses foretrukne læringsform.

Resultaterne af indeværende undersøgelse indikerer en undervisningspraksis, som er langt fra en didaktik, hvori *deltagerperspektivet* står centralt, hvilket Sørensen (2013) plæderer for i citatet indledningsvist i tråd med en række teoretikere med interesse for *læring gennem deltagelse*; eller praksis (Carpay & Oers 1999; Miettinen 1999; Lave & Wenger 2003; Wenger 2004).

Der er foruden disse problematikker, som synes at bevæge sig på et overordnet (og strukturelt) plan, problematikker som er forankret mere lokalt, det vil sige i den konkrete gennemførelse af (idræts)undervisningen; problematikker som relaterer sig til de teoretiske perspektiver, som omgiver nærværende undersøgelse (jf. 'Et teoretisk indblik').

For når den kommunikative anvendelse (eller dialogen) primært er orienteret mod den autoritative dimension, konstitueres undervisningspraksis heri hvilket (sandsynligvis) styrker adskilte lærer- og elevpraksisser. Hverken den ikke-interaktive/autoritative eller interaktive/autoritative tilgang inviterer eleverne til (sprogligt) at engagere sig i undervisningen, og dermed risikerer undervisningspraksis alene at fremstå meningsfuld for læreren. Bakhtin fremhæver, at forståelses- og meningsstrukturer netop skabes og samskaber i en vedvarende dialogisk proces, og elevernes stemme må dermed betragtes og tilstræbes som samskabende for undervisningspraksis. Bakhtin betoner endvidere, at elevernes (sproglige) engagement tillader disse adgang til de (sociale) betydningsstrukturer, som i nærværende undersøgelse er indeholdt i idrætsfaget, og uden involvering og invitation af eleverne vil disse i begrænset omfang have adgang til den idrætslige viden, som er indeholdt i undervisningspraksis. Denne problemstilling synes i særdeleshed aktuel i analysen af den kommunikative anvendelse i de spilnære perioder. Elevernes engagement er i disse perioder ofte præget af uvished om eksempelvis regler og egen ageren, og eleverne viser sig yderst afhængig af lærerens vedvarende instruktioner, hvilket blandt andet viser sig i eksemplet, som er inddraget i resultaterne af 'Spilnære perioder'.

Hvis vi vender os mod Wegerif (2008), som i en diskussion af det han beskriver som forholdet mellem ontologiske grundantagelser og anvendelsen af dialog i undervisningspraksis, betoner han nogle af de væsentlige begrænsninger, som ligger i den monologiske anvendelse; det vil sige lærerens beskrivende og instruerende rolle. Wegerif hævder, at uden implementeringen af udefrakommende synspunkter eller

perspektiver er vores ytringer forbeholdt og afgrænset til at omfatte afsenderen, som i indeværende undersøgelse vil være at betragte som læreren.

Det vil altså sige, at når læreren praktiserer en beskrivende, forklarende eller instruerende rolle, risikerer hensigten hermed ikke at nå ud til eleverne. Et illustrativt eksempel herpå findes i indeværende undersøgelse i forbindelse med analysen af den kommunikative anvendelse i de instruktive perioder. I den udvalgte sekvens, hvor kommunikationen er kendetegnet ved at være ikke-interaktiv/autoritativ, instruerer og forklarer læreren eleverne om opsamlinger i volleyball, det vil sige, hvornår og hvordan en sådan forekommer i spillet. Læreren ekspliciterer, at opsamlinger oftest anvendes i forlængelse af et smash eller i hvert fald et angrebsslag i en sekvens, som ikke involverer eller inviterer eleverne til deltagelse (jf. 'Instruktive perioder'). Der synes ikke umiddelbart noget ualmindeligt eller opsigtsvækkende i lærerens måde at agere på, men den ikke-interaktive/autoritative tilgang risikerer alligevel at efterlade eleverne udenfor instruktionernes hensigt og forståelsen heraf og overlade disse til egen fortolkning. For anvendes opsamlingen (baggerslaget) *kun* efter et angrebsslag? Er der andre situationer der inviterer til brugen af opsamling? Eller er det oven i købet *kun* tilladt at anvende baggerslaget (opsamling) efter et angrebsslag?

Når læreren hverken ønsker den kommunikative interaktion med eleverne eller ønsker at implementere budskaber eller forklaringer af disse, afgrænses eleverne fra det, Gergen har beskrevet som 'relationel deltagelse' og dermed muligheden for at bibringe og inddrage relationelle erfaringer i idrætsundervisningen. En sådan afgrænsning eller begrænsning af eleverne vil unægtelig være med til at definere elevernes deltagelse, og der risikeres ifølge Gergen en for eleven meningsløs undervisningspraksis.

I et videre perspektiv

Som skildret indledningsvist foreligger der på baggrund af resultaterne af indeværende undersøgelse interessante problemstillinger til fremtidig (ud)forskning. Artiklen forholder sig ikke eksplicit til rammerne som (idræts)lærerne er underlagte i form af en normeret tid, retningslinjer i form af lærerplaner og bekendtgørelser, en bredt repræsenteret elevsammensætning os så videre. Det kunne i denne forbindelse være interessant om der, i arbejdet med en mere inddragende kommunikationsform, kunne indtænkes elevernes bidrag hertil. Curth og Østergaard (2012) konkluderer i arbejdet

med inddragelse af makkerfeedback i idrætsundervisningen, at denne metode fremmer elevernes (indefrakommende) motivation gennem blandt andet et øget tilhørsforhold, hvilket i højere grad muliggør en mere dialogisk undervisningsform.

Nærværende undersøgelse indikerer, at eleverne gennem den autoritative kommunikationstilgang nægtes adgang til de betydningsstrukturer, som idrætsundervisningen indeholder og tilsigter, at disse skal lære, og der risikeres i forlængelse heraf en undervisningspraksis uden nævneværdig læring. En antydning som (blot) hviler på en teoretisk diskussion af dette forhold. Det vil være befordrende, at systematisere de i artiklen fremkomne resultater i relation til elevernes læring mod et ønske om en (videnskabelig) forståelse af kommunikationens indvirkning på læringsudbyttet.

Endelig har indeværende undersøgelse i udforskningen af den kommunikative anvendelse været orienteret mod den verbale kommunikation og udeladt den non-verbale kommunikation. Idrætsfaget rummer naturligt en masse ikke-sproglig, kropforankret viden. Det kunne være interessant at efterprøve artiklens resultater i en undersøgelse, hvori den kropslige interaktion systematisk er indtænkt med henblik på at afdække dette forhold.

Referenceliste

- Antoft, R. & Salomonsen, H. H. (2007). Det kvalitative casestudium. I Antoft, R., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A. & Kristiansen, S. (2007). *Håndværk & Horisontter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk Universitetsforlag.
- Biesta, G (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. I Bingham, C. & Sidorkin, A. M (2004). *No Education Without Relation*. Peter Lang Publishing Inc.
- Carpay, J. & Oers, B. V. (1999). Didactic model and problem of intertextuality and polyphony. I Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Christensen, G. (2011). *Psykologiens videnskabsteori* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Curth, M. L. & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskab til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen. *Idrottsforum*. Nedtaget den 08.04.14 fra: <http://idrottsforum.org/curth-ostergaard120606/>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004a). Idræt i folkeskolen – Et fag med bevægelse. *Danmarks Evalueringsinstitut*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004b). Idræt i folkeskolen – En perspektiverende, kvalitativ undersøgelse blandt elever og lærere i gymnasiet. *Danmarks Evalueringsinstitut*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). Læringsmiljøer i folkeskolen – samspillet mellem læringssyns, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. *Danmarks Evalueringsinstitut*.
- Elevtrivselsundersøgelse (2012). Elevtrivselsundersøgelse Gymnasieuddannelserne 2012. *Ennova*.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Gratton, C. & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (2nd ed.). Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag, København.

- Launsø, L. & Rieper, O. (2008). *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. I Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Mortimer, E. F. (1998). Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, 20:1, pp. 67-82.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Open University Press.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First online edition.
- Nielsen, S. F., Hansen, M. B., Nielsen, G., Ottesen, L., & Thing, L. F. (2011). *Unges syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen – En kvantitativ undersøgelse af Rysensteen Gymnasium*. Institut for Idræt. Københavns Universitet.
- Seelen, J. V. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne – Et multiple-case studie*. Institut for Idræt og Biomekanik. Syddansk Universitet.
- Seelen, J. V. & Munk, M. (2012). Status på idrætsfaget 2011. Webudgave. *Kosmos*.
- Sørensen, B. H. (2013). Styrk deltagerperspektivet. I Hutter, C., Katznelson, N., Sørensen, N. U. & Juul, T. M. (2013). *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Samfundslitteratur.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research of educational dialogue. *British Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 3, pp. 347-361.
- Wells, G. (2000). Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. I Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. New York, Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København. Hans Reitzels Forlag.

Zeuner, L., Wiedeman, F. & Scheuer, S. (2013). Unges holdninger til pædagogik, viden og uddannelse. *Gymnasiepædagogik Nr. 92*. Institut for Kulturvidenskaber. Syddansk Universitet.

1.1.1 I forlængelse af artiklen

Resultaterne og ikke mindst diskussionen, som fremføres i artiklen, åbner for interessante spørgsmål til videre (ud)forskning. Enkelte af dem er allerede præsenteret afslutningsvist heri. For når det i artiklen skildres, at den kommunikative tilgang, som overvejende føres af læreren, primært er orienteret mod den autoritative dimension, *hvilken indflydelse* har dette så for de involverede, som i indeværende undersøgelse er at betragte som eleverne? Det konkluderes i artiklen, at der i anvendelsen af den autoritative tilgang undlades en involvering og invitation af eleverne til (sprogligt) at engagere sig i undervisningen, og dermed risikerer undervisningspraksis alene at fremstå meningsfuld for læreren. Artiklen fremhæver, at eleverne nægtes adgang til de betydningsstrukturer, som idrætsundervisningen indeholder og tilsigter, at disse skal lære, og der risikeres i forlængelse heraf en undervisningspraksis uden nævneværdig læring.

Det antydes altså i artiklen, at den kommunikative anvendelse, som føres af læreren, er nært relateret til elevernes læring; en antydning som (blot) hviler på en teoretisk diskussion af dette forhold. Jeg mener, at det vil være befordrende, at systematisere de i artiklen fremkomne resultater i relation til elevernes læring mod et ønske om en (videnskabelig) forståelse af kommunikationens indvirkning på læringsudbyttet.

1.2 Afdækning og præcisering af undersøgelsesfelt

Kommunikationens betydning i undervisningspraksis har været genstandsfelt for stigende forskningsmæssig interesse i takt med at psykologiske, sociologiske og pædagogiske teorier i højere grad orienteres mod sociale komponenter og aspekter ved menneskelig handlen. Således har en række undersøgelser udforsket kommunikationen (eller dialogen) i undervisningspraksis med henblik på blandt andet at anskueliggøre dennes indvirkning på læringsaspektet og -læringsudbyttet (Aguiar, Mortimer & Scott 2010; Lompscher 1999; Margonis 2004; Mortimer & Scott 2003; Roth 2009; Simpson 2010; Wells 1999, 2000; Wells & Arauz 2006).

Wells og Arauz (2006) har foretaget et syvårigt aktionsforskningsprojekt med henblik på at implementere en dialogisk tilgang i gennemførelsen af den normale undervisning hos 12 lærer i overensstemmelse med lærerplaner og bekendtgørelser mod ønsket om at anskueliggøre en sådan intervention. I deres sammenfatning under

overskriften: 'Læring gennem diskussion' (eller dialog) citerer de Ursula Franklin (1996) i det de beskriver som en aforisme af forholdet mellem den dialogiske tilgang og læringsaspektet: ”*Knowledge is constructed and reconstructed in the discourse between people doing things together*” (Wells & Arauz 2006: 415). Et citat eller en fremstilling som på mange måder synes fælles for ovenstående undersøgelser, der alle betoner nødvendigheden af, at der i den kommunikative anvendelse må tilstræbes en invitation af eleverne til *deltagelse* i egen læringsproces med henblik på opnåelsen af det størst mulige (kognitive) læringsudbytte. Konklusioner der tydeligt ligger i forlængelse af nyere læringsteorier, som netop har beskrevet læring med henvisning til *deltagelse*, hvori læringsprocessen betragtes som en konstruktion eller rekonstruktion af social mening (se eksempelvis Lave og Wenger 2003; Wenger 2004).

Der foreligger enkelte undersøgelser udført på danske uddannelsesinstitutioner, som implicit behandler forholdet mellem den kommunikative anvendelse og læringsaspektet (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009; Zeuner, Wiedemann & Scheuer 2013). Tydeligst er det i Zeuner et al. (2013), som i deres analyse af unges holdninger til pædagogik, viden og uddannelse på danske ungdomsuddannelser konkluderer, at læring gennem dialog og diskussion af eleverne vurderes som den foretrukne læringsform. En konklusion som indikerer, at eleverne ønsker sig inddraget i samt bidrage til den undervisningspraksis og ikke mindst den læringsproces, som de netop selv er en del af.

Artiklen: 'Dialogisk Undervisning: Et indblik i den kommunikative anvendelse i idrætsundervisningen i gymnasieskolen' (Ørsted og Østergaard, ikke publiceret) indskriver sig i et idrætsorienteret forskningsfelt uden tilsvarende undersøgelser, og det er med udgangspunkt heri, at indeværende speciale ønsker at anskueliggøre kommunikationens indvirkning på elevernes læring i idrætsfaget som undervisningspraksis inspireret af de netop afdækkede undersøgelser.

For hvilken betydning har det for læringsudbyttet, at den overvejende kommunikationsform er orienteret mod den autoritative dimension, som artiklen skildrer? Afgrænses eleverne fra deltagelse i egen læringsproces i en sådan grad, at der risikeres en undervisningspraksis uden nævneværdig læring?

Det er med undringsspørgsmål som disse, at dette speciales sigte er forsøgt indsnævret til følgende problemformulering:

Hvilken indflydelse har den kommunikative anvendelse på læringsudbyttet i idrætsfaget som undervisningspraksis?

Nærværende speciale søger altså at etablere en forståelse af, *hvilken indflydelse* den kommunikative anvendelse udgør, og ligger derfor i direkte forlængelse af behandlingen af *hvordan* kommunikation (eller dialog), hvorom mit 9. semester var centreret, hvilket er redegjort for indledningsvist. Jeg ønsker dermed at rette fokus mod konsekvenserne af den kommunikative anvendelse, hvormed jeg søger at forstå, hvilken indvirkning denne synes at have på elevernes læringsudbytte. Når jeg ønsker at øjensynliggøre *læringsudbyttet* i idrætsfaget, har jeg valgt at anskue læringsaspektet bredt indeholdende dets kontekstualitet, og afgrænser mig derfor fra et kvantificerbart læringsbegreb, som lader sig indfange gennem anvendelsen af eksempelvis standardiserede tests. Jeg vil redegøre uddybende herfor i en senere præsentation af specialets teoretiske perspektiver.

1.3 Placering i feltet

I bestræbelserne mod at besvare specialets problemformulering vil jeg vende mig mod den finske psykolog og professor Yrjö Engeströms arbejder og det teorilandskab, som han i forlængelse heraf repræsenterer. Argumentet for at anvende netop Engeström er, at han i sin teorigenerering søger mod at forstå læring i et *dialogisk* perspektiv; også beskrevet som interagerende virksomhedssystemer (Engeström 2009) og indtager dermed en epistemologisk position i overensstemmelse med indeværende speciale. Engeströms retter fokus mod læringens overskridende eller konfronterende betingelser og betoner i denne forbindelse vigtigheden af at indtænke en række (virksomhedsteoretiske) komponenter som afgørende herfor. Engeströms bi-bringer specialet et bredt struktureret begrebsapparat, hvilket er fundet befordrende mod operationaliseringen af forholdet mellem den kommunikative anvendelse og læringsudbyttet.

Jeg vil enkelte steder tillade mig at implementere begreber fra Jean Lave og Etienne Wengers arbejder mod et ønske om at integrere en tænkning centreret om læring gennem *deltagelse*, hvilket de på mange måder er blevet repræsentanter for. En

tænkning som, jeg ønsker, skal indgå implicit igennem specialets udarbejdelse. Disse udgør i denne forbindelse ikke specialets hovedfokus og vil derfor ikke blive ekspliteret i et selvstændigt afsnit.

2. Et teoretisk indblik

Jeg vil i dette afsnit præsentere det teoretiske grundlag, som danner ramme om Yrjö Engeströms (1948-) arbejder. Det ligger uden for dette speciales omfang at redegøre for Engeströms litterære univers i dets fuldstændighed, og jeg har derfor afgrænset mig til at behandle de begreber, som for den senere analyse og diskussion er fundet relevante. Jeg tillader mig at inddrage supplerende litteratur, hvor dette er fundet befordrende for præsentationen. Afsnittet vil være af redegørende karakter uden nogen yderligere stillingtagen og/eller diskussion af Engeströms teori- og begrebsapparat. En sådan vil følge i en adskilt analyse og diskussion. Jeg vil i præsentationen inddrage (fiktive) eksempler⁴, som de kan forekomme i idrætsundervisningen, hvilket aktualiserer begrebernes anvendelighed i forhold til specialets overordnede problemstilling.

2.1 Yrjö Engeström

Yrjö Engeström er finsk psykolog og professor, og i hans arbejder står bidraget til og udviklingen af virksomhedsteorien centralt. Virksomhedsteorien, som den er formuleret af Engeström, er en videreudvikling inden for den kulturhistoriske tradition stærkt inspireret af Lev Semenovich Vygotsky (1896-1937) og Alexej Nikoleavich Leontjev (1903-1979) og betragtes i forlængelse heraf som virksomhedsteoriens tredje generation⁵. Den udspringer af en marxistisk filosofi og teoritradition og er dermed videnskabsteoretisk funderet indenfor 'dialektisk materialisme' (Christensen 2011). Engeström operer dermed ud fra præmissen, at mennesket er et aktivt handlende subjekt, der gennem sin aktivitet former og formes af sin omverden i et dialektisk samspil. Centralt i Engeström bidrag til virksomhedsteorien står hans bestræbelser på at udvikle en teori, som indfanger enhver (lokal) social aktivitet indeholdende dens historicitet og samfundsmæssighed, uden at denne nødvendigvis er determineret heraf. Engeström udtrykker det i følgende vendinger:

⁴ Jeg har bevidst undladt at inddrage eksempler fra indeværende undersøgelse, da et manglende metodisk indblik i denne kan risikere at virke forstyrrende for læseren.

⁵ Engeström har i sin videreudvikling af virksomhedsteorien ladet sig inspirere af en række tænkere, hvilke er svære alle at implementere i indeværende speciale. For en oversigt herover henvises til Engeström og Miettinen 1999.

”According to activity theory, any local activity resorts to some historically formed mediating artifacts, cultural resources that are common to the society at large. [...] These resources can be combined, used, and transformed in novel ways in local joint activity. Local, concrete activities, therefore, are simultaneously unique and general, momentary and durable. In their unique ways, they solve problems by using general cultural means created by previous generations” (Engeström & Miettinen 1999: 8).

Engeström betoner altså nødvendigheden af at forstå lokale aktiviteter (eller virksomheder) i relation til den generelle samfundsudvikling.

Dette fokus adskiller Engeström fra nyere og mere radikale socialt orienteret teorier, som synes at undlade indvirkningen af en historisk og kulturelt udviklet ramme for bruges af eksempelvis ’redskaber’; hvis vi anvender en kulturhistorisk terminologi (se eksempelvis Engeström 1999).

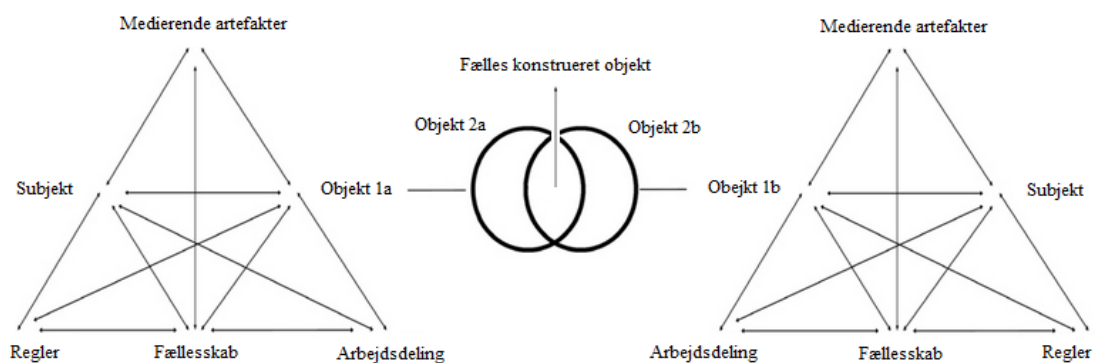
Netop denne opmærksomhed, mod det jeg vil tillade mig at kalde idrætsundervisningens historicitet eller samfundsmæssighed, gør Engeström særlig relevant og ikke mindst interessant for indeværende speciale. I såvel min igangværende (ud)forskning af idrætsundervisningen som min praktiske erfaring hermed tydeliggøres det, at der i idrætsfaget er forankret en kulturelt udviklet videnstruktur, der af lærer såvel som elever rummer implicite forventninger til undervisningens afholdelse. Idrætsundervisningen lader sig ikke isolere fra idrætsfagets position i den generelle samfundsudvikling, og de involveredes tænkings- og handlingsmønstre er unægtelig påvirket heraf. Det vil sige, at idrætsundervisningen ikke lader sig indfange alene gennem de umiddelbare lokale aktiviteter, eller virksomheder; disse må i stedet forstås indeholdende deres historicitet og samfundsmæssige relation.

Når jeg i nærværende speciale ønsker at anskueliggøre indflydelsen af den kommunikative anvendelse for læringsudbyttet (jf. ’1.2 Afdækning og præcisering af undersøgelsesfelt’), er det derfor ikke tilstrækkeligt at isolere dette forhold fra det, jeg har beskrevet som idrætsundervisningens historicitet. Der må i analysen heraf eksempelvis indtænkes hvilke kulturelt udviklet forventninger, hvorudfra henholdsvis lærer og elever deltager i den pågældende undervisning, samt hvordan disse forventninger kan influere på de involveredes tænkings- og handlingsmønstre; ikke mindst i forhold til idrætsfagets læringsdimension.

I et forsøg på at specificere Engeströms relevans og aktualitet i forhold til indeværende speciale vil jeg i det følgende redegøre for virksomhedsteorien med fokus på Engeströms bidrag hertil. Jeg vil løbende relatere til idrætsfaget som undervisningspraksis mod et ønske om aktualitet i forhold til specialets overordnede problemstilling.

2.1.1 Virksomhedsteori

Virksomhedsteorien, som den formuleres under Engeström, vokser ud af et behov for at eksplicitere begrebslige redskaber til at indfange dialog, forskellige perspektiver samt netværk af samvirkende virksomhedssystemer (Engeström 2000; 2009). Engeström videretager, inspireret af blandt andet Mikhail Bakhtins beskrivelser af dialogitet, det arbejde og den tænkning, som er skabt inden for den Sovjetrussiske kulturhistoriske psykologi, hvori Vygotsky står centralt. Det synes overflødigt at redegøre kronologisk for inspirationen i sin fuldstændighed, da Engeströms virksomhedsteori adskiller sig (mærkbart) fra de oprindelige teorier. Interessant i denne forbindelse er dog Engeströms model for interagerende virksomhedssystemer, som er opbygget af og en videreudvikling af Vygotskys ofte anvendte triangulære model af medieret handling.



Model 2.1: Interagerende virksomhedssystemer (Engeström 2009: 86, redigeret)

Modellen er en grafisk afbildning af interagerende virksomhedssystemer, som i indeværende speciale (overvejende) vil være at betragte som interaktionen mellem lærer og elev eller eleverne imellem, som de forekommer i idrætsundervisningen⁶. Det

⁶ Jeg vil på et senere tidspunkt argumentere for en anden anvendelse af modellen, men det er i første omgang tilstrækkeligt at anvende den mod forståelsen af de lokale interaktioner, som de forekommer i nærværende undersøgelse.

interessante ved modellen er særligt, at Engeström heri skildrer et begrebsapparat, som visuelt tjener mod forståelsen af (potentielt) fælles koordinerede handlinger, hvilket i figuren er repræsenteret ved 'Objekt 2a', 'Objekt 2b' og i særdeleshed det 'Fælles konstruerede objekt'⁷. Netop udviklingen af disse begreber udgør de centrale komponenter i og berettiger virksomhedsteoriens tredje generation⁸.

Når Engeström anvender betegnelsen 'Objekt 1', er denne et udtryk for subjektets handlinger orienteret eller motiveret mod et for subjektet meningsfuldt mål. Han videregår dermed det udtømmende arbejde, som Leontjev udfører i udviklingen af virksomhedsteoriens anden generation indeholdende udførlige beskrivelser af processerne: 'virksomhed – handling – virkemåde' og 'motiv – mål – betingelser'⁹ (se Leontjev 2002). Med tilføjelsen af 'Objekt 2' udvikler Engeström objektet fra at være subjektivt meningsfuldt, til det der lidt forenklet kan beskrives som et kollektivt meningsfuldt objekt (eller mål). Det vil sige, at subjektets mål udvikler sig i relation til de øvrige implicerede subjekter eller virksomheder, hvilke i modellen er illustreret af de to "trekanter". Der er i 'Objekt 2' forankret et potentiale for fælles koordinerede handlinger eller mål, hvor subjekterne gensidigt udvikler et 'Fælles konstrueret objekt'. Det 'Fælles konstruerede objekt' kan hermed betragtes som et lokalt skabt objekt, der konstitueres i en gensidig meningsforståelse virksomhederne imellem.

I en undervisningssammenhæng vil 'Objekt 1a' eksempelvis være at betragte som lærerens intention med den pågældende undervisning, hvilket blandt andet inkluderer læringsmålene herfor. 'Objekt 2a' vil i forlængelse heraf være disse læringsmål i relation til eksempelvis elevernes umiddelbare deltagelse i undervisningen ('Objekt

⁷ Det 'Fælles konstruerede objekt' er i den oprindelige kilde beskrevet som 'Objekt 3'. Jeg har valgt at ændre denne betegnelse mod et ønske om at tydeliggøre modellens anvendelighed i nærværende speciale. En betegnelse som Engeström i øvrigt selv anvender andetsteds (se Engeström 2000; Engeström og Sannino 2010).

⁸ Jeg vil undlade at redegøre for de øvrige komponenter i modellen i indeværende afsnit, da begreberne i højere grad aktualiseres i operationaliseringen heraf. En sådan redegørelse vil derfor ligge implicit i en senere analyse og diskussion. For en oversigt over komponenterne henvises til Engeström og Sannino (2010).

⁹ Processerne beskrives af Leontjev (2002) som 'activity-action-operation' og 'motive-goal-conditions', hvilke savner en tilstrækkelig dansk oversættelse til at indfange den fulde mening, som Leontjev oprindeligt havde med disse.

2b'), hvori potentialet for en gensidig konstrueret meningsforståelse af læringsmålene i undervisningen opstår ('Fælles konstrueret objekt').

Når virksomhedsteorien, og i særdeleshed Engeström, de seneste årtier har tilkommet sig et stigende fokus, skyldes det netop hans beskrivelser af interagerende virksomhedssystemer, og hvordan der i mødet mellem disse er forankret et potentiale for forandring og udvikling; det som Engeström beskriver som muligheden for ekspansive transformationer i virksomhedssystemerne (Engeström 2009). En sådan ekspansiv transformation af virksomhedssystemerne inviterer til og skaber grundlaget for en ændret tilgang til og forståelse af fænomenet: *læring*. En tilgang og en forståelse som jeg vil i det følgende vil ofre opmærksomhed, da læringsaspektet udgør et centralt element i forhold til specialets overordnede problemstilling (jf. '1.2 Afdækning og præcisering af undersøgelsesfelt').

2.1.2 Læring som ekspansion

Idéen om ekspansiv læring eller overskridende læring udspringer af en kritik af og et opgør med en traditionel læringsforståelse, hvor subjektet erhverver sig stabile, veldefinerede kundskaber og færdigheder, som senere kan gøres til genstand for iagttagelse. En sådan (traditionel) læringsforståelse synes tydelig i uddannelsessystemet, hvor stabile, veldefinerede kundskaber, forankret i lærerplaner og bekendtgørelser, erhverves gennem undervisningen til senere iagttagelse gennem standardiserede tests og ikke mindst eksamineringen heri.

Engeström plæderer for en læringsforståelse, som i højere grad indtænker de egentlige forudsætninger for og væsentlige aspekter ved læring (i praksis), og ligger sig i forlængelser heraf op af en række teoretikere med interesse for *læring i praksis* (Carpay & Oers 1999; Miettinen 1999; Lave & Wenger 2003; Wenger 2004). Læringsobjekter lader sig sjældent indfange som stabile, veldefinerede og kontekstuafhængige størrelser, og der eksisterer ifølge Engeström et behov for en læringsforståelse, som rummer den vedvarende konfrontation, udvikling og transformation, som praksis fordrer (Engeström & Sannino 2010).

I sine beskrivelser af ekspansiv læring trækker Engeström på den britiske antropolog Gregory Batesons (1904-1980) fire læringsniveauer, hvoraf læringsniveau III

synes interessant¹⁰. Bateson forholder sig i sine oprindelige beskrivelser skeptisk overfor, hvorvidt det er muligt at iagttage læring på niveau III, da en sådan læring ifølge Bateson udtrykker forandring i dybt rodfæstede mentale strukturer og mønstre, hvormed subjektet fratages sine (tillært) vanemæssige opfattelser og forståelser af omverdenen (Bateson 2005). Men det er netop denne forandring og reorganisering af generaliserede kontekster, som muliggør en overskridelse af den tidligere lærings kontekstuelle betingelser, hvilket udgør grundlaget i Engeströms arbejde med læring som ekspansion.

Hvis vi vender tilbage til terminologien, som Engeström anvender i sit bidrag til virksomhedsteorien, må læring altså forstås som konstrueringen af et nyt objekt og koncept forankret i og udviklet gennem den kollektive eller *dialogiske* aktivitet virksomhederne imellem. Et fælles konstrueret objekt som implementeres og gøres til genstand for den videre handlen (i praksis). Det ligger som en underliggende præmis i denne læringsforståelse, at *læring* forudsætter et modsætningsforhold, som ikke lader sig løse inden for det sæt af handlemuligheder, som hidtil har været regulerende for subjektet; et modsætningsforhold som inviterer til overskridelsen af grænserne for det hidtil udviklede (Illeris 2001).

Bateson citerer den engelske poet William Blake (1757-1827), som for længe siden bemærkede: "*Uden modsætninger sker der ingen fremskridt*" (Bateson 2005: 303), hvilket, foruden at ligge i direkte forlængelse af Engeströms læringsforståelse, inviterer til behovet for fremkomsten af sådanne modsætninger i ønsket om udvikling; eller *fremskridt* som William Blake udtrykker det. Mod et ønske om at anskueliggøre indflydelsen af den kommunikative anvendelse for læringsudbyttet, er det interessant, hvorvidt der i netop det kommunikative er forankret et potentiale for konstrueringen af sådanne modsætningsforhold. For kan vi igennem kommunikationen aktivt skabe sådanne modsætninger mod et ønske om udvikling.

¹⁰ Jeg vil undlade at redegøre for Batesons læringsniveauer i deres fuldstændighed, da de ikke (umiddelbart) tjener til besvarelsen af undersøgelsens problemstilling. For en fyldestgørende beskrivelse heraf henvises til Bateson (2004: 282-308)

3. Undersøgelsesmetode

I mine bestræbelser på at besvare specialets problemformulering, hvori jeg søger at anskueliggøre indflydelsen af den kommunikative anvendelse for læringsudbyttet, vil jeg i dette afsnit vende mig mod undersøgelsesmetoden, som omgiver nærværende speciale samt overvejelserne i forbindelse hermed. Det er min hensigt med afsnittet, foruden at skildre den anvendte undersøgelsesmetode, at involvere læseren i processen, som ligger forud for den egentlige operationalisering heraf, hvilket har til hensigt at skabe gennemsigtighed i undersøgelsens udførelse. En gennemsigtighed (eller transparens) som tilbyder og muliggør læseren at kunne forholde sig til samt lade sig inspirere af specialets resultater¹¹ (Tanggaard & Brinkmann 2010b). Jeg vil i forhold til specialets overordnede problemstilling afgrænse mig til i nærværende afsnit at rette fokus mod læringsaspektet og i forlængelse heraf undlade at diskutere indflydelsen af den kommunikative anvendelse herfor. En sådan vil forekomme i en adskilt diskussion.

Mod et ønske om at tilstræbe specialet (videnskabelig) kvalitet, vil jeg vende mig mod Tanggaard og Brinkmann (ibid.), som opstiller en række kvalitetskriterier i gennemførelsen af kvalitativ forskning¹². Jeg vil ikke eksplicitere disse kvalitetskriterier enkeltvis, men i stedet implementere dem som en del af de generelle metodiske refleksioner, som er foretaget i forbindelse med udførelsen af indeværende undersøgelse¹³.

¹¹ Da specialets empiriske fundament er indsamlet og udgjort af samme undersøgelsesforløb som mit 9. semesters projekt (jf. '1. Indledning'), er flere af de metodiske overvejelser, som er foretaget i forbindelse med indeværende undersøgelse, tillige gjort i Ørsted og Østergaard (ikke publiceret), hvorfor der naturligt vil være identiske overvejelser at præsentere.

¹² Videnskabelig forskning har traditionelt været underlagt begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, og kvaliteten heraf har været med direkte henvisning til disse begreber. Implementeringen af begreberne i kvalitativ forskning har været genstand for stigende kritik, hvorfor jeg vender mig mod kriterierne, som Tanggaard og Brinkmann (2010b) opstiller. For en overskuelig beskrivelse af disse henvises til Tanggaard og Brinkmann (ibid.: 492-494).

¹³ De metodiske refleksioner henledes i denne forbindelse ikke til et særskilt afsnit, men ekspliciteres i stedet løbende i beskrivelserne af undersøgelsesmetoden, som omgiver nærværende speciale

3.1 Undersøgelsens udførelse

I mine bestræbelser på at anskueliggøre læringsaspektet i idrætsfaget som undervisningspraksis har jeg valgt at anlægge et bredt perspektiv herpå indeholdende dets kontekstualitet, dybde samt de sociale betingelser, hvori læringen potentielt indgår, hvilket er i overensstemmelse med specialets teoretiske fundament. Med et ønske herom har jeg valgt at udføre indeværende undersøgelse som et kvalitativt casestudie, hvilket netop muliggør inddragelsen af disse komponenter (Antoft & Salomonson 2007; Flyvbjerg 2010).

I et forsøg på at specificere og konkretisere læringsaspektet har jeg valgt, at undersøgelsen må tage udgangspunkt i idrætslærerens forståelse af og hensigt med det pågældende undervisningsforløb indeholdende blandt andet læringsmålene herfor og i forlængelse heraf afdække elevernes læringsudbytte. Undersøgelsens empiriske data er i denne forbindelse udgjort af ét kvalitativt forskningsinterview foretaget med den pågældende idrætslærer forud for undervisningsforløbet samt et fokusgruppeinterview med fem elever i forlængelse af dette forløb.

3.1.1 Forskningsinterviewets udførelse

Mod et ønske om at indfange idrætslærerens forståelse af og hensigt med det pågældende undervisningsforløb har jeg fundet det hensigtsmæssigt at anvende det kvalitative interview i (ud)forskningen heraf. Argumentet for at anvende det kvalitative forskningsinterview er, at metoden tilbyder subjektivt nuancerede beskrivelser, hvilket muliggør, at indfange lærerens oplevelse af undervisningsforløbet som fænomen¹⁴ (Tanggaard & Brinkmann 2010a; Kvale & Brinkmann 2009).

Det kvalitative interview i indeværende speciale er optaget gennem anvendelsen af diktafon og er foretaget af undertegnede. Interviewet er gennemført samme dag som påbegyndelsen af undervisningsforløbet mod ønske om at afdække hensigten med og læringsmålene for dette umiddelbart forud for gennemførelsen heraf. Undervisningsforløbet, som interviewet er rettet mod, gennemføres i forbindelse med den pågældende lærers normale undervisning, hvilket har haft til formål at indfange lærerens

¹⁴ Jeg anerkender, ikke at kunne gengive lærerens fulde oplevelse af og hensigt med undervisningsforløbet, da der i samtaleinteraktionen (altid) vil forekomme konstruktioner foretaget alene på baggrund af denne. Jeg vil ikke forholde mig yderligere hertil, men for en dybere diskussion af dette forhold henvises til Tanggaard og Brinkmann (2010a).

hensigter (med forløbet) bibeholdt en naturlig undervisningskontekst i ønsket om at iagttage læreren i sin vanlige undervisningsrolle og ikke mindst vanlige undervisningstænkning (Gratton & Jones 2010).

Den pågældende lærer er mundtligt informeret om undersøgelsens sigte i en sådan grad, at det er vurderet, at dette ikke har haft en negativ indflydelse på undersøgelsens resultater. Der er tillige indhentet skriftligt samtykke, hvori læreren er gjort bekendt med dennes frivillighed og anonymitet. Disse procedurer tjener, foruden imødekommelsen af etiske retningslinjer for udførelsen af forskning (se eksempelvis Brinkmann 2010), til en åben og tillidsfuld proces mellem informant og forsker i undersøgelsens udførelse (Kvale & Brinkmann 2009).

3.1.2 Fokusgruppeinterviewets udførelse

Mod et ønske om at afdække elevernes læringsudbytte af det pågældende undervisningsforløb har jeg fundet det hensigtsmæssigt at gennemføre et fokusgruppeinterviewet i (ud)forskningen heraf. I forlængelse af specialets teoretiske fundament tilbyder fokusgruppeinterviewet at indfange sociale aspekter af fænomener, hvori den sociale interaktion informanterne imellem står centralt (Halkier 2010). Elevernes udveksling af erfaringer og forståelser giver (potentielt) adgang til kompleksiteten i de konstruktioner, som eleverne skaber gennem undervisningsforløbet, hvilke dårligt ville kunne afdækkes i individuelle interviews.

Fokusgruppeinterviewet i indeværende speciale er, som i forbindelse med det kvalitative forskningsinterview, optaget gennem anvendelsen af diktafon og er foretaget af undertegnede. Interviewet er gennemført samme dag som undervisningsforløbet afsluttedes med en forventning om, at elevernes nylige erindringer skaber det bedst mulige grundlag mod ønsket om at afdække disses læringsudbytte.

Eleverne er ligeledes blevet mundtligt informeret om undersøgelsens sigte i en sådan grad, at det er vurderet, at dette ikke har haft en negativ indflydelse på undersøgelsens resultater, og der er tillige indhentet skriftligt samtykke hos disse.

3.2 Informantudvælgelse

Med inspiration fra Flyvbjerg (2010) har jeg i valget af case (eller informanter) foretaget en *strategisk udvælgelse* med ønske om at indfange mest muligt information mod anskueliggørelsen af forholdet mellem den kommunikative anvendelse og læringsudbyttet. Informanterne som er gjort til genstand for undersøgelse i nærværende

speciale, er derfor bevidst valgt på baggrund af en række overvejelser, som jeg vil forsøge at præsentere¹⁵. Det er ikke min hensigt at konkludere på disse overvejelser, men blot præsentere dem som de er gjort forud for undersøgelsens gennemførelse.

3.2.1 Udvalgelse af lærer

I udvælgelsen af læreren, som er gjort til gentand for undersøgelse, har jeg fra Flyvbjerg (ibid.) foretaget en *informationsorienteret udvælgelse* med henblik på at maksimere nytteværdien af information, som, jeg mener, casen kan bibringe specialet.

Informant som kollega. Læreren er en (idræts)kollega, som underviser ved samme uddannelsesinstitution som forfatteren til indeværende speciale. En relation som tilbyder et indgående kendskab til læreren som underviser og som person; et kendskab som muliggør et bredere grundlag, hvorpå denne er udvalgt som (anvendelig) informant til specialets problemstilling. Relationen tilbyder tillige en fortrolighed informant og undertegnede imellem, hvilket tjener til en, for informanten, tryghed i gennemførelsen af undersøgelsesprocessen.

Den kollegiale relation kan dog give forstyrrelser, som influerer på undersøgelsens resultater. Det er sandsynligt, at tilstedeværelsen af en kollega, i denne forbindelse undertegnede, influerer på måden, hvorpå læreren i interviewet responderer på de stillede spørgsmål. Når læreren af en kollega bliver spurgt til egne hensigter med det kommende undervisningsforløb, er der en risiko for, at læreren, i mødet med forventninger om konkrete hensigter, (ubevidst) overvurderer disse i ønsket om at fremstå fagligt kompetent.

Informantens undervisningserfaring. Læreren besidder over 20 års undervisningserfaring i idrætsfaget i gymnasieskolen og er derfor bekendt med fagets metoder, discipliner og ikke mindst elevernes reaktioner i mødet med disse. Læreren udviser samtidig et stort engagement for idrætsfaget i sin helhed, det vil sige den nutidige anvendelse heraf samt for udviklingen af faget i en fremtidig anvendelse.

¹⁵ Jeg er bevidst om, at jeg, i anvendelsen af casestudiet som undersøgelsesmetode samt mit valg at selektere den pågældende case, strider mod den gængse forståelse af god forskningspraksis og i forlængelse heraf produktionen af (brugbar) viden. Det ligger uden for dette speciales rammer at redegøre for denne problemstilling, men for en fremragende diskussion heraf henvises til Lyotard (1982) og Karpatschof (2010).

Jeg anerkender, at den lange undervisningserfaring ikke alene kvalificerer læreren som informant i indeværende undersøgelse, da erfaring risikerer at avle en rutinepræget undervisningspraksis, hvori læringsaspektet bliver monotomt med eleverne som vedhæng til den fremførte undervisning.

Informantens undervisningstilgang. Læreren undervisningstilgang synes oplagt at behandle, da denne yder en afgørende indflydelse på undersøgelsens resultater. Den pågældende lærer synes i denne forbindelse ikke at have en entydig og snæver tilgang til sin undervisningspraksis, men synes derimod at gøre brug af idrætsfagets pluralisme. Samtidig besidder læreren et stort engagement i gennemførelsen af sin undervisning, hvori den gode relation til eleverne står central.

Der er ikke kendskab til, hvorvidt den pågældende lærer (allerede) praktiserer eller prioriterer en dialogisk undervisningspraksis, men det er vurderet, at den pluralistiske tilgang til idrætsundervisningen gør læreren særlig interessant for indeværende speciale.

3.2.2 Udvalgelse af elever

I udvælgelsen af elever, som er gjort til genstand for undersøgelse, har jeg efter Halkier (2010) foretaget en *analytisk selektiv* udvælgelse med ønske om en repræsentativ gruppe i forhold til specialets problemstilling.

Informanter som gruppe. Eleverne består som gruppe af to piger og tre drenge alle omkring 20 år. Eleverne er bevidst valgt, da de enkeltvis repræsenterer forskellige elevtyper, og dermed tilsammen er vurderet som et repræsentativt udsnit af et (idræts)hold i gymnasiesammenhæng. Denne heterogenitet i en umiddelbart homogen gruppe bibringer interaktionen en dynamik, som avler fremkomsten af forskellige perspektiver i diskussionen af de stillede spørgsmål. Elevernes har endvidere (naturligt) et indgående kendskab til hinanden, hvilket skaber en tryghed og genkendelighed, som muliggør mere uddybende og detaljerede beskrivelser i afviklingen af interviewet (ibid.); elementer som er fundet hensigtsmæssigt i forhold til specialets overordnede problemstilling.

Informanter som (kendte) elever. Eleverne er (idræts)studerende ved samme uddannelsesinstitution som forfatteren til indeværende speciale, og der er derfor et kendskab undertegnede og elever imellem. Et kendskab som muliggør et bredere

grundlag, hvorpå disse er udvalgt som (anvendelige) informanter til specialets problemstilling, uden at dette valg er lige så informationsbaseret som i valget af læreren som informant. Dette kendskab tilbyder en vis fortrolighed informanter og undertegnede imellem, hvilket tjener til en, for disse, tryghed i gennemførelsen af undersøgelsesprocessen.

Relationen kan dog give forstyrrelser, som influerer på undersøgelsens resultater. Det er sandsynligt, at de indbyrdes relationer på tværs af eleverne, læreren og undertegnede influerer på måden, hvorpå eleverne i interviewet responderer på og diskuterer de stillede spørgsmål. Når eleverne er bekendt med den kollegiale relation, er der en risiko for, at de i "evalueringen" af undervisningsforløbet (ubevidst) overvurderer læringsudbyttet heraf i ønsket om ikke at underkende lærerens undervisningspraksis.

4. Analyse

Jeg vil i dette afsnit undersøge, udforske og behandle den indsamlede empiri, som er foretaget i forbindelse med undersøgelsen udførelse (jf. '3.1 Undersøgelsens udførelse'). Afsnittet har til hensigt at præsentere undersøgelsens resultater i en analytisk form understøttet af de teoretiske perspektiver, som omgiver nærværende speciale. Det vil sige, at afsnittet vil have karakter af en analytisk præsentation af undersøgelsen, hvori jeg vil tillade mig at inddrage og diskutere disse i forhold til (primært) Engestrøms arbejder. Jeg vil som i '3. Undersøgelsesmetoden' afgrænse mig til i nærværende afsnit at rette fokus mod læringsaspektet og i forlængelse heraf undlade at diskutere indflydelsen af den kommunikative anvendelse herfor. En sådan vil følge i en adskilt diskussion.

Jeg vil i forlængelse af specialets undersøgelsesmetode tilstræbe at bibeholde gennemsigthed i specialets udførelse, hvorfor jeg løbende vil involvere læseren i processen såvel som overvejelser bag det analytiske arbejde.

4.1 Analytiske redskaber

Mod et ønske om at skabe overskuelighed i præsentationen af de empiriske data, er der udvalgt en række analytiske redskaber, som tjener hertil. I anvendelsen af disse redskaber vil der i analysen fremgå (udførlige) eksemplificeringer, hvilket tjener til et øget indblik i anskueliggørelsen af læringsaspektet i idrætsundervisningen; eksemplificeringer som bidrager til øget gennemsigthed i projektets udførelse (jf. '3. Undersøgelsesmetode').

4.1.1 Operationalisering af læringsaspektet

Når indeværende speciale ønsker at udforske læringsaspektet i idrætsfaget som undervisningspraksis, er det væsentligt at præcisere, hvilke komponenter der er udvalgt til identificeringen af læring. Det vil sige, på hvilke baggrundskriterier lokaliseringen af læring er foretaget herunder (de lokale) forudsætninger og betingelser for læring samt konkretiseringen af handlinger og refleksioner, der indikerer et læringsudbytte hos eleverne.

I et forsøg på at operationalisere læringsaspektet vil jeg tillade mig at inddrage Engestrøms arbejde med fire essentielle (lærings)spørgsmål, som ifølge ham må udgøre fundamentet for enhver læringsteori og i forlængelse heraf kunne besvares indenfor

denne; 'hvem lærer', 'hvorfor lærer', 'hvad lærer' og 'hvordan lærer' de implicerede mod de tilsigtede (lærings)mål (Engeström 2009). Spørgsmålene er derfor fundet hensigtsmæssige at anvende som redskab mod identificeringen og lokaliseringen af læring¹⁶.

Spørgsmålene vil ikke være behandlet enkeltvis i særskilte underafsnit, selvom dette kan synes nærliggende. Jeg vil i stedet implementere disse i præsentationen af overordnede temaer, som synes at kendetegne læringen i den pågældende idrætsundervisning. Jeg vil i præsentationen af disse temaer bestræbe mig på at eksplicite spørsmålernes anvendelighed med ønske om at involvere læseren i processen bag det analytiske arbejde. Argumentet for denne disposition skyldes, at det har været vanskeligt at isolere de enkelte spørgsmål til analyse uden inddragelse af elementer fra de øvrige. En sådan adskillelse vil risikere at unnlade læringens kontekstualitet og socialitet i præsentationen heraf. Det er endvidere vurderet, at en sådan adskillelse vil risikere at virke forstyrrende for læseren, da flere episoder og udtalelser rummer aspekter af flere af spørgsmålene, hvorfor disse ville skulle behandles flere gange.

4.1.2 Anvendelse af meningskondensering

Mod et ønske om at forstå læring som konstitueret i idrætsundervisningen har jeg valgt at foretage en meningskondensering af de empiriske data. Argumentet for at foretage en meningskondensering er, at denne tilgang til analysen giver rum for at identificere hovedbetydningerne (meningsenheder) i det sagte og udlægge disse i overordnede temaer¹⁷ (Kvale og Brinkmann 2009). Transskriberingerne af interviewene indeholder omfattende materiale til bearbejdning, og brugen af meningskondensering muliggør dermed at indfange essensen i de empiriske data for hernæst nemmere at kunne systematisere og kategorisere disse i overordnede temaer; temaer som

¹⁶ Engeström præsenterer ikke selv disse spørgsmål som et (konkret) redskab til identificeringen og lokaliseringen af læring. I sit arbejde med udfordringer i det finske sundhedssystem operationaliserer han dog disse spørgsmål og anskueliggør i denne forbindelse udfordringernes udspring (se Engeström 2009). Det er på baggrund af dette arbejde, at jeg har ladet mig inspirere til implementeringen af disse.

¹⁷ Denne form for meningskondensering minder om meningskodning og især meningskategorisering, som det eksempelvis anvendes i arbejdet med IPA (se Smith & Osborn 2007). Det er vanskeligt at redegøre for den præcise adskillelse foruden at meningskodning og -kategorisering ofte anvendes med et ønske om kvantificering af kvalitative data. For en oversigt over og diskussion af begrebernes positioner i forhold til hinanden henvises til Kvale og Brinkmann (2009: 223-230).

synes repræsentative for undersøgelsens resultater og i forlængelse heraf anvendelige i præsentationen af disse.

Specialet ligger sig dermed i spændingsfeltet mellem en fænomenologisk og en hermeneutisk analysestrategi og indfanges måske bedst under betegnelsen: 'Hermeneutisk fænomenologi', som ofte tilskrives filosofen Martin Heidegger; en strategi som dog er bredt anvendt blandt andet inden for kvalitativ forskning i idræt og fysisk aktivitet (Jones, Brown & Holloway 2013).

Arbejdet med meningskondensering er ikke yderligere ekspliciteret i analysen, men gennem brugen af citathenvisninger, er det muligt for læseren at undersøge, hvilke essenser eller meninger der udgør grundlaget for de i analysen skildret pointer.

4.2 Læringsaspektet i undervisningspraksis

I arbejdet med at analysere læringsaspektet og -udbyttet i idrætsundervisningen er det gennemgående fundet vanskeligt at registrere (konkret) læring hos eleverne. Eleverne udtrykker sig generelt i vendinger, som i højere grad omhandler forudsætningerne og betingelserne for, at de (potentielt) lærer noget¹⁸. Dermed vil den følgende analyse og eksemplerne heri i højere grad omhandle hvilke (undervisnings)strukturer, der skaber ekspansion i virksomhedssystemer, og under hvilke betingelser elever er aktivt deltagende i idrætsundervisningen, inden for hvilken de kan ekspandere deres motiver, vaner og forestillinger.

Jeg mener ikke, at denne disposition ændrer ved specialets problemstilling, da sådanne forudsætninger og betingelserne for læring unægtelig er nært sammenhængende med (konkret) læring; et forhold som ligeledes har vist sig gældende i indeværende undersøgelse.

Nærværende analyse er inddelt i tre afsnit, som hver repræsenterer overordnede temaer, der synes at have en afgørende indvirkning på læringsudbyttet i idrætsundervisningen¹⁹; 1) Virksomhedssystemers indbyrdes afhængighed 2) Virksomhedssy-

¹⁸ Eleverne udtrykker sig i vendinger som: "får noget ud af", "udvikler sig", "giver noget", "viden om" etc.; alle udtalelser som i indeværende speciale overvejende vil være at betragte som læring. Jeg anerkender, at der kan foretages en kritisk diskussion af denne disponering, men jeg vil undlade at forholde mig til i nærværende speciale.

¹⁹ Jeg anerkender, at flere temaer kunne have været inddraget, men i forhold til analysens omfang har jeg bevidst udvalgt de mest relevante temaer i relation til specialets overordnede problemstilling.

stemet under ekstern indflydelse og 3) Virksomhedssystemets (egen)logik og kompetence.

4.2.1 Virksomhedssystemers indbyrdes afhængighed

Virksomhedssystemers indbyrdes afhængighed henviser til, at der har vist sig en overordnet tendens til, at virksomhedssystemerne i den pågældende idrætsundervisning har været afhængige af hinandens deltagelse og indflydelse. Det vil sige, at virksomhedssystemerne: lærer og elever samt eleverne imellem rummer et (stærkt) afhængighedsforhold i læringsprocessen. En sådan cementering kan synes overflødig, da der i Engeströms model for interagerende virksomhedssystemer (jf. '2.1.1 Virksomhedsteori') er forankret en præmis om indbyrdes afhængighed. Jeg mener alligevel, at interviewene giver anledning til at skildre et afhængighedsforhold, som ikke lader sig indfange alene ved visuelt at betragte modellen.

I en øvelse hvor eleverne fik til opgave at diskutere, hvilke elementer der var af betydning for, at de oplevede at få noget ud af lektionen, udtrykker en af eleverne²⁰:

Rie: [...] inde på banen, der er det også vigtigt, at [...] dem man er sammen med på holdet, de også er lidt seriøse omkring det; spillet, i stedet for bare at skyde den til højre og venstre, så man faktisk får en kamp i gang.

(Elever, ll. 115-118)

Ries udtalelse er på mange måder repræsentativ for elevernes oplevelser af de udfordringer, som ofte viser sig, når eleverne skal have (spilnære) øvelser til at fungere. I idrætsundervisningen er eleverne (ofte) i højere grad *afhængige* af hinanden, end det er tilfældet i fag med klassisk (tavle)undervisning. Rie udtrykker, at der blandt de implicerede er et behov for en fælles forståelse og tilgang til undervisningen, hvis denne skal have en positiv indvirkning på den enkelte; en tendens som registreres i flere af elevernes udtalelser (Elever, ll. 219-222; 227-230).

I en virksomhedsteoretisk terminologi bliver 'Objekt 1b' i Engeströms model²¹ (jf. '2.1.1 Virksomhedsteori') utydeligt og flydende for de implicerede i virksomheds-

²⁰ Øvelsen var med inspiration fra Halkier (2010) konstrueret således, at eleverne fik fremlagt fire kort, som de skulle relatere til deres udbytte af en lektion. Kortene beskrev: 'Underviseren', 'Jer selv', 'Indholdet' og 'Jeres medstuderende'. Eleverne blev instrueret i frit at udvælge et kort, som de her-næst skulle kommentere på uden et krav om enighed.

systemet. Når komponenterne i virksomhedssystemet er indbyrdes forbundne, bliver *arbejdsdeling, fællesskab, og regler* i forlængelse heraf pludselig til forhandling, og eleverne vil (måske) i stedet være at betragte som adskilte virksomhedssystemer i stedet for ét samlet virksomhedssystem; adskilte virksomhedssystemer som synes at være langt fra fælles koordinerede handlinger eller mål og dermed langt fra (ekspan-siv) læring.

Jeg vil tillade mig at inddrage endnu et eksempel, som foruden at illustrere et yderligere aspekt af virksomhedssystemers indbyrdes afhængighed ligeledes understøtter og forstærker pointerne, som er skildret i ovenstående eksempel. Eleverne kommer til at diskutere lærerens betydning for undervisningen, uden at dette har været et direkte spørgsmål:

Lars: [...] jeg synes det er vigtigt sådan med underviseren er engageret. Det synes jeg eddermame gør meget.

Ellen: Hun gik også ind i den kamp i dag, hvor vi var blevet sådan lidt useriøse. Så gik hun ind og sagde: ”Okay, så tager vi det lige seriøst nu”.

Lars: Altså i forhold til den konkrete undervisning, så synes jeg Anne [læreren] er god til at gå ind og stoppe, når [Ellen: Det bliver for meget].

[...]

Lars: Jeg synes, det betyder ekstremt meget, at læreren er engageret; sådan alt næsten. Hvis læreren [...] kunne finde på at sige: ”Nu er I i gang, så går jeg lige ud og...” [...] så ville vi eddermame hurtigt miste fokus.

Ellen: Så gad man jo heller ikke at lave noget, altså. Hvis ikke engang læreren gider at lave noget (*bekræftes af de øvrige*).

(Elever, II. 127-153)

Sekvensen illustrerer elevernes *afhængighed* af læreren. En afhængighed som indbefatter lærerens tilstedeværelse og ikke mindst lærerens indgriben i eventuelt uhen-sigtsmæssige aktiviteter; det som eleverne beskriver som useriøsitet i udførelsen af den pågældende undervisning. Læren bliver ansvarlig for defineringen og fastholdelsen af ’Objekt 1b’ i elevernes virksomhedssystem, og det er tvivlsomt, hvorvidt dette

²¹ I modellen, som den operationaliseres i indeværende analyse, er ”trekant a” og ”trekant b” at betragtes som henholdsvis læreren og eleverne. I den videre anvendelse af begreberne, som er indeholdt heri, vil der ikke fremgå en eksplicit henvisning hertil. Anvendelsen af begreberne vil i stedet være med implicit henvisning til modellen, med mindre andet er beskrevet.

objekt eller dette (meningsfulde) mål eksisterer uafhængigt af lærerens direkte tilstedeværelse; en tvivl som eleverne i sekvensen selv bekræfter, og som endvidere understøttes i flere udtalelser (Elever, ll. 161-168; 186-193).

Denne indbyrdes afhængighed virksomhedssystemerne imellem relaterer sig til Engeströms spørgsmål om *hvordan* læring og til en vis grad *hvorfor* læring. Elevernes (potentielle) læring bliver afhængig af lærerens definering og fastholdelse i denne læringsproces. Derfor vil læreren unægtelig være en forankret del af *hvordan* eleverne lærer og ikke mindst *hvorfor* de lærer noget. Det er tvivlsomt, hvorvidt dette afhængighedsforhold muliggør ekspansiv læring og endvidere om den eventuelle læring, som finder sted, rækker ud over selve den lokale aktivitet, hvori den er opstået.

4.2.2 Virksomhedssystemet under ekstern indflydelse

Virksomhedssystemet under ekstern indflydelse henviser til, at virksomhedssystemerne i den pågældende idrætsundervisning i perioder har vist sig, at være tydeligt influeret af eksterne påvirkninger²². Det vil sige, at virksomhedssystemernes karakteristika eller retning ændrer sig i takt med udefrakommende faktorer, som synes at ændre forudsætningerne og betingelserne, hvorunder virksomhedssystemerne i første omgang er konstrueret.

I en diskussion af hvilken betydning det har for undervisningen, at eleverne er ansvarlige for denne, rettes fokus (pludselig) mod karakterens indflydelse på elevernes deltagelse.

I: [...] den her karakterdimension, er den anderledes; tænker man anderledes når det er eleverne, som står for lektionen? (*bekræftes af alle*).

Hans: [...] dem der står for undervisningen; det er lidt dem, der er i fokus. Det er dem, der skal redde en karakter [...].

²² Anvendelsen af betegnelsen: 'ekstern indflydelse' har til formål at give et billede af virksomhedssystemet ("trekanten") som influeret af udefrakommende påvirkninger i et (visuelt) enkelt udtryk. Jeg er bevidst om, at Engeström givetvis vil argumentere for, at disse blot er en del af det enkelte virksomhedssystem eller (blot) udgør et nyt virksomhedssystem. Jeg tillader mig alligevel at foretage en simplificering af dette forhold mod et ønske om tydelighed og overskuelighed.

Lars: Ja, jeg synes når det er elever, så er det mere ovre i noget underholdning forstået på den måde, at så bliver det lavet for at have det sjovt, hvorimod undervisning; det er undervisning med fokus på at lære noget [...].

I: Så der bliver det mere fællesskabsorienteret, hvor man kan sige, at er det en lærer, der står foran, så bliver det mere på mål, og man har lidt karakter[tænkningen]? (*bekræftes af alle*).

Rie: Der er lidt mere autoritet [...]

(Elever, ll. 275-291)

Eleverne udtrykker i sekvensen, at karakteren (som *ekstern* faktor) influerer på måden, hvorpå de oplever og fortolker undervisningen og i forlængelse heraf måden, hvorpå de handler heri. Lars' adskillelse af »underholdning for sjov« og »undervisning for at lære« bliver på mange måder illustrativ for dette forhold.

Det vil være nærliggende at konkludere, at karakterdimension for eleverne som virksomhedssystemer skaber en motivering mod læring, men jeg mener ikke, at det forholder sig så simpelt. Sekvensen viser snarere, at virksomhedssystemet tydeligt ændrer sig som følge af en ændring i virksomhedssystemets mål ('Objekt 1b'). Den *eksterne indflydelse* i form af karakteren ændrer (måske) endda eleverne fra at udgøre ét samlet virksomhedssystem til at inddele disse i adskilte virksomhedssystemer.

Informanterne udtrykker andetsteds, at der i lektionerne, hvor eleverne er ansvarlige for denne, udvikles et andet fællesskab, som er præget af tryghed og fortrolighed; et fællesskab som (ofte) bibringer undervisningen nye interessante, sjove og overraskende perspektiver (Elever, ll. 224-250). I disse tilfælde repræsenterer de ansvarlige elever den *eksterne indflydelse* af virksomhedssystemet.

Det er vanskeligt at konkludere på, hvorvidt dette sammensluttede fællesskab muliggør (ekspansiv) læring, men informanternes udtalelser efterlader et indtryk af, at de for subjektet meningsfulde mål ('Objekt 1b') har udviklet sig til et kollektivt meningsfuldt mål ('Objekt 2b'), hvori der er forankret et potentiale for fælles koordinerede handlinger eller mål; også beskrevet som det 'fælles konstruerede objekt' (jf. '2.1.1 Virksomhedsteori').

Denne eksterne indflydelse af virksomhedssystemet relaterer sig til Engeströms spørgsmål om *hvordan* læring og *hvorfor* læring på samme måde, som det var tilfældet med virksomhedssystemernes indbyrdes afhængighed (jf. '4.2.1 Virksomhedssystemernes indbyrdes afhængighed'). Elevernes (potentielle) læring er influeret af måden hvorpå eleverne oplever og fortolker karakteren som en del af undervisning-

gen, og i forlængelse heraf *hvordan* de handler i forhold hertil. Ydermere er der i elevernes bibringelse af nye perspektiver til undervisningen forankret et potentiale, som muliggør undervisningen at strække sig ud over det sæt af handlemuligheder, som hidtil har været regulerende for de implicerede elever; et forhold som ifølge Engeström forklarer *hvorfor* eleverne (potentielt) lærer (jf. '2.1.2 Læring som ekspansion').

4.2.3 Virksomhedssystemets (egen)logik og kompetence

Virksomhedssystemets (egen)logik og kompetence henviser til, at der har vist sig en tendens til, at virksomhedssystemerne i den pågældende idrætsundervisning har været (stærkt) styret af disses (egen)logik og kompetencepræferencer. Det vil sige, at virksomhedssystemernes orientering og retning i udpræget grad udspringer af det enkelte virksomhedssystems fortrolig og tryghed i gennemførelsen af de enkelte (idræts)aktiviteter.

I en øvelse hvor eleverne fik til opgave at diskutere deres udbytte af tre forskellige kommunikative tilgange til måden, hvorpå der blev undervist, falder diskussionen på den 'Spørgende'²³:

Anders: Det var der et eksempel på i dag [...] Der spurgte hun [læreren] os, om vi synes, at det var en god idé [at indføre nye regler], hvor vi egentlig sagde: "Nej, vi tror egentlig, at det er bedre, at vi får spillet til at fungere ordentligt".

I: Hvordan fungerede det, at hun går ind og spørger ind til jer?

Anders: Jeg synes, at det er en god idé. Jeg synes, at det fungerer godt. Altså fordi så bliver vi også inddraget i, hvad vi laver.

Rie: Man får en mulighed for at komme med noget nyt [...]

Lars: Ja jeg synes også, at det er fedt læreren hører, hvad eleverne gerne vil. Altså, det kan hurtigt blive sådan, hvis læreren bare følger en eller anden plan, og [...] eleverne gerne vil noget andet. [...] så mister man satme hurtigt interessen. Jeg synes heller ikke, at man får noget ud af det.

(Elever, ll. 302-324)

²³ Øvelsen er udarbejdet efter samme skabelon som den foregående øvelse. Eleverne fik i indeværende øvelse fremlagt tre kort, som omhandler lærerens kommunikative tilgang til undervisningen, og de skulle i forlængelse heraf relatere disse til deres udbytte af lektionen. Kortene beskrev: 'Instruerende', 'Spørgende' og 'Uddelegerende'. Eleverne blev instrueret i frit at vælge et kort, som de hernæst skulle kommentere på uden krav om enighed.

Lars underbygger i interviewet sine udtalelser med henvisning til et konkret eksempel, hvori læreren løbende fastligger restriktioner relateret til niveauforskelle, som ifølge Lars resulterede i en for ham alt for kompliceret øvelse og heraf oplevelsen af manglende interesse, som han tillige udtrykker i ovenstående sekvens.

Jeg vil tillade mig at inddrage endnu et eksempel, som understøtter ovenstående og tilfører virksomhedssystemets (egen)logik og kompetence en yderligere dimension. Eksemplerne indeholder mange af de samme komponenter, og jeg vil derfor tillade mig efterfølgende at behandle disse samlet. Eleverne kommer til at diskutere lærerens blik for elevernes niveauforskelle eller kompetenceforskelle, uden at dette har været et direkte spørgsmål:

Hans: Anne [læreren], hun kan godt skelne mellem de kompetenceforskelle, der er. For eksempel hvis nu Stefan og mig vi går sammen. Vi kan højst sandsynligt godt finde ud af de der baggerslag og fingerslag, og så lader hun os stå nede i hjørnet og køre det, for vi kan godt finde ud af det [...].

I: Hvordan fungerer det, er det (*afbrydes*)?

Hans: Det synes jeg, det er en meget stor fordel.

Lars: Det er også træls, hvis man står og godt kan finde ud af noget, så hele tiden [...] blive spurgt ind til: ”Du skal lige gøre sådan og sådan” (*imiterer læreren*) hvis det er marginalerne eller sådan et eller andet [...].

(Elever, ll. 357-370)

Eleverne udtrykker i sekvensen, at lærerens forståelse for de kompetenceforskelle, som uomtvisteligt eksisterer på et idrætshold, er afgørende for deres (positive) oplevelse af undervisningen.

Eksemplet viser sammen med det foregående, at der hos eleverne som virksomhedssystemer er behov for en vis autonomi i udførelsen af de lokale aktiviteter. I det netop præsenterede eksempel har læreren tydeligt defineret målet med undervisningen (’Objekt 1a’), som i den aktuelle fortælling omhandler forbedringer af baggerslag og fingerslag. Elevernes mål bliver heraf tydeligt (’Objekt 1b’) og udvikler sig for begge virksomhedssystemer til et kollektivt meningsfuldt mål (’Objekt 2’). Lærerens anerkendelse af eleverne som virksomhedssystem og den *arbejdsdeling*, det *fællesskab* og de *medierende artefakter*, som de blandt andet konstruerer gennem udførelsen af øvelsen, er afgørende for elevernes videre deltagelse i undervisningen.

Hvis læreren vedvarende (skeptisk) konfronterer elevernes virksomhedssystem, risikerer dette at forplante en underkendelse af virksomhedssystemets (egen)logik og dermed dekonstruere dette; et udfald som blandt andet var tilfældet i Lars' fortælling i det foregående eksempel.

Eleverne berører endvidere et aspekt, som er særlig interessant i forhold til speciallets overordnede problemstilling. De udtrykker sig i den foregående sekvens positivt i forhold til lærerens evne til at inddrage disses perspektiver, eller for dem meningsfulde aktiviteter, i den videre undervisning, hvilket bekræftes flere steder i interviewet (Elever, ll. 409-417; 422-426; 428-432). I en virksomhedsteoretisk terminologi inviterer læreren elevernes mål ('Objekt 1b') til at være gældende i den pågældende situation, og redefinerer dermed egne mål ('Objekt 1a'), hvormed et kollektivt meningsfuldt mål ('Objekt 2') automatisk indtræder. Der er med lærerens fleksibilitet i forhold til udførelsen af undervisningen en øget sandsynlighed for fælles koordinerede handlinger eller mål ('Fælles konstrueret objekt') og dermed forekomsten af (ekspansiv) læring²⁴.

Virksomhedssystemernes (egen)logik og kompetence relaterer sig primært til Engeströms spørgsmål om *hvorfor* læring. Når eleverne oplever en anerkendelse og accept af virksomhedssystemets (egen)logik og kompetence, skaber dette et virksomhedssystem motiveret mod opnåelsen af de i undervisningen opsatte (lærings)mål, hvilket udgør kilden til *hvorfor* de (potentielt) lærer noget. Samtidig indeholder en invitation af elevernes perspektiver en øget mulighed for konstrueringen af modsætningsforhold; modsætningsforhold som ifølge Engeström forklarer *hvorfor* eleverne (potentielt) lærer (jf. '2.1.2 Læring som ekspansion').

²⁴ Det kan lyde som om, at læreren her (blot) overlader undervisningen til eleverne uafhængigt af egne hensigter hermed. Det er ikke det, der menes. Lærerens mål kan principielt netop være, at eleverne får øget indflydelse på undervisningen, med de gevinster der heraf kan være, og i forlængelse heraf vedvarende konfronterer eller forhandler med eleverne i den videre undervisning.

5. Diskussion

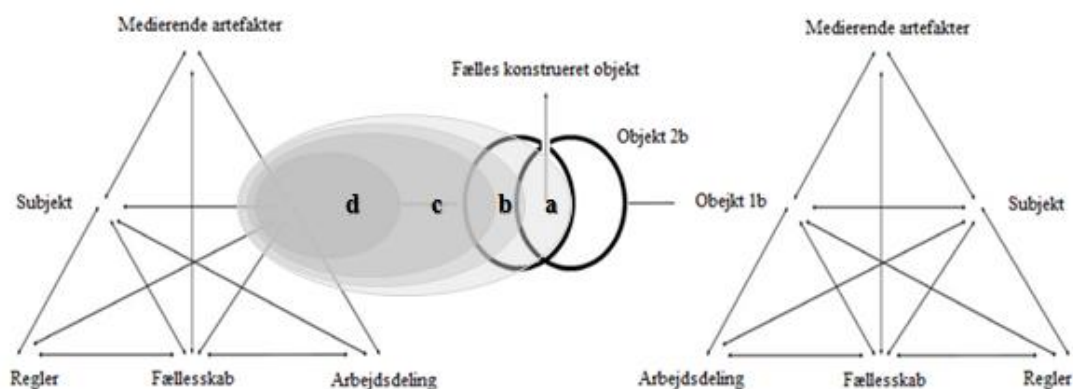
Når jeg i specialets problemformulering søger at etablere en forståelse af kommunikationens indvirkning på læringsudbyttet, har jeg foreløbig afgrænset mig til at behandle læringsaspektet heri. Jeg vil derfor i indeværende afsnit vende mig mod det kommunikative aspekt af specialets problemstilling. Som beskrevet i indledningen til nærværende speciale vil jeg inddrage resultaterne fra mit 9. semesters projekt som de er præsenteret i Ørsted og Østergaard (ikke publiceret) og sammenholde disse med resultaterne af indeværende undersøgelse i en diskussion af forholdet mellem den kommunikative anvendelse og læringsudbyttet.

Jeg vil i afsnittet tillade mig at inddrage yderligere udtalelser fra interviewene, da samtalerne af flere omgange har berørt den kommunikative anvendelse i undervisningen. Disse skal ikke opfattes som yderligere resultater, der burde have været implementeret i analysen, men blot som understøttende for de i diskussionen skildrede pointer samt validere denne diskussion.

5.1 Dialogisk læring – en model

Mod et ønske om at anskueliggøre indflydelsen af den kommunikative anvendelse for læringsudbygget har jeg udviklet en model med ønske om at skildre dette forhold i et visuelt enkelt udtryk. Modellen tager udgangspunkt i Engeströms model for interagerende virksomhedssystemer (jf. '2.1.1 Virksomhedsteori'), hvori jeg har implementeret hver af de fire kommunikative tilgange af Motimer og Scott (2003)²⁵, som har været anvendt som redskab i analysen af lærerens kommunikative anvendelse i idrætsundervisningen (Ørsted & Østergaard, ikke publiceret).

²⁵ For den interesserede læser er der som bilag til indeværende speciale vedlagt en kort redegørelse af de fire kommunikative tilgange ('Bilag 3: De fire kommunikative tilgange').



Model 5.1: Den kommunikative anvendelse i et virksomhedsteoretisk perspektiv.

Modellen er udviklet med henblik på visuelt af afdække hvilke interaktionsformer, hver af de fire kommunikative tilgange inviterer til. Cirklerne med bogstaverne: a, b, c og d repræsenterer hver én de fire kommunikative tilgange, som de er præsenteret i Ørsted og Østergaard (ikke publiceret). 'Objekt 1a' og 'Objekt 2a' er (grafisk) udeladt i forhold til Engeströms oprindelige model. Dette er kun gjort for overskuelighedens skyld, og dermed er de at betragte som en implicit del af ovenstående model. Når cirklerne udspringer af netop 'Objekt 1a' er denne disposition ligeledes foretaget mod et ønske om et enkelt udtryk. Det vil sige, at hver af de kommunikative tilgange principielt tager udgangspunkt i hele lærerens virksomhedssystem, men det er vurderet, at en sådan model vil virke forstyrrende for det visuelle udtryk.

I det følgende vil jeg kort redegøre for cirklernes placering, da disse vil udgøre en central del af den følgende diskussion af forholdet mellem den kommunikative anvendelse og læringsudbyttet.

Cirkel 'd'. Cirkel 'd' repræsenterer den ikke-interaktive/autoritative tilgang og er begrænset til at omfatte lærerens virksomhedssystem. Argumentet for denne placering er, at læreren i en monologisk kommunikationsform hverken søger interaktionen med eller ønsker at implementere elevernes budskaber i den videre undervisning.

Cirkel 'c'. Cirkel 'c' repræsenterer den interaktive/autoritative tilgang og omfatter en begrænset del af 'Objekt 2a'. Argumentet for denne (tvetydige) placeringen er, at læreren søger interaktionen med eleverne dog uden at lytte til disse respons og/eller

idéer, hvormed det er tvivlsomt hvorvidt det kollektivt meningsfulde mål ('Objekt 2a') reelt bliver kollektivt.

Cirkel 'b'. Cirkel 'b' repræsenterer den ikke-interaktive/dialogiske tilgang og omfatter hele 'Objekt 2a'. Denne placering er foretaget, da læreren involverer elevernes budskab i undervisningen, dog uden at invitere disse til videre (kommunikativ) deltagelse.

Cirkel 'a'. Cirkel 'a' repræsenterer den interaktive/dialogiske tilgang og omfatter det 'Fælles konstruerede objekt'. Argumentet for denne placering er, at læreren involverer elevernes idéer, som hernæst bliver implementeret og i forlængelse heraf får betydning for den videre undervisning.

Når jeg i den følgende diskussionen henviser til de enkelte cirkler er det med direkte reference til ovenstående beskrivelser. Jeg vil undlade at forholde mig (for) eksplicit i min brug af de enkelte cirkler, da det er vurderet, at dette vil virke forstyrrende for læsningen.

5.1.1 Instruktionernes begrænsninger

Når vi i Ørsted og Østergaard (ikke publiceret) blandt andet konkluderer, at der i anvendelsen af den autoritative tilgang undlades en involvering og invitation af eleverne til (sprogligt) at engagere sig i undervisningen, fremhæver vi i forlængelse heraf at undervisningspraksis risikerer alene at fremstå meningsfuld for læreren. Denne påstand synes evident, da flere undersøgelser betoner nogle afgørende begrænsninger, som ligger i den monologiske anvendelse; det vil sige lærerens beskrivende og instruerende rolle (Mortimer 1998; Wegerif 2008; Wells 2000). Wegerif (2008) fremhæver blandt andet, at uden implementeringen af udefrakommende synspunkter eller perspektiver er vores ytringer forbeholdt og afgrænset til at omfatte afsenderen af instruktionerne, som i indeværende speciale vil være at betragte som læreren.

Det synes altså sandsynligt, at lærerens position som beskrivende og instruerende inviterer til en undervisningspraksis, som alene involverer lærerens mål hermed, og undlader eleverne adgang til disse meningsstrukturer (Cirkel 'd'). Betyder det i forlængelse heraf at den instruerende rolle umuliggør nogen nævneværdig læring hos eleverne?

Til at besvare dette spørgsmål vil jeg i første omgang vende mig mod '4.2.1 Virksomhedssystemers indbyrdes afhængighed', hvori det skildres, at eleverne til tider viser sig yderst *afhængige* af lærerens definerings og fastholdelse af 'Objekt 1b' i elevernes virksomhedssystem. Som jeg skildrer i afsnittet, er det tvivlsomt, hvorvidt dette objekt, eller meningsfulde mål, eksisterer uafhængigt af lærerens direkte tilstedeværelse, og det er i forlængelse heraf tvivlsomt, hvorvidt den eventuelle læring, som finder sted, rækker ud over selve instruktionerne.

Eleverne udtrykker sig gennem fokusgruppeinterviewet tvetydigt om udbyttet af den instruerende tilgang. Direkte adspurgt om dennes indflydelse anvender de betegnelser som »kedeligt«, »tørt« og »manglende gejst« (Elever, ll. 402-406, 425-426), og andetsteds udtrykker de sig positivt om den (direkte) tydelighed, som ligger i den instruerende tilgang (Elever, ll. 379-393).

Instruktionerne synes altså på den ene side at bringe undervisningen noget tryk og tydelighed for eleverne, men risikerer på den anden side at efterlade disse med manglende motivation for den fremførte undervisning.

I Ørsted og Østergaard (ikke publiceret) fastslår vi, at den oftest anvendte kommunikative tilgang er den interaktive/autoritative, men er der specifikke forhold i idrætsundervisningen, som inviterer til netop denne anvendelse? Læreren foretager i forskningsinterviewet en interessant udtalelse, som kan hjælpe mod besvarelsen af dette spørgsmål. Til spørgsmålet om hvad der skal lykkes, for at eleverne opfylder de opsatte læringsmål, som læreren har for forløbet, svarer denne:

L: Jamen det er jo klart, at jeg skal formå at give dem et [...] indre billede af hvad jeg tænker [...] de skal jo have en forståelse for, hvorfor de gør de her ting. Altså ligesom have det samme billede [...] som mig.

(Lærer, ll. 82-87)

Når læreren giver udtryk for, at eleverne skal have »samme billede« af undervisningen som læreren selv, vanskeliggør dette at inddrage og implementere elevernes idéer, og læreren bliver dermed afgrænset til at instruere mod egne mål med undervisningen (Cirkel 'd'). I overført betydning kan man sige, at det er nemmere for læreren selv at male dette »billede« frem for at lade eleverne eksperimentere sig frem hertil. Andetsteds giver læreren udtryk for selv at have det primære ansvar for, at lektionen (eller læringsmålene) lykkes, hvilket underbygger ovenstående udtalelse (Læreren, ll. 109-116).

Den instruerende tilgang synes altså at muliggøre læreren at formidle dennes intentioner med den pågældende undervisning i en tydelig og direkte form, hvori det synes nemmere, at skabe det som læreren beskriver som »et indre billede« af disse intentioner. Eleverne udtrykker sig positive i forhold til den tydelighed, som de oplever, at den instruerende tilgang medfører, og den bibringer for disse en tryghed i den gennemførte undervisning.

Til trods herfor synes den instruerende tilgang at have sine tydelige begrænsninger som læringsfaciliterende redskab. Som det er skildret flere gange viser eleverne sig yderst afhængige af lærerens vedvarende instruktioner, eller definerings og fastholdelse af 'Objekt 1b', og det er tvivlsomt, hvorvidt den eventuelle læring, som finder sted, rækker ud over selve instruktionerne (Cirkel 'd'). Eleverne udtrykker sig endvidere i vendinger, som indikerer, at den instruerende tilgang opererer i et felt, hvor sandsynligheden for manglende motivation hos disse er tydeligt til stede.

5.1.2 Uddelegering som potentielt kaos

Det kan af ovenstående diskussion være nærliggende at tilslutte sig det modsatte af den instruerende tilgang og plædere for, at undervisningen i stedet skal uddelegeres til eleverne. Flere undersøgelser betoner også, at eleverne i langt højere grad bør være (med)ansvarlige for undervisningen end det traditionelt er tilfældet i uddannelsesinstitutionerne (Aguiar et al. 2010; Margonis 2004; Miettinen 1999).

Når det antydes, at ansvaret for undervisningen i stigende grad bør uddelegeres til eleverne, hvad er så den undervisningsmæssige gevinst herved? Hvilke muligheder og udfordringer stilles eleverne, når vi som lærere ansvarliggør disse for udbyttet af undervisningen?

I mine bestræbelser på at besvare disse spørgsmål vil jeg vende mig mod '4.2.2 Virksomhedssystemet under ekstern indflydelse', hvori det skildres, at der i lektionerne, hvor eleverne er ansvarlige for disse, udvikles et andet fællesskab, som er præget af tryghed og fortrolighed; et fællesskab som (ofte) bibringer undervisningen nye interessante, sjove og overraskende perspektiver. Eleverne anerkender dog også, at dette fællesskab er (stærkt) afhængig af de ansvarlige elevers deltagelse, hvilket ifølge eleverne indbefatter struktureret og engageret deltagelse (Elever, ll. 212-247). Som jeg skildrer i afsnittet er det vanskeligt at konkludere på, hvorvidt dette sammensluttede fællesskab muliggør (ekspansiv) læring, men der er i elevernes virksomhedssystem tydelige indikationer på, at 'Objekt 1b' uproblematisk udvikler sig til

'Objekt 2b', hvori der under alle omstændigheder er forankret et potentiale for fælles koordinerede handlinger eller mål. Det er dog væsentligt at bemærke, at dette sammensluttede fællesskab eller virksomhedssystem viser sig yderst følsomt og afhængigt af de ansvarlige elevers aktive deltagelse, hvis virksomhedssystemet skal skabe og ikke mindst bibeholde en meningsfuld retning.

Der er i model 5.1 ikke angivet en kommunikationsform eller cirkel, som alene udtrykker uddelegeringen af undervisningen til eleverne, men jeg mener alligevel, at modellen tjener til en anskueliggørelse heraf. For når eleverne uddelegeres ansvaret for undervisningen, opererer læreren med en kommunikativ tilgang, som er dialogisk i sit udgangspunkt (cirklerne 'a' og 'b'), hvori særligt den interaktive/dialogiske (cirkel 'a') synes tydelig. Elevernes idéer involveres og implementeres, så de får betydning for den videre undervisning. Risikoen er midlertidig, at der i den uddelegerende tilgang opereres i et (følsomt) felt, hvori Cirkel 'a' billedlig talt risikerer at slippe lærerens virksomhedssystem for alene at omkranse elevernes virksomhedssystem. Interessant er det, at læreren netop berører dette emne i forskningsinterviewet:

L: [...] jeg synes ikke, jeg har så gode erfaringer med at ligge det ud til eleverne.

[...]

I: Hvad sker der, når du ligger det ud til eleverne?

L: Ingenting! [...] Så står de der og ved ikke, hvad de skal gøre. [...] det bedste er næsten [hvis] de kopierer et eller andet jeg har lavet.

(Lærer, ll. 244-255)

Lærerens udtalelser kan formentlig ikke anvendes direkte, da det er tvivlsomt, at eleverne slet ikke agerer. Udtalelserne er måske i højere grad et (emotionelt) udtryk for de negative oplevelser og erfaringer, som læreren netop har med uddelegering af undervisningen.

Den uddelegerende tilgang synes altså at have sine potentielle begrænsninger. Den pågældende undervisning viser sig yderst afhængig af de ansvarlige elevers struktureret og engageret deltagelse, for at denne for de øvrige elever opleves som meningsfuld, og der i forlængelse heraf skabes et rum for (potentiel) læring. En oplevelse som både eleverne og den pågældende lærer udtrykker gennem interviewene.

Til trods herfor synes den uddelegerende tilgang at muliggøre konstrueringen af et fællesskab eller et virksomhedssystem, som ikke lader sig skabe alene gennem læreren. Et fællesskab præget af tryghed og fortrolighed, hvori 'Objekt 1b' uproblematisk

udvikler sig til 'Objekt 2b' og i forlængelse heraf et potentiale for fælles koordinerede handlinger eller mål ('Fælles konstrueret objekt'). Eleverne udtrykker sig endvidere positivt i forhold til inddragelsen af nye interessante og overraskende perspektiver til undervisningen, som de oplever den uddelegerende tilgang medfører.

5.1.3 I spændingsfeltet mellem instruktioner og uddelegering

Det er gennem ovenstående diskussion forsøgt skildret, at der i anvendelsen af de forskellige kommunikative tilgange skabes forskellige rum for potentiel læring, hvori elevernes positioneres afhængig af kommunikationens karakteristik.

Den instruerende tilgang, som fortrinsvis er udgjort af cirklerne 'c' og 'd', synes at skabe et rum, hvori læringen potentielt forankres igennem en tydelig og direkte formidling. Et rum hvori læringen tillige risikerer at være kontekstuel begrænset, da denne antageligvis alene eksisterer gennem instruktionerne. Det vil sige, at elevernes læring i dette rum er betinget af lærerens vedvarende definerings og fastholdelse af læringens hensigt eller mål. Eleverne viser sig i dette rum derfor yderst afhængig af lærerens direkte tilstedeværelse, og der opstår det der lidt forenklet kan beskrives som *afhængighedslæring*.

Den uddelegerende tilgang, som overvejende er udgjort af cirkel 'a', synes derimod at skabe et rum, hvori læringen potentielt forankres igennem tilførelsen af interessante og overraskende perspektiver. Et rum hvori læringen tillige er yderst påvirkelig eller følsom, og derfor fordrer en struktureret og engageret deltagelse af de ansvarlige heri. Det vil sige, at elevernes læring i dette rum er betinget af de ansvarlige elevers aktive deltagelse og herigennem evne til at skabe og ikke mindst bibeholde rummet (eller virksomhedssystemet) en meningsfuld retning.

Det er ikke min hensigt med indeværende diskussion at skildre en kommunikativ tilgang, som entydigt synes at have en positiv indvirkning på elevernes læringsudbytte. Jeg har gennem ovenstående (blot) forsøgt at skildre, hvilke muligheder og udfordringer som henholdsvis den instruerende tilgang og den uddelegerende tilgang rummer. Den kommunikative interaktion i idrætsundervisningen bevæger sig og vil fortsat bevæge sig i spændingsfeltet mellem instruktioner og uddelegering, og det er derfor væsentligt at vedkende sig de rum for læring, som hver af de to tilgange repræsenterer.

6. Konklusion

Jeg har gennem specialet søgt mod at forstå, hvilken indvirkning den kommunikative anvendelse har for læringsudbyttet i idrætsfaget som undervisningspraksis. Med udgangspunkt i Yrjö Engeströms arbejder har jeg anskuet og analyseret specialets resultater igennem en virksomhedsteoretisk begrebsanvendelse og ikke mindst den (videnskabsteoretiske) tænkning, som omgiver Engeströms virksomhedsteori. Jeg har diskuteret resultaterne i indeværende speciale med udgangspunkt i resultaterne fra mit 9. semesters projekt mod et ønske om en videnskabelig forståelse af kommunikationens indvirkning på læringsudbyttet.

Det konkluderes i denne forbindelse, at der i idrætsundervisningen har vist sig et stærkt afhængighedsforhold lærer og elever såvel som elever imellem i forhold til et potentielt (lærings)udbytte. Endvidere synes eksterne påvirkninger i form af karakterdimensionen og ikke mindst elevernes bibringelse af nye perspektiver til undervisningen at influere på dennes afholdelse. Særligt eleverne har vist sig styret af disses (egen)logik og kompetencepræferencer, hvormed elevernes orientering og retning i undervisningen udspringer af den enkeltes fortrolighed og tryghed med de enkelte idrætsaktiviteter.

Det konkluderes, at den autoritative eller instruerende tilgang muliggør læreren at formidle den pågældende undervisning i en tydelig og direkte form, som for eleverne opleves positivt, da en sådan tydelighed bibringer disse en tryghed i den gennemførte undervisning. Den instruerende tilgang skaber (dog) også hos eleverne en afhængighed af instruktionernes vedvarende definerings og fastholdelse, og det er i denne forbindelse tvivlsomt, hvorvidt den eventuelle læring, som finder sted, rækker ud over selve instruktionerne. Det konkluderes, at den dialogiske eller uddelegerende tilgang muliggør konstrueringen af et særlig trygt og fortroligt fællesskab, der ikke lader sig skabe alene gennem læreren. Uddelegeringen inviterer endvidere til inddragelsen af nye interessante og overraskende perspektiver, som i dette fællesskab muliggør et potentiale for fælles koordinerede handlinger eller mål. Den uddelegerende tilgang skaber (dog) også hos eleverne en afhængighed af de engagerede elevers struktureret og engageret deltagelse, for at denne for de øvrige opleves som meningsfuld.

Det konkluderes, at idrætsundervisningen, eller læreren, må vedkende sig de rum for potentiel læring, som de enkelte kommunikative tilgange skaber. Det vil sige, at når indeværende undersøgelse peger på, at de enkelte rum inviterer til læring, er det i

denne forbindelse væsentligt, at læreren i sin afholdelse af undervisningen indtænker disse rums betingelser for læring.

Referenceliste

- Aguiar, O. G., Mortimer, E. F. & Scott, P. (2010). Learning From and Responding to Students' Questions: The Authoritative and Dialogic Tension. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 47, No. 2, pp. 174-193.
- Antoft, R. & Salomonsen, H. H. (2007). Det kvalitative casestudium. I Antoft, R., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A. & Kristiansen, S. (2007). *Håndværk & Horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk Universitetsforlag.
- Bakhtin, M. M. (1953). *Speech Genres and Other Late Essays*. Eds. Emerson, C. & Holquist, M. (1986). Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi* (1. udgave). Akademisk Forlag.
- Biesta, G (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. I Bingham, C. & Sidorkin, A. M (2004). *No Education Without Relation*. Peter Lang Publishing Inc.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Carpay, J. & Oers, B. V. (1999). Didactic model and problem of intertextuality and polyphony. I Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Christensen, G. (2011). *Psykologiens videnskabssteori* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Elevtrivselsundersøgelse (2012). *Elevtrivselsundersøgelse Gymnasieuddannelserne 2012*. Ennova.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. I Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning. I Illeris, K. (2000). *Tekster om læring* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.

- Engeström, Y. (2009). Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I Illeris, K. (2009). *Læringsteorier* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations findings and future challenges. *Educational Research Review*, (5), pp. 1-24.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Gratton, C. & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (2nd ed.). Routledge.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2001). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jones, I., Lorraine, B. & Holloway, I. *Qualitative Research in Sport and Physical Activity*. SAGE Publications.
- Karpatschof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Koschmann, T. (1999). Toward a Dialogic Theory of Learning: Bakhtin's Contribution to Understanding Learning in Settings of Collaboration. *Computer Support for Collaborative Learning*, pp. 308-313.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag, København.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, Bevidsthed, Personlighed*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Lompscher, J. (1999). Activity formation as an alternative strategy of instruction. I Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Lyotard, J. F. (1982). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Margonis, F. (2004). From Student Resistance to Educative Engagement: A Case Study in Building Powerful Student-Teacher Relationships. I Bingham, C. &

- Sidorkin, A. M (2004). *No Education Without Relation*. Peter Lang Publishing Inc.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. I Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Mortimer, E. F. (1998). Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, 20:1, pp. 67-82.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Open University Press.
- Roth, W. M. (2009). *Dialogism – A Bakhtinian Perspective on Science and Learning*. Sense Publishers.
- Simpson, J. S. (2010). Critical Race Theory and Critical Communication Pedagogy. I Fassett, D. L. & Warren, J. T (2010). *Communication and Instruction*. SAGE.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. I Smith, J. A (2007). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London. SAGE.
- Tanggaard, L. & Brinkmann S. (2010a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann S. (2010b). Kvalitet i kvalitative studier. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Samfundslitteratur.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research of educational dialogue. *British Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 3, pp. 347-361.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Wells, G. (2000). Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. I Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. New York, Cambridge University Press.

- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), pp. 379-428.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Wennhall, J. (1994). Lärere är engagerade i sitt ämne – men misslyckas i relationerne. I Aspelin, J. (2004). *Stolthed og skam i undervisningen – bedre læring med relationsbevidst pædagogik* (1. udgave). Gyldendal.