RAPPORTSERIE I IDROTTSVETENSKAP

RAPPORT NR 2 | 2022

Idrott och språk – Språk i idrott

Nordisk nätverkskonferens vid Linnéuniversitetet den 12–13 januari 2022

KATARINA LUNDIN RED.

Linnéuniversitetet

Idrott och språk – Språk i idrott

Nordisk nätverkskonferens vid Linnéuniversitetet
den 12–13 januari 2022

KATARINA LUNDIN RED.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning 1

Förord 3

Kristoffer Eriksson: *Ämnesspråk i Idrott och hälsa* – ”*Det är lättare och tydligare att visa än att berätta vad de ska göra*” 5

Kutte Jönsson: *Tränares talhandlingar*: *några etiska och filosofiska reflektioner* 47

Johanna Karlsson: *Uppmaningar uttryckta som hintar på lektioner i Idrott och hälsa* 61

Katarina Lundin, Katarina Schenker, Göran Gerdin och Susanne Linnér: *Utveckla kunskaper eller bidra till rörelseglädje – en komparativ studie av kursplaner i Idrott och hälsa i fem olika länder* 83

Georgina Charissis: *Nyanlända gymnasister, skolämnet Idrott och hälsa i Sverige samt ämneskartläggningen* 117

Martina Huhtamäki, Jan Lindström och Eveliina Tolvanen: *Att konstruera expertis* i *personlig träning* – ”*Tänk på att du ska va helt rak också*” 135

Förord

I alla sammanhang där människor träffas är språket centralt, och i alla kommunikationssituationer har språket en avgörande funktion att uttrycka innehåll och mening. Utöver detta har språket en central roll när det gäller att socialisera in språkbrukare i nya sammanhang, och kommunikationen i idrottskontexter utgör inget undantag. Idrottsvärldens olika kontexter utgör viktiga socialisationsarenor för många barn och ungdomar men även för vuxna idrottsutövare i allt från motions- till elitsammanhang. Här har aktiva tränare, ledare och coacher liksom tävlingsfunktionärer en central roll. Om man i idrottsvärlden även inkluderar den del av befolkningen som uppträder som åskådare vid olika idrottsliga aktiviteter och evenemang blir det sammantagna deltagarantalet i idrottskontexten stort.

Idrottskontexten är även del av en samhällelig kontext där deltagarna kommer att utveckla en samhällelig identitet. Inte minst framgår detta i barn- och ungdomsskolans olika styrdokument, som understryker vikten av att barn och unga fostras så att de blir demokratiska, samhällsorienterade och samhällsansvariga individer. Olika idrottsföreningar skapar i liknande syfte ofta egna policydokument som kan handla om språkbruk eller *code of conduct*. Därmed har idrotten varit och är fortsatt en viktig faktor i det nationella demokratiseringsarbetet: människor möts i olika idrottsliga sammanhang, och att förstå dessa möten är en del av demokratifostran.

Mötet mellan språk och idrott liksom språket vid idrottsliga möten är alltså centrala och relevanta delar i Sveriges demokratiarbete. Olika aspekter av språk och idrott är i fokus för Nätverket *Idrott och språk/Språk i idrott* (ISSI). Nätverket ISSI utgör en mötesplats för forskare från olika forskningsfält, som pedagogik, filosofi, nordiska språk, idrottsvetenskap, svenska som andraspråk och svenska som främmandespråk. Medlemmarna i ISSI intresserar sig i sina projekt och studier för olika kommunikativa aspekter av möten i idrottskontexter såväl inom som utanför skolans ramar. Beroende på nätverksdeltagarnas primära forskningsdisciplinära hemvist utgår projekten från idrottsvetenskapen, där språkliga analysredskap tillämpas, eller från språkvetenskapen, där det empiriska materialet hämtas från olika idrottssammanhang. En gemensam utgångspunkt och ståndpunkt för ISSI är att studier av olika idrottsliga praktiker inom och utanför skolans och utbild-

ningsinsatsernas ramar berikas och fördjupas av att språkliga och kommunikativa aspekter synliggörs och problematiseras. På samma sätt är det en central tanke att studier av språkliga och kommunikativa aspekter i idrottssammanhang berikas och fördjupas av att de idrottsliga perspektiven synliggörs och problematiseras. Genom samarbetet kan nya och fördjupade intressefält för en språkvetenskaplig forskning om idrott och för en idrottsvetenskaplig forskning med språkliga och kommunikativa perspektiv pekas ut.

Nätverket ISSI hade sin andra konferens den 12/1–13/1 2022 vid Linnéuniversitet, Växjö. I föreliggande konferensvolym presenteras sex av bidragen, varav fyra är artiklar och två texter av *work in progress*-karaktär; de senare presenterar delresultat av pågående eller nyligen uppstartade forskningsprojekt och undersökningar.

Tack till alla anonyma granskare för era läsningar.

Katarina Lundin

Ämnesspråk i Idrott och hälsa – *Det är lättare och tydligare att visa än att berätta vad de ska göra*

Kristoffer Eriksson, Linnéuniversitetet

Abstract

This article spotlights the school subject Physical Education and Health (PEH) in Sweden and examines a teacher's use of requests to communicate with her students in order to convey the content of the subject. The main focus in this article is on the occurrence of requests that are expressed as hints, that is, requests where the content is expressed between the lines: The overall aim of this qualitative study is to provide a holistic and in-depth picture of the *subject-specific language* in today's PEH by examining teachers' use and understanding of subject-specific language. A multimethod consisting of structured observations, stimulated recall and semi-structured interviews was used for the data collection, which were analyzed with lexical semantics, terminology, and thematic analysis.

The linguistic results indicate that the subject-specific language associated with sports is significantly stronger than the language related to health, both in terms of quantitative and qualitative aspects, and that teachers to a large extent use subject-specific terms to enable doing rather than learning and that they primarily use subject-specific language to inform about, motivate or summarize lessons, and not for a knowledge development purpose. The findings also show that the teachers lack a mutual interpretation for what the concept *subject-specific language* means, and that the majority of the teachers do not believe that subject-specific language has any major significance for students' learning.

Inledning

Studier har preciserat åtskilliga problemområden för skolämnet Idrott och hälsa (IDH), och bland dem återfinns: 1) undervisningens ofta svaga förankring i styrdokumenten (Larsson & Karlefors 2015), 2) ett för snävt perspektiv på hälsobegreppet (Quennerstedt 2019; Schenker 2018), 3) ett för stort fokus på görande (fysisk aktivering) och ett för litet fokus på lärande (Larsson & Nyberg 2017), 4) lärares oförmåga att verbalisera och konkretisera vad som förväntas av eleverna (Modell 2018; Seger 2014), samt 5) lärares tendens att bedöma och betygsätta aspekter som inte anges i kunskapskraven (Svennberg, Meckbach & Redelius 2014, 2018). Lundin och Schenker (2021) menar att avsaknaden av ett starkt ämnesspråk i IDH kan vara en av de bakomliggande faktorerna till ämnets utmaningar, och de får implicit medhåll av flera tidigare studier som påstår att ämnesspråket är svagt (Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Schenker 2019) eller som framhåller språkets vikt för all form av idrottsundervisning (exempelvis Larsson & Karlefors 2015; Nyberg & Larsson 2014; Schenker 2019).

Behovet av ett starkt ämnesspråk rör flera olika ämnesrelaterade aspekter (se Annerstedt & Larsson 2010; Larsson & Nyberg 2017; Lundin & Schenker 2021; Svennberg, Meckbach & Redelius 2014). Exempelvis behövs ämnesspråket för att förmedla och diskutera pedagogiska förhållningssätt i forskning, samt för att hjälpa idrottslärare att reflektera över, utveckla, förstå och explicit kommunicera syftet med sitt undervisningsupplägg. Vidare behöver eleverna tillägna sig ett språk för att på bästa sätt tillgodogöra sig ämnesinnehållet, men även för att kunna använda och redogöra för kunskaperna som de förvärvar. Det finns ytterligare anledningar, men i slutändan handlar det om vikten av att IDH legitimeras som och de facto blir ett målstyrt kunskapsämne, där eleverna i enlighet med styrdokumenten får möta det ämnesinnehåll som de ska möta, lär sig det som de ska lära sig och blir bedömda på det som de ska bli bedömda på.

Trots att många av de problemområden som skrivs fram för IDH anses bottna i ett svagt ämnesspråk saknas i dagsläget i stort sett forskning om relationen mellan ämnesspråk och IDH, vilket betyder att det finns ett överhängande behov att undersöka denna relation utifrån flera perspektiv (Bergh Nestlog 2019; Lundin & Schenker 2021). Föreliggande kvalitativa studie motiveras av att den ämnar fylla en empirisk lucka i forskningsfältet genom att ta fasta på ett, mig veterligen, hittills outforskat perspektiv, nämligen yrkesverksamma lärares användande av och åsikter om ämnesspråk. Detta görs i syfte att ge en praktiknära, holistisk och fördjupad bild av ämnesspråk i dagens IDH. För att uppfylla syftet ställs följande forskningsfrågor:

F1) Hur använder och arbetar IDH-lärarna med ämnesspråk under de observerade lektionerna, och vad säger resultatet om ämnesspråket i IDH utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv?
F2) Vad innebär ämnesspråk för verksamma lärare i IDH?
F3) Hur resonerar verksamma lärare i IDH om ämnesspråkets betydelse?

Artikeln inleds med några korta ord om framväxten av ett teoretiserat IDH, om ämnesspråk och dess betydelse, samt om (bristen av) IDH-studier om ämnesspråk. Studiens teoretiska utgångspunkter, nämligen lexikal semantik och terminologilära, tar vid där genomgången av ämnesspråk slutar, och följs upp av ett metodavsnitt. Därefter följer redogörelsen av resultaten en logisk följd där frågeställningarna besvaras i ordning. Först redovisas resultaten av observationsdata utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv, därefter utifrån ett didaktiskt perspektiv (F1). Till sist skildras lärarperspektivet i form av utdrag från och sammanfattningar av intervjudata (F2 och F3). Arbetet avslutas med ett diskussionsavsnitt som fokuserar på vilka didaktiska implikationer resultaten kan få för ämnet.

Teoretiseringen av IDH

IDH har varit en del av den svenska skolan i tvåhundra år (Lundvall & Schantz 2016; Lundvall & Meckbach 2003), och gemensamt för dessa är att undervisningen primärt präglats av görande i enlighet med en fysiologisk och praktisk ämnestradition (Johns 2005; Kirk 2001; Larsson & Karlefors 2015; Redelius & Larsson 2010; Tinning 2012; Wright 2000). Första steget mot ett teoretiserat IDH tas i slutet av 80-talet då röster på allvar börjar kritisera syftet med och utformningen av den samtida idrottsundervisningen (Lundvall & Schantz 2016). Kritikerna får stöd av utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och dess krav på att alla ämnen måste genomsyras av kunskap och lärande, vilket realiseras 1994.

Förutom att ämnet i och med Lpo 94 blir ett målstyrt kunskapsämne byter det även namn till *Idrott och hälsa*, varmed begreppet *hälsa* ämnar bli svaret på vad eleverna ska lära sig, samt få undervisningen att skifta fokus från görande till kunnande (Annerstedt 2008; Svennberg 2017; Swartling Wilderström 2005). Dock har varken den reformen eller senare förändringar i styrdokumenten för grund- och gymnasieskolan haft någon större inverkan på hur IDH-undervisningen bedrivs eller på vilket ämnesinnehåll som inkluderas (Annerstedt & Larsson 2010; Ekberg 2016; Larsson, Linnér & Schenker 2018). Detta beror delvis på den praktiska ämnestraditionen som

fortfarande har starkt fotfäste i ämnet (exempelvis Larsson & Karlefors 2015), delvis på den mångtydiga begreppskombinationen *idrott* och *hälsa* som skapar ett innehållsmässigt komplext ämne (Larsson, Linnér & Schenker 2018; Lundin & Schenker 2021; Quennerstedt 2006; Thedin Jakobsson 2005; Schenker 2019).

Trots, eller kanske snarare på grund av, denna problematik stärktes teoretiseringen av IDH ytterligare i den nya läroplansreformen 2011, främst i form av ökad betoning på elevernas förmåga att använda text[1] för att analysera, värdera, diskutera och uttrycka sig i tal och skrift (Norberg 2020; Svennberg & Högberg 2018; Tolgfors 2017). Dagens kunskapsfokuserade kursplaner är således ett resultat av en trettioårig teoretiseringsprocess som kommit att ställa höga krav på både elevers och lärares språkförmåga, i synnerhet det språk som är specifikt för ämnet (Lundin & Schenker 2018).

Ämnesspråk och dess betydelse

Alla skolämnen har ett specifikt ämnesspråk (Moje 2008; Shanahan & Shanahan 2008), och även om definitionerna av ämnesspråk varierar utgår de alltid från ett ämnes centrala delar (Lundin & Wiberg 2021). Tre viktiga aspekter, men aningen abstrakta definitioner, av ämnesspråk är: 1) det språk som elever möter i ämnesundervisningen, främst i form av läromedel (Hipkiss 2014), 2) förmågan att tolka, förstå och uttrycka ämnesspecifika begrepp i tal och skrift (Skolverket 2017), och 3) det språk elever behöver för att på olika sätt redogöra för, använda och konstruera ämnesspecifik kunskap (Ribeck 2015). En mer konkret begreppsprecisering, vilken denna studie utgår från, är att ämnesspråk utgörs av precisa ord och begrepp, och för de tidigare praktiskt orienterade ämnena även gester och kroppsspråk, som är utmärkande för ett specifikt ämne (Bergh Nestlog 2019). Utifrån den definitionen kan ämnesspråk i IDH innefatta substantiv som *viktminskning, viktökning* och *ätstörning*, men även verb som *överträna* och *dopa sig* (Lundin & Schenker 2018; Lundin & Wiberg 2021).

Ett klassiskt filosofiskt antagande är att språk, tänkande och meningsskapande är tätt sammankopplade (Bergh Nestlog 2019). Den sovjetiska pedagogen, psykologen och filosofen Lev Vygotskys (1977, 1978, 1986) sociokulturella syn på lärande bygger på att språket är essentiellt för både tänk-

[1] *Text* ska förstås som det moderna vidgade textbegreppet, vilket innebär att texter inte begränsas till skrift, utan ska ses som multimodala. Det betyder att texter kan uttryckas genom språkliga (skrift och verbalt) såväl som visuella kommunikationsformer (exempelvis bilder) (se Norberg 2020; Ribeck 2015).

ande och interaktion och därför ska ses som *redskapens redskap*. Vygotsky argumenterar för språkets vikt för lärande generellt, dvs. inte specifikt kopplat till ämnesspråk, men både Bergh Nestlog (2019) och Ribeck (2015) understryker att elever behöver förvärva ett ämnesspråk för att bilda, uttrycka och förstå ämneskunskaper. Ämnesspråk ska därmed ses som *redskapens redskap:* ett hjälpmedel och en förutsättning för att elever ska kunna fördjupa och sätta ord på sitt tänkande inom ett avgränsat område, vilket är synonymt med att elevers möjligheter att utveckla och redogöra för ämneskunskaper är avhängig deras ämnesspråkliga färdigheter (Guvå & Stevanovic 2016; Hipkiss 2014; Ribeck 2015). Vidare kan lärare med hjälp av ett starkt ämnesspråk explicit formulera, konkretisera och avgränsa lektionsinnehållet, vilket i förlängningen kan bidra till att ämnet blir mer jämlikt och underlätta likvärdig bedömning (Shanahan & Shanahan 2012).

IDH-studier om ämnesspråk

Den främsta anledningen till att det bedrivits lite forskning om relationen mellan IDH och ämnesspråk är att ämnesspråk som forskningsområde först på senare år har vuxit fram i ett försök att precisera och begränsa undersökningar till den form av språk som är specifik för ämnesundervisning (Ribeck 2015). Merparten av de få IDH-studier som tagit sig an detta nya forskningsområde utgår från en diskursnivå i syfte att undersöka ämnesspecifik kunskap (se Ekberg 2016; Ekberg 2020; Lynch & Soukup 2016; Penney, Brooker, Hay & Gillespie 2009; Robinson, Randall & Barett 2018; Wallian & Chang 2007). Utifrån detta uppifrån-nedperspektiv slås det exempelvis fast att det finns ett behov av att sätta ord på vad IDH-specifik kunskap är (Ekberg 2020; Penney, Brooker, Hay & Gillespie 2009), men även att det råder en terminologisk förvirring som bottnar i ämnesbenämningens komplexitet och mångtydighet (Lynch & Soukup 2016). Ovanstående studier bidrar förvisso till den empiriska luckan i forskningsfältet, men fokuset på en diskursivt orienterad ansats innebär att resultaten och slutsatserna inte säger särskilt mycket om det praktiknära, dvs. själva undervisningen, samt ämneskunskaperna och ämnesspråket i den. I kontrast till detta har Lundin och Schenker (2021) enbart utgått från ett botten-uppperspektiv i sin språkvetenskapliga studie som är den, mig veterligen, första av sitt slag.

Lundins och Schenkers semantiska och terminologiska analys av ämnesspråket (specifika ord och begrepp) i de fyra marknadsledande läromedlen i IDH visar att: 1) ämnesspråket generellt är svagt, i synnerhet det som rör

hälsa, 2) begreppen som kan kopplas till *idrott* är markant fler än begreppen som kan kopplas till *hälsa*, 3) idrottstermerna är grafiskt längre och mer precisa än hälsotermerna, och hör dessutom tydligare samman i semantiska nätverk (exempelvis *fysisk aktivitet* ←→ *idrott* ←→ *organiserad idrott* ←→ *friidrott*), och 4) hälsobegreppen är i hög utsträckning hyperonymer (mer allmänna överbegrepp, som *ohälsa*), medan 5) idrottsbegreppen i hög utsträckning är hyponymer (mer specifika underbegrepp, som *syreupptagningsförmåga*). Lundins och Schenkers pionjärarbete ligger till grund för min praktiknära studie som ämnar bredda bilden av ämnesspråk i dagens IDH genom att observera hur verksamma lärare använder ämnesspråk för att sedan utföra en semantisk och terminologisk analys på begreppen.

Teoretiska utgångspunkter

Den språkvetenskapliga analysen av lärarnas användande av ämnesspråk utgår från *lexikal semantik* (Saeed 2016:51ff; Zimmerman & Sternefeld 2013:12ff) och *terminologilära* (Nuopponen 1996; Nuopponen & Pilke 2016; Spri 1999). Att nyttja dessa analysingångar motiveras av att studien ämnar ge en holistisk och fördjupad bild av IDH:s ämnesspråk och för att kunna göra det på ett adekvat sätt måste begreppen analyseras utifrån olika språkvetenskapliga perspektiv. En semantisk analys ger en bild av ämnesspråket, och en terminologisk analys ger en annan bild (se Nuopponen & Pilke 2016; Saeed 2016).

Lexikal semantik syftar till att dels identifiera betydelsen av varje ord i språket, dels visa hur olika begrepp relaterar till varandra (Saeed 2016:51). Dessa två syften är nära sammanlänkade eftersom ett begrepp alltid har: 1) ett specifikt *betydelseinnehåll*, 2) en relation till en eller flera *referenter* (föremål eller företeelser), vars antal avgör begreppets *betydelseomfång*, samt 3) starka och svaga kopplingar till andra begrepp (Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013). Ett ords inneboende egenskaper verkar i varierande grad begränsande i form av att betydelseinnehållet inkluderar och exkluderar vissa föremål eller företeelser (referenter), vilket påverkar graden av specificitet (betydelseomfång). Begrepp med stort betydelseinnehåll är precisa eftersom de ger uttryck för få referenter (litet betydelseomfång), medan ord med litet betydelseinnehåll är oprecisa eftersom de ger uttryck för flera referenter (stort betydelseomfång). Ett konkret exempel är att något i begreppet *ishockey* gör att det enbart kan användas för att referera till idrotten som utövas på is, med klubba, puck och skridskor, medan något i

begreppet *idrott* gör att det ger uttryck för flera referenter som *ishockey, gymnastik* och *simning*.

Ovanstående stycke och dess exempelbegrepp illustrerar de avgörande utgångspunkterna för lexikal semantik, nämligen att begrepps betydelseinnehåll och betydelseomfång gör att olika begrepp betyder olika saker, vilket gör det möjligt att dela in dem i *hyperonymer* (mer allmänna överbegrepp, som *idrott*) och *hyponymer* (mer specifika underbegrepp, som *ishockey*). Det primära målet med ett sådant tillvägagångssätt är att analysera och jämföra hur precisa olika begrepp är. Stycket ovan visar även att begrepp inom samma område har naturliga betydelserelationer till varandra, även om de inte är hypero-/hyponymer (exempelvis *puck* och *ishockey*). Alla begrepp som har semantiska relationer kan länkas samman i ett *semantiskt nätverk* (Saeed 2016:65; Zimmermann & Sternefeld 2013:20; se Resultatavsnittet), och huvudanledningarna att utforma ett sådant är att: 1) undersöka om det finns några språkliga luckor inom ett visst område, och 2) undersöka de semantiska relationerna (Saeed 2016:67ff; Zimmermann & Sternefeld 2013:23–24). Om det finns många begrepp i ett semantiskt nätverk samt om alla begrepp har starka semantiska relationer innebär det att språkområdet är starkt, medan få begrepp och/eller svaga semantiska relationer säger motsatsen (Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013).

Terminologilära är ett tvärvetenskapligt område med inslag av exempelvis kunskapsteori, lexikologi och semantik (Spri 1999:7). Således inkluderas många av ovanstående, och därmed redan förklarade, begrepp som exempelvis *referent, hyperonym* (överbegrepp) och *hyponym* (underbegrepp) (se Nuopponen & Pilke 2016; Nuopponen 1996; Spri 1999). Den största skillnaden mellan terminologilära och lexikal semantik är att terminologilära fokuserar på begreppet *term*, som ”kan definieras som en benämning på ett fackspecifikt begrepp” (Nuopponen & Pilke 2016:61). I enlighet med ovanstående definition är en term ett substantiv, adjektiv eller verb som används för att referera till en eller flera referenter (Nuopponen & Pilke 2016:62; Spri 1999:8). Termer i sig, dvs. deras struktur och utformning, kan analyseras. Vad gäller struktur finns två huvudkategorier: 1) enordstermer som delas upp i *enkla termer* (ex. muskel)*, avledda termer* (ex. spänning)*, sammansatta termer* (ex. muskelspänning) och förkortningstermer (ex. HLR), samt 2) flerordstermer som oftast består av substantiv med adjektivisk bestämning (ex. aerob träning) (Nuopponen & Pilke 2016:61ff; Spri 1999:14). Vid analys av en terms utformning är antal bokstäver centralt. Ord som innehåller fler än sex bokstäver definieras som långa, och generellt kan man säga att ju längre en term är, desto mer specifik är den (Nuopponen & Pilke 2016:66).

En terms längd och struktur säger dock inte allt om hur specifik den är, utan även inom terminologin måste relationer tas i beaktning. Detta kan göras på två sätt. Det första är att analysera om en term är *monosem* eller *polysem* (Nuopponen & Pilke 2016:71; Spri 1999:18). Ett polysemt ord har flera betydelser (ex. *krona*: utsmyckad huvudprydnad – trädkrona – mynt), medan ett monosemt ord endast har en betydelse inom ett ämnesområde (Nuopponen & Pilke 2016:60). En ”god” term bör vara monosem eftersom en sådan är tydlig, precis och ämnesspecifik. Det andra sättet att analysera termers relationer är att skapa begreppshierarkier (Nuopponen & Pilke 2016:35; Spri 1999:9f; se Resultatavsnittet). Begreppshierarkier skiljer sig från semantiska nätverk på flera sätt, men de tre mest avgörande skillnaderna är: 1) att det skapas ”ett stort antal små begreppssystem som täcker små och stora delområden” (Spri 1999), 2) att systemet utformas i ett rakt nedstigande led, där enbart termer som har naturliga över- och underordningar inkluderas, och 3) att en hierarki används för att analysera och jämföra termer utifrån deras hierarkiska position i systemet. Termer som är parallella, dvs. de är begrepp som befinner sig på samma hierarkiska nivå eftersom de är underbegrepp till samma överbegrepp, kallas för *sidobegrepp,* och dessa är, precis som under- och överbegrepp, jämförbara med varandra (Nuopponen & Pilke 2016:34; Spri 1999:10).

Metod, material och genomförande[2]

Intervjuer med fem lärare från fem olika skolor i södra Sverige, samt tio observerade lektioner, två per lärare, utgjorde studiens empiriska material. Deltagarna valdes ut på ett strategiskt sätt (se målstyrt urval; Bryman 2018:496) i syfte att spegla variationen[3] i populationen för att därigenom kunna ge en mer verklighetstrogen bild av ämnesspråket i dagens IDH (jmf. representativt urval; Bryman 2018:227; Denscombe 2016:63ff). Data samlades in genom en metodkombination som bestod av strukturerade observationer som följdes upp av stimulated recall och semistrukturerade intervjuer. Strukturerade observationer (Bryman 2018:340; Denscombe 2016:295; Hilberg, Waxman & Tharp 2004; O´Leary 2020; Van Lier 1997) användes för datainsamlingen till F1[4], och semistrukturerade intervjuer

[2] För ett mer uttömmande och utförligt metodavsnitt hänvisas läsare till Eriksson (2022).
[3] Variationen bestod bland annat av att lärarna arbetade på olika skolor (tre på högstadiet och två på gymnasiet), hade olika ämneskombinationer, hade utbildat sig vid olika universitet och hade olika lång arbetserfarenhet.
[4] F1) Hur använder och arbetar IDH-lärarna med ämnesspråk under de observerade lektionerna, och vad säger det om ämnesspråket utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv?
F2) Vad innebär ämnesspråk för verksamma lärare i IDH?
F3) Hur resonerar verksamma lärare i IDH om ämnesspråkets betydelse?

(Kvale & Brinkmann 2014:43) för datainsamlingen till F2 och F3. Stimulated recall, dvs. ”en metod som används för att påminna en person om hur han eller hon tänkte under en viss episod” (Haglund 2003:146; se även Gass & Mackey 2000, 2017; Stough 2001; Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010), nyttjades primärt för att få en mer holistisk och fördjupad bild av de observerade lektionerna (F1), men eftersom lärarnas svar gav uttryck för deras förståelse för och tankar om ämnesspråk genererades även data för F2 och F3.

Strukturerade observationer säkerställde en hög grad av intrabedömarreliabilitet (se Bryman 2018:348) eftersom alla observationer enbart fokuserade på förekomster av ämnesspecifika begrepp samt hur och när lärarna använde och arbetade med dessa i undervisningen (Hilberg, Waxman & Tharp 2004; O´Leary 2020; Van Lier 1997). De förutbestämda kategorierna i observationsschemat optimerade möjligheterna att bedriva objektiva och tillförlitliga observationer (O´Leary 2020; Van Lier 1997; Hilberg, Waxman & Tharp 2004), men eftersom all data som samlas in med hjälp av observation är ytterst känsliga för forskarens perception och subjektivitet (Dencombe 2016:294) kompletterades observationerna med *stimulated recall*-intervjuer (Gass & Mackey 2000, 2017; Stough 2001; Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010).

Syftet med intervjuerna var dels att vidga förståelsen för de observerade lektionerna och för lärarnas tankar och val, dels att genomföra en respondent--/deltagarvalidering (Kvale & Brinkmann 2014:357; Denscombe 2016:420) för att säkerställa intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann 2014:358). Dock baserades lärarnas svar under intervjuerna enbart på de observerade lektionerna, vilka skiljde sig mycket åt och därmed riskerade att generera ojämförbara data för F2 och F3. Av den anledningen behövde metoden kompletteras med semistrukturerade intervjufrågor som garanterade svar som explicit behandlade studiens syfte och frågeställningar. Således stärktes observationsdata av stimulated recall-intervjuerna, vilka kompletterades och fördjupades med hjälp av lärarnas svar på de semistrukturerade frågorna, som i sin tur kontrollerades mot observationsdata. Kombinationen av metoder möjliggjorde datainsamling som gav en praktiknära, holistisk och fördjupad bild av såväl ämnesspråket i sig som lärares användande av, förståelse för och tankar om ämnesspråk.

Studiens analyser utgick från observerade ämnesbegrepp och ifyllt observationsschema samt inspelade intervjuer, intervjuanteckningar och intervju-

transkriberingar[5]. Både den semantiska och den terminologiska analysen genomfördes på de observerade ämnesbegreppen som sammanställts i en lista, men även på lärarnas svar på de semistrukturerade frågorna*: Kan du ge exempel på ett ämnesspecifikt begrepp som hör samman med hälsa? Med idrott? Hur skulle du förklara det för en elev?* På ett övergripande plan ämnade studiens språkvetenskapliga analyser: 1) avgöra om ett begrepp var relaterat till idrott eller till hälsa (eller till båda), 2) urskilja om det fanns en skillnad i grad av specificitet mellan idrottsbegreppen och hälsobegreppen, samt 3) ge en fördjupad och holistisk bild av ämnesspråket i dagens IDH utifrån två språkvetenskapliga ansatser (F1).

Målet med den semantiska ingången var att analysera begreppens betydelseinnehåll och betydelseomfång (antal och typ av referenter) samt placera in dem i ett semantiskt nätverk i syfte att urskilja semantiska relationer och eventuella luckor i ämnesspråket (Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013). Den terminologiska ansatsen syftade till att undersöka begreppens struktur, utformning och konkretion (monosem eller polysem), samt inordna begreppen i hierarkier för att analysera deras grad av specificitet i förhållande till över-, under- och sidobegrepp (Nuopponen & Pilke 2016; Spri 1999). Genom att kombinera analystyperna skapades olika diskussionsingångar om ämnesspråket i dagens IDH, vilket främjade möjligheterna att uppfylla studiens syfte.

Med utgångspunkt i transkriberingarna, de ifyllda observationsschemana och tematisk analys (se Bryman 2018:684ff, 702ff; Denscombe 2016:204f, 404f; Kvale & Brinkman 241f) kodades intervju- och observationsempiri tematiskt, vilket föranledde kategorisering av koderna. Analyserade och kodade data sammanställdes i två överblickbara scheman, ett för observationsdata och ett för intervjudata, och med hjälp av schemana utlästes mönster i empirin samt avvikelser från mönstren. Tematisk analys ligger därmed till grund för studiens resultat och slutsatser rörande lärares användning av (F1), förståelse för (F2) och tankar om ämnesspråk (F3).

Metoddiskussion

Några korta kritiska ord bör sägas om metodologin. Vad gäller metodvalet var användningen av stimulated recall i denna studie något okonventionell (jmf. Haglund 2003; Gass & Mackey 2000, 2017; Stough 2001; Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010) eftersom lärarna varken fick ta del av video- eller ljudinspelat material utan istället responderade på verbala påminnelser

[5] Transkriberingarna baserades på Norrbys (2014:110ff) läsbarhetsbaserade principer. Dessa innefattade skriftspråksenlig versalanvändning och punktmakering, samt exkludering av pauser, skratt, suckar och liknande.

från intervjuaren. Väl medveten om att denna typ av påminnelse inte gav en lika tydlig och autentisk bild som ett videoklipp hade gjort, ansågs förenklingen av metoden vara rimlig eftersom: 1) videoinspelning inte var att föredra av pragmatiska och etiska skäl (se tillståndsproblematik; Bryman 2018:553), och 2) det centrala var att säkerställa intersubjektivitet, få relevant bakgrundsinformation samt ”locka fram lärares icke-uttryckliga teorier och övertygelser likaväl som deras förståelse av specifika mönster, interaktion och beteende” (Haglund 2003:153).

Urvalet bör också problematiseras eftersom deltagarna var kända för den här studiens författare sedan tidigare. Trots att detta per automatik medförde ett visst mått av subjektiva föreställningar om lärarna ansågs det vara en stor fördel gällande: 1) tidsrelaterade aspekter som exempelvis snabb återkoppling och hög grad av flexibilitet (se Bryman 2018:234-244; Denscombe 2016:77-78), 2) reducering av intervjuar- och observatörseffekten (se Bryman 2018:350; Denscombe 2016:112, 271), 3) deltagarnas benägenhet att vara goda intervjupersoner (se Kvale & Brinkmann 2014:207) samt 4) att alla tillfrågade lärare omedelbart medgav sitt samtycke utan några krav på att bli informerade om studiens detaljer[6], vilket innebar att studien inte riskerade att spolieras eftersom deltagarna var ovetande om att det var ämnesspråket som undersöktes (se Denscombe 2016:433-434).

Vad gäller de språkvetenskapliga analyserna kunde begreppen ha delats upp i fler kategorier så som dans, friluftsliv och så vidare. Valet att kategorisera varje begrepp utifrån ämnesbenämningen, dvs. antingen som ett idrottsbegrepp eller som ett hälsobegrepp, har dock flera naturliga anledningar. För det första har *hälsa* enbart varit en explicit del av ämnet sedan 1994 (Lundvall & Meckbach 2003). Dessutom antar flera studier att det finns en skillnad mellan ämnesspråket som rör de olika delarna (exempelvis Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Schenker 2018), vilket verifierades av Lundin och Schenker (2021) som visade att ämnesspråket som rör *idrott* är starkare än det som rör *hälsa.* Vidare kan undersökning av de två delarna av IDH-benämningen säga något om ämnesspråket i sin helhet. Därtill utgick Lundin och Schenker (2021), vilken är den enda jämförbara studien, från samma premisser i sin undersökning av de fyra marknadsledande läromedlen för IDH.

Till sist ska det nämnas att det finns en vinst att analysera IDH:s ämnesspråk i liten skala, i synnerhet med tanke på det överhängande behovet av att börja

[6] Deltagarna blev självklart, ur ett etiskt perspektiv, informerade om att de skulle bli observerade och intervjuade, samt att det var lärarens kommunikation som stod i fokus, men begreppet *ämnesspråk* nämndes aldrig (se Vetenskapsrådet 2017:13ff).

fylla den empiriska luckan i forskningsfältet. Lundins och Schenkers (2021) första, grundläggande analys av ämnesspråket ligger exempelvis till grund för denna uppföljande studie som fokuserar dels på IDH-lärares förståelse för och tankar om ämnesspråk, dels på hur lärares syn på ämnesspråk påverkar undervisningen. I sin tur kan denna studie fungera som grund för en mer storskalig studie som exempelvis undersöker hur detta påverkar lärares bedömning av elevernas kunskaper.

Resultat

Språkvetenskapliga analyser

På ett övergripande kvantitativt plan observerades 93 olika ämnesspecifika IDH-begrepp under de tio lektionerna. Av dessa relaterar 74 till idrott, 12 till hälsa och 7 till båda delarna. Kategoriseringen i sig visar att det finns specifika ämnesord som lärare använder för idrott- respektive hälsodelen, men diskrepansen mellan antal ämnesord per kategori tyder på att det finns en betydande kvantitativ skillnad mellan ämnesspråket som rör idrott och ämnesspråket som rör hälsa. En annan iakttagelse som går i linje med att det finns en kvantitativ skillnad i IDH:s ämnesspråk är att vissa termer tillämpades under flera lektioner och i många fall återkom åtskilliga gånger per lektion. Begreppen med överlägset högst frekvens är *hälsa, ohälsa, fysisk hälsa, psykisk hälsa* och *social hälsa*. Att det uteslutande är hälsospecifika överbegrepp som har högst frekvens talar för att det finns färre hälsorelaterade än idrottsrelaterade ord att välja mellan, i synnerhet vad gäller precisa underbegrepp.

Gällande såväl frekvensen som fördelningen av observerade hälso- och idrottsbegrepp bör det nämnas att sex av de tio lektionerna utgick från temat hälsa, åtminstone enligt lärarna och deras planeringar. Detta gör överrepresentationen av antal idrottsbegrepp, eller kanske snarare underrepresentationen av antal hälsobegrepp, än mer anmärkningsvärd eftersom det indikerar: 1) att det finns en kvantitativ skillnad i ämnesspråket, samt 2) att den kvantitativa skillnaden tycks medföra att ämnesspråket som relaterar till idrott är mer tillämpbart, till och med när lärares mål med en lektion är att arbeta med och tala om hälsa.

Ovanstående rön gäller även för lärarnas svar på de semistrukturerade frågorna: *Kan du ge exempel på ett ämnesspecifikt begrepp som hör samman med hälsa? Med idrott? Hur skulle du förklara det för en elev?* Till-

sammans använde lärarna 29 olika idrottsbegrepp och 7 olika hälsobegrepp när de besvarade dessa frågor. De mest uppenbara anledningarna till skillnaden i antal ord per kategori är: 1) att alla lärare nämnde flera alternativ (minst tre stycken) för att ge exempel på ämnesspecifika begrepp som hör samman med idrott, medan de uteslutande använde ett ord, dock inte alltid ett hälsospecifikt (exempelvis *balans*), för att ge exempel på ett hälsobegrepp, 2) att lärarnas förklaringar av idrottstermerna ofta inkluderade flera nya idrottstermer, medan förklaringarna av hälsobegreppen antingen inte bestod av ämnesspecifika ord överhuvudtaget, bestod av idrottspecifika ord eller bestod av samma begrepp som en annan lärare också använde (dvs. frekvensen av *ohälsa, social hälsa, psykisk hälsa* och *fysisk hälsa* var hög även här), och 3) att lärarna talade mer om vikten av *hur* man pratar om hälsa/ohälsa med eleverna än vad de faktiskt förklarade hälsobegreppen, medan förklaringarna av idrottsbegreppen enbart var förklaringar. Ett exempel på dessa punkter är Lärare 2:s svar på de semistrukturerade frågorna ovan.

> Reps/sets är väl bra och konkret, men det kan ju också vara mer basket eller armhävningar. Jag hade förklarat sets/reps som idag. Antal per omgång och antal omgångar per övning. Och visat också, som idag. Typ du ska göra tio utfallssteg, squats eller sumos fem gånger, sammanlagt 50 stycken. Tio gånger fem, sedan är du klar.
>
> Jadu. Eh. Balans skulle jag nog säga. Skulle förklara det precis som jag gjorde idag. Det krävs en balans för att kropp och knopp ska hålla i längden. Det funkar liksom inte att träna elva pass i veckan och tro att man är hälsosam, då tappar man den sociala och psykiska hälsan, men man kan samtidigt inte strunta i vardagsmotion och träning helt för då tappar man den fysiska hälsan. Eleverna måste fatta att det krävs en balans helt enkelt. [Intervju Lärare 2]

Lärarnas svar på ovanstående semistrukturerade frågor, vilka Lärare 2:s svar får representera, går således i linje med observationsfynden. Den höga frekvensen av vissa hälsobegrepp och diskrepansen mellan antal ämnesord per kategori är framträdande i både observations- och intervjudata, och detta vittnar om att det finns en relativt omfattande kvantitativ skillnad mellan ämnesspråket som rör idrott och ämnesspråket som rör hälsa. Dessutom använder lärarna i hög utsträckning idrottsbegrepp för att tala om hälsa under såväl lektionerna som intervjuerna, exempelvis genom att tillämpa ord som *fysisk aktivitet* samt *konditionsträning* och *styrketräning.* Dock säger detta ingenting om huruvida de olika delarna av ämnesspråket, dvs. idrotts- och hälsodelen, är starkt eller svagt. För att ge svar på det krävs kvalitativa analyser, vilka redogörs för nedan.

Semantisk analys

Den semantiska analysen visar att i stort sett alla observerade begrepp som hör samman med idrott är hyponymer, dvs. mer precisa underbegrepp som ger uttryck för relativt få till få ämnesspecifika föremål eller företeelser. Därmed kan alla idrottstermer förutom *fysisk aktivitet, träning* och *motion* (hyperonymer) klassas som begrepp med stort betydelseinnehåll och litet betydelseomfång, vilket innebär att de är precisa. Dessutom ger majoriteten (44 stycken) enbart uttryck för en referent. Ett axplock av sådana exempel är *armhävning*, *mjölksyra*, *anaerob träning*, *sexmeterslinjen* och *handboll*. Betydelsen hos alla dessa begrepp är således i högsta grad specificerad och specifik. Vad gäller de hälsorelaterade termerna är ungefär hälften (åtta stycken) precisa ämnesbegrepp (hyponymer) med stort betydelseinnehåll och litet betydelseomfång. Fyra av dessa, nämligen *naturmöte*, *bulimi*, *ortorexi* och *anorexia*, refererar enbart till en företeelse och är således högst specificerade och specifika. Däremot är termerna *hälsa, ohälsa, social hälsa, fysisk hälsa* och *psykisk hälsa* hyperonymer, dvs. begrepp som har litet betydelseinnehåll eftersom de ger uttryck för många referenter. Trots den kvantitativa skillnaden är det därmed fler observerade hälsobegrepp än observerade idrottsbegrepp som är oprecisa, vilket i sig är ett tecken på att det finns en kvalitativ skillnad mellan ämnesspråkets olika delar.

En jämförelse mellan idrottstermerna som är hyperonymer och hälsotermerna som är hyperonymer visar att de hälsorelaterade orden med stort betydelseomfång, exempelvis *ohälsa*, ger uttryck för fler referenter än ett motsvarande idrottsbegrepp, exempelvis *träning*. Med undantag av *fysisk hälsa* som i hög utsträckning refererar till många idrottsspecifika termer är det svårt att avgöra exakt vilka företeelser de hälsorelaterade hyperonymerna refererar till eftersom deras betydelseomfång är spretigt, brett och i viss mån subjektivt. Exempelvis innebär inte *ohälsa* exakt samma sak för person X som det gör för person Y, medan exempelvis *träning* refererar till mer objektiva företeelser så som *konditionsträning*, *intervallträning* och *spinning*. Idrottsdelens hyperonymer är därmed mer precisa än hälsodelens hyperonymer. Detta gäller dock inte för hyponymerna, dvs. ett precist hälsobegrepp är lika precist som ett precist idrottsbegrepp.

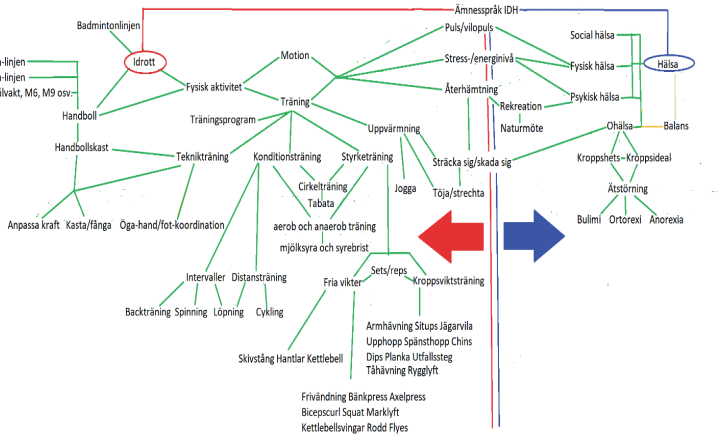
Det finns därmed en kvalitativ skillnad vad gäller idrottsspecifika ord som har stort betydelseomfång och hälsospecifika ord som har stort betydelseomfång på så sätt att idrottdelens hyperonymer är mer precisa än hälsodelens hyperonymer. Detta påstående stärks av Lärare 1 som antyder att det är lättare att tala om och förklara *styrketräning* än vad det är att tala om och förklara *ohälsa* eftersom ”De flesta [idrottsbegreppen] är ju vad de är.” Uttalandet tolkas bottna i att det finns flera konkreta, naturliga och objektiva

idrottsspecifika hyponymer att knyta till exempelvis *styrketräning*, medan motsvarande hälsospecifika hyponymer att koppla till exempelvis *ohälsa* i hög utsträckning saknas. Citatet nedan är ett utdrag av Lärare 1:s svar på de semistrukturerade frågorna: *Kan du ge exempel på ett ämnesspecifikt begrepp som hör samman med hälsa? Med idrott? Hur skulle du förklara det för en elev?*

> Innebandy, individuella träningsprogram, styrketräning och ah. Vet inte riktigt om man ens behöver förklara det. De flesta är ju vad de är. Om jag måste förklara? Styrketräning är en typ av träning där man tränar musklerna för att bli starkare. Olika övningar som knäböj är en typ av styrketräning för benen. […] Ohälsa. Det är alltid viktigt att tänka på det när det kommer till hälsobiten. Och det är viktigt att förklara att hälsa och ohälsa inte är samma sak för alla och att hälsa består av olika delar som är olika för alla. [Intervju Lärare 1]

Citatet är även ett tydligt exempel på att observations- och intervjudata återigen går i linje med varandra. De idrottsspecifika termerna som lärarna använde under intervjuerna, i ovanstående fall bland annat *innebandy* och *styrketräning*, ger uteslutande uttryck för relativt få till få referenter, vilket är synonymt med att begreppen har stort betydelseinnehåll och litet betydelseomfång. Detta betyder i sin tur att de är precisa underbegrepp (hyponymer). För begreppen som lärarna använde under intervjuerna för att exemplifiera en hälsospecifik term gäller någon form av motsatsförhållande. Två av orden var inte hälsospecifika (*styrka* och *balans*), två var hälsospecifika hyperonymer (*ohälsa* och *välmående*) och enbart ett begrepp var en hyponym (*rekreation*). Ytterligare en indikator på att det finns en kvalitativ skillnad i IDH:s ämnesspråk är att lärarna under såväl lektionerna som intervjuerna: 1) använde flera olika idrottsspecifika hyponymer, dvs. begrepp som har stort betydelseinnehåll och litet betydelseomfång (precisa begrepp), och 2) huvudsakligen tillämpade ett fåtal hälsospecifika hyperonymer, dvs. begrepp som har litet betydelseinnehåll och stort betydelseomfång (oprecisa begrepp).

Den första delen av den semantiska analysen visar således att det finns kvalitativa skillnader mellan ämnesspråket som hör samman med idrott och ämnesspråket som hör samman med hälsa. Rent krasst utgörs dessa skillnader av att idrottstermerna är mer precisa och specificerade än hälsotermerna, vilket gör det idrottsrelaterade ämnesspråket innehållsligt starkare. Den andra delen av den semantiska analysen utgår från det semantiska nätverket nedan (Figur 1). Gröna linjer innebär starka semantiska relationer, och gula linjer betyder svaga semantiska relationer. Begrepp som återfinns på den rödmarkerade sidan är idrottsspecifika, och termerna på den blåmarkerade sidan är hälsospecifika. Orden som den rödblå uppdelningen går genom hör samman med både idrott och hälsa.



Figur 1. Det semantiska nätverket för ämnesspråk.

Redan vid en första anblick är det tydligt att sidan av det semantiska nätverket som hör samman med idrottsdelen är betydligt mer omfattande än hälsodelens. Detta beror på den kvantitativa skillnaden, dvs. att lärarna använde betydligt fler idrottsbegrepp. Nätverket har dock primärt utformats för att analysera och synliggöra kvalitativa skillnader. De mest konkreta exemplen på dessa är: 1) att alla idrottsbegreppen rent semantiskt står nära varandra eftersom alla begrepp har starka semantiska relationer till hyperonymerna *fysisk aktivitet* och *träning*, vilka dessutom har en stark semantisk relation till varandra, 2) att luckorna som finns i idrottsdelens sida av nätverket uteslutande uppkommer vid hyponymer, 3) att hälsobegreppen i många fall står relativt långt ifrån varandra rent semantiskt eftersom de inte har starka relationerna till samma hyperonym, 4) att hälsosidans hyperonymer i vissa fall har svaga semantiska relationer till varandra, och 5) att luckorna som finns i hälsodelen uppstår vid både hypero- och hyponymer.

För att exemplifiera dessa punkter följer nu en jämförelse. Nere till höger i idrottsdelen återfinns hyponymen *rygglyft*, och uppe till vänster hyponymen *badmintonlinje*. I just detta nätverk befinner sig dessa precisa underbegrepp så långt ifrån varandra som det går, men trots det är meningen ”Ni ska göra rygglyft på badmintonlinjen” fullt begriplig och semantiskt koherent. Detta beror på två orsaker: 1) begreppen har starka semantiska relationer till samma hyperonym, i detta fall fysisk aktivitet (badmintonlinje ←→ idrott ←→ fysisk aktivitet ←→ styrketräning ←→ rygglyft), samt 2) i stort sett alla idrottsbegrepp denoterar (ungefär *ger namn åt*) konkreta föremål, som skivstång, eller konkreta företeelser i form av dynamiska aktiviteter, som armhävning. Lärare 1:s uttalande ”De flesta [idrottsbegreppen] är ju vad de

är" är således en högst kärnfull beskrivning av termerna som återfinns i idrottsdelen.

Förhållandena ovan gäller inte för hälsobegreppen. Hyponymen *anorexia*, nere till höger, och hyponymen *naturmöte*, uppe till vänster, befinner sig i just detta nätverk så långt ifrån varandra det går, och i detta fall speglar avståndet den semantiska distansen mellan begreppen. Förvisso går det att skapa begripliga exempelmeningar som inkluderar båda dessa begrepp, exempelvis "Jag har anorexia och är på naturmöte i skogen" eller "Under naturmötet fick jag information om att jag har anorexia", men dessa är krystade och inte tillnärmelsevis lika semantiskt koherenta som "Ni ska göra rygglyft på badmintonlinjen". Detta beror på att *anorexia* är en hyponym till hyperonymen *ohälsa*, medan *naturmöte* är en hyponym till hyperonymen *psykisk hälsa* och helt saknar en semantisk relation till *ohälsa*. Dessutom denoterar hälsobegreppen i hög utsträckning abstrakta företeelser, vilket innebär att termerna saknar såväl tydliga referenter som entydiga definitioner.

Idrottsdelens sida av nätverket genomsyras därmed av: 1) att varje enskild term har tydliga kopplingar till flera hypo- och hyperonymer, 2) att alla begrepp länkas samman via hyperonymerna *fysisk aktivitet* och *träning*, samt 3) att luckorna som existerar uppkommer först vid precisa underbegrepp. Dessa faktum är tydliga indikatorer på att ämnesspråket som rör idrottsdelen är starkt eftersom alla begrepp på ett tydligt sätt utgör tätt sammankopplade delar av samma semantiska nätverk. I motsats till detta är hälsodelens sida av nätverket betydligt mindre enhetlig. Begreppen hör dessutom inte primärt samman med hälsa, utan med hälsa i relation till X. Exempelvis består huvuddelen (sju av tolv termer) av nätverket av begrepp som ger uttryck för hälsa i relation till ohälsa. Det bör även nämnas att den semantiska relationen mellan *ohälsa* och *hälsa* på vissa sätt är svag eftersom termerna är varandras motsatser, dvs. de hör samman, men utgör startpunkten av två vitt skilda förgreningar.

Hälsodelens sida av nätverket är således uppdelad i flera mindre nätverk som utgår från hyperonymer som ger uttryck för hälsa i relation till X. Detta är anledningen att hälsobegreppen i många fall har svaga semantiska relationer till varandra, vilket i sig är ett tecken på att ämnesspråket som rör hälsodelen är svagt, spretigt och brett. En annan intressant aspekt är att de enda semantiska relationerna som klassades som svaga återfinns i hälsodelens sida av nätverket (*hälsa* ←→ *balans* ←→ *ohälsa*), och detta beror på att begreppet *balans*, vilket inte är en hälsospecifik term, användes flera gånger av två av lärarna för att argumentera för vikten av balans

mellan exempelvis träning och kost. Att två av lärarna använde ett icke hälsospecifikt begrepp under lektionerna för att dels koppla samman *hälsa* och *ohälsa*, dels arbeta och tala om hälsa vittnar också om att ämnesspråket som rör hälsodelen är innehållsligt svagt. Luckan vid hyperonymen *social hälsa* kan vara en urvalsmässig tillfällighet, men det är samtidigt ett tydligt exempel på att lärarna primärt använde mer allmänna och oprecisa överbegrepp när de talade om hälsa, medan de huvudsakligen tillämpade precisa underbegrepp när de talade om idrott. Detta är ytterligare ett tecken på att det finns en kvalitativ skillnad i IDH:s ämnesspråk. Sammanfattningsvis visar den andra delen av den semantiska analysen samma sak som den första, nämligen att ämnesspråket som hör samman med idrott, på flera olika punkter, verkar vara avsevärt starkare än hälsodelens.

Terminologisk analys

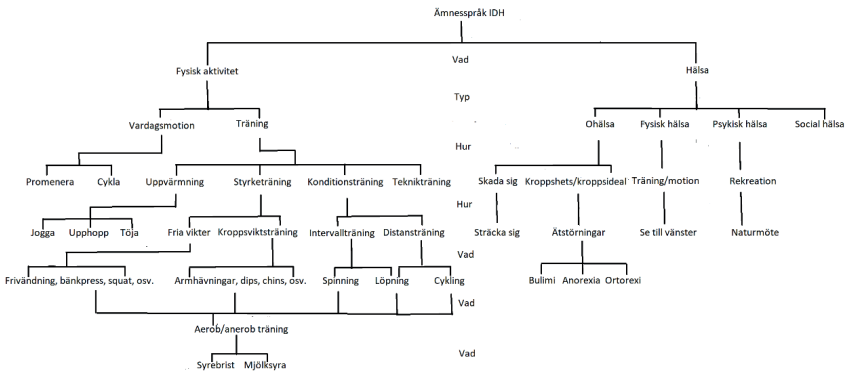
Majoriteten av de observerade hälso- och idrottsbegreppen är antingen flerordstermer, som *anaerob träning* och *social hälsa*, eller sammansatta termer, som *upphopp* och *naturmöte*. Vad gäller idrottsbegreppen är det fler avledda än enkla termer, medan motsatsen gäller för de hälsorelaterade orden. Termernas struktur gör att alla förutom elva av idrottsbegreppen klassas som långa (sex bokstäver eller fler), och generellt gäller att ju längre en term är, desto mer specifik är den (Nuopponen & Pilke 2016:66). Medelvärdet av antal bokstäver per observerad idrotts- och hälsoterm visar att idrottsbegreppen i snitt är 10,1 bokstäver medan hälsobegreppen i snitt är 9,3 bokstäver. Detta betyder att de idrottsrelaterade orden generellt är grafiskt längre, dvs. består av fler bokstäver, vilket enligt ovanstående riktlinje innebär att de är mer specifika.

Dock krävs en mer kvalitativ jämförelse av de långa termerna. Hälsodelens längsta begrepp är flerordstermen *psykisk hälsa* (tolv bokstäver), medan ett av idrottsdelens längsta begrepp är den sammansatta termen *kroppsviktsträning* (18 bokstäver). Eftersom strukturen i dessa begrepp skiljer sig åt lämpar de sig inte för en jämförelse, och av den anledningen jämförs istället *psykisk hälsa* med den idrottsrelaterade flerordstermen *aerob träning* (tolv bokstäver). Båda begreppen har därmed samma struktur (substantiv med adjektivisk bestämning) och består av lika många bokstäver (tolv). Den adjektiviska bestämningen *aerob* ger uttryck för en process (def. *som fordrar syre*; se Svenska Akademiens ordböcker u.å.), medan *psykisk* ger uttryck för något som har med själen eller själslivet att göra (se Svenska Akademiens ordböcker u.å). Redan här blir idrottstermen mer precis eftersom en process är något konkret, medan något som har med själslivet att göra är synnerligen abstrakt. Substantiven skiljer sig också åt (se

Svenska Akademiens ordböcker u.å.). *Träning* är en monosem avledd term som härrör från verbet *träna*, dvs. något man gör, medan *hälsa* är en polysem enkel term som antingen ger uttryck för substantivet *hälsa* (mående) eller verbet *hälsa* (hälsa på, hälsa något välkommen osv.). Generellt är avledda termer mer konkreta än enkla termer eftersom de härrör från verb, dvs. ett görande, och ett monosemt ord är alltid mer specifik än ett polysemt eftersom monosema ord enbart ger uttryck för en betydelse.

Hälsodelens tre längsta begrepp är därmed inte så specifika som strukturen och ordlängden antyder, medan idrottsdelens längsta begrepp inte bara är grafiskt längre, utan även mer precisa i form av att de dels är monosema, dels inbegriper ett görande, vilket gör dem konkreta. Ovan gäller även för de korta idrottsrelaterade begreppen, vilket betyder att exempelvis *jogga*, *chins* eller *dips* är betydligt mer specificerade och precisa än deras struktur och ordlängd indikerar. Att de långa hälsorelaterade orden inte är så precisa som de rent grafiskt borde vara, samtidigt som de korta idrottsrelaterade orden är betydligt mer precisa än vad de rent grafiskt borde vara, innebär en stor kvalitativ skillnad i ämnesspråket som hör samman med idrott och ämnesspråket som hör samman med hälsa.

Det ska även kort nämnas att intervju- och observationsdata återigen går i linje med varandra. Under intervjuerna använde lärarna idrottsrelaterade ord som i snitt var 10,5 bokstäver långa, medan de hälsorelaterade orden var 9,1 bokstäver i snitt. Dessutom var, som tidigare nämnt, frekvensen av exempelvis *social* och *psykisk hälsa* hög, och som slås fast ovan är dessa begrepp inte så specifika som ordlängden antyder, medan nämnda idrottsbegrepp inte bara var längre, utan även uteslutande var monosema och denoterade dynamiska aktiviteter, vilket gör dem såväl precisa som konkreta. Den första delen av den terminologiska analysen visar därmed att det finns kvalitativa skillnader i ämnesspråket som relaterar till idrott och ämnesspråket som relaterar till hälsa. Den andra delen av analysen utgår från begreppshierarkin nedan (Figur 2).



Figur 2. Begreppshierarki för ämnesspråk i Idrott och hälsa.

Det ska nämnas att det var svårt att skapa en begreppshierarki som inkluderade alla observerade hälsospecifika begrepp, medan i stort sett alla idrottsrelaterade begrepp på ett naturligt sätt hade kunnat inordnas i en enda idrottsspecifik hierarki. Detta i sig är ett resultat eftersom det visar att de observerade idrottsbegreppen har mer och fler naturliga över- och underordnade relationer än hälsobegreppen, vilket rent krasst innebär att det tycks finnas fler ”specifikationssteg” i ämnesspråket som rör idrott. Exempelvis är *intervallträning* en naturlig hyponym till *konditionsträning*, som i sin tur är en naturlig hyponym till *träning*, som i sin tur är en naturlig hyponym till *fysisk aktivitet*. Detta förhållande gäller inte för hälsodelen. Exempelvis är förvisso *bulimi* en naturlig hyponym till *ätstörning*, men *ätstörning* är ingen naturlig hyponym till *kroppsideal*, och *kroppsideal* är ingen naturlig hyponym till *ohälsa*. Dessutom är *ohälsa* och *hälsa* rent terminologiskt snarare sidobegrepp än över-/underbegrepp eftersom de är varandras motsatser. Således tyder hierarkin, på flera olika sätt, på att idrottsdelens ämnesspråk är starkare än hälsodelens, vars sida av hierarkin dessutom består av två termer som hör samman med både idrott och hälsa (*skada sig* och *sträcka sig*) samt av *träning* och *motion* som huvudsakligen är idrottsspecifika.

I övrigt visar en jämförelse av sidobegreppen, dvs. de termer som befinner sig på samma nivå i hierarkin, det som redan fastslagits ovan. Idrottstermerna är generellt grafiskt längre än hälsotermerna. Exempelvis består de idrottsrelaterade orden på den tredje nivån i snitt av 11,1 bokstäver per ord, medan de hälsorelaterade orden består av 10,3 bokstäver per ord. För den fjärde nivån gäller: 1) 10,5 bokstäver för idrottsbegreppen, och 2) 9,5 bokstäver för hälsobegreppen. Dessutom är de idrottsspecifika överbegreppen mer precisa och konkreta än de hälsospecifika överbegreppen eftersom de uteslutande är monosema och samtidigt denoterar dynamiska aktiviteter. Dock är de hälsorelaterade underbegreppen på den femte nivån lika precisa

och specificerade som de idrottsrelaterade underbegreppen, men idrottsbegreppen är betydligt mer konkreta eftersom de ger uttryck för ett görande.

Sammanfattning av språkvetenskapliga resultat

Lexikal semantik och terminologilära har använts som analysmetoder för att besvara: F1) Hur använder och arbetar IDH-lärarna med ämnesspråk under de observerade lektionerna, och vad säger det om ämnesspråket i IDH utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv? Resultaten visar att det tycks finnas relativt omfattande skillnader, kvantitativa såväl som kvalitativa, mellan ämnesspråket som relaterar till idrott och ämnesspråket som relaterar till hälsa. På ett övergripande plan observerades 93 ämnesspecifika begrepp, varav 74 relaterar till idrott, 12 till hälsa och 7 till båda delarna. Diskrepansen mellan antal ord per kategori är en tydlig indikator på att det finns en betydande kvantitativ skillnad i IDH:s ämnesspråk.

Antagandet att det finns en kvantitativ skillnad stärks av att sex av de tio lektionerna utgick från temat hälsa, vilket gör underrepresentationen av hälsobegrepp än mer anmärkningsvärd. Dessutom tyder detta på att idrottsbegreppen är mer tillämpbara, till och med när lärare ämnar fokusera på hälsa. Vidare var det enbart hälsospecifika överbegrepp som förekom flera gånger, och detta antyder: 1) att det finns få hälsospecifika begrepp, i synnerhet få hälsospecifika hyponymer, att välja mellan, samt 2) att hälsospecifika hyperonymer används i betydligt högre utsträckning än idrottsspecifika hyperonymer, vilket tolkas betyda att ämnesspråket som hör samman med idrott är mer omfattande och består av fler begrepp, i synnerhet av fler precisa underbegrepp. Tecknen på att idrottsdelens ämnesspråk är avsevärt starkare än hälsodelens ur ett kvantitativt perspektiv är således ytterst tydliga och övertygande.

Vad gäller resultaten av de kvalitativa analyserna har de idrottsrelaterade termerna generellt större betydelseinnehåll och således mindre betydelseomfång än de hälsorelaterade termerna. Begreppen som hör samman med idrott är alltså i betydligt högre utsträckning tydliga hyponymer som ger uttryck för relativt få till få ämnesspecifika referenter, vilket i sin tur gör att de är mer precisa. Trots den kvantitativa skillnaden är det dessutom fler observerade hälsobegrepp än observerade idrottsbegrepp som är oprecisa, vilket i sig är ett tydligt tecken på att det finns en kvalitativ skillnad mellan ämnesspråkets olika delar. Därtill visar en jämförelse mellan idrottstermerna som är hyperonymer och hälsotermerna som är hyperonymer att de hälsorelaterade orden med stort betydelseomfång, exempelvis *ohälsa*, ger uttryck för fler referenter än ett motsvarande idrottsbegrepp, exempelvis *träning*.

Graden av specificitet påverkas även av att idrottsbegreppen generellt är grafiskt längre, dvs. består av fler bokstäver, men även av att de antingen refererar till konkreta föremål eller konkreta företeelser i form av dynamiska aktiviteter. Detta synliggörs i synnerhet i begreppshierarkin, där idrottstermerna oavsett nivå är mer precisa än de hälsospecifika syskonbegreppen. Resultaten visar även att hälsodelens tre längsta begrepp inte är så specifika som strukturen och ordlängden antyder, medan idrottsdelens längsta begrepp inte bara är betydligt längre, utan även mer konkreta i form av att de inbegriper ett görande. Detta gäller även för de korta idrottsrelaterade begreppen. Exempelvis är hyponymerna *jogga* eller *dips* betydligt mer precisa än vad deras struktur och ordlängd indikerar. Att de långa hälsorelaterade orden inte är så precisa som de rent grafiskt borde vara, samtidigt som de korta idrottsrelaterade orden är betydligt mer precisa än vad de rent grafiskt borde vara är ytterligare en indikator på att det finns en stor kvalitativ skillnad i IDH:s ämnesspråk.

Idrottsbegreppen hör dessutom tydligare samman i ett semantiskt nätverk, medan de termer som relaterar till hälsa snarare är uppdelade i flera mindre nätverk som utgår från hyperonymer som ger uttryck för hälsa i relation till X, exempelvis hälsa i relation till ohälsa. Detta är anledningen att hälsobegreppen i många fall har svaga semantiska relationer till varandra, vilket i sig är ett tecken på att ämnesspråket som rör hälsodelen är svagt, spretigt och brett. Idrottsdelens sida av nätverket är förvisso också relativt spretigt och brett, och ur det perspektivet svagt, men idrottssidan genomsyras samtidigt av att varje enskild term har tydliga och starka kopplingar till flera hypo- och/eller hyperonymer, samt att alla begrepp länkas samman via hyperonymerna *fysisk aktivitet* och *träning*. Alla resultat, kvantitativa såväl som kvalitativa, tyder därmed på att idrottsdelens ämnesspråk är avsevärt starkare än hälsodelens.

Tematisk analys – Observationsdata

Detta avsnitt utgår från observationsdata och F1: Hur använder och arbetar IDH-lärarna med ämnesspråk under de observerade lektionerna? En språkvetenskaplig ansats är inte längre den primära utgångspunkten, utan fokus ligger i första hand på hur lärarna använde och arbetade med ämnesspråk under de observerade lektionerna. Det didaktiska perspektivet kompletterar det språkvetenskapliga och främjar en fördjupad och holistisk bild av ämnesspråket i dagens IDH. Resultaten baseras på observationsscheman, vars kategorier och data har sammanställts i en tabell i syfte att synliggöra mönster och avvikelser från mönstren i lärarnas användande av

ämnesspråk. Tabellen visar: 1) hur varje enskild lärare kommunicerade ämnesord (Medium), 2) när termerna användes (Sammanhang), 3) om och i så fall hur begreppen förklarades (Förklaring), samt 4) om eleverna fick diskutera och själva tillämpa begreppen (Elevinkludering).

Tabell 1. Användningen av ämnesord hos de observerade lärarna.

Lärare	Medium	Sammanhang	Förklaring	Inkludering av eleverna
L1	Verbalt Text (tavla och PowerPoint)	Inledning	Verbal förklaring av två begrepp. Kroppslig förevisning av flera idrottsbegrepp.	Nej
L2	Verbalt Text (PowerPoint)	Inledning	Verbala förklaringar, exemplifieringar och jämförelser av flera begrepp. Kroppslig förevisning av enstaka idrottsbegrepp.	Ja, flera gånger
L3	Verbalt	Inledning Avslutning	Kroppslig förevisning av idrottsbegrepp.	Nej
L4	Verbalt	Avslutning	Nej	Nej

Inledningsvis kan man konstatera att alla lärarna kommunicerade ämnesbegreppen verbalt. L1 och L2 använde även skriftbaserad kommunikation i form av text på PowerPoint och whiteboardtavla. I L1:s fall fungerade dock texten mer som ett hjälpmedel för läraren än för eleverna eftersom begreppen hade skrivits upp i en typ av vertikal kom-ihåg-lista/checklista, dvs. alla begrepp som läraren tog upp med eleverna avhandlades i ordning, där det översta begreppet tillämpades först och det understa sist. Detta, tillsammans med att läraren inte kopplade samman orden, gjorde att begreppen nämndes var för sig, som om de inte hade någonting med varandra att göra. Därmed går det egentligen inte riktigt att påstå att L1 nyttjade flera medier för att kommunicera ämnesspecifika ord till eleverna, dvs. kommunikationen skedde verbalt, och möjliggjordes tack vare lärarens kom-ihåg-listor.

I kontrast till detta fungerade L2:s PowerPoint som ett stöd för eleverna. Begreppen var fetmarkerade, kursiverade, sammanlänkade med pilar, uppställda i motsatsförhållanden och i vissa fall även förklarade och definierade i parenteser. Därtill hänvisade läraren återkommande till presentationen, pekade på specifika ord och integrerade text- och verbalbaserad kommunikation så att de olika medierna kompletterade och stärkte varandra. L2:s användning av textbaserad kommunikation som ett stöd för den verbala kommunikationen avviker tydligt från mönstren. Ett av de mest framträdande mönstren är att lärarna verbalt nämnde begrepp på ett lösryckt sätt – lite i förbifarten – som om det egentligen bara var ett nödvändigt ont som

tog tid från huvudaktiviteten. Det finns flera exempel på detta, bland annat L3 som nämnde tretton ämnesbegrepp inom två separata lektionssekvenser som båda var under en minut, men det mest extrema exemplet är att L1 under en av lektionerna nämnde arton begrepp inom loppet av tre minuter. Att lärarna generellt inte lade tid på ämnesspråket tyder på att lärarna värdesätter görande högre än lärande.

Som framgår i tabellen ovan tillämpade lärarna uteslutande ämnesspecifika termer under inledningen och/eller avslutningen, och därmed aldrig under lektionernas huvudaktiviteter. Detta i sig behöver inte betraktas som vare sig problematiskt eller nämnvärt, men det som däremot är anmärkningsvärt är att eleverna inte heller använde eller arbetade med ämnesspråk. En förklaring till detta är att huvudaktiviteterna, med undantag för L5:s naturmöteslektion och L1:s träningsprogramslektion, utgjordes av ett görande, dvs. att eleverna aktiverades fysiskt. Eleverna utförde alltså flera av de idrottsrelaterade orden kroppsligt, exempelvis i form av att spela handboll (L3), spela spökboll (L4) eller göra armhävningar (L2), men det arbetades inte med ämnesspråk per se. Detta gäller även för naturmöteslektionen (L5) och träningsprogramslektionen (L1) i form av att eleverna genomförde ett naturmöte samt skapade och testade sina träningsprogram. Detta betyder att lärarna i relativt hög utsträckning använde ämnesspecifika begrepp i inledningen och/eller avslutningen och hade utformat huvudaktiviteter som på olika sätt inbegrep ämnesspecifika begrepp, men med undantag av L2:s inledande föreläsningar arbetade de inte med ämnesspråket. Att göra ämnesbegrepp tycks därmed vara viktigare än att arbeta med ämnesbegrepp.

Förutom L2, vars föreläsningar på tjugo minuter var ett eget lektionsmoment där ämnesspråket nyttjades för att diskutera/behandla temat, använde lärarna inte ämnesbegrepp i ett lärandesyfte, utan snarare för att: 1) påminna om tidigare lektionsinnehåll (Det här gjorde ni förra lektionen), 2) informera om lektionsinnehållet (Det här ska ni göra idag), 3) sammanfatta lektionsinnehållet (Det här har ni gjort idag), 4) introducera nästa lektionsinnehåll (Det här ska ni göra nästa lektion), eller 5) motivera/argumentera för lektionsinnehållet, exempelvis motivera varför eleverna ska ha ett naturmöte (L5) eller argumentera för varför eleverna behöver vara fysiskt aktiva (L1). Att fyra av fem lärare inte tycktes använda ämnesspråk i syfte att öka elevernas kunskaper är rimligen en av anledningarna till att få av begreppen förklarades, exemplifierades eller jämfördes.

Vad gäller just förklaringar av begreppen är tabellen ovan något missvisande. Den första orsaken till det är att L1 förklarade *aerob* och *anaerob träning,* men att dessa förklaringar måste kategoriseras som synnerligen

otillräckliga, vilket är en tolkning som stärks av att flera elever bad om ett förtydligande. Istället för att förklara igen ombads eleverna att själva söka upp information om vad de olika typerna av träning betyder, vilket innebär: 1) att läraren frånsade sig ansvaret för elevernas ämnesspråksutveckling genom att istället lämpa över ansvaret på eleverna, och 2) att L1:s enda försök att verbalt förklara begrepp borde klassas som icke-förklaringar.

Den andra orsaken till att tabellen är något missvisande är att L5 förklarade och exemplifierade *naturmöte* och *rekreation,* delvis genom att koppla begreppen till *hälsa*, *stress*- och *energinivå*, men det var snarare en motivering till varför eleverna, som pga. det ruskiga vädret hade uttryckt ett missnöje över att behöva vara i skogen, skulle må bra av att utföra ett naturmöte. Förklaringarna av begreppen letade sig in i argumentationen för själva görandet, dvs. genomförandet av naturmötet, men de var inga renodlade (eller tydliga) förklaringar, och kontentan av lärarens monolog var: ”Ni gör som jag säger, och dessutom kommer ni må bra av det! Sluta gnäll!” Tabellen ovan visar alltså en delvis förskönad bild av verkligenheten, vilken härmed har nyanserats, men hursomhelst kan det konstateras att lärarna, exklusive L2, i ytterst låg utsträckning förklarade, exemplifierade eller jämförde ämnesbegrepp.

På grund av bristen på förklaringar, vilket i sig utgör ett tydligt mönster i det empiriska materialet, är det svårt att utläsa generella resultat gällande hur lärarna förklarade ämnesspecifika begrepp. Ett tydligt avvikande är att L2: 1) jämförde flera av begreppen med varandra, exempelvis *träning* och *motion*, 2) kopplade samman flera av begreppen, exempelvis *fysisk* och *psykisk hälsa* med *stressnivå, energinivå, konditionsträning, styrketräning* och *vardagsmotion*, och 3) förklarade begreppen med hjälp av vardagsspråk, exempelvis genom att exemplifiera *social hälsa* med att ta en kanelbulle i solen med nära och kära. Inga av dessa punkter gjordes av någon annan lärare. En tydlig kontrast till L2:s tillvägagångssätt är att L4 inte förklarade ett enda begrepp under de två lektionerna. Värt att nämna är även att L4 använde samma termer för att summera vad eleverna i både årskurs 7 och årkurs 9 hade tränat på under lektionen, exempelvis *öga-hand-koordination.* Detta tyder på en avsaknad av innehållslig såväl som ämnesspråklig progression.

Det enda egentliga mönstret som går att finna gällande lärarnas förklaringar av ämnesbegrepp är att L1 och L3 arbetade på liknande sätt i form av att termerna som förklarades är kroppsligt påtagliga (*töja, spänsthopp, handbollskast* m.fl.). Exempelvis hade L1 kort efter sin ovilja att förklara *aerob* och *anaerob träning* inga som helst problem att förtydliga *sets/reps* efter att

eleverna inte riktigt förstått den första kroppsliga förevisningen. Läraren kom förvisso inte med en ny förklaring, utan upprepade bara samma procedur igen på ett tydligare sätt: 1) tre upphopp, 2) ”Tre repetitioner”, 3) paus, 4) ”Klar med första setet”, 5) tre nya upphopp, 6) ”Tre repetitioner”, 7) paus, och 8) ”Klar med andra setet – varje set är tre repetitioner.” Detta visar att L1 dels har enklare att förklara kroppsligt påtagliga idrottstermer, dels tycks vara mer benägen att förklara dessa, vilket indikerar att L1 sätter högre värde på elevernas fysiska aktivering än på elevernas ämneskunskaper eftersom det tycks vara viktigare att eleverna, trots att de arbetar med temat hälsa, vet hur de ska genomföra träning (*sets/reps*) än vad det är att de utvecklar en förståelse för kroppens energiprocesser/system (*aerob/an-aerob*). Detta är ännu ett exempel på hur lärares användning av ämnesspråk indikerar att görandet i IDH premieras framför lärandet.

Som nämns ovan finns det likheter mellan L1:s och L3:s tillvägagångssätt eftersom det är kroppsligt påtagliga begrepp som förklaras med hjälp av kroppslig förevisning. Dock finns det en stor skillnad, och denna utgörs av att L3 arbetade en hel lektion med handbollsspecifika begrepp, exempelvis *stegisättning, dubbelfattning* och *hoppskott*, utan att nämna dem en enda gång. Läraren förklarade implicit de handbollsspecifika begreppen med hjälp av kroppslig förevisning, men det sattes aldrig ord på dem. Exempelvis tog läraren upp bollen med båda händerna, studsade den, plockade upp den med båda händerna, sträckte den högt över huvudet, sprang runt i en ring och frågade: ”Får man göra så här?” Eleverna svarade nej, varpå läraren visade fler inkorrekta exempel för att till sist utföra korrekt stegisättning med efterföljande hoppskott och frågade: ”Så här då?” Eleverna svarade ja, och fick därefter träna på korrekt stegisättning och hoppskott. Att arbeta med ämnesbegrepp, men inte uttrycka dem är problematiskt eftersom en central del av lärandeaspekten försvinner i och med att kunskaperna inte förankras i ord. Förvisso lärde sig eleverna *hur* exempelvis rätt stegisättning utförs, men de lärde sig inte *vad* de gjorde eller *varför* de gjorde som de gjorde, och hade de fått frågan ”Vad har ni tränat på idag?” hade de inte kunnat besvara den, åtminstone inte med ämnesspecifika begrepp eller ämnesspecifika kunskaper. Därmed är L3:s icke-användning av ämnesspecifika begrepp ytterligare exempel på: 1) att lärarna generellt inte använde ämnesspråk i ett lärandesyfte, och 2) att görandet i IDH premieras framför lärandet.

Ett annat tydligt tecken på att lärarna generellt inte använde ämnesspråk i ett lärandesyfte är att det enbart var L2:s elever som hela tiden blev inkluderade i ämnesspråket i form av att de fick fundera på, diskutera och själva tillämpa ämnestermer. Detta är synonymt med att det bara var en av lärarna som: 1)

arbetade explicit med elevernas ämnesspråksutveckling, 2) använde ämnesspråket som ett redskap för kunskapsförmedling och kunskapsutveckling, 3) lät eleverna diskutera ämneskunskaper och därmed lät dem träna på att uttrycka dessa med hjälp av ämnesspråklig terminologi, och 4) hade planerat ett undervisningsmoment där enbart ämnesspråk och ämneskunskaper stod i fokus. Övriga lärare inkluderade inte eleverna i ämnesspråket, dvs. eleverna fick inte använda, diskutera eller på något sätt arbeta med ämnesspråket per se. Istället fick eleverna utföra diverse ämnesrelaterade aktiviteter eller uppgifter där görandet fokuserades, inte lärandet.

Sammanfattningsvis använde de fem observerade lärarna ämnesspråket på fem olika sätt, och detta är ett resultat i sig eftersom det visar att det saknas en tolkningsgemenskap bland lärarna gällande hur man arbetar med ämnesspråk i IDH-undervisningen. Vidare kommuniceras alla begreppen verbalt, i vissa fall med stöd av text på en whiteboardtavla eller i en PowerPoint, men ett av de mest framträdande mönstren är att lärarna verbalt nämner begrepp på ett lösryckt sätt – lite i förbifarten – som om det egentligen bara är ett nödvändigt ont som tar tid från huvudaktiviteten. Begreppen tillämpas enbart under inledningen eller avslutningen, och används primärt inte i ett lärandesyfte utan för att exempelvis informera om, motivera eller summera lektionsinnehållet. Detta tolkas vara anledningarna att få begrepp förklaras och att eleverna i ytterst låg utsträckning engageras och inkluderas i ämnesspråket. Alla dessa resultat tyder på: 1) att ämnesspråket generellt inte används som ett redskap i undervisningen, 2) att det är viktigare att göra ämnesbegrepp än att arbeta med ämnesbegrepp, och 3) att eleverna generellt inte ges förutsättningar att utveckla ämnesspråket.

Tematisk analys – intervjudata

Detta avsnitt utgår från intervjudata samt F2 och F3: Vad innebär ämnesspråk för verksamma lärare i IDH? Och hur resonerar verksamma lärare i IDH om ämnesspråkets betydelse? Observationerna ligger till grund för intervjuerna (stimulated recall) och en språkvetenskaplig ansats är avgörande för att analysera lärarnas förståelse för ämnesspråket i sin helhet, men även för enskilda ämnesspecifika begrepp. Detta innebär att de språkvetenskapliga analyserna såväl som observationsresultaten till viss del är relevanta även här. Lärarperspektivet kompletterar det språkvetenskapliga och didaktiska och adderar ytterligare ett lager till bilden av ämnesspråket i dagens IDH.

Vad gäller lärarnas förståelse för ämnesspråk kan det konstateras att den inte är enhetlig. Lärarna ger i stort sett uttryck för fem olika definitioner när de

besvarade den intervjufrågan *Hur skulle du definiera ämnesspråk?* Det var enbart L2 som gav ett svar som dels kategoriserades som säkert, dels överensstämmer med den här studiens definition. ”Facktermer skulle jag säga. Specifika för idrott och hälsa” (L2) är en definition som rent semantiskt är synonymt med att ämnesspråk innehåller precisa ord och begrepp som är utmärkande för ett specifikt ämne, exempelvis *viktminskning* (Bergh Nestlog 2019; Lundin & Schenker 2018; Lundin & Wiberg 2021). I övrigt var det flera lärare (L3, L4 och L5) som gissade sig till en definition som angränsar till den här studiens, men osäkerheten i svaren vittnar inte om en förståelse för begreppet *ämnesspråk*, utan snarare om god slutledningsförmåga. Ett exempel på ett sådant svar är: ”Ord som har med ämnet att göra? Eller kanske skolan i stort snarare?” (L3). Det var bara en av lärarna (L4) som explicit använde begreppet *skolspråk*[7] i sin definition, men flera andra pratade implicit om skolspråk i form av exempelvis: ”Ord och begrepp som behövs för att förstå och kunna skriva texter kanske? Motsatsen till vardagsspråk?” (L1). På det stora hela sammanfattas lärarnas generella förståelse för ämnesspråk ganska bra av svaren: 1) ”Nu satte du mig på pottan, Eriksson” (L4), och 2) ”Ämnesspråk? Har idrott och hälsa det kan man ju fråga sig?” (L5). Det citaten ger uttryck för, och som stämmer in på alla lärares svar förutom L2:s, är att begreppet *ämnesspråk*, åtminstone i relation till IDH, tycks ha varit främmande för lärarna.

Vidare verkar det råda en skillnad i förståelsen för ämnesspråkets olika delar i form av att lärarnas förståelse för idrottsdelen, i synnerhet för de idrottsrelaterade termerna, tycks vara både mer djupgående och mer omfattande än för hälsodelen och de hälsorelaterade termerna. Detta påstående bygger på lärarnas svar på de semistrukturerade frågorna: *Kan du ge exempel på ett ämnesspecifikt begrepp som hör samman med hälsa? Med idrott? Hur skulle du förklara det för en elev?* Indikatorerna på att lärarna har en större förståelse för ämnesspråket som hör samman med idrott är att de: 1) nämnde betydligt fler idrottsbegrepp, 2) uteslutande gav relevanta förklaringar till idrottsbegreppen, 3) i flera fall exemplifierade ett hälsospecifikt begrepp med en term som inte relaterade till hälsa, och 4) i många fall kom med icke-förklaringar för hälsobegreppen. Denna skillnad kan förvisso bero på ämnesspråket i sig, dvs. att idrottsdelen är både kvantitativt och kvalitativt starkare än hälsodelen, men det är samtidigt ett tecken på att lärarnas förståelse för ämnesspråkets olika delar skiljer sig åt.

[7] Skolspråk är det ofta abstrakta, formella och akademiska språk elever möter i skolan, och som genomsyrar all undervisning, oavsett ämne (Chamot 2004; Cummins 1979). Det kan röra sig om specifika ord (ämnesspecifika såväl som ämnesneutrala) som sällan används i vardagen, eller om allmänakademiska uttryckssätt, inklusive meningsuppbyggnad (Slotte-Lüttge & Forsman 2013; Olvegård & Andersson Varga 2017).

Vad gäller lärarnas tankar om ämnesspråkets betydelse för undervisningen skiljer sig dessa också mycket åt från lärare till lärare. Vid stimulated recall-intervjuerna responderade lärarna på varför de: 1) använt ett specifikt begrepp, 2) förklarat det på ett visst sätt, eller 3) inte valt att förklara det. L1 var av uppfattningen:

> Vissa begrepp måste förklaras för att eleverna ska veta vad de ska göra och för att kunna göra det, men skulle man förklara vart och vartannat ord hade man fått stå där och prata om ord hela dagen. Det är inte så många undervisningstimmar och det är mycket som man ska hinna gå igenom på ett läsår. Söka upp ords betydelser kan eleverna till viss del göra själva. Det är ett viktigt lärmoment [Intervju Lärare 1].

Detta tolkas ge uttryck för: 1) en negativ syn på att behöva ”prata om ord”, 2) att ämnesspråket primärt är viktigt för att möjliggöra görande, inte lärande, 3) att varje enskild elev i stor utsträckning är ansvarig för sin egen ämnesspråksutveckling, samt 4) att förklaringar av specifika ord och begrepp tar dyrbar tid från lektionsaktiviteterna. L4 tycks dela snarlika tankar eftersom läraren var av åsikten:

> Det är inte så viktigt för alla elever att fatta exakt. Bara de vet vad de ska göra och vad de gjort. Eleverna med höga betyg fattar, men för E lägger jag ingen större vikt vid det. Det viktiga är vad eleverna kan, inte vilka ord de kan [Intervju Lärare 4]

Citatet ger uttryck för att L4 upplever: 1) att det existerar någon form av motsatsförhållande mellan att *kunna ord* och *kunskap*, 2) att ämnesspråket enbart är viktigt för högpresterande elever, 3) att ämnesspråkets primära roll är att informera eleverna om vad de ska göra och vad de har gjort, och 4) att det inte finns någon större mening att lägga tid på ämnesspråket. L3 uttryckte liknande tankar vid sin förklaring av varför flera av begreppen, exempelvis *stegisättning*, enbart förevisades kroppsligt, och anledningen till att orden inte nämndes verbalt var att: ”Det är lättare och tydligare att visa [kroppsligt] än att berätta hur de ska göra. Det kan lätt bli krångligt” (L3). L3 tycks därmed se på ämnesspråk som ett hinder för kunskapsutvecklingen, dvs. något som snarare hämmar än främjar elevernas förståelse.

I kontrast till ovanstående utdrag har L2 och L5 en annan syn på ämnesspråkets betydelse för undervisningen. De menar att de: 1) använt ämnesbegrepp för att det är viktigt för elevernas förståelse och kunskapsutveckling, 2) förklarat termer som de tror är främmande för eleverna och/eller viktiga för deras helhetsförståelse för temat, och 3) avstått från att förklara vissa begrepp eftersom begreppen antingen varit en del av ett tidigare tema eller varit termer som eleverna bör eller ska känna till (exempelvis *armhävning*).

Därtill ger både L2 och L5 uttryck för att valen av ämnesord såväl som förklaringarna av dem är en del av planeringsfasen, vilket ger uttryck för att de aktivt arbetar ämnesspråksutvecklande. Detta tolkas vara synonymt med att de anser att ämnesspecifika termer är avgörande för elevernas lärande. Dessutom är både L2 och L5 inne på att ämnesspråket är viktigt för att förbereda eleverna på kommande bedömningsuppgifter. Exempelvis sa L2: ”De ska skriva en uppgift om balansen i deras liv så det är viktigt att jag pratar om sånt på föreläsningarna. Och att eleverna får prata om sånt på lektionerna” (L2). Detta fångar in L2:s och L5:s unisona syn på vikten av att: 1) arbeta ämnesspråkutvecklande, 2) ge eleverna förutsättningar att tillägna sig ämnesspecifika ord, och 3) stötta elevernas användande av ämnesspråk genom att låta eleverna själva arbeta med, diskutera och tillämpa ämnesspecifika begrepp. Denna syn tycktes, som utdragen i ovanstående stycken illustrerar, inte delas av övriga lärare, åtminstone inte utifrån resultatet av stimulated recall-intervjuerna.

De avslutande semistrukturerade frågorna behandlade explicit huruvida lärarna ansåg att ämnesspråket var viktigt för ämnet, för lärarna och för eleverna. Här var lärarnas svar betydligt mer enhetliga, med vissa nyansskillnader. L3 och L4 menade att ämnesspråket är viktigt för att eleverna ska betrakta IDH som ett kunskapsämne, och att ämnesspecifika ord har en avgörande roll i form av att lärare behöver veta vad de undervisar om, varför de undervisar om det och hur de ska förmedla lektionens vad och varför till eleverna: ”Man måste kunna förklara och sätta ord på vad eleverna har tränat på efter lektionerna så att de förstår att de faktiska arbetat med och utvecklat kunskaper. Annars blir det lätt att de tror att de bara gör massa saker bara för att” (L4). Vad gäller betydelsen av elevernas ämnesspråkliga kompetens tycks både L3 och L4 anse att det är viktigt, men enbart till en viss grad:

> Visst behöver de så klart förstå och kunna använda vissa ord och så, men jag hade tyckt att det varit tråkigt om språket fick en alltför stor betydelse. Språket är så otroligt viktigt i så många andra ämnet. Det blir nästan en slags språkhets ibland liksom. Klart det är ett plus i kanten om eleverna vet en massa ord, men tycker att idrott och hälsa bara kan få vara idrott och hälsa ibland [Intervju Lärare 3].

> Som jag sa förut behöver ju eleverna förstå vad de håller på med och varför de gör det. Och vissa ord är ju superviktiga att kunna för att kunna leva ett hälsosamt liv, men det viktigaste är liksom vad de kan och förstår i stora drag. Men jag behöver ju veta i detalj så jag kan undervisa på ett bra sätt och vet vad jag håller på med. Både när jag undervisar och bedömer [Intervju Lärare 4].

L3:s och L4:s anser således att ämnesspråket är viktigt, men ämnesspråkets betydelse tycks begränsas till läraren och i viss mån till ämnet i stort, medan

det enbart är ett plus i kanten om eleverna har en ämnesspråklig kompetens, dvs. det skadar inte om eleverna har en ämnesspråklig repertoar, men det skadar samtidigt inte om eleverna inte har det. L1 delar i stora drag L3:s och L4:s syn på ämnesspråkets betydelse, men ger uttryck för att ämnesspråket är minst lika viktigt för eleverna, i synnerhet vad gäller deras betyg.

> Det är ju i grund och botten ord som eleverna blir bedömda på i många kunskapskrav och då är det klart att det är viktigt för elevernas betyg vilka ord de kan och hur de använder dem. Jag bryr mig verkligen inte ett dugg om hur de skriver grammatiskt och så. Det är inte mitt jobb, men just hur de använder och förstår vissa ord betyder självklart mycket [Intervju Lärare 1].

L2 och L5 tycks dela nästintill exakta tankar som L1, med undantag av en nyansskillnad, nämligen att ämnesspråket primärt anses vara viktigt för elevernas kunskaper och lärande. L5 uttryckte det:

> Om inte jag vet vad jag ska undervisa om eller om jag inte vet hur jag ska förmedla det lär sig eleverna inget. Hela ämnet blir ju i stort sett meningslöst i så fall. Det går ju inte att få det ena utan det andra liksom. Med ord och kunskap alltså. De hänger ju ihop. Har eleverna inte ord för vad de vet så vet de ju faktiskt inte och vet de inget så har de ju inte lärt sig något. Då blir ju ämnet också i stort sett helt meningslöst [Intervju Lärare 5].

Utifrån svaren på de semistrukturerade frågorna är således alla lärare överens om att ämnesspråket är viktigt för ämnet, för lärarna och åtminstone till viss del för eleverna. Dock är det bara L1, L2 och L5 som anser att ämnesspråket är lika viktigt för eleverna som det är för lärarna, men det är endast L2 och L5 som ger uttryck för att ämnesspråket är viktigt för elevernas lärande eftersom L1 endast nämner elevernas ämnesspråk i relation till betyg. L3 och L4 är mer inne på att ämnesspråket är viktigt för dem i form av att de anser att lärare behöver ha ett gediget ämnesspråk för att: 1) kunna sitt ämne, 2) planera och bedriva bra lektioner, samt 3) bedöma elevernas kunskaper.

Sammanfattningsvis tycks det inte finnas en gemensam förståelse för begreppet *ämnesspråk,* och det var enbart en av lärarna (L2) som gav ett svar som dels var säkert, vilket tyder på en förståelse, dels definierade *ämnesspråk* på ett sätt som överensstämmer med den här studiens definition. I övrigt gissade sig flera lärare fram till ungefär vad *ämnesspråk* innebär, men detta tyder snarare på god slutledningsförmåga än en förståelse. Dessutom tycks begreppet *ämnesspråk,* åtminstone i relation till IDH, varit främmande för lärarna, vilket i sig är synonymt med en avsaknad av förståelse. Vidare tycks det finnas en skillnad i lärarnas förståelse för ämnesspråkets två delar i form av att deras förståelse för idrottsdelen och dess begrepp tycks vara mer omfattande såväl som mer djupgående.

Vad gäller lärares tankar om ämnesspråkets betydelse för undervisning tyder svaren under stimulated recall-intervjuerna på att tre av lärarna (L1, L3 och L4) anser att ämnesspråkets primära roll är att informera om och/eller summera lektionsinnehållet, att det inte finns någon större mening att lägga tid på ämnesspråket, samt att det viktigaste är vad eleverna gör, inte vilka ord de kan. I kontrast till detta ger L2 och L5 uttryck för att de använt och förklarat ämnesbegrepp för att det är viktigt för elevernas förståelse, förutsättningar och lärande. Svaren på de semistrukturerade intervjufrågorna ligger till stor del i linje med stimulated recall-intervjuerna. Alla lärare är överens om att ämnesspråket är viktigt för ämnet i sig samt för lärare, men åsikterna om betydelsen av ämnesspråk för eleverna skiljer sig. Två lärare menar att ämnesspråklig kompetens snarare är ett plus i kanten än viktigt (L3 och L4), en annan att ämnesspråket på vissa sätt är avgörande för elevernas betyg (L1), och två att ämnesspråket är av största vikt för elevernas kunskapsutveckling och lärande (L2 och L5).

Diskussion och slutsatser

Studiens språkvetenskapliga resultat är nästintill identiska med Lundins och Schenkers (2021), trots att studiernas analysmaterial (dvs. observations- och intervjudata kontra läromedel) skiljer sig åt. Detta i sig är en slutsats av stor betydelse eftersom koherensen vittnar om att studierna var för sig, men i synnerhet tillsammans, ger en korrekt och heltäckande bild av IDH:s ämnesspråk ur ett språkvetenskapligt perspektiv. Värt att påpeka är dock att koherensen inte enbart bör ses som något positivt. Det säger nämligen mycket om ämnesspråket att läromedelsförfattare såväl som verksamma lärare använder ämnesspecifika ord och begrepp på ett sätt som belyser samma luckor, svagheter och problemområden i ämnesspråket. Resultat-skillnaderna mellan en läromedelsanalys (Lundin & Schenker 2021) och en analys av verksamma lärares användande av ämnesspecifika termer borde vara stor med tanke på att läromedel dels skrivs av högkompetenta och sakkunniga ämnesexperter, dels utformas i syfte att låta eleverna möta ett rikt och varierat utbud av ämnesrelaterade begrepp (Hipkiss 2014), medan språkanvändningen under en lektion huvudsakligen avgörs av lektions-innehåll samt lärares didaktiska medvetenhet och ställningstaganden. Att två studier som utgår från så skilda analyspremisser ger samma bild av ämnesspråket är ett tydligt och illavarslande tecken på att problemområdena i IDH:s ämnesspråk genomsyrar alla användnings- och kompetensnivåer.

Denna gemensamma bild, vilken utgår från lexikal semantik (Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013) och terminologilära (Nuopponen 1996; Nuopponen & Pilke 2016; Spri 1999), kan sammanfattas av följande punkter: 1) IDH:s ämnesspråk är generellt svagt, spretigt och brett, framförallt det som hör samman med *hälsa*, och 2) idrottsdelens ämnesspråk är avsevärt starkare än hälsodelens, både vad gäller kvalitativa och kvantitativa aspekter (se Resultatavsnittet; Lundin & Schenker 2021). Denna studie kompletterar således den enda tidigare praktiknära undersökningen av förhållandet mellan IDH och ämnesspråk (Lundin & Schenker 2021), och bidrar med ytterligare språkvetenskapligt stöd åt de IDH-forskare som påstår att ämnesspråket, i synnerhet det som relaterar till hälsa, är svagt (exempelvis Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Schenker 2019).

En möjlig diskursiv förklaring till skillnaderna i ämnesspråket är att hälsodelen enbart varit en explicit del av ämnet sedan 1994 (Lundvall & Meckbach 2003; Norberg 2020), samt att ämnets tvåhundraåriga existens har präglats av görande/fysisk aktivering i enlighet med en fysiologisk och praktisk ämnestradition (Johns 2005; Kirk 2001; Larsson & Karlefors 2015; Larsson & Nyberg 2017; Lundvall & Meckbach 2003; Lundvall & Schantz 2016; Quennerstedt 2006; Tinning 2012; Wright 2000). Det är därmed rimligt att anta att skillnaden i ämnesspråket till viss del beror på: 1) att IDH huvudsakligen fokuserat och fortfarande fokuserar på görande utifrån en ämnestradition som premierar användandet av konkreta ”görande-termer”, samt 2) att utvecklings- och etableringsprocessen för ämnesspråket som relaterar till idrott sträckt sig över sekler, medan 3) hälsodelens enbart pågått i mindre än tre decennier. Adderas problematiken gällande att reformer och andra ämnesförändringar inte haft något större inverkan på hur undervisningen bedrivs eller på vilket innehåll som inkluderas (Annerstedt & Larsson 2010; Ekberg 2016; Larsson & Karlefors 2015; Larsson, Linnér & Schenker 2018) är det rimligt att förmoda att hälsodelens ämnesspråkliga utvecklings- och etableringsprocess har varit betydligt kortare än vad den tjugosjuåriga existensen i styrdokumenten antyder.

Att det tycks finnas fler begrepp som hör samman med idrott än med hälsa samt att idrottstermerna är mer specifika och konkreta innebär att det finns en snedfördelning i IDH:s ämnesspråk. Detta kan vara en av anledningarna till att IDH-undervisningen: 1) ofta har en svag förankring i styrdokumenten (Larsson & Karlefors 2015), 2) utgår från ett för snävt perspektiv på hälsobegreppet (Quennerstedt 2019; Schenker 2018), samt 3) har ett för stort fokus på görande/fysisk aktivering (Larsson & Nyberg 2017). Utifrån lärarnas användande av ämnesspråk i den här studien finns huvudsakligen tre ämnesspråksrelaterade förklaringar till dessa problemområden.

För det första tycks den kvantitativa och kvalitativa skillnaden i ämnesspråket helt enkelt göra det lättare för lärare att tala om och arbeta med idrott/görande, i synnerhet eftersom idrottstermerna ofta ger uttryck för konkreta föremål, som *skivstång,* eller dynamiska aktiviteter, som *armhävning.* För det andra torde inkluderingen av ett bredare hälsoperspektiv hämmas av att lärarna tycks sakna ett språk för den psykiska och sociala hälsan samtidigt som språket för den fysiska hälsan är förhållandevis starkt tack vara den naturliga kopplingen till idrottsrelaterade termer. Dock verkar den starka kopplingen till idrottsdelen göra att hälsofokuset hamnar i skymundan eftersom lektionerna utgår från abstrakta och oprecisa hälsorelaterade överbegrepp, som *hälsa*, vilka på grund av bristen av hälsospecifika underbegrepp nästintill omedelbart kopplas till det idrottsrelaterade överbegreppet *träning.* Därefter kopplas träning till en mängd idrottsrelaterade underbegrepp, som *styrketräning, fria vikter* och *frivändning*, vilket innebär att lektionerna, på enbart en semantisk relation, går från ett hälsofokus till ett idrottsfokus.

Det är därmed rimligt att påstå att IDH har hamnat i en ond cirkel där: 1) ämnet i hög utsträckning fortfarande präglas av en förlegad ämnestradition som premierar görande framför lärande och därmed hämmar ämnesspråksutvecklingen (jmf. Larsson, Linnér & Schenker 2018; Larsson & Nyberg 2017), och där 2) det underutvecklade och svaga ämnesspråket, vilket är ett resultat av ämnets tvåhundraåriga fokus på fysisk aktivering, främjar görande-lektioner i enlighet med en förlegad ämnestradition. En förlängning av ovanstående resonemang är att ämnet rent innehållsligt mycket riktigt är brett och komplext (se Larsson, Linnér & Schenker 2018; Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Schenker 2019), men att rådande ämnesspråk inte är tillräckligt omfattande för att svara mot kursplanens komplexa och breda innehållsliga krav. Ett konkret exempel är att flera lärare i den här studien ämnade, trodde och tyckte att de arbetade med temat hälsa, medan deras språkanvändning vittnade om att de arbetade med idrott och ingenting annat än idrott. En av den här studiens kanske viktigaste slutsatser är att det inte spelar någon roll vad lärare säger att lektionen behandlar för område, utan att det enda av vikt är vad lärare rent kommunikativt förmedlar till eleverna, dvs. vad själva lektionsinnehållet inbegriper för moment, begrepp och fokus. En gris förblir en gris, även om man säger att det är en åsna, precis som en lektion som genomsyras av idrottstermer är och förblir en lektion om idrott, även om man säger att den handlar om hälsa.

Om svagheten i ämnesspråket avgör lärares omedvetna såväl som medvetna lektionsfokus kommer det inte enbart påverka vad eleverna ges möjlighet att

lära sig, utan även lärares bedömning av vad eleverna har lärt sig (se Annerstedt & Larsson 2010; Svennberg, Meckbach & Redelius 2014). Om enbart vissa delar av ämnets innehåll kommuniceras i undervisningen är det synonymt med att enbart vissa delar av ämnets innehåll blir föremål för bedömning, vilket innebär att risken är stor att lärares magkänsla och/eller andra aspekter än de som skrivs fram i styrdokumenten avgör elevernas betyg (Modell 2018; Seger 2014; Svennberg 2017; Svennberg & Högberg 2018; Svennberg, Meckbach & Redlius 2014). Det kan således konstateras att det är av största betydelse att lärare med hjälp av ämnesspråket explicit formulerar, konkretiserar och avgränsar lektionsinnehållet, både för sig själv och för eleverna, eftersom detta i förlängningen kan: 1) bidra till att ämnet blir mer jämlikt i form av att eleverna dels ges förutsättningar att lära sig, dels vet vad som förväntas av dem, samt 2) underlätta likvärdig bedömning eftersom lärare vet vad eleverna ska ha lärt sig och vad som ska bedömas och betygsättas (Shanahan & Shanahan 2012; Modell 2018; Seger 2014).

Utifrån denna studie kan det således konstateras att det skiftande politiska motivet som introducerades i och med utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) enbart delvis fått genomslag i IDH:s ämnesspråk, vilket i sin tur minskar chanserna för ämnesspråket, i synnerhet det som relaterar till hälsa, att få fotfäste i själva undervisningen. Att ämnesspråket inte är en naturlig del av IDH-undervisningen är högst framträdande utifrån denna studies didaktiska perspektiv. Förvisso använde lärarna i relativt hög utsträckning ämnesspecifika begrepp under de observerade lektionerna, men slutsatsen som kan dras är att majoriteten av lärarna inte arbetar ämnesspråksutvecklande eftersom: 1) få begrepp förklaras samtidigt som eleverna i ytterst låg utsträckning inkluderas och engageras i ämnesspråket, 2) lärarna primärt nyttjar ämnesspråket för att möjliggöra görande, inte lärande, och 3) lärarna huvudsakligen inte tillämpar ämnesspecifika begrepp i ett kunskapsutvecklande syfte, utan för att informera om, summera eller motivera lektionsinnehållet. Punkterna ovan är synonymt med att ämnesspråket inte används som redskapens redskap i enlighet med Vygotskys (1977, 1978, 1986) sociokulturella syn på lärande, där språket ses som essentiellt för tänkande, meningsskapande och interaktion.

Lärarnas icke-arbete med ämnesspråk är högst illavarslande, inte minst eftersom avsaknad av ämnesspråksutvecklande arbetssätt hämmar uppfyllelsen av ämnets demokrati- och kunskapsuppdrag i form av att elevernas möjligheter att lyckas i ämnet i hög utsträckning avgörs av faktorer så som elevers bakgrund och tidigare erfarenheter (jmf Larsson & Karlefors 2015; Nyberg & Larsson 2014; Schenker 2019). För att svara mot skolans krav på likvärdig utbildning behöver lärare säkerställa att eleverna förvärvar ett

ämnesspråk för att kunna bilda och förstå ämneskunskaper (Bergh Nestlog 2019; Guvå & Stevanovic 2016; Ribeck 2015). Används inte ämnesspråket som ett hjälpmedel ges eleverna vare sig rätt stöttning eller rätt förutsättningar för att kunna fördjupa och sätta ord på sitt tänkande, vilket i förlängningen leder till att elevers möjligheter att utveckla och redogöra för ämneskunskaper minskar drastiskt eftersom dessa är avhängiga elevers ämnesspråkliga färdigheter (Guvå & Stevanovic 2016; Hipkiss 2014; Ribeck 2015). Således räcker det inte att slentrianmässigt nämna ämnesspecifika ord i början och/eller i slutet av lektionerna, utan lärare måste: 1) explicit förklara betydelsefulla begrepp, och 2) låta eleverna aktivt tillämpa, diskutera och arbeta med dessa (Guvå & Stevanovic 2016). Med andra ord behöver IDH-lärare använda och framförallt låta eleverna använda ämnesspråket som redskapens redskap.

En möjlig förklaring till att merparten av lärarna i den här studien inte arbetade ämnesspråksutvecklande är att *ämnesspråk* är ett nytt begrepp och forskningsfält (Ribeck 2015), vilket har resulterat i att ytterst lite forskning har bedrivits om relationen mellan IDH och ämnesspråk (Lundin & Schenker 2021). Detta påverkar etableringen av ämnesspråk på en diskursiv nivå, vilket i sin tur påverkar lärares förståelse för och tillämpning av ämnesspråk på en praktiknära nivå. Utifrån denna studies lärarperspektiv (intervjudata) är det tydlig att majoriteten av lärarna dels inte vet vad ämnesspråk betyder, dels inte anser att det är särskilt viktigt för elevernas lärande. Det saknas helt enkelt en tolkningsgemenskap för: 1) vad begreppet *ämnesspråk* innebär, samt 2) vad det ska ha för roll i undervisningen. Detta riskerar att ge upphov till flera didaktiska implikationer så som olikvärdig utbildning och olikvärdig betygsättning. I grund och botten är detta ett problem som bottnar i bristen på ämnesspråksrelaterad forskning. Genomförs fler studier letar sig snart begreppet in i diskursen, och därefter in i lärosätenas kurser, verksamma lärares fortbildningar, studenters och lärares medvetande och därmed ut i verksamheten. Paradoxalt nog tycks det i dagsläget vara så att lärare, på grund av sin bristande begreppskännedom, inte har rätt språkliga verktyg för att ge eleverna rätt språklig stöttning, dvs. vet lärare inte vad ämnesspråk är så vet de inte heller varför eller hur de ska arbeta ämnesspråksutvecklande.

En slutsats som kan dras är att de IDH-studier som behandlar ämnesspråk utifrån ett uppifrån-nedperspektiv som startar på diskursnivå (se Ekberg 2016; Ekberg 2020; Lynch & Soukup 2016; Penney, Brooker, Hay & Gillespie 2009; Robinson, Randall & Barett 2018; Wallian & Chang 2007) gör rätt i att lyfta behovet av att: 1) sätta ord på vad ämnesspecifik kunskap är i IDH, och 2) reda ut den terminologiska förvirringen som bottnar i

ämnes-benämningens komplexitet och mångtydighet. Den här studien kan nämligen verifiera att punkterna ovan påverkar utformningen av och kvaliteten på undervisningen negativt i form av att lärarna i hög utsträckning inte vet vad de undervisar om, vilka ämnesspecifika kunskaper som fokuseras eller om ett begrepp är hälso- eller idrottsspecifikt. De mest konkreta exemplet på detta är att flera lärare: 1) ämnade, tyckte och trodde att de arbetade med hälsa, men egentligen enbart fokuserade på idrott/görande, och 2) under intervjuerna exemplifierade och förklarade ett hälsobegrepp med idrottsrelaterade termer. Att det existerar en terminologisk förvirring är ytterst framträdande i denna studies intervjudata, och detta är högst olycksbådande eftersom eleverna, på grund av att lärares oförmåga att skilja idrott från hälsa, riskerar att gå miste om stora delar av ämnets centrala innehåll som rör hälsa. Detta kan i sin tur få stora implikationer för främjandet av folkhälsan.

Dessutom anser en stor del av lärarna att det viktigaste är att eleverna gör begreppen, inte lär sig dem, vilket är en åsikt som tolkas bottna i den förlegade ämnestraditionen, som premierar fysisk aktivering, samt i okunskap om språkets betydelse för all form av IDH-undervisning (se Larsson & Karlefors 2015; Nyberg & Larsson 2014; Schenker 2019). En annan möjlig orsak till att begreppen sällan förklaras är att merparten av dem är idrottsrelaterade och således denoterar konkreta föremål eller dynamiska rörelser. Är man, likt Lärare 1, av åsikten att ”De flesta [idrottsbegreppen] är ju vad de är” är det högst osannolikt att begreppen förklaras eftersom det är lätt att tänka att eleverna förstår dem eftersom begreppen är så konkreta, eller att ”Det är lättare och tydligare att visa [kroppsligt] än att berätta hur de ska göra” (Lärare 3). Problemet med en sådan inställning är att eleverna enbart lär sig hur de ska göra, men inte vad de har lärt sig eller varför de har lärt sig det.

Avslutningsvis kan det konstateras att det finns ett stort behov av att bedriva mer ämnesspråksrelaterad forskning i syfte att dels stärka ämnesspråket i sig, dels öka medvetenheten om vad ämnesspråk innebär och varför det är av största vikt att det blir en naturlig del av IDH-undervisningen. Slutsatser som kan dras utifrån den här studien är att ämnesspråket behövs för att identifiera ämnesspecifika kunskaper, förmedla och diskutera pedagogiska förhållningssätt, men även för att hjälpa IDH-lärare att reflektera över, utveckla, förstå och explicit kommunicera syftet med sitt undervisningsupplägg. Vidare behöver eleverna tillägna sig ett språk för att på bästa sätt tillgodogöra sig ämnesinnehållet, men även för att kunna använda och redogöra för kunskaperna som de förvärvar. I slutändan behövs ämnesspråket för att IDH ska legitimeras som och de facto blir ett målstyrt kun-

skapsämne, där eleverna i enlighet med styrdokumenten får möta det ämnesinnehåll som de ska möta, lär sig det som de ska lära sig och blir bedömda på det som de ska bli bedömda på.

Referenslista

Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), ss. 303–318. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/17408980802353347

Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review,* 16(2), ss. 97–115. DOI: 10.1177/1356336X10381299

Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer I ämnestexter. *HumaNetten*, 42, ss. 9–30. DOI: 10.15626/hn.20194202

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber.

Chamot, A. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language*, 1(1), ss. 14–26. Tillgänglig på internet: (PDF) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching | Max Sata - Academia.edu [2021-10-11]

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and som other matters. *Working Papers on Bilingualism,* 19, ss. 198–205. Tillgänglig på internet: Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Paper on Bilingualism, No. 19. (ed.gov) [2021-10-11]

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Ekberg, J-E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), ss. 249–267. DOI: 10.1080/17408989.2014.946006

Ekberg, J-E. (2020). Knowledge in the school subject of physical education: a Bernsteinian perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, ss. 1–13. DOI: 10.1080/17408989.2020.1823954

Gass, S.M. & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research*. Andra upplagan. New York, NY: Routledge.

Gass, S.M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Guvå, L. & Stevanovic, M. (2016). "Träpinnegrejsimojs-sak": Elevers användning av ämnesspecifika begrepp i slöjdämnet. *Skolporten,* 14, ss. 4–27. Tillgänglig på internet: https://www.skolporten.se/app/uploads/2016/09/undervisning-larande-14-2016.pdf [2021-10-25]

Haglund, B. (2003). Stimulated recall. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), ss. 145–157. Tillgänglig på internet: https://www.researchgate.net/publication/332298668_Stimulated_recall [2021-11-11]

Hilberg, R. S., Waxman, H. C., & Tharp, R. G. (2004). Introduction: Purposes and Perspectives on Classroom Observation Research. I: Waxman, H. C., Tharp, R. G. &.

Hilberg, R. S. (red.), *Observational research in U.S. classrooms: New approaches for understanding cultural and linguistic diversity*, ss. 1–20. Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511616419.001

Hipkiss, A. M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi.* Doktorsavhandling. Studier i språk och litteratur från Umeå universitet 23. Umeå Studies in the Educational Sciences 2. Umeå: Umeå universitet.

Johns, D. P. (2005). Recontextualizing and delivering the biomedical model as a physical education curriculum. *Sport, Education and Society*, 10(1), ss. 69–84. DOI: https://doi.org/10.1080/1357332052000298811

Kirk, D. (2001). Schooling bodies through physical education: Insights from social epistemology and curriculum history. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), ss. 475–487. DOI: https://doi.org/10.1023/A:1012226215110

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, H & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society,* 20(5), ss. 573–587. DOI:10.1080/13573322.2014.979143

Larsson, L., Linnér, S. & Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1), ss. 114–130. DOI: 10.1177/1356336X16668545

Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 22(2), ss. 137–149. DOI: 10.1080/17408989.2016.1157573

Lundin, K. & Schenker, K. (2018). Att fördjupa ämnes- och språkkunskaperna (ämnesspecifik text: idrott och hälsa). Modul: *Språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever den första tiden.* Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: NL1_7-GY_04A_03_fordjupa_ioh.docx (skolverket.se) [2021-10-10]

Lundin, K. & Schenker, K. (2021): Subject-specific literacy in Physical Education and Health – the case of Sweden. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. DOI: 10.1080/25742981.2021.1947145

Lundin, K. & Wiberg, Å. (2021). *Elevers texter och Idrott-och hälsa-studenters bedömning*. Rapportserie i Idrottsvetenskap: Rapport Nr 1. Växjö: Linnéuniversitetet.

Lundvall, S., & Meckbach, J. (2003). *Ett ämne i rörelse: gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska centralinstitutet/Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag. Tillgänglig på internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-104109 [2021-10-21]

Lundvall, S. & Schantz, P. (2016). 200 years of physical education teacher education: An overview of movement practices. I: Wellard, I. (red.). *Researching Embodied Sport: Exploring Movement Cultures*, ss. 30–46. Oxon, England: Routledge. Tillgänglig på internet: 200 years of physical education teacher education : An overview of movement practices (diva-portal.org) [2021-10-21]

Lynch, T. & Soukup, G. (2016). "Physical education", "health and physical education", "physical literacy" and "health literacy": Global nomenclature confusion. *Cogent Education*, 3(1), ss. 1–22. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217820

McClelland, J., McNaughton, B. & O´Reilly, R. (1995). Why There are Complementary Learning Systems in the Hippocampus and Neocortex: Insights from the Successes and Failures of Connectionist Models of Learning and Memory. *Phychological Review,* 102(3), ss. 419–457. DOI: 10.1037/0033-295X.102.3.419

Modell, N. (2018). *Att tävla för betyg: gymnasieelevers bild av ämnet idrott och hälsa genom bedömningspraktiken*. Licentiatuppsats. Linnéuniversitetet: Fakulteten för samhällsvetenskap (FSV), Institutionen för pedagogik och lärande (PEL).

Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy,* 52(2), ss. 96–107. DOI: https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1

Norberg, A-M. (2020). Elevtexter i idrott och hälsa – en textetnografisk genreanalys. *Sakprosa*, 12(3), ss. 1–42. DOI: 10.5617/sakprosa.7794

Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra.* Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Nuopponen, A. (1996). Att strukturera kunskap. Om systemisk begreppsanalys. I: Myking, J., Sæbøe, R. & Toft, B. *Terminologi – system og kontekst*. KULTs skriftserie, 71. Oslo: Noregs forskningsråd. Tillgänglig på internet: http://lipas.uwasa.fi/~atn/papers/artikkelit/LinkedDocuments/Nuopponen_Analys_Bergen96.pdf [2021-11-04]

Nuopponen, A., & Pilke, N. (2016). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), ss. 123–135. DOI: 10.1080/17408989.2012.726982

O´Leary. M. (2020). *Classroom observation. A guide to the effective observation of teaching and learning.* Andra upplagan. London: Routledge.

Olvegård, L. & Andersson Varga, P. (2017). Vardagsspråk och skolspråk. Modul: *Tolka och skriva text.* Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: P03WCPLAR078173 (skolverket.se) [2021-10-11]

Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009) Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education, *Sport, Education and Society*, 14(4), ss. 421-442. DOI: 10.1080/13573320903217125

Quennerstedt, M. (2006). Att lära sig hälsa. *Örebro studies in Education 15*. Örebro universitet. Tillgänglig på internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-463 [2021-10-21]

Quennerstedt, M. (2019). Healthying physical education - on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), ss. 1–15. DOI: 10.1080/17408989.2018.1539705

Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), ss. 245–260. DOI: 10.1080/13573320902809195

Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), ss. 691–703. DOI: https://doi.org/10.1080/17430431003616464

Ribeck, J. (2015). *Steg för steg. Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Doktorsavhandling. Data linguistica 28. Språkbanken. Göteborg: Göteborgs universitet.

Robinson, D. B., Randall, L., & Barrett, J. (2018). Physical literacy (Mis)understandings: What do leading physical education teachers know about physical literacy? *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), ss. 288–298. DOI: https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0135

Saeed, J. I. (2016). *Semantics*. Fjärde upplagan. West Sussex: John Wiley & Sons Inc.

Schenker, K. (2018). Health(y) education in Health and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 23(3), ss. 229–243. DOI: 10.1080/13573322.2016.1174845

Schenker, K. (2019). Teaching Physical Activity—a Matter of Health and Equality? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), ss. 53–68. DOI: 10.1080/00313831.2017.1324903

Seger, I. (2014). Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa en studie om betygsättningsdilemman på högstadiet. *Örebro Studies in Sport Sciences,* 21. Örebro:

Örebro universitet. Tillgänglig på internet: FULLTEXT01.pdf (diva-portal.org) [2021-10-21]

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Education Review,* 78(1), ss. 40–59. DOI: 10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), ss. 7–18. DOI: 10.1097/TLD.0b013e318244557a

Skolverket. (2017). *Bedömningsstöd i ämnet Idrott och hälsa. Gymnasiet*. Stockholm: Skolverket.

Slotte-Lüttge. A. & Forsman. L. (2013). *Skolspråk och lärande.* Helsingsfors: Utbildningstyrelsen. Tillgänglig på internet: Skolsprak_och_larande_Slotte_L_ttge_Forsman.pdf (helsinki.fi) [2021-10-21]

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén.* Statens offentliga utredningar. Tillgänglig på internet: Skola för bildning (SOU 1992:94) (filedn.com) [2021-10-09]

Spri (1999). *Metoder och principer i terminologiarbetet.* Spri rapport 481. Stockholm: Spri. Tillgänglig på internet: https://terminologiframjandet.se/h552a9FtZ/wp-content/uploads/2020/02/Metoder-och-principer-i-terminologiarbetet.pdf [2021-11-04]

Stough, L.M. 2001. *Using stimulated recall in classroom observation and professional development*. ERIC: ED 457 214. Tillgänglig på internet: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457214.pdf [2022-01-14]

Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education*. Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, Institutionen för idrotts- och hälsovetenskap. University of Gävle. Tillgänglig på internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Agih%3Adiva-4715 [2021-10-21]

Svennberg, L. & Högberg, H. (2018). Who gains? Sociological parameters for obtaining high grades in physical education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), ss. 48–60. DOI: 10.1080/20020317.2018.1440112

Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers''gut feelings'. An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), ss. 199–214. DOI: 10.1177/1356336X13517437

Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system*. Sport, Education and Society*, 23(4), ss. 381–393. DOI: 10.1080/13573322.2016.1200025

Svenska Akademiens ordböcker. (u.å.). *Sök i tre ordböcker på en gång.* Tillgänglig på internet: https://svenska.se/tre/?sok=psykisk&pz=1 [2021-12-10]

Swartling Widerström, K. (2005). *Att ha eller vara kropp: En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig på internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-96 [2021-10-21]

Thedin Jakobsson, B. (2005). *Hälsa – vad är det i ämnet idrott och hälsa?: En studie av lärares tal om ämnet idrott och hälsa.* Rapport nr 4 i serien Skola – Idrott – Hälsa. Stockholm: Gymnastik och idrottshögskolan. Tillgänglig på internet: Microsoft Word - SIH-rapport nr 4. 18.3.doc (diva-portal.org) [2021-10-21]

Tinning, R. (2012). The idea of physical education: a memetic perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), ss. 115–12. DOI: https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582488

Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande: En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa*. Örebro Studies in Sport Sciences, 2017. Tillgänglig på internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Aoru%3Adiva-56017 [2021-10-21]

Van Lier, L. (1997). Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, 31(4), ss. 783–787. DOI: https://doi.org/10.2307/3587762

Vesterinen, O., Toom, A. & Patrikainen, S. (2010). The stimulated recall method and ICTs in research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(2), ss. 183–197. DOI: 10.1080/1743727X.2010.484605

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html [2021-11-29]

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1997). *Problems of the theory and history of psychology. In The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 3. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Reviderad upplaga. Cambridge: MIT Press.

Wallian, N., & Chang, C.-W. (2007). Language, thinking and action: Towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), ss. 289–311. DOI: https://doi.org/10.1080/17408980701610219

Wright, J. (2000). Bodies, Meanings and Movement: A Comparison of the Language of a Physical Education Lesson and a Feldenkrais Movement Class. *Sport, Education and Society*, 5(1), ss. 35–49. DOI: https://doi.org/10.1080/135733200114424

Zimmermann, T. E., & W. Sternefeld (2013). *Introduction to Semantics. An Essential Guide to the Composition of Meaning*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Tränares talhandlingar: några etiska och filosofiska reflektioner

Kutte Jönsson, Malmö universitet

Abstract

It is a well-known fact that language plays a crucial part of the relationship between coaches and athletes. Through language, coaches educate and transfer knowledge to the athletes. Not only that, in this paper I will also suggest that coaches create sporting subjects.

That said, there is an ethically complicated asymmetrical relationship between coaches and athletes that needs to be addressed. In this paper, I will draw attention to some of those complications. However, I will also suggest that the most common ethical theories can be limiting for a deeper understanding of the relationship between coaches and athletes.

Inledning

I inledningen till sin bok i argumentationsanalys, *Konsten att argumentera* från 1993, försöker filosofen Thomas Anderberg fånga språkets betydelse för människan. Han konstaterar att språket ”utgör en ram för vår värld”, men noterar samtidigt:

> Allt faller inte inom ramen – natur och musik framkallar känslor vi inte kan fästa namn vid och många saker anar vi utan att blanda in ord. Men utan ramen vore vi hjälplösa, och det kan till och med hävdas att det är språket som gör oss till människor. (Anderberg 1993:11)

Man skulle även kunna uttrycka det på ett annat sätt, mer kortfattat sätt: vi lever i en språkvärld i vilken gränserna för vår verklighet dras upp. Eller för att citera språkfilosofen John Searle (ur boken *Speech acts*, 1969), här häm-

tat från en artikel av idrottsfilosofen Scott Kretchmer: ”Speaking a language is engaging in a (highly complex) rule-governed form of behavior. To learn and master a language is (*inter alia*) to learn and to have mastered those rules” (Kretchmar 2001:162). Detta gäller även för det språk som framträder inom ramen för idrotten.

I den här texten avser jag att belysa några av de aspekter som kommer med ett ”idrottsspråk”. Jag kommer att inleda med ett resonemang kring hur idrottssubjekt skapas genom tränares talhandlingar. I den delen tar jag stöd i Louis Althussers teori om hur subjekt skapas. Efter det lyfter jag fram några exempel, främst hämtade från ett litet antal självbiografier författade av såväl tränare som elitidrottare. Utifrån exemplen kommer jag sedan att tillämpa de vanligaste etiska teorierna och de teoriernas koppling till språk och talhandlingar. Jag avslutar med att dra några tentativa slutsatser om de etiska teoriernas inneboende begränsningar när det gäller att på djupet och språkfilosofiskt förstå relationen mellan tränare och idrottare. Låt oss börja med frågan om hur idrottssubjekt skapas.

Att bli idrottssubjekt

Mellan 2014 och 2017 arbetade jag i ett forskningsprojekt på temat språk och idrott (*Språk i idrottskontext – medel för makt, lärande, demokrati?*, 2014-2017). Min del av projektet kom att handla om hur tränare – genom deras sitt att tilltala unga idrottare, i tre olika idrotter (jujutsu, friidrott och gymnastik) – bidrog till att genom språket skapa en idrottsidentitet hos idrottarna. Detta gjordes inom alla de studerade idrotterna, om än på olika vis. Särskilt tydligt blev det i gymnastik-fallet. Tränaren, en ung man, var noga med att benämna de ännu yngre gymnasterna som just gymnaster. När tränaren ville ha deras uppmärksamhet inför exempelvis en övning, eller när han uppmuntrade dem eller instruerade dem, så kallade han dem konsekvent gymnaster, eller ”gympisar”. Det blev tydligt att de i samma stund *blev* gymnaster. Det blev ett sätt att bygga deras idrottsidentitet. Och det gjordes genom sättet tränaren talade till dem.

Den språkliga handlingen tränaren utförde rymde således så mycket mer än det som sades. Det var åtminstone något som snabbt blev min övertygelse när jag hörde tränaren tala till gymnasterna och såg hur de reagerade på det han sade. Det jag läste in var att gymnasterna välkomnade att tränaren kallade dem gymnaster. De blev något annat än sina vardagliga jag; de blev en del av en idrottskultur och en del av en lång tradition. Men vad göra med denna observation? Hur ska man kunna förstå vad som hände under det

språkliga ytskiktet där ord och tonlägen befinner sig? Med vilka teoretiska redskap kan man förstå det som hände?

I en berömd passage i sin numera klassiska artikel ”Ideology and Ideological State Apparatus (Notes Towards an Investigation)” försöker Althusser ringa in subjektsbegreppets innebörd, och han gör det genom att koppla subjektskonstruktionen till ideologi (Althusser 2001). Han skriver:

> I shall… suggest that ideology ‘acts’ or ‘functions’ in such a way that it ‘recruits’ subjects among the individuals (it recruits them all), or ‘transforms’ the individuals into subjects (it transforms them all) by that very precise operation which I have called *interpellation* or hailing, and which can be imagined along the lines of the most commonplace everyday police (or other) hailing: ‘Hey, you there!’
>
> Assuming that the theoretical scene I have imagined takes place in the street, the hailed individual will turn around. By this mere one-hundred-and-eighty degrees physical conversion, he becomes a *subject*. Why? Because he has recognized that the hail was ‘really’ addressed to him, and that ‘it was *really him* who was hailed’ (and not someone else). (Althusser 2001:118)

Om man överför Althussers teoretiska teater till det tidigare exemplet med gymnasterna, så blir det tydligt att tränaren agerar ”polis” som tillkallar sig de unga adepterna genom att kalla dem ”gymnaster”. Genom tränarens ord blir de idrottssubjekt. Tränaren använde deras förnamn vid de enskilda momenten, och det i sig självt blir till ett band mellan två världar: världen *i* idrotten och världen *utanför* idrotten.

Med Althussers terminologi så *interpellerades* alltså de idrottande individerna till att bli idrottande subjekt. På så vis blev de ”underkastade” tränarens tal, och blev genom det idrottare. Samtidigt rörde de sig inom en ideologi, den idrottsideologi som växt fram genom idrotten under lång tid och blivit förkroppsligad av generationer av individuella gymnaster (och andra idrottare). Nu skulle man kunna hävda att Althussers teori är endast en av många teorier om hur subjekt blir till. Men om man har för avsikt att försöka förstå de djupare relationella innebörderna som finns mellan tränare och idrottare, så tror jag att Althussers teori kan bidra med viktiga aspekter – inte minst sett till den historiska erfarenheten att relationen mellan tränare och idrottare inom sig bär en (möjligen besvärande) över- och underordning.

Idrotten är som tidigare antytts även en produkt av ideologi, det vill säga en uppsättning normer, värderingar och ideal djupt förankrade i de värderingar som fanns vid tiden för den moderna idrottens framväxt under 1800-talet. Idealen som artikulerades vid den tiden lever i hög utsträckning kvar än

idag. Och en del av tränarens uppdrag är att överföra den historiska kunskapen i modern tappning.

Samtidigt: Idrotten är inte statisk utan i ständig förändring, ibland på marginalen, ibland på ett mer genomgripande sätt. Men framför allt har idrotten blivit alltmer förfinad och avancerad. Det betyder emellertid inte att de tidigaste idealen har förändrats i motsvarande utsträckning. Och det kanske ligger i idrottens inneboende natur. Så finns exempelvis idealen om kroppsdisciplinering, fysisk och moralisk fostran samt fair play kvar. Men också acceptansen för över- och underordning. Så när gymnastiktränaren i mitt exempel ”döper” sina adepter till ”gymnaster”, så är det en självklar och välkommen manifestation av en över- och underordning. I detta finns även etiska dimensioner.

Relationen mellan tränare och idrottare: några exempel

Tränare talar. Tränare instruerar, korrigerar, kommenderar och uppmuntrar. Tränare överför kunskap, erfarenhet och kanske till och med livsvisdom. Men vad händer i själva överföringen av språk mellan tränare och idrottare? Det står, till att börja med, helt klart att tränares auktoritet kan få långtgående konsekvenser för idrottare. Men kan man alltid veta när tränares auktoritet går från att vara positiv till att bli destruktiv? Jag kommer nu att närma mig dessa frågor genom ett par exempel hämtade ur den självbiografiska litteraturen.

År 2006 publicerades en självbiografi som fick stor uppmärksamhet när den kom ut: Emma Igelströms *Simmar-Emma. Min kamp mot bulimin*, som Igelström skrev tillsammans med journalisten Carina Olofsson. Boken är en inifrån-skildring av en värld i vilken en ung simmare med höga ambitioner möter en hård elitidrottsverklighet. I boken skildrar hon hur hon blev sjuk i ätstörningar, något som hon härleder till ett specifikt tillfälle: dagen då hon blev kallad till ett samtal med sin tränare, tillika simlandslagets förbundskapten, Hans Chrunak. Under samtalet berättade Chrunak kortfattat vad som krävdes för att hon skulle kunna nå sitt mål, att bli världens bästa simmare. Hon behövde gå ner i vikt. Eller som Chrunak ska ha uttryckt saken: ”Du är inte för tjock om du jämför dig med dem på skolgården, men för tjock för att bli bäst i världen.” (Igelström & Olofsson 2006:24). (Chrunak konfronterades med citatet i samband med utgivningen av boken och erkände utan omsvep att han mycket väl kan ha uttryckt sig på det viset.) Orden brände fast i Igelströms kropp och detta, menar hon, blev början på en lång kamp

mot ätstörningen bulimi. Med detta sagt: Igelström kom att nå sina högt ställda mål – och blev till sist världsmästare i simning.

Ett annat exempel är den internationellt uppmärksammade självbiografi *Open* (2009), skriven av den före detta amerikanske tennisspelaren Andre Agassi. I sin självbiografi beskriver Agassi hur mycket han som ung talang hatade att spela tennis. I sitt huvud hörde han endast sin pappas och sin tränares röster. Rösterna manade på honom, korrigerade honom, kritiserade honom och fick honom att pressa sig till att prestera bättre. Rösterna urholkade honom medan hans egen röst blev allt tunnare. Tankarna som tänktes var inte hans egna, utan de var inplanterade i honom. Med andra ord hade Agassi internaliserat framför allt sin pappas kritiska blick, och gjort den till sin egen. Med detta sagt: Agassi tillhörde den absoluta världseliten i tennis under delar av 1990-talet, och kom att bli en fixstjärna på idrottshimlen. Exemplen med Igelström och Agassi har ett par saker gemensamt: i båda fallen handlar det om hur unga idrottare blivit kränkta av sina tränare. Men de fick även mycket framgångsrika idrottskarriärer. Kanske hade de kunnat nå sina framgångar även med andra tränare, det kan vi inte veta. Men tydligt är att deras tränare spelade en avgörande roll för deras karriärer, även om priset för framgångarna betalades i psykisk ohälsa.

Oavsett orsaken till det faktum att många idrottare sammansmälter med sina tränare, så är det tydligt att många idrottare kommit att uppleva relationen till sina tränare på det viset. Ett sådant exempel finner man i det förord som den före detta amerikanske basketspelaren Bill Walton skriver till sin tränare John Woodens självbiografi *They Call Me Coach* (2004). Det Walton beskriver, men på ett uppskattande vis, är att han och de övriga i laget kom att *bli* sin tränare. Men hur gick det egentligen till?

Under framför allt 1970- och 80-talen var Wooden en dominant inom amerikansk collegebasket. Han var känd inte bara för sina framgångar med UCLA (University of California, Los Angeles), utan också för sin tränarfilosofi. Om man ska sammanfatta Woodens tränarfilosofi, så var den en blandning mellan en kristet präglad ”teologi” och traditionell idrottskultur. Många har vittnat om att hans stil alltid var sansad. Han höjde sällan rösten och han såg spelarna inte enbart som idrottare utan som *hela* människor. De tränarfilosofiska tankar Wooden utvecklade sammanfattar han med en modell han kallade ”framgångspyramiden”, där inte minst religiösa eller andliga inslag hade en framträdande roll. Han ägnade sig åt en form av medveten intimisering. Det framgår inte minst utifrån Bill Waltons förord:

> Our practices, our lives are constantly structured around the four laws of learning: demonstration, imitation, correction, and repetition. And repeat we do – everything, everyday, until we have become John Wooden ourselves (Walton i Wooden & Tobin 2004:6).

Det som sägs i citatet påminner om de erfarenheter som Andre Agassi skildrar i sin självbiografi, men med den väsentliga skillnaden att det i Agassis fall skildras som självstympande medan det i Waltons fall är något som välkomnas. Gränsupplösningen har de båda exemplen emellertid gemensamt.

I tränarskapslitteraturen brukar Woodens speciella filosofi ofta ställas mot en annan framgångsrik basketbollstränares filosofi, Bob Knights. Wooden kallades populärt för ”trollkarlen” medan Knight allmänt kallades ”generalen”. Om Wooden gjorde sig känd som en lågmäld och reflekterande tränare, så gjorde Knight sig känd som en temperamentsfull och öppet aggressiv tränare. De var dessutom verksamma under samma tidsepok, där Knight ledde Indiana Universitys lag och dessutom var huvudtränare för det guldvinnande amerikanska basketlandslaget under de olympiska spelen i Los Angeles 1984. Men även om deras stilar skilde sig åt, så var deras grundläggande moraliska hållning densamma; de drevs båda av en vinnarmentalitet, och de lade även stor vikt vid betydelsen av integritet (Knight & Hammel 2002).

På distans är det givetvis lätt att föredra den ena stilen framför den andra, och de flesta då skulle ta parti för Woodens stil. Men alla är inte lika övertygade om att den stilen är den bästa. Så har exempelvis filosofen Jerry Walls (2007) problematiserat denna intuition med argumentet att det är alltför lätt att se aggressivitet som enbart destruktivt och en mjukare stil som enbart uppbygglig. Men kanske är det en synvilla. För bakom de hårda eller mjuka orden kan en annan verklighet veckla ut sig, en verklighet som synliggjord skulle kunna komplicera bilden. Och det är också Walls poäng: de båda tränarna hade helt olika förutsättningar och befann sig därför i olika idrottskontexter. Också detta är något som man måste ta hänsyn till innan man drar alltför bestämda slutsatser. Med andra ord kan det finnas anledning att gå försiktigt fram.

Idrott, språk och etik

Att det finns olika tränarstilar är i sig självt inte konstigt. Vissa stilar lutar mer åt det auktoritära hållet medan andra är mer präglade av ett demokratiskt synsätt. Vissa betonar vikten av ett holistiskt synsätt, medan andra lägger större vikt vid specialiseringar av tekniker, som vore den idrottande kroppen en maskin att finjustera för maximal prestation. Vad som är ”bäst”

kan vara en öppen fråga, och olika stilar lär dessutom passa idrottare olika bra. Gemensamt är ändå omsorgen om idrottarna (eller åtminstone det som har med själva idrottsprestationen att göra). Samtidigt kan man fundera över om kraven på tränare är alltför högt ställda. Tränare förväntas inte bara kunna de tekniska grunderna och skapa övningar för varje tillfälle utan också vara psykologiskt medvetna och besitta pedagogiskt kunnande. Så kan åtminstone ett tränarideal formuleras. Eller, som filosofen Sigmund Loland, uttrycker saken: tränaren bör vara en ”upplyst generalist” (Loland 2011).

Tränaridealet omfattar så till vida förmåga att reflektera över sina handlingar på ett moget sätt. De ska även kunna fatta snabba beslut men utan att bortse från moralisk lyhördhet. Och om det skulle uppstå problem eller konflikter så ska tränaren äga förmåga att väga olika sidor mot varandra, för att sedan kunna fatta genomtänkta, kloka beslut. Det vill säga: tränaren bör besitta det som sorteras under det aristoteliska begreppet *fronesis*, ”praktisk visdom”. Så kan alltså ett tränarideal artikuleras. I detta ideal har språkbruket en särskild plats. Mot den bakgrunden kan det finnas skäl att reflektera över hur just språket och etiken griper in i idrottens praktiker. Går det ens att skilja etiken från språket?

Många ord bär på värderingar. Detta omfattar även ord som både är beskrivande och värderande, det vill säga ord som faller under det filosofen Bernard Williams benämner som ”tjocka etiska begrepp” (Williams 1985:129). Exempel på sådana begrepp kan vara *brutal*, *mod*, *förräderi*, *modern* och *exploatering*. De tjocka etiska begreppen sätts i rörelse även när tränare uttalar sig om idrottares insatser. När exempelvis en tränare uttalar sig om en idrottares insats, så finns det i själva språkbruket ofta en värdering. Ett exempel är när en av tränarna i den före detta handbollsspelaren Albin Tingsvalls uppmärksammade bok om livet som elitidrottare, *Allt jag förlorade genom att vinna* (2018), vrålar på spelarna efter en svag insats i samband med en match.

Scenen utspelar sig i ett omklädningsrum efter en förlustmatch. Spelarna sitter längs med väggarna med blickarna fästa någonstans långt bort. Utanför rummet vankar tränaren och förbereder sig för ett utbrott. Dörren till rummet slås upp, och tränaren börjar skrika åt spelarna. Han recenserar deras insatser, och det gör han genom att beskriva hur de spelat. Han talar ur vanmakt. Han är ytterst ansvarig för resultatet men är samtidigt observatör. Så han hotar dem med indragen lön och indragen semester. Han hotar dem med extra hårda träningar. Det är en maktdemonstration, hämtad ur en djupt känd frustration – och säkert också ur rädsla. Men rädslan döljs bakom lager

av ordmassor och genom den ”objektiva” blickens oförsonlighet: blicken som kommer från sidlinjen och som samtidigt blir det enda sanna perspektivet. Sakliga utsagor och subjektiva omdömen smälter samman, och det finns inte plats för andra perspektiv än tränarens. Dessutom är röstläget så högt att tränares röst fyller hela rummet. Det som utspelar sig är ett våld. Men hur ska man förstå det ur ett etiskt perspektiv?

Tillämpningar av etiska teorier: ett urval

Ett sätt att närma sig frågan om etikens betydelse för tränares talhandlingar är att filtrera talhandlingarna genom de vanligaste etiska teorierna: konsekvensetiken, pliktetiken och dygdetiken. Utöver dessa tre belyser jag också särskilt den etiska inriktning som går under namnet omsorgsetik, eftersom det är en inriktning som kan ha särskild betydelse för relationen mellan tränare och idrottare.

(I) Konsekvensetiken

Konsekvensetiken är en morallära, med ursprung i John Stuart Mills (1806–1873) och Jeremy Benthams (1748–1832) doktriner, och handlar ytterst om att det moraliska värdet av en handling är helt beroende av utfallet av en viss handling. Tillämpat på tränares talhandlingar så skulle det innebära att vi i förväg inte kan ha en bestämd uppfattning om vad som är ett bra eller dåligt tränarskap. Det beror helt på resultatet. Om exempelvis ett våldsamt språkbruk leder till att målsättningarna uppfylls, så är det rätt att använda ett sådant språkbruk. Och om det innebär att idrottarnas redan underordnade position underordnas ytterligare, så är det ett pris som är värt att betala – återigen, givet att målet kan uppnås. Moralläran innebär till och med att vi kan tillåta att vissa skadas, såvida det totala positiva utfallet uppväger den enskilda skadan. Det finns inte heller några idéer om fostran till en ”god idrottare” inblandat i detta. Det enda som verkligen räknas är, som sagt, att målet uppfylls.

Vad vi ytterst har att göra med här är vad vi kan kalla moralisk matematik. Vi får utifrån sannolikhetskalkyler anpassa språket för att målet ska uppnås. Jag tror man skulle kunna hävda att detta synsätt är det som praktiseras inte minst inom elitidrotten, där fostransidealen är av mindre betydelse och där resultaten är om inte allt så åtminstone det som väger allra tyngst.

(II) Pliktetiken

Det pliktetiska perspektivet, med ursprung i Immanuel Kants (1724–1804) filosofi, skiljer sig från det konsekvensetiska på en väsentlig punkt. Utifrån det pliktetiska perspektivet är inte utfallet i förgrunden, utan snarare det som föregår utfallet. Pliktetiker är inte heller lika intresserade av att maximera nyttan av en viss handling utan är mer intresserade av principer som kan upphöjas till allmän lag. Om vi exempelvis anser att utskällningar och svordomar inte bör vara en del av tränares språkarsenal, så anser vi samtidigt att detta – utan undantag – ska gälla överallt och hela tiden inom idrotten. Det spelar ingen roll om det handlar om elitidrottare (som kanske förväntas tåla ovett) eller om det handlar om idrottande barn som beträder idrotten för första gången. Detta perspektiv har samtidigt som utgångspunkt att reglerna ska vara rationellt grundade, det vill säga väl genomtänkta redan från början. Detta perspektiv är inte helt enkelt att tillämpa. Ett av de klassiska exemplen på ett pliktetiskt dilemma har exempelvis att göra med begreppet lögn.

Det finns rationella skäl att inte ljuga. Lögnen kan vara till hjälp i specifika fall, men om vi accepterar lögnen ens i de fallen, så önskar vi samtidigt att lögnen ska upphöjas till allmän lag. Därmed skulle vi plötsligt få leva i ständig osäkerhet om vad som är sanning och lögn. Men sanningen kan samtidigt vara smärtsam och komplicerad. Om en tränare skäller ut sina spelare, så kan ju det som sägs vara sant, *i någon mening*. Å andra sidan är det kanske inte sanningsanspråket i det tränaren säger som är problemet, utan snarare hur sanningen förmedlas till spelarna.

(III) Dygdetiken

Det dygdetiska perspektivet är, med sitt ursprung i Aristoteles (f. 384 f.Kr – d. 322 f.Kr) filosofi, jämte den konsekvensetiska moralläran den morallära som kanske är mest tillämpbar på tränarskap. En bärande tanke i den aristoteliska filosofin handlar exempelvis om att få människor att växa, något man skulle kunna tänka sig kan vara tränarens roll. Och det är även med stöd i denna lära som Sigmund Loland formulerar sitt tränarideal om den upplysta generalisten, en lära som i hög grad betonar karaktären hos tränare och deras språkbruk. Något tillspetsat skulle man kunna argumentera att en tränare som John Wooden uppfyller de dygdetiska principerna, med sin något mjukare framtoning, även om budskapet kan vara både auktoritativt och skarpt.

(IV) Omsorgsetiken

Med sitt ursprung i den feministiska etiken vänder sig omsorgsetikerna mot de många gånger abstrakta principer som oftast vägleder de vanligast förekommande etiska teorierna. En av förgrundsgestalterna för den omsorgsetiska inriktningen är filosofen Nel Noddings. I sin banbrytande bok *Caring* (1984) argumenterar Noddings för vikten av relationers värde när det kommer till etiska överväganden. Kort sagt förespråkar hon en relationsetik där de omsorgsetiska aspekterna alltid är att föredra framför abstrakt rättviseetik. Så ser hennes grundläggande tanke ut.

Detta innebär bland annat att vi hellre bör se till vad människor behöver i specifika situationer än vad som är rättvist ur ett större perspektiv. I detta spelar *tilliten* en särskild roll. Tilliten människor emellan blir en grundbult för omsorgen. Relaterat till språkfrågan så skulle det kunna betyda att språkbruket kanske inte spelar den roll vi först tror, så länge som tilliten finns. Ett spekulativt argument i sammanhanget skulle kunna vara att ”hårda ord” kanske är något idrottare kan behöva under vissa omständigheter, men inte i andra och att valet av språkbruk är helt beroende av sammanhang och situation. Även om detta inte går att utesluta, så är argumentet inte invändningsfritt. Låt oss för en stund återvända till exemplet med Emma Igelström och hennes tränare Hans Chrunak.

Problemet i det exemplet var inte att det saknades tillit till tränaren. Tvärtom var problemet kanske det motsatta: att det fanns *för mycket* tillit, så pass mycket att Igelström inte hade något att sätta emot när Chrunaks ord drabbade henne. Det är ett sätt att se på saken. Ett annat sätt att se det är att tilliten från början inte var så stark som hon trodde. Detta är naturligtvis en spekulation, men man skulle kunna föreställa sig att hon på ett omedvetet plan inte hade den tillit till sin tränare som hon hade inbillat sig. Mot detta skulle man, å andra sidan, kunna invända att tilliten främst handlade om tränarens erkända skicklighet i den praktiska träningen, men att hans insikter i hur ord kan landa hos en ung person hade sina begränsningar. Denna tänkbarhet till trots så säger det inget om att Chrunak saknade omsorg om Igelström. Faktum är att han hade redskapen till att göra henne till en av världens bästa simmare. Och det var precis vad Igelström också hade efterfrågat.

Vad dessa argument visar är att det finns inneboende komplikationer så snart man närmar sig frågan om språkets etiska innebörder, och att det alltid inte är på förhand givet att det man först tror täcker hela sanningen. Och det

kan innebära att de etiska teorierna också har sina inneboende begränsningar i mötet med en komplicerad verklighet.

Sammanfattning

Det finns ett antal slutsatser man kan dra utifrån de resonemang jag fört i denna uppsats. En första slutsats är att språk och beteende är intimt sammanflätat. Det är genom språket som vi definieras och blir till subjekt, eller som Thomas Anderberg hävdar i boken jag refererade till inledningsvis, ”att bli människa”. Språket är också performativt, och de talhandlingar eller det språkbruk som tränare använder i sin tränargärning kan tas emot på olika sätt beroende på mottagarens status och (tillfälliga) tillstånd. Jag har i den här texten försökt binda samman språkets roll med de etiska aspekterna som finns inbäddade i språket.

En andra slutsats att dra har att göra med hur idrottssubjekt skapas genom tränares talhandlingar. Med stöd i Louis Althussers subjektsteori hävdade jag att idrottare *blir till* genom tränarnas ord. Detta innebär en underkastelse, inte bara i relation till tränaren utan även till en hel idrottstradition och idrottskultur i vilken även tränarna är fångade. Det är ofta en tradition som traderas från generation till generation, och många gånger har också tränarna en gång blivit till idrottssubjekt av sina tränare.

En tredje slutsats att dra har att göra med platsen för etiska teorier i tränares talhandlingar. I artikeln har jag utgått från att språk och etik hänger samman, och utifrån det har jag försökt visa att olika etiska teorier kan leda till olika slutsatser, men också att kontexten äger stor betydelse för att man ska kunna förstå de olika exemplens inneboende komplexitet på ett något klarare vis. Jag inledde med idén om att språket sätter gränserna för verkligheten. Det finns anledning att avsluta genom att återvända till den premissen.

Språket vi använder, med sina lager av normer, attityder, värderingar och ideal, kan emellanåt vara – eller tyckas vara – ogenomträngligt. Kanske är det oftast endast ”symtomen” vi ser och hör. Varje idrott, liksom idrotten i stort, bär samtidigt på ett eget språkbruk. Hur vi än väljer att värdera detta språk, så får det etiska konsekvenser i praktiken. Ibland låser språket in idrottare och tränare, ibland sker det förskjutningar av språket, vilket gör att också verklighetens gränser förflyttas. Ibland leder språket till livslånga trauman, ibland till att en människa byggs upp och tillåts blomma ut inte bara som idrottare utan även som just människa. Eftersom språket också kan

fungera som ett maktmedel där tränaren har ett språkligt övertag gentemot idrottarna, så blir det tydligt att idrotten, i den här begränsade bemärkelsen, inte existerar utanför språket.

En fjärde och avslutande slutsats, som på sätt och vis även sammanfattar denna undersökning, riktar sig mer mot framtida undersökningar. Det är tydligt att det finns underströmmar av språk som endast emellanåt kommer till ytan under specifika omständigheter. Det kan handla om allt från uppmuntrande ord till våldsamma utfall. Men vad finns under ytan, och hur ska man kunna komma åt de omedvetna språkliga skikten? Jag tror att det finns flera språkliga lager att borra sig igenom. Men för sådana undersökningar krävs förmodligen andra teoretiska redskap än de som de traditionella etiska teorierna har att erbjuda. Med andra ord återstår det undersökningar att göra.

Referenser

Agassi, Andre (2009). *Open. An Autobiography* (London: Harper).

Althusser, Louis (2001). ”Ideology and Ideological State Apparatus (Notes Towards an Investigation), *Lenin and Philosophy and other essays* (New York: Monthly Review Press).

Anderberg, Thomas (1993). *Konsten att argumentera* (Nora: Nya Doxa).

Aristoteles (1996). *The Nichomachean Ethics* (London: Wordsworth).

Bentham, Jeremy (2008/1780). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (Milton Keynes: Dodo Press).

Igelström, Emma & Olofsson, Carina (2006). *Simmar-Emma: Min kamp mot bulimin* (Stockholm: Bokförlaget Forum).

Jönsson, Kutte (2020). *Tränaretik* (Stockholm: SISU Idrottsböcker).

Jönsson, Kutte (2017). ”Idrott och interpellation: Om tränares talhandlingar i tre sporter”, *idrottsforum.org*, 5/6.

Kant, Immanuel (1964/1785). *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (New York: Harper Torchbooks).

Knight, Bob & Hammel, Bob (2002). *Knight: My Story* (New York: Thomas Dunne Books).

Kretchmar, Scott (2001). “A Functionalist Analysis of Game Acts: Revisiting Searle”, *Journal of the Philosophy of Sport*, XXVIII, 160-172.

Loland, Sigmund (2011). “The normative aims of coaching: the good coach as an enlightened generalist”, *The Ethics of Sports Coaching*, Alun R. Hardman & Carwyn Jones (red.), (London & New York: Routledge).

Mill, John Stuart (1978/1859). *On Liberty* (Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing, Inc.).

Noddings, Nel (1984). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press).

Tingsvall, Albin (2018). *Allt jag förlorade genom att vinna* (Göteborg: Offside Press).

Walls, Jerry (2007): "The Wizard versus the General: Why Bob Knight Is a Greater Coach than John Wooden", *Basketball and Philosophy*, Jerry Walls & Gregory Bassham (red.), (Lexington: The University Press of Kentucky).

Walton, Bill (2004). "Foreword", *They Call Me Coach* (New York: McGraw-Hill).

Williams, Bernard (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy* (London: Fontana Press/Collins).

Wooden, John & Tobin, Jack (2004). *They Call Me Coach* (New York: McGraw-Hill).

Uppmaningar uttryckta som hintar på lektioner i Idrott och hälsa

Johanna Karlsson, Lunds universitet

Abstract

This article spotlights the school subject Physical Education and Health (PEH) in Sweden and examines a teacher's use of requests to communicate with her students in order to convey the content of the subject. I focus on the variation in language use that occurs within requests and whether this variation is recipient-related depending on the recipient's language level in Swedish. The main focus in this article is on the occurrence of requests that are expressed as hints, that is, requests where the content is expressed between the lines:

Being in the way causes problems ≈ Move!

Among the 88 hints analyzed in this study, 55 show some structural patterns, suggesting that there is a certain predictability among them. The analysis also shows that the teacher makes adjustments in relation to the recipients' language skills: students with a lower Swedish language level receive more hints with a predicable structure and fewer with an un-predictable one.

Inledning

Uppmaningar används i regel i syfte att få någon att utföra en handling. Den prototypiska språkliga strukturen för en svensk uppmaning är den direktiva, det vill säga verbformen är imperativ (*Stäng dörren*) (Teleman & al. 1999, vol. 4:705ff). En sådan uppmaning blir väldigt direkt och kan i många sammanhang upplevas som alltför rakt på sak eller oartig. Den prototypiska strukturen för uppmaningar har alltså en del sociala begränsningar. Det finns dock flera andra möjligheter att uttrycka samma uppmaning med andra språkstrukturer, till exempel med hjälp av frågestruktur (*Kan du stänga dörren*) eller påståendestruktur (*Du stänger dörren*) (Teleman & al. 1999, vol. 4:723ff). Vilken struktur en talare väljer att använda avgörs av ett flertal olika faktorer, exempelvis relationen mellan talare och mottagare och i vilken situation uppmaningen uttalas.

Denna artikel utgår från skolämnet Idrott och hälsa och de språkstrukturer som lärare använder för att förmedla innehållet i undervisningen. Även om Idrott och hälsa har genomgått många innehållsliga förändringar sedan det infördes i skolan (Lundvall & Meckbach 2003a, b) och till exempel fått en högre grad teoretiska och skriftliga inslag (Norberg 2021) fokuserar en stor del av undervisningen på det praktiska utförandet av ämnesinnehållet (Larsson & Nyberg 2017). Ämnets aktivitetsbetoning och undervisningens fokus på utförande av praktiska moment medför att språket ofta till stor del består av instruktioner i form av uppmaningar knutna till dessa moment. Uppmaningar är alltså ett mycket vanligt inslag i undervisningen i Idrott och hälsa. I mitt forskningsprojekt *Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext* (Karlsson u.a.) har jag följt lektioner i Idrott och hälsa i en åttondeklass under ett läsår. I detta material har jag urskilt uppmaningar med tio olika strukturtyper. Dessa olika uppmaningsstrukturer har jag i första hand analyserat utifrån var de befinner sig på en skala från direkta uppmaningar till indirekta. Ju längre åt det direkta hållet på skalan en uppmaning placeras desto mer rakt på sak uttrycks uppmaningen, och tvärtom; ju längre åt det indirekta hållet en uppmaning placeras desto mer inlindat och försiktigt uttrycks den.

En grundläggande tanke i analysen är att en direkt uppmaning har ett tydligt budskap som lätt blir begripligt för mottagaren, medan en indirekt uppmaning kan medföra en del avkodningsarbete, det vill säga mottagaren kan behöva ”läsa mellan raderna” för att innehållet ska kunna tolkas korrekt. Vad vi väljer att uttrycka direkt eller indirekt är kulturellt betingat och kan

skilja sig mellan olika språk och kulturer (Aikhenvald 2010). Förmågan att tolka innehåll i uppmaningar som ligger bortom själva yttrandet är något vi lär oss successivt i samband med att vi lär oss vårt förstaspråk. En del uppmaningar uttrycks indirekt med en specifik struktur så frekvent att den icke-prototypiska strukturen har *konventionaliserats* som uppmaningsstruktur. I det svenska språket gäller detta exempelvis när uppmaningar uttrycks med fråge- eller påståendestruktur (*Springer du*; *Du springer*). Eftersom uppmaningar på svenska frekvent uttrycks med fråge- eller påståendestruktur leder denna indirekthet med andra ord sällan till missförstånd av budskapet för en svenskspråkig mottagare. För en mottagare som är nybörjare i det svenska språket kan däremot det indirekta uttryckssättet, oavsett om konstruktionen är konventionaliserad eller ej, försvåra tolkningen av budskapet.

Fokus i artikeln ligger på den typ av indirekta uppmaningar som inom den pragmatiska traditionen brukar kallas *icke-konventionaliserade* och som ligger allra längst ut åt det indirekta hållet på direkthetsskalan, nämligen uppmaningar som uttrycks som hintar. En uppmaning som uttrycks som hint innebär att innehållet presenteras på ett icke-förutsebart sätt när det gäller såväl ordval som struktur:

- *Papperskorgen står där* ≈ Spotta ut tuggummit

Att tolka innehållet i en hint innebär med andra ord att ha förmåga att förstå budskapet bortom både orden som uttalas och den grammatik som orden sätts samman med. En elev som har svenska som sitt starkaste språk och som har deltagit i undervisningen i Idrott och hälsa genom hela sin skolgång spottar kanske ut sitt tuggummi efter en hint som *Papperskorgen står där* eftersom hen är införstådd i reglerna för tuggummituggande i den specifika kontexten. För en elev som nyligen har kommit till Sverige och vars svenskkunskaper är på en lägre nivå blir en sådan uppmaning betydligt svårare att tolka.

Hintar i det svenska språket i idrottspedagogiska sammanhang är ett outforskat område. Med denna artikel ämnar jag fylla delar av denna forskningslucka. Jag utgår från de hintar som förekommer i materialet i projektet *Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext* (Karlsson u.a.), och med utgångspunkt i pragmatisk teori ger jag ett förslag till kategorisering av olika slags hintar utifrån de grammatiska strukturer som de är uppbyggda av. Jag för även en diskussion om i vilken utsträckning uppmaningar som uttrycks som hintar används beroende på mottagande elevs språkkunskaper i svenska.

Nyanlända elevers möte med språket i ämnet Idrott och hälsa

Ämnet Idrott och hälsa utgör en specifik miljö för såväl ämnes- som språkförståelse för alla elever. Att delta i undervisningen innebär för eleverna att de får tillgång dels till det specifika ämnesinnehållet, dels till det språk som hör tätt samman med skolämnet och som används för att förmedla innehållet (se exempelvis Eriksson 2022). Språket som ämnesinnehållet förmedlas med hjälp av är naturligtvis präglat av det lexikon som är förknippat med ämnet, som exempelvis ämnesspecifika ord och begrepp, men även av de mer djupgående språkstrukturer som används för att förmedla det aktuella ämnesinnehållet.

Nyanlända elever möter ofta ämnet Idrott och hälsa tidigt i sin kontakt med den svenska skolan. I skollagen (2020) anges att nyanlända elever visserligen kan få en stor del av sin undervisning i en särskild förberedelsegrupp med fokus på språkligt stöttande undervisning men att deltagande i ordinarie undervisning ska ske i de ämnen där det är möjligt. Idrott och hälsa är ofta ett av de första skolämnena som nyanlända elever deltar i tillsammans med sin ordinarie klass (se exempelvis Huitfeldt 2015). Ett vanligt argument för ett tidigt inkluderande är att de praktiska delarna av ämnet Idrott och hälsa inte kräver så hög svenskspråkig nivå för ett deltagande och att kroppsspråket kan användas som stöttning för förståelse av innehållet (se till exempel Cseplö & al. 2021; Lundvall & Brun Sundblad 2017). Det ges ofta möjlighet till olika typer av visuell stöttning i samband med olika rörelser på lektionerna som exempelvis fysiska demonstrationer, men begränsningarna för hur långt kroppsspråket sträcker sig är stora. Enkla rörelser som till exempel hur ett basebollracket ska hållas kan demonstreras med hjälp av enbart kroppsspråk, men förklaring av reglerna för baseboll går inte att demonstrera lika lätt. Det går alltså inte att undervisa i Idrott och hälsa enbart med hjälp av kroppsspråk; undervisningen är beroende av verbalspråklig interaktion och denna interaktion består till stor del av uppmaningar (jfr Lundin & Linnér 2018, Lundin 2019). Nyanlända elevers möte med Idrott och hälsa i den svenska skolan är med andra ord ett språkligt möte med den svenska uppmaningen i en idrottslig kontext.

Det empiriska materialet

Det empiriska materialet i *Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext* består av 19 lektioner (totalt 15 timmar) i Idrott och hälsa i en språkligt heterogen åttondeklass, inspelade under läsåret 2018/2019. Till

studien i denna artikel har fem lektioner excerperats för närmare analys. Dessa fem lektioner innehåller totalt 1352 uppmaningar och av dessa är 88 uppmaningar (7%) hintar. Det är dessa 88 hintar som utgör det centrala materialet i denna studie.

Skolan som materialet är insamlat vid hade vid tiden för insamlandet en särskild satsning på ämnet Idrott och hälsa, vilket innebar en schemaförlagd lektion mer i veckan jämfört med övriga skolor i samma kommun. Klassen som valdes ut för materialinsamling bestod av 25 elever varav fem var officiellt nyanlända. En elev, här fiktivt kallad Amina, hade ett halvår innan materialinsamlingen genomfördes upphört att officiellt vara nyanländ[8]. Hon bedömdes dock av sin lärare i svenska som andraspråk och av skolans specialpedagog inte ha kommit så långt i sin utveckling i det svenska språket att hon klarade sig utan den särskilda språkliga stöttning som riktas till nyanlända elever. När gruppen ”nyanlända elever” nämns här i texten avses därför sex elever, de fem nyanlända eleverna *och* Amina. Övriga 19 elever i klassen hade svenska som sitt starkaste språk och hade gått i svensk skola sedan första klass.

Tabell 1. Översikt över de nyanlända eleverna i klassen.

Namn	Antal år i svensk skola	Starkaste språk
Aisha	2	arabiska
Amina	4,5	arabiska
Bahar	2	persiska
Nour	2,5	arabiska
Tariq	1,5	arabiska
Yussuf	1	arabiska

I analysen används följande terminologi:

- *helklass* = uppmaningar som riktas till hela klassen, både till nyanlända och övriga elever
- *nyanlända* = uppmaningar som riktas enbart till nyanlända elever
- *övriga* = uppmaningar som riktas till elever som inte är nyanlända (i detta material har alla övriga elever svenska som förstaspråk)

Transkriberingen av materialet är en bastranskribering (Linell 2011:132ff). Det innebär att transkriberingen i stort följer samtalsspråket när det gäller syntax (grammatik), det vill säga samtliga ord, inklusive avbrott, omtagningar och korrigeringar återges. Det innebär även att transkriberingen följer

[8] En elev är officiellt nyanländ i fyra år från det att skolgången påbörjas i Sverige. Nyanlända elever har rätt vid behov till specifikt språkligt stöd och andra insatser som riktas särskilt till nyanlända elever. Detta är exempelvis kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter, studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning. Efter dessa fyra år är eleven inte officiellt nyanländ längre, men kan, beroende på språklig utveckling, ha ett fortsatt behov av samma riktade insatser som nyanlända elever.

skriftspråket när det gäller ortografi (stavning), det vill säga ordens korrekta stavning återges även när uttalet av dem skiljer sig från stavningen. Ordens exakta uttal har ingen relevans för denna analys.

Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt presenteras den teoretiska grunden för analysen av uppmaningar uttryckta som hintar på lektioner i Idrott och hälsa. Först presenteras den pragmatiska idétraditionens beskrivning av uppmaningens funktion utifrån direkthetsgrad och därefter andraspråkspragmatikens syn på uppmaningar utifrån deras svårighetsgrad.

Uppmaningars direkthetsgrad

I Searles (1969) funktionsinriktade beskrivning av uppmaningar pekas tre olika direkthetsnivåer för uppmaningar ut. Den första nivån är *direkta uppmaningar*, uppmaningar med verbet i imperativ (*Spring!*). Uppmaningar på denna nivå har fokus på kärnbudskapet och är rakt på sak. Även om typexemplet på direkta uppmaningar är en avskalad och rättfram uppmaning med verb i imperativ finns det även varianter med element som tar udden av direktheten. Det kan vara tillägg av olika former av modifierare (*Spring, snälla*) eller uttalat subjekt (*Spring du så länge*). Sådana tillägg gör den direkta uppmaningen mer lik en vädjan eller ett erbjudande än en rättfram och direkt uppmaning (jfr Teleman & al. 1999, vol. 4: 716ff). Den andra direkthetsnivån är *konventionella indirekta uppmaningar*. Indirekta uppmaningar uttrycks med en annan grammatik än den som prototypiskt används för uppmaningar, det vill säga uppmaningar som inte uttrycks med hjälp av ett verb i imperativ (jfr Teleman & al. 1999, vol. 4:723ff). De konventionella varianterna är uppmaningar som uttrycks med en viss specifik grammatisk struktur med en sådan frekvens att en förstaspråkstalare har skapat vanemönster i användningen av strukturen (se exempelvis Bybee 2010; Ellis 2002). Bland de konventionella indirekta uppmaningarna finns exempelvis uppmaningar med fråge- och påståendestruktur.

Den sista direkthetsnivån består av *icke-konventionella indirekta uppmaningar*. I uppmaningarna på denna nivå uttrycks innehållet bortom ord och struktur; uppmaningen sägs mellan raderna. Det är här hintarna placeras. Medan konventionella indirekta uppmaningar har en viss igenkänningsbar struktur (till exempel frågestruktur eller påståendestruktur) kan hintar skapas med vilken struktur som helst. Hintar skiljer sig även från

andra indirekta uppmaningar genom att de kräver att mottagaren klarar att väga in olika delar av kontexten för att begripa uppmaningens egentliga funktion och budskap. En uppmaning med påståendestruktur som *Du springer* eller med frågestruktur som *Springer du* berättar för mottagaren att uppmaningen handlar om att springa. Innehållet är bara ”kodat” i en annan grammatisk struktur, och för mottagaren handlar det bara om att omkoda denna. Bland hintar är däremot både strukturen och orden omkodade. En uppmaning med det underliggande budskapet *Spring* som uttrycks med hjälp av hinten *Här går det inte fort* har varken en grammatisk struktur eller ett ordval som guidar mottagaren i att tolka budskapet, utan det är enbart de kontextuella ledtrådarna i situationen och mottagarens erfarenheter som står till buds för tolkningen (Sperber & Wilson 1995, Taguchi 2008).

För att kunna tolka uppmaningar som uttrycks som hintar på rätt sätt behöver alltså mottagaren kunna förstå det som sägs mellan raderna. I Grice (1975, 1989) teori om *konversationella implikaturer* (*Conversational Implicatures*) pekas *samarbetsprincipen* ut som den bakomliggande principen för effektiva konversationer där inget tolkande mellan raderna ska behövas. Principen består av fyra maximer: 1) *kvantitetsmaximen* (ge mottagaren så mycket eller så lite information som behövs eller efterfrågas, varken mer eller mindre), 2) *kvalitetsmaximen* (säg inte något som är falskt eller som det inte finns belägg för), 3) *relevansmaximen* (säg bara sådant som är relevant) och 4) *sättsmaximen* (tala kortfattat, klart och tydligt). De flesta normala samtal innehåller dock olika brott mot någon eller flera av de fyra maximerna, och anledningen till det är enligt Grice de konversationella implikaturerna, det vill säga sådant som är underförstått i samtalet och som mottagaren förväntas förstå. Att använda sådana implikaturer i ett samtal ökar alltså kraven på mottagarens förståelse av underförstådda budskap. I *schemateorin* (se exempelvis Rummelhart 1984; Schank & Abelson 1977) beskrivs hur sådan underförstådd betydelse konstrueras genom associativa processer: sådant som ofta nämns tillsammans blir mer och mer associerat med varandra och slutligen också sammanväxt i ett slags mentalt schema.

De konventionella indirekta uppmaningarna är exempel på underförstådda betydelser som har konventionaliserats i vissa former genom associationer och mentala scheman. *Du springer* behöver inte genomgå tolkningsprocesser för att den underförstådda betydelsen (*Spring*) ska bli begriplig; associationer och mentala scheman leder mottagaren rakt till betydelsen. Den typen av konventionaliserade konstruktioner som förekommer med hög frekvens i språket behöver alltså inte tolkas på samma sätt som mer ovanliga underförstådda betydelser, det vill säga som hintar. Eftersom hintar kan förekomma med vilken struktur som helst och där budskapet uttrycks bort-

om orden finns det ingen möjlighet för associationer och mentala scheman att byggas upp. Ofta behöver mottagaren av en hint vara väl insatt i sammanhanget där hinten uttalas. För att till exempel förstå att en hint som *Har du ätit glosoppa* betyder *Sluta titta* behöver tolkaren både förstå att frågestrukturen är en underförstådd uppmaning och att det är ordet ”glo” och inte ”soppa” eller ”ätit” som ger den bästa ledtråden till budskapet samt ha kännedom om den svenska kulturens syn på ihärdigt tittande som något otrevligt eller obehagligt. Det är inte sällan de kontextuella ledtrådarna i hintar är kulturbundna och kräver en kulturell förförståelse för att bli begripliga, vilket gör hintar extra svåra att tolka för en andraspråksinlärare (Kasper & Rose 2002:136ff).

Uppmaningars svårighetsgrad

Bland de studier som har gjorts gällande uppmaningars svårighetsgrad för andraspråksinlärare (se exempelvis Achiba 2002; Ellis 1992; Hill 1997; Rose 2000; Scarcella 1979; Schmidt 1983; Trosborg 1995) pekar Ellis (1992) och Achibas (2002) studier ut mönster för i vilken ordning olika inlärare av andraspråket engelska producerar uppmaningar med olika direkthetsgrad. Kasper och Rose (2002:140) sammanfattar Ellis och Achibas förslag till utvecklingsgång i en utvecklingsstege för uppmaningar i fem steg:

1. Pre-basic: Uppmaningarna på denna nivå är helt beroende av situationskontexten och de innehåller ingen grammatik. Kontexten orienterar sig kring här och nu.
2. Fasta former: På denna nivå uppstår uppmaningar med imperativ och i fasta former.
3. Uppackning: De fasta formerna packas upp på denna nivå och inlärarna börjar använda dem mer produktivt. Indirekta uppmaningar och artighet börjar komma och direkta uppmaningar avtar.
4. Pragmatisk expansion: Denna nivå innehåller mer komplex grammatik samt nedtoningar i både ord och grammatik (till exempel från ”kan” till ”kunde”). Det finns även en ökad användning av modifiering (till exempel ökad indirekthet).
5. Den sista nivån innehåller uppmaningar som är anpassade till mottagare samt efter mål och kontext.

Ellis (1992) och Achiba (2002) visar i sina studier att den enklaste uppmaningen att hantera när man lär sig engelska är den som är hårt knuten till situationen och som orienterar sig tydligt till här och nu. Det som uppmaningen handlar om finns framför mottagaren, och mycket lite tolkning

behöver göras för att man ska förstå innehållet. Ju längre en inlärare kommer i sina färdigheter i det engelska språket, desto lättare kan hen hantera indirekta uppmaningar och sådant som kräver mer avancerad tolkning bortom det som sägs. Den högsta nivån i den föreslagna utvecklingsstegen innehåller uppmaningar som är anpassade till mottagare, mål och kontext. Att uttrycka en uppmaning i form av en hint är ett risktagande. Eftersom mottagaren ofta avkrävs såväl goda språkfärdigheter som god kontextuell tolkningsförmåga riskerar innehållet att gå mottagaren förbi. Hintar kan alltså knappast anses vara vare sig mottagar-, mål- eller kontextanpassade utan borde placeras på en nivå bortom utvecklingsskalan. Jag utgår från att resultaten från Ellis (1992) och Achibas (2002) studier är överförbara på inlärare av andra språk med liknande grammatiska och pragmatiska konstruktioner vid uppmaningar, som det svenska språket.

Enligt schemateorin underlättar associationer och mentala scheman tolkningen av konventionella indirekta uppmaningar eftersom de uttrycks med hjälp av förutsebara strukturer. Dessa associationer och mentala scheman hjälper dock inte en andraspråksinlärare på samma sätt. För det första delar kanske inte andraspråksinläraren samma kulturella referensramar som talaren och gör därmed inte samma associationer och kopplingar till det underliggande budskapet. För det andra behöver en mottagare av en konventionell indirekt uppmaning ha utsatts för många sådana strukturer för att mentala scheman ska kunna byggas upp, något som ofta inte är fallet för en andraspråkinlärare som är i starten av sin språkutveckling (Taguchi 2008). Utöver detta innebär ett tolkande av underliggande budskap en större processbörda för andraspråkstalare. Enligt *relevansteorin* (Sperber & Wilson 1995) är underliggande budskap svårare att förstå på grund av att det tar längre tid att nå fram till förståelse. För att tolka budskapet måste andraspråksinläraren avkoda flera olika ledtrådar, vilket i slutändan gör att det tar längre tid att nå fram till begriplighet.

Att tolka underliggande budskap kan alltså innebära stora svårigheter för en andraspråksinlärare. Den som är nybörjare i språket väljer vanligtvis den mest relevanta tolkningen av ett yttrande baserat på informationen de får från yttrandet, det vill säga en uppmaning med frågestruktur tolkas troligen som en fråga (Sperber & Wilson 1995). I takt med att en andraspråksinlärare kommer i kontakt med mer och mer input från målspråket kommer associationer och mentala scheman att fungera underlättande och processbördan minskar på så vis i takt med inlärarens utvecklingsgång (Taguchi 2008). När det gäller hintar är det dock svårt att dra nytta av vanliga uppmaningsstrukturer och mentala scheman eftersom de, till skillnad från konventionella indirekta uppmaningar, inte har någon förutsebar struktur. Att tolka

en hint innebär att förstå ett innehåll som inte sägs, något som ställer stora krav på mottagarens förmåga att läsa av ledtrådar i kontexten.

Förekomsten av hintar

För att en uppmaning ska kategoriseras som en hint i denna studie krävs att det uppmanande budskapet bärs av något underförstått, något som ligger bortom det som sägs. Mottagaren måste med andra ord tolka den underförstådda uppmaningen bortom ordvalet i yttrandet. För att kunna skilja hintarna i materialet från andra indirekta uppmaningar har jag formulerat om samtliga icke-prototypiska uppmaningar (uppmaningar som inte formuleras med verb i imperativ) till prototypiska uppmaningar (uppmaningar med verb i imperativ). Om det har varit möjligt att omformulera ett yttrande till en prototypisk uppmaning utan att lyfta in uppmaningsbärande element har yttrandet inte kategoriserats som en hint. Om det däremot har varit nödvändigt att tillföra nya ord i omformuleringen för att det underliggande budskapet ska bli tydligt har uppmaningen analyserats som en hint. Exempel (1) och (2) illustrerar skillnaden:

(1) *Det är sista bytet* (uppmaning till hela klassen att byta danspartner inför lektionens sista dansövning). [Lektion 3, tema Dans].
(2) *Ni behöver lite tempo* (uppmaning riktad till hela klassen om att slå bollarna snabbare) [Lektion 13, tema Badminton].

I exempel (1) är det möjligt att, utan att tillföra nya ord, göra om substantivet *bytet* till ett verb i imperativ, *byt*. För en mottagare av en sådan uppmaning handlar tolkandet av budskapet mest om att förstå att påståendesatsen används med ett uppmanande syfte. Själva kärnan i uppmaningen bärs av orden som uttalas. Budskapet i yttrandet ligger alltså inte bortom orden och kan därför inte heller kategoriseras som en hint. Exempel (2) innehåller däremot inget ord som kan sägas bära det uppmanande budskapet. För att mottagaren ska förstå att yttrandet är en uppmaning om att slå snabbare sig krävs en tolkning bortom de uttalade orden. Exempel (2) kategoriseras med andra ord som en hint.

Av de 88 hintar som förekommer i materialet riktas 21 till helklass, 18 till nyanlända elever och 49 till övriga elever. Om antalet hintar fördelas per elev får man följande siffror:

- 18 hintar/6 nyanlända elever = 3 hintar per nyanländ elev
- 49 hintar/19 övriga elever = 2,6 hintar per övrig elev

Nyanlända elever får alltså något fler hintar riktade till sig än övriga elever, ett resultat som i sig är intressant eftersom hintar anses vara en av de svåraste uppmaningstyper att processa språkligt. Alla hintar är dock inte identiska; en hint kan innehålla olika grad och mängd av kontextuella ledtrådar vilket påverkar svårighetsgraden. För att kunna komma mer på djupet när det gäller uppmaningar som uttrycks som hintar har jag försökt hitta strukturella likheter och mönster. Det finns som tidigare nämnts ingen etablerad översikt över särskilda strukturer som används för att uttrycka hintar. Vid analysen av materialet i denna studie har det dock blivit tydligt att det finns hintar med likartade drag. Av de 88 hintar som har analyserats här har jag urskilt tre olika grupper, var och en med egna särdrag:

1. yttranden med sändarsubjektivt perspektiv där fokus ligger på resultatet av utförd handling
2. yttranden som uppmanar någon annan än den som tilltalas
3. yttranden med objektivt perspektiv

Under följande rubriker kommer de tre kategorierna presenteras och exemplifieras.

Hintar med sändarsubjektivt perspektiv (Kategori 1)

Den första typen av hintar som jag har kunnat utskilja i materialet är yttranden som har ett sändarsubjektivt perspektiv, det vill säga uppmaningar där det är sändarens önskan eller krav som är i fokus och där innehållet centreras till det som mottagaren förväntas utföra. I denna kategori av hintar uttrycks med andra ord vad läraren vill ha i stället för vad eleverna förväntas göra:

(3) *Jag får låna dig, Yussuf* (uppmaning till den nyanlända eleven Yussuf att demonstrera ett danssteg tillsammans med läraren) [Lektion 3, tema Dans].
(4) *Får jag höra* (uppmaning till den övriga eleven Lina att svara på en fråga) [Lektion 10, tema Badminton].
(5) *Nour, jag måste titta hur du håller i racketen* (uppmaning till den nyanlända eleven Nour att visa läraren hur hon håller slagträet) [Lektion 21, tema Baseboll].

I denna typ av hintar måste eleven förstå vad som måste göras för att läraren ska få sin önskan uppfylld. För att läraren till exempel ska kunna ”låna” Yussuf när danssteg ska demonstreras på danslektionen måste Yussuf förstå att han förväntas gå fram till läraren och dansa med henne. För att läraren ska kunna titta på hur Nour håller i racketen måste Nour förstå att hon förväntas visa detta. Det är resultatet av det som indirekt efterfrågas som inkluderas i yttrandet i hintar av denna typ, men däremot inte vägen dit, det

vill säga mottagaren måste själv räkna ut vilken handling hen förväntas utföra.

Av de 88 hintarna som finns i materialet är 24 hintar av typen som tillhör Kategori 1. Av dessa riktas 5 till helklass, 5 till nyanlända elever och 14 till övriga elever.

Tabell 2. Antal och andel hintar i Kategori 1.

	Antal	**Procent**
Helklass	5/21	24
Nyanlända	5/18	28
Övriga	14/49	29

Fördelningen av hintar i Kategori 1 till de olika mottagartyperna är mycket jämn. Det spelar med andra ord ingen större roll för användningen av hintar i Kategori 1 om mottagaren är hela klassen, en nyanländ elev eller en övrig, svenskspråkig elev.

Hintar som uppmanar någon annan än den som tilltalas (Kategori 2)

Den andra typen av hintar som förekommer i materialet är yttranden som indirekt uppmanar någon annan är den som tilltalas:

(6) *Om det är något ord du tycker är svårt, Amina, så hjälper Jonna och Stina dig* (yttrandet riktat till Amina, men uppmaningen att hjälpa Amina är ämnad åt Jonna och Stina) [Lektion 1, tema Orientering].
(7) *Hon kan hjälpa dig* (yttrandet riktat till Hugo, men uppmaningen att hjälpa Hugo är ämnad åt Elsa) [Lektion 3, tema Dans].

Alla uppmaningar från materialet i denna studie som har placerats i denna kategori är yttranden som är riktade till en mottagare men där den underförstådda uppmaningen är avsedd för en annan mottagare som befinner sig i närheten och som också kan höra yttrandet. I exempel (6) och (7) ser det strukturellt ut som om Amina och Hugo blir informerade om att Jonna, Stina och Elsa erbjuder sin hjälp. I själva verket är det läraren som i stunden utnämner Jonna, Stina och Elsa, som alla står i närheten vid tiden för yttrandena, till hjälpare och indirekt uppmanar dem att hjälpa Amina och Hugo. Amina och Hugo är alltså skenbara mottagare av informationen om hjälp medan Jonna, Stina och Elsa är de verkliga mottagarna av de underförstådda uppmaningarna. För att en hint av denna typ ska uppfattas som en uppmaning och nå fram till rätt mottagare krävs det att de avsedda mottagarna har förmåga att tolka yttrandet bortom det som sägs och förstå vem det är som förväntas agera efter den underförstådda uppmaningen.

Av materialets 88 hintar tillhör 8 Kategori 2. 1 av dessa riktas till helklass, 1 till en nyanländ elev och 6 till övriga elever.

Tabell 3. Antal och andel hintar i Kategori 2.

	Antal	**Procent**
Helklass	1/21	5
Nyanlända	1/18	6
Övriga	6/49	12

Det totala antalet hintar i Kategori 2 är låg, och därför är det svårt att dra några tydliga slutsatser av användningsbredden. Utifrån siffrorna kan man dock dra en försiktig slutsats: det är mer sannolikt att en hint från Kategori 2 riktas till en övrig elev än till en nyanländ eller till helklass.

Hintar med objektivt perspektiv (Kategori 3)

I Kategori 3 sorteras de hintar in som uttrycks med ett objektivt perspektiv, det vill säga uppmaningar som uttrycks som allmänna sanningar:

(8) *Det är några minuter kvar* (uppmaning riktad till helklass om att vänta på samlingsplatsen till lektionen startar) [Lektion 1, tema Orientering].
(9) *Det är jobbigt om man är i vägen* (uppmaning riktad till helklass att flytta sig ur vägen) [Lektion 13, tema Badminton].

En del av hintarna i Kategori 3 har ett icke-referentiellt *det* som subjekt (se exempelvis Holmberg & Karlsson 2013:69), det vill säga ett *det* som i Svenska Akademiens grammatik beskrivs som ett ord som ”saknar egen referens och betydelse men ändå fungerar som ett led i en sats” (Teleman & al 1999, vol. 1:168). Till skillnad från ett referentiellt *det*, som har en betydelse i situationen (*Jag köpte ett bord och det var billigt*), kan ett icke-referentiellt *det* inte härledas till något särskilt innehåll. Ett sådant *det* kan med fördel användas för att presentera ett innehåll som är tänkt att uppfattas som allmängiltigt (Thyberg 2020). Konstruktioner med icke-referentiellt *det* är dock inte det enda sättet att formulera en uppmaning så att den indikerar en allmän sanning; ett flertal av hintarna i kategorin är konstruerade med andra subjekt än icke-referentiella *det*.

(10) *Skor, Rasmus, hade varit jättebra* (uppmaning riktad till den övriga eleven Rasmus om att ha på sig skor på lektionen) [Lektion 13, tema Badminton]
(11) *Bahar, den är lite kort* (uppmaning riktad till den nyanlända eleven Bahar att kasta bollen längre) [Lektion 21, tema Baseboll]

Ett antal av hintarna i Kategori 3 innehåller någon form av kvalitativ bedömning, det vill säga de ger uttryck för om något exempelvis är bra eller dåligt. Det objektiva perspektivet i kombination med den kvalitativa bedömningen av den underförstådda uppmaningen skapar en hinttyp som skulle

kunna tolkas som sarkastisk. Mottagare av en sådan hint får en kvalitativ bedömning av en allmän sanning riktad till sig och förväntas med hjälp av detta räkna ut vilken handling de förväntas utföra. Om mottagarna inte lyckas förstå den underförstådda uppmaningen kan de framstå som mindre begåvade. En sådan uppmaningstyp tangerar ett elakt skämt på mottagarens bekostnad. Uppmaningen *Det är jobbigt om man är i vägen* är ett exempel på en uppmaning med objektivt perspektiv och kvalitativ bedömning. Den yttras i anslutning till att läraren försöker ta sig fram i idrottssalen och eleverna står i en klunga runt henne.

För att den underförstådda uppmaningen *Flytta er* ska nå fram till eleverna måste de förstå hur lärarens yttrande kan sammankopplas med den omedelbara situationen, att mottagarna av den underförstådda uppmaningen är eleverna samt att den förväntade efterföljande handlingen är att upphöra med att vara i vägen för läraren. Uppmaningen *Skor, Rasmus, hade varit jättebra* är ett annat exempel. Uppmaningen är riktad enbart till Rasmus som har kommit till lektionen utan att ha tagit på sig idrottsskor. För att Rasmus ska förstå den underförstådda uppmaningen (≈ *Ta på dig skor*) måste även han förstå hur lärarens yttrande hänger samman med situationen han just då befinner sig i. Det krävs även en förförståelse för verksamheten han ingår i – för att den underförstådda uppmaningen ska nå fram behöver Rasmus vara medveten om att elever förväntas ha skor på sig på idrottsundervisningen. Att inte förstå det underliggande budskapet en indirekt uppmaning kan förstås alltid leda till en viss genans hos mottagaren, men att misstolka en uppmaning med ett objektivt perspektiv och kvalitativ bedömning riskerar att bli extra genant eftersom det kan ligga ett visst förlöjligande eller hån i en sådan uppmaning.

Av materialets 88 hintar tillhör 23 Kategori 3. Av dessa riktas 7 till helklass, 8 till nyanlända elever och 8 till övriga elever.

Tabell 4. Antal och andel hintar i Kategori 3 totalt.

	Antal	**Procent**
Helklass	7/21	33
Nyanlända	8/18	44
Övriga	8/49	16

När det gäller det totala antalet hintar i Kategori 3 är det nyanlända elever som får den största andelen (44%) riktade till sig. Övriga elever får en förhållandevis låg andel av dessa hintar (16%) riktade till sig. En närmare granskning av antal och andel hintar i Kategori 3 som utöver objektivt perspektiv även innehåller kvalitativ bedömning visar att helklass får 1

sådan hint riktad till sig och övriga elever får 3. Nyanlända elever får ingen hint av den typen riktad till sig.

Tabell 5. Antal och andel hintar i Kategori 3 med kvalitativ bedömning.

	Antal	**Procent**
Helklass	1/21	5
Nyanlända	0/18	0
Övriga	3/49	6

Övriga hintar

De resterande 33 hintarna i materialet utgörs av uppmaningar där varken struktur, perspektiv eller innehåll skapar något urskiljbart mönster, som exempelvis:

(12) *Hade jag varit nummer två hade jag stått redo med en boll ifall den sitter direkt* (uppmaning till helklass om att vara beredd att serva) [lektion 13, tema Badminton].
(13) *Kan du få större plats* (uppmaning till den nyanlända eleven Tariq om att bredda planen i badminton) [Lektion 13, tema Badminton].
(14) *Är ni färdiga i ringarna* (uppmaning till de övriga eleverna Hugo och Jens att gå vidare till nästa station) [Lektion 10, tema Redskapsgymnastik].

En del av de övriga hintarna har tydliga kontextuella ledtrådar som fäster uppmaningen i situationen, som till exempel *Hade jag varit nummer två hade jag stått redo med en boll ifall den sitter direkt*. Uppmaningen riktas till hela klassen som står uppställda för att träna badmintonserve. I aktiviteten ska eleverna stå uppställda i led för att serva diagonalt så att bollen landar i rätt ruta på andra sidan nätet. Om någon servar så att bollen landar fel får den som står tvåa i ledet hämta bollen innan den får göra sin serve. Uppmaningen handlar om att inte stå utan boll ifall den servande eleven framför slår sin boll rätt. Vid tidpunkten för yttrandet har alla elever fått övningen förklarad för sig och är införstådda i reglerna. På så vis är uppmaningen, trots att den uttrycks som en hint, fäst i situationen på ett sätt som gör den lättare att tolka. En hint som *Är ni färdiga i ringarna* (≈ Byt station) kräver mer av mottagaren i form av förförståelse för den verksamhet aktiviteten ingår i och den kultur som verksamheten vilar på. Elever som släpper ringarna och rör sig vidare till en annan station i idrottssalen efter *Är ni färdiga i ringarna* känner till de regler som gäller vid stationsuppbyggd redskapsgymnastik, det vill säga att inte uppta alltför lång tid vid varje station utan att låta samtliga elever få möjlighet att prova alla redskap.

Av materialets 88 hintar är 33 övriga hintar. Av dessa riktas 8 till helklass, 4 till nyanlända elever och 21 till övriga elever. Se tabell 6.

Tabell 6. Antal och andel övriga hintar.

	Antal	Procent
Helklass	8/21	38
Nyanlända	4/18	22
Övriga	21/49	43

Nyanlända elever får en förhållandevis låg andel hintar av den sorten som inte följer något typiskt mönster riktade till sig (22%), medan helklass och övriga elever får en betydligt högre andel (38 respektive 43%).

Diskussion

Gemensamt för alla hintar, oavsett struktur och ordval, är att de befinner sig långt ifrån den prototypiska uppmaningen. Definitionen av en hint beskrevs i inledningen av denna artikel som en uppmaning där det underliggande innehållet uttrycks på ett icke-förutsebart sätt när det gäller såväl ordval som struktur. Bland de 88 hintar som finns i materialet har jag dock urskilt mönster som utmanar denna definition något. Hela 55 hintar kan sammanföras i tre olika kategorier baserat på hur de är utformade. Det är inte strukturen eller ordvalet i hintarna som gör att de formar gemensamma mönster utan snarare perspektiv och fokus. Den gemensamma nämnaren bland hintar i Kategori 1 är att sändaren lägger fokus på sina önskemål om resultat i stället för mottagarnas förväntade handlingar. Hintarna i Kategori 2 förenas av att de alla är avsedda för någon annan än den som tilltalas. Kategori 3 består av hintar som uttrycks som allmänna sanningar, som om innehållet redan var allmänt känt för mottagaren. Det går med andra ord att hitta någon form av förutsebarhet bland dessa hintar. I inledningen pekades uppmaningar som uttrycks som hintar ut som icke-konventionaliserade indirekta uppmaningar. Att indirekta uppmaningar med fasta och förutsebara strukturer som fråge- eller påståendestruktur räknas till de konventionaliserade indirekta uppmaningsstrukturerna medan oförutsebara och föränderliga strukturer räknas till de icke-konventionaliserade är den traditionella synen på uppmaningar inom pragmatiken.

En fråga man kan ställa är dock om hintarna som tillhör dessa tre kategorier verkligen är särskilt långt ifrån att vara konventionaliserade. Konventionalisering har att göra med frekvens: ju mer frekvent en viss struktur används i ett visst syfte desto mer sannolikt att strukturens användning får spridning och så småningom blir så pass vanlig att den kan anses vara konventionaliserad (jfr Ellis 2002; Sperber & Wilson 1995; Taguchi 2008). Det är omöjligt att säga att de tre kategorierna av hintar som har kunnat urskiljas i materialet i denna artikel är generellt konventionaliserade uttryck för upp-

maningar – därtill är materialet för litet. Jag dristar mig dock till en försiktig slutsats att de tre kategorierna, på grund av sin frekvens, utgör konventionaliserade uttryck för uppmaningar i den kontext där de uttalas.

Det finns ingen större skillnad mellan nyanlända och övriga elever när det gäller fördelningen av hintar i Kategori 1. Trots att uppmaningsstrukturen ställer höga krav på mottagaren att själv räkna ut vilken handling som efterfrågas undviker läraren inte att rikta denna typ av hintar till de nyanlända eleverna. I de flesta fall när denna hinttyp används underlättas tolkningen av innehållet av den omedelbara kontexten: Vid exempelvis *Nour, jag måste titta hur du håller i racketen* står Nour med ett basebollracket i handen. Läraren går fram till henne och pekar på racketen med en bekymrad min i ansiktet. Nour blir alltså inte lämnad med enbart den verbala uppmaningen i hintform som grund för sitt tolkningsarbete, utan innehållet förtydligas av de kontextuella ledtrådarna. Uppmaningarna i Kategori 1 är relativt vanligt förekommande på lektionerna. På de fem lektioner som analyseras här finns det i genomsnitt närmare fem förekomster per lektion. Av dessa riktas i genomsnitt en per lektion till en nyanländ elev. Eftersom frekvens har betydelse för konventionalisering borde den relativt frekventa användningen av denna typ av hint, både när den riktas till nyanlända och när de nyanlända eleverna hör den användas till andra elever, underlätta tolkningsarbetet efter hand.

När det gäller hintar i Kategori 2 finns endast åtta förekomster i de fem analyserade lektionerna, och bara en av dessa riktas till en nyanländ elev. I denna struktur ligger svårigheten inte egentligen i att tolka själva innehållet – flera av hintarna i denna kategori har tydliga kontextuella ledtrådar när det gäller vilken handling som efterfrågas – utan i att förstå vem som blir uppmanad. När läraren yttrar hintarna i Kategori 2 nämner hon ofta den faktiska mottagaren med namn, men det är den skenbara mottagaren som tilltalas med ögonkontakt, tilltalsnamn eller andra personens pronomen. För att i situationen förstå vem uppmaningen egentligen riktas till krävs att den faktiska mottagaren är uppmärksam på yttranden som riktas till andra, har goda insikter i hur verksamheten fungerar och kanske även har erfarenhet av hur läraren vanligtvis uttrycker sig. Det krävs med andra ord en ganska hög förförståelse när det gäller såväl språkets olika möjligheter att uttrycka uppmaningar som innehållet i ämnet Idrott och hälsa om man ska kunna tolka hintarna i Kategori 2 på rätt sätt, något som gör hinttypen särskilt utmanande för nyanlända elever.

Kategori 3, uppmaningar som formuleras som allmänna sanningar, riktas däremot betydligt oftare till nyanlända elever än till övriga. Bland hela

materialets 1352 uppmaningar förekommer uppmaningar i påståendeform som är utformade på samma sätt. Även bland dessa riktas en stor andel till de nyanlända eleverna. Det är troligt att anledningen till att nyanlända elever får denna typ av formuleringar riktade till sig har att göra med det faktum att de inte bara är nya i det svenska språket utan även i skolämnet Idrott och hälsa. Uppmaningar som riktas till elever som är nya i skolämnet syftar inte enbart till att få eleverna att utföra handlingar utan även till att informera om själva ämnets innehåll och kultur. En uppmaning som presenteras som en allmän sanning fastställer att innehållet är en del av verksamheten, en del av reglerna kring ämnet. En uppmaning som presenteras med ett sådant objektivt perspektiv kan inte ifrågasättas utan att själva grunden som verksamheten står på ifrågasätts. Att som nyanländ elev på lektioner i Idrott och hälsa få en uppmaning riktad till sig som är utformad som något alla redan är överens om innebär att eleven också får information om vilka regler som gäller för själva ämnet.

Utöver hintarna i Kategori 2 finns det ytterligare två varianter som läraren undviker att använda när hon talar med nyanlända elever: 1) hintar med objektivt perspektiv som innehåller kvalitativ bedömning (*Det är jobbigt om man är i vägen*) och 2) de hintar som inte går att sortera in i någon av de tre kategorierna, så kallade övriga hintar (*Är ni färdiga i ringarna*). När det gäller hintarna med kvalitativ bedömning saknas det helt exempel i materialet där en sådan riktas till en nyanländ. Tidigare i artikeln nämndes att just denna typ av hint kunde uppfattas som sarkastisk och att ett missuppfattat innehåll kunde leda till en ökad genans för mottagaren. I detta material finns det bara fyra förekomster av denna typ av uppmaning. En riktas till hela klassen och tre till övriga elever. När en hint med presumtivt sarkastiska undertoner riktas till en hel klass är risken för genans förmodligen betydligt lägre än om samma hint skulle riktas till en enskild mottagare. Vid de tre tillfällen när läraren riktar denna typ av hint till en enskild elev verkar det dock vara till elever som hon har en god relation till och som hon ofta pratar skämtsamt med. Det finns inga synliga negativa reaktioner från elevernas sida efter ett sådant yttrande, utan allt pekar på en fortsatt god stämning. Ett rimligt antagande är att en uppmaning med objektivt perspektiv och kvalitativ bedömning kan användas friktionsfritt i rätt sammanhang mellan personer som har en god relation. Det är dock en uppmaningstyp som kräver en viss fingertoppskänsla av användaren; den kräver mycket goda språkfärdigheter av mottagaren för att landa rätt. Att inga sådana uppmaningstyper riktas till någon av de nyanlända eleverna har högst troligen sin förklaring i detta.

Den andra varianten av hintar som läraren verkar undvika att använda när hon uppmanar nyanlända elever är de övriga hintarna. Tidigare i denna artikel nämndes att indirekta uppmaningar i allmänhet var svårare att förstå när man är andraspråksinlärare på grund av tiden det tar att processa det innehåll som uttrycks mellan raderna. Det nämndes också att konventionalisering fungerade underlättande allt eftersom andraspråksinläraren utvecklades i sina språkfärdigheter (Taguchi 2008). I denna artikel har jag visat att det går att utskilja en del mönster i uppmaningar som tidigare har ansetts vara icke-konventionaliserade. De tre kategorier av hintar som har kunnat utskiljas i materialet från lektioner i Idrott och hälsa har åtminstone i den kontext där de används i viss mån konventionaliserats. De nyanlända elever som befinner sig i denna idrottspedagogiska miljö flera gånger i veckan får höra dessa konstruktioner ofta, både när de riktas till andra och när de riktas till dem själva. Det är däremot rimligt att bedöma de hintar som i materialet faller utanför de tre kategorierna som icke-konventionaliserade. De uppvisar inga gemensamma drag utöver att vara hintar och kan förekomma med vilken struktur som helst. Det finns ingen möjlighet, som vid konventionaliserade strukturer, att skapa en förförståelse för strukturen och via denna förståelse ges möjlighet att tolka den underliggande uppmaningen. För att kunna tolka en icke-konventionaliserad hint på en lektion i Idrott och hälsa krävs ofta att eleven kan tolka de kontextuella ledtrådar som ges eller har en god förståelse för skolverksamhetens regler och normer och den kulturella grund som hinten vilar på. En icke-konventionaliserad hint ställer höga krav på alla elever, men särskilt på en elev som nyligen anlänt till den svenska skolan.

I fördelningen av de 88 hintar som förekommer i materialet visar det sig att nyanlända elever får fler antal hintar per person än övriga elever (3 hintar per nyanländ elev jämfört med 2,6 per övrig elev). Jag har i denna artikel visat att större delen av hintarna har strukturer som i den idrottspedagogiska kontexten kan anses vara konventionaliserade uttryck för uppmaning. Jag har också visat att läraren verkar undvika de hintar som kräver mest av såväl språkfärdighet i svenska som kunskaper i den kulturella kontext där ämnet Idrott och hälsa ingår när hon riktar sig till nyanlända elever. De hintar som via konventionalisering minskar den tid det tar att processa det underliggande innehållet riktas däremot i stort lika ofta till de nyanlända eleverna som till övriga elever.

Referenser

Achiba, M. (2002). Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Aikhenvald, A. Y. (2010). Imperatives and commands. Oxford: Oxford University Press.

Bybee, J. (2010). Language, cognition, and usage. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Cseplö, E., Wagnsson, S., Luguetti, C., & Spaaij, R. (2021). "'The teacher makes us feel like we are a family': students from refugee backgrounds' perceptions of physical education in Swedish schools". I: Physical Education and Sport Pedagogy, DOI: 10.1080/17408989.2021.1911980

Ellis, N. (2002). "Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition". I: Studies in Second Language Acquisition 24 (2) (s. 143–88).

Ellis, R. (1992). "Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests." I: Studies in Second Language Acquisition, 14 (s. l–23).

Eriksson, K. (2023). Denna volym.

Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation". I: Cole, P. & Morgan, J. L. (red.). Syntax and Semantics 3: Speech Acts. New York: Academic Press.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard university press.

Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context*. Doktorsavhandling, Temple University Japan.

Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2013). *Grammatik med betydelse*. Hallgren & Fallgren: Ord och stil 37.

Huitfeldt, Å. (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning.* Licentiatavhandling. Örebro: Örebro universitet.

Karlsson, J. (u.a.). *Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext* (preliminär titel).

Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.

Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). "'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities." I: *Physical Education and Sport Pedagogy,* 22(2), (s. 137–149). DOI: 10.1080/17408989.2016.1157573

Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.

Lundin, K. (2019). "Språkbruk och idrott. En studie av språkhandlingar i fyra olika idrottskontexter". Publicerat på idrottsforum.org. Malmö: Malmö universitet. https://idrottsforum.org/lundin191010/

Lundin, K. & Linnér, B. (2018). "Bilder och kroppsspråk hjälper idrottsläraren att nå nyanlända elever". Publicerat på idrottsforskning.se utgiven av Centrum för idrottsforskning. https://www.idrottsforskning.se/flera-olika-sprakliga-uttryck-hjalper-idrottslararen-att-na-nyanlanda-elever/

Lundvall, S. & Brun Sundblad, G. (2017). "Polarisering av ungas idrottande". I: Dartsch, C, Norberg, J & Pihlblad, J (red). *De Aktiva och de Inaktiva: om Ungas Rörelse i Skola och på Fritid*, (s. 45–75). Stockholm: Centrum för idrottsforskning.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2003a). "Det var en gång ett par sockiplast: om kroppsövningsämnet i skolan". I: S. Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2003b). *Ett ämne i rörelse. Gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska centralinstitutet/Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992.* Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.

Norberg, A. (2021). *Skriftpraktiker i idrott och hälsa på högstadiet: en textetnografisk undersökning.* Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

Rose, K. R. (2000). ”An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development”. I: *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (s. 27–67).

Rummelhart, D. E. (1984). ”Schemata and cognitive systems”. I: Wyer, R. S. & Srull, T. K. (red.). *Handbook of social cognition*, vol 2 (s. 161–188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Scarcella, R. (1979). ”On speaking politely in a second language”. I: Yorio, C. A., Peters, K. & Schachter, J. (red). *On TESOL ’79: The learner in focus* (s. 275–287). Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

Schmidt, R. (1983). ”Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence”. I: Wolfson, N. & Judd, E. (red). *Sociolinguistics and second language acquisition* (s. 137–174). Rowley, MA: Newbury House.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge university press.

Sverige (2020). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801).* (Elfte upplagan). Stockholm: Norstedts juridik.

Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2 utg). Cambridge, MA: Oxford.

Taguchi, N. (2008). ”The role of learning environment in the development of pragmatic comprehension: A comparison of gains between ESL and EFL learners”. I: *Studies in second language acquisition* 30 (s. 423–452).

Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. & Holm, L. (1999). *Svenska akademiens grammatik 1 Inledning; Register*. Stockholm: Svenska akademien.

Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. & Holm, L. (1999). *Svenska akademiens grammatik 4 Satser och meningar*. Stockholm: Svenska akademien.

Thyberg, K. (2020). *Det-konstruktioner i bruk. En systemisk-funktionell analys av satser med icke-referentiellt det i modern svenska*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 41. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Utveckla kunskaper eller bidra till rörelseglädje – en komparativ studie av kursplaner i Idrott och hälsa i fem olika länder

Katarina Lundin, Linnéuniversitetet
Katarina Schenker, Linnéuniversitetet
Göran Gerdin, Linnéuniversitetet
Susanne Linnér, Linnéuniversitetet

Abstract

In this article, we have used linguistic analysis tools from systemic-functional grammar and semantics to compare the content of Health and Physical Education curricula from Sweden, Norway, Australia, South Africa and New Zealand. We have investigated what content is included in the curriculum for Health and Physical Education in the five countries and what possible differences we can identify in the teaching discourses. We have also taken an interest in what possible interpretations the curricula offer and thus what possible teaching practices are afforded.

The analysis shows that the material processes (such as *doing* or *carrying out*) dominate in all curricula, but also that they are vague and abstract and do not express either a specific activity or concreteness. In only two of the curricula are mental processes (such as *understanding* or *reflecting*) found, which on a deeper level affects the proposed content of the subject: there is a difference between a subject where students are primarily only expected to be physically active and a subject where they are also expected to reflect on and understand content. The majority of the processes are expressed with a passive form of the verb, which means that there is a lack of information

about who is responsible for the various actions and for the students' learning.

Further, the analysis shows that the curricula in Sweden and Norway are not primarily about bringing about any change, but rather seem to reproduce cultural norms and focus on actions and activities within the framework of the subject. The subject is presented as relatively physical and action-oriented in the Scandinavian countries compared to the others, something which, at least as far as Sweden is concerned, may mean that the health aspects of the subject continue to be overlooked.

Inledning och syfte

Projektet *Education for Equitable Health Outcomes – the Promise of School Health and Physical Education* (EDUHEALTH 2.0) är ett internationellt forskningssamarbete mellan Linnéuniversitetet i Sverige, Norges Idrettshøgskole i Norge, University of Auckland i Nya Zeeland, University of Western Cape i Sydafrika och Deakin University och Monash University i Australien.[9] Det övergripande syftet med projektet är att fördjupa och bredda förståelsen för arbete med *social justice*-frågor i skolan, i synnerhet i ämnet Idrott och hälsa och dess motsvarigheter i de deltagande länderna, samt att bidra till utvecklingen av lärarnas praktik i de olika länderna. Det engelska begreppet *social justice* är svåröversatt eftersom innebörden är bredare än ”social rättvisa”; av det skälet används *social justice* i texten. Som en del av EDUHEALTH-projektets övergripande syfte är målet med studien som presenteras i denna artikel att göra en språklig analys av kursplanerna för ämnet Idrott och hälsa i Sverige och dess motsvarigheter i de övriga fyra deltagande länderna: *Kroppsøving* i Norge, *Health and Physical Education* på Nya Zealand och i Australien samt *Life Orientation* i Sydafrika.[10] I denna artikel används fortsättningsvis den gemensamma benämningen Idrott och hälsa.

Idrott och hälsa-ämnets särskilda förutsättningar avseende bredd i innehållet och ämnets status som såväl praktiskt som teoretiskt gör det särskilt intressant att undersöka. Syftet med artikeln är att med språkliga analysredskap avtäcka likheter och skillnader i dokumenten i de olika länderna och utifrån resultaten påbörja en diskussion om i vilken utsträckning kursplanerna ger

[9] Projektet är delfinansierat Horizon 2020 och Marie Sklodowska-Curie Actions Research and Innovation Staff Exchange 2017–2019.

[10] I projektet EDUHEALTH 2.0 kommer resultaten av den ovan presenterade analysen att ligga till grund för diskussioner med forskare och yrkesverksamma Idrott och hälsa-lärare i respektive land, bland annat i syfte att fördjupa och bredda förståelsen för arbete med *social justice*-frågor inom Idrott och hälsa.

lärare tolknings- och handlingsutrymme samt vilka möjligheter ett tolkningsutrymme kan få i undervisningspraktiken. Av intresse är även hur relationen till bland annat ett folkhälsoperspektiv och möjligheter till inkludering och frågor om *social justice* skrivs fram (Larsson m.fl. 2018; Linnér m.fl. 2020; Quennerstedt 2008; Redelius m.fl. 2009; Schenker 2019; Schenker m.fl. 2019).

Eventuella olikheter i innehållet i kursplanerna skulle exempelvis kunna handla om huruvida kursplanerna i första hand fokuserar på att sälja in ämnet och motivera ämnets status i samhället eller beskriva vilka innehåll ämnet ska utgöras av. En relaterad fråga är om och i så fall hur en eventuell samhällsnytta skrivs fram eller om fokus ligger på nyttan för individerna/eleverna. De frågor som kommer att användas för att uppnå syftet med artikeln är

- Vilket innehålls skrivs fram i kursplanerna för Idrott och hälsa, och vilka eventuella skillnader kan vi se i dokumenten och därmed i kontexterna?
- Vilka möjliga undervisningspraktiska konsekvenser kan man utläsa mot bakgrund av resultaten (jfr Lundin m.fl. 2021)?

I analysen undersöks kärnbegrepp i Idrott och hälsa-, bland annat avseende vaghet kontra specificitet samt abstraktion kontra konkretion: vaga och underspecificerade begrepp möjliggör olika tolkningar gällande innehållet i Idrott och hälsa-och därmed olika Idrott och hälsa-praktiker (Lundin m.fl. 2021; Lundin & Schenker 2021; Skille & Mordal Moen 2021). Även om ett visst mått av vaghet i formuleringarna är naturligt i den här typen av dokument – eftersom den bidrar till lärarnas autonomi och möjlighet att delvis utforma sin egen undervisning – kan vagheten samtidigt bli en svaghet för ämnet om den nämligen öppnar upp för alltför skilda innehåll i en undervisningspraktik.

Bakgrund

Vår studie bidrar med ett nytt och språkligt perspektiv på Idrott och hälsa-kursplaner som ligger väl i linje med de övergripande målen med EDUHEALTH 2.0. Centrala begrepp och ämnesspråk i Idrott och hälsa har diskuterats av bland andra Ekberg (2016, 2020), Lundin och Schenker (2021), Lynch och Soukup (2016), Penney m.fl. (2009), Robinson m.fl. (2018) samt Wallain & Chang (2007), medan Idrott och hälsa-kursplaner har diskuterats av Clarke (1991), Ekberg (2016, 2019), Linnér m.fl. (2020),

Lundin m.fl. (2021) och Penney m.fl. (2009). Exempelvis har Ekberg (2016, 2020) fokuserat på diskursanalyser av kursplaner och styrdokument, där Bernsteins teorier används för att fördjupa diskussionen av resultaten; kursplaneanalyser har även gjorts av Skille och Mordal Moen (2021) med stöd av Bourdieus teorier, medan Wallain och Chang (2007) delvis har ett konstruktivistiskt perspektiv i sina analyser. Gemensamt för samtliga studierna utom Lundin och Schenker (2021) och Lundin m.fl. (2021) är att de har ett uppifrån och ner-perspektiv som utgår från diskursen. Vår studie genomförs istället nerifrån och upp, där vi utgår från en strikt språklig analys av Idrott och hälsa-kursplaner i fem olika länder. Utgångspunkten är att praktiken och policydokumenten står i relation till varandra: å ena sidan formar praktiken en diskurs, å andra sidan förhåller sig denna diskurs till en diskurs formad av policydokument. I vår studie undersöker vi det senare.

En utgångspunkt i projektet EDUHEALTH är att undervisning som utgår från social justice-perspektiv också handlar om hälsa och att skolämnet är en del i folkhälsoarbetet, som i sin tur handlar om att alla ska ha samma möjligheter till en god hälsa. I Sverige och Norge uttrycks inte *social justice*-perspektiv uttryckligen i Idrott och hälsa-kursplaner; snarare är *social justice*-perspektiv integrerade i den övergripande nationella läroplanen. Trots detta visar forskning att dessa frågor tenderar att marginaliseras i undervisningen och på lärarutbildningar (Larsson, Linnér & Schenker 2018; Mordal Moen & Green 2014). Studier från Sverige och Norge visar också att lärande om hälsa på olika sätt ofta får liten kritisk uppmärksamhet och fortfarande antas vara det givna resultatet av att vara fysiskt aktiv (Brolin m.fl. 2018; Leirhaug & MacPhail 2015).

Social justice handlar om rättvisa med hänsyn till många interrelaterade aspekter så som kön, sexualitet, socioekonomi, kultur och etnicitet samt, i detta sammanhang, fysisk förmåga. Existerande dominanta strukturer och ojämna maktförhållanden i samhället relaterade till dessa och andra aspekter reproduceras även i skolan (Freire 1970), där eleverna är både produkter och producenter av dessa strukturella ojämlikheter (Foucault 1980). Undervisningen behöver därför uppmuntra till att utmana dominanta strukturer och maktrelationer som skapar ojämlikhet (Wright 2004) för att inte förstärka skillnader som redan finns i samhället. Inkluderande undervisning ses därmed som en viktig förutsättning för att ämnet ska kunna bidra till mer jämlik hälsa och till folkhälsoarbetet (jfr Commission on Social Determinants of Health [CSDH] 2008).

Mer konkret innebär detta att vissa elever med viss undervisning kan få fördelar och mer makt i den mening att de premieras i undervisningen, medan

andra samtidigt missgynnas. Frågan om jämn respektive ojämn maktbalans i undervisningen i idrott och hälsa behöver alltså diskuteras i större utsträckning och utifrån flera olika perspektiv. Trots relationen mellan social justice och hälsa tycks det vara svårt att anamma en sådan utgångspunkt i skolämnet. På Nya Zeeland och i Australien finns emellertid numera förväntningar uttryckta i policydokument att undervisningen i Idrott och hälsa ska innehålla samhällskritiska perspektiv (Leahy, O'Flynn & Wright 2013). Samtidigt är det även i dessa länder utmanade att forma en undervisning som är genomsyrad av *social justice*-perspektiv (Alfrey & O'Connor 2020; Scorringe, Philpot & Bruce 2021).

Jämfört med Nya Zeeland, Australien, Sverige och Norge har man i Sydafrika på senare år mycket aktivt bedrivit ett arbete med att förändra samhället och att avlägsna sig från den segregerande och förtryckande Apartheid-regimen. Idrott och hälsa-ämnets motsvarighet i Sydafrika är skolämnet *Life Orientation* (LO), som omfattar innehåll som idrott/fysisk aktivitet såväl som personligt och socialt välbefinnande. Ämnet syftar till att förbereda eleverna för ett liv i ett föränderligt samhälle, genom att utveckla dem socialt, intellektuellt, emotionellt och fysiskt; på så sätt ska de kunna bidra till sina familjer och till samhället.[11] Även LO har emellertid haft stora utmaningar på flera nivåer – på individ-, skol-, distrikts- och samhällsnivå liksom på interpersonell nivå. Det har också varit utmanande för lärarna att stödja eleverna från akademiska såväl som psykosociala perspektiv (George m.fl. 2019).

Kursplanerna för Idrott och hälsa i de olika länderna skiljer sig sålunda åt. I Sverige och Norge betonas inte *social justice* nämnvärt i ämnets kursplan. På Nya Zeeland och Australien finns däremot vissa förväntningar på att samhällskritiska perspektiv ska behandlas genom undervisningen, och i Sydafrika ska eleverna få redskap att vara med och bygga det nya samhället/landet. Gemensamt för ämnet i samtliga fem länder är dock att de samhällskritiska perspektiven inte har gett några direkta avtryck i undervisningen. Genom att studera diskursen som formad av policydokument kan vi identifiera det tolknings- och handlingsutrymme som lärare har för att utforma sin undervisningspraktik och förhålla sig till gängse undervisningsdiskurs.

[11] https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/National%20Curriculum%20Statements%20and%20Vocational/CAPS%20SP%20%20LIFE%20ORIENTATION%20%20WEB.pdf?ver=2015-01-27-160145-607

Material och metod

Det empiriska materialet består av Idrott och hälsa-kursplaner från de fem länder som ingår i studien. I kursplanen i Nya Zeeland är alla kunskapsområden listade i ett och samma dokument om 44 sidor, plus 18 sidor med kunskapsmål. Dokumentet innehåller även en ordlista för maori, där ordet *hauora* specifikt nämns för ämnet. Ämnet är indelat i 8 nivåer. Den innevarande kursplanen i Australien (Victoria State) består av 80 sidor för ämnet samt en allmän översikt på 10 sidor.[12] Dokumentet är organiserat enligt nivåerna A till och med D samt Nivå 1–10. I Sydafrika utgörs kursplanen för *Life Orientation* av 36 sidor som bland annat innehåller en bakgrund till och en översikt över ämnet och ämnets olika faser som *Training Phase* (Nivå 10–12) och *Senior Phase* (Nivå 7–9). De olika faserna ges en egen beskrivning om 30 sidor vardera. Kursplanen i Norge togs i bruk i augusti 2020 och är indelad i Nivå 2, Nivå 4, Nivå 7 och Nivå 10 samt Vg1, Vg2 och Vg3. Dokumentet består av 13 ämnesspecifika sidor som kompletteras av 19 sidor med generell och översiktlig information som riktlinjer, mål och grundläggande värden som gäller för samtliga skolämnen. För Sveriges del analyseras den kursplan för ämnet som antogs i juni 2021. I likhet med organisationen av de norska styrdokumenten består kursplanen av ett dokument med övergripande utgångspunkter och ett annat med de respektive ämnesspecifika kursplanerna. Den del av de olika kursplanerna som valts ut för analys riktar sig mot elever i åldrarna 15–17.[13] Eftersom såväl skolutbildningen generellt som Idrott och hälsa specifikt är upplagda på olika sätt i de olika länderna skiljer sig de olika nivåer som är aktuella för analys åt; nivåerna motsvarar varandra när det gäller elevernas ålder.

[12] Varje delstat i Australien har sin egen läroplan/kursplan utöver den allmänna.
[13] Åldersspannet 15–17 år är bestämt av ramarna för EDUHEALTH-projektet.

Kursplan	**Del för analys**
***The New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in years 1-13.* Nya Zeeland. Omfång: 48 sidor plus 18 sidor med kunskapsmål.**	Nivåerna 5–8.
***The Victorian Curriculum and Assessment Authority*. Australien (Victoria State). Omfång: 80 sidor för ämnet plus översikt om 10 sidor.**	Nivåerna 8 och 9.
***National Curriculum Statement (NCS). Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS).* Sydafrikanska republiken. Omfång: 36 sidor översikt samt 30 plus 30 sidor för respektive två faser *Training Phase* och *Senior Phase*.**	Nivåerna 10–12.
***Læreplan i kroppsøving*. Norge. Omfång: 13 ämnesspecifika sidor plus 19 sidor översikt.**	Nivå 10 samt Vg1, Vg2 och Vg3.
***Idrott och hälsa*. Sverige. Omfång: 11 ämnesspecifika sidor plus 12 sidor övergripande text om skolans värdegrund och uppgift etc.**	*Idrott & hälsa 1* och *Idrott & hälsa* 2 (gymnasiet) samt *Idrott & hälsa* för grundskolan 7–9 med fokus på årskurs 9.

Fokus för analysen är kurs- och ämnesplaner, det vill säga eventuella kommentarmaterial av det slag som finns i Sverige[14] är inte inkluderade i analysen. I ett brett perspektiv har kursplanerna samma struktur och inleds av en introduktion följd av en specificering av ämnets syfte och en beskrivning av kunskapsmålen. Därtill beskrivs det centrala innehållet. Den aktuella analysen innefattar introduktionsavsnitt, syftesbeskrivningar och centralt innehåll, avsnitt som alltså har sin motsvarighet i samtliga fem Idrott och hälsa-kursplaner om än ibland på skilda ställen i dokumenten. Ett argument för att fokusera på dessa avsnitt är att de uttrycks med hjälp av fullständiga satser och inte punktlistor i form av enskilda fraser eller meningsfragment. Dessutom inkluderar och sammanfattar dessa avsnitt en summering av ämnets hela innehåll (ämnesintroduktionen) och kärninnehållet (avsnittet med ämnets syfte). En analys av motsvarande avsnitt i samtliga kursplaner möjliggör jämförelser mellan dokumenten i de respektive länderna men också jämförelser mellan olika avsnitt i samma dokument.

Samtliga dokument analyseras på originalspråket, det vill säga kursplanen i Sverige analyseras i den svenskspråkiga versionen och motsvarande i Norge

[14] Kommentarmaterialet till ämnet Idrott & hälsa i Sverige ”ger en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna” och beskriver utvecklingen av det centrala innehållet och konstruktionen av kunskapskraven.

analyseras i den norskspråkiga versionen. Övriga tre dokument analyseras i den engelska originalversionen. Det faktum att två av texterna är skrivna på ett skandinaviskt språk medan de tre övriga är skrivna på engelska resulterar i några metodologiska/ metodteoretiska överväganden när det gäller hantering av sammansättningar i de skandinaviska språken (som *rörelseaktiviteter* och *bevegelsesaktivitetar*, jfr engelskans *activity participation* eller *knowledge of the field*), participkonstruktioner i engelska (som *participating* och *learning*) och jämförelser av läsbarhet (LIX-beräkning) mellan olika språk. Dessa tre områden kommenteras mer utförligt i samband med resultatgenomgången.

Teoretiska analysredskap

I detta avsnitt presenteras de två olika teoretiska analysingångarna i studien, som samtidigt fungerar som analysredskap och metod: systemisk-funktionell grammatik och semantik. De primära och flesta redskapen hämtas från den systemisk-funktionella grammatiken, medan redskap från semantiken i vissa delar används som komplement. De valda analysredskapen är användbara för att systematiskt och objektivt undersöka det tolkningsutrymme som en kursplan ger en lärare. Är exempelvis ett begrepp i kursplanen på en abstrakt nivå och inte heller förklaras närmare har läraren stort handlingsutrymme i sin tolkning av begreppet och i nästa led hur det ska omsättas i en undervisningspraktik.

Systemisk-funktionell grammatik (SFL/SFG) fokuserar på innebörden och meningen i det som yttras eller skrivs, och den språkliga formen beskrivs som ett uttryck för mening (se exempelvis Halliday 1973 och framåt; Halliday & Matthiessen 2014, Holmberg & Karlsson 2019). I föreliggande studie fokuserar analysen på å ena sidan processer och processdeltagare, å andra sidan logiska samband mellan enheter i dokumenten. I studien är målet att visa vilka kunskapsområden och vilka aktiviteter som skrivs fram i dokumenten och hur de representeras språkligt, det vill säga hur de realiseras. I den semantiska analysen ligger fokus på centrala ord och begrepp och hur dessa hör samman i nätverk (se exempelvis Saeed 2016): till exempel hör ’fjärilsim’, ’ryggsim’, ’bröstsim’ och ’frisim’ till samma semantiska nätverk, som underbegrepp till ’simning’. Varje begrepp har egenskaper som avgör dess position som överbegrepp eller underbegrepp i ett semantiskt nätverk. I studien är målet att visa vilken grad av specificitet som begreppen i de olika kursplanerna har, liksom vilka semantiska nätverk som dominerar.

Processer och deltagare – språkets ideationella funktion

Enligt den systemisk-funktionella grammatiken (SFL/SFG) utgår all språkanvändning från sammanhanget eller situationen, alltså kontexten. I kontexten framgår relationen mellan dem som deltar i kommunikationen, den verksamhet som kommunikationen handlar om och, framför allt, kommunikationssättet. I den aktuella kontexten gäller att kommunikationssättet i styrdokumenten genomgående är skriften, som naturligt är monologisk. Verksamheten – eller situationskontexten – inom vilken ämnesplanerna har tillkommit är någon form av statlig domän, som erbjuder speciella tolkningsramar för det som kommuniceras. Styrdokumenten är därmed del av en föreskrivande verksamhet som inte är avsedd att lämna utrymme för de tilltänkta mottagarna att påverka innehållet, samtidigt som den ska tillåta viss grad av autonomi (jfr exempelvis Lundström 2018). Därmed kan verksamheten sägas skapas genom språket. Relationen mellan deltagarna är tydlig: avsändarna föreskriver vad mottagarna – Idrott och hälsa-lärare – förväntas arbeta med i sitt yrkesutövande.

I den aktuella analysen är syftet att undersöka vilka kunskapsområden och aktiviteter som framträder i styrdokumenten för Idrott och hälsa i de fem länderna och hur dessa skrivs fram genom språket (Christie 2002a:21, Halliday & Matthiessen 2014:77; Wignell m.fl. 1993:144f). Fokus ligger på en analys av processer och processdeltagare samt av logiska samband mellan enheter. Alla processer involverar minst en deltagare (Halliday & Matthiessen 2014:378f; Holmberg & Karlsson 2013:78ff). Vanligen urskiljer man fyra olika typer av processer, se Tabell 1. Processer representerar erfarenhet på satsnivå; i traditionell grammatisk terminologi motsvarar deltagarna i första hand subjekt och objekt.

Tabell 1. Förteckning över de fyra processtyperna.

Typ av process	**Innehållsbeskrivning**	**Exempel**
Materiell	GÖRA	*måla*, *hamra*, *springa*
Mental	UPPLEVA	*se, känna, tänka*
Relationell	VARA	*vara*, *bli*, *äga*
Verbal	SÄGA	*förklara, säga, påpeka*

De materiella processerna hör hemma i den fysiska världen och kräver vanligen viss energi. I normalfallet är det någon eller något gör något, nämligen förstadeltagaren (*aktör*): *Eleven springer*. Till processerna är olika *deltagare* kopplade, det vill säga den eller det som ”gör” något och på ett eller annat vis förknippas med processen. I exemplen *Eleven springer* och *Barnen tränade jujutsu* är *eleverna*, *barnen* och *jujutsu* de tre deltagarna. Av dessa är *eleverna* och *barnen* förstadeltagare (*aktörer*) och *jujutsu* andra-

deltagare (*mål*).[15] Något förenklat är det förstadeltagarna som sätter igång ett skeende och andradeltagarna som blir utsatta för skeendet eller är ett resultat av det. I kursplanerna är förstadeltagaren ofta abstrakt, som *Kroppsøving* och *Faget* (NO), *Undervisningen* (SE), *Health and Physical Education* och *Life Orientation* (RSA), något som gör att man knappast kan tala om någon aktör i egentlig mening: undervisningen eller ämnet kan knappast ansvara för att ge eleverna något.

De mentala processerna hör hemma i medvetandevärlden och handlar vanligen om en upplevelse av något slag. De utspelar sig följaktligen inte i den fysiska, materiella världen, utan skeendena äger rum i det inre: *Alla såg matchen*. De mentala processerna upplevs av förstadeltagaren *upplevare* (”alla”), och det som upplevs utgörs av andradeltagaren *fenomen* (”matchen”). På motsvarande sätt hör de relationella processerna – som *är* och *blir* – hemma i de abstrakta relationernas värld, och de beskriver hur saker och ting förhåller sig. Jämfört med de materiella processerna krävs i relationella processer ingen energi av de inblandade deltagarna, och inte heller sker någon synbar förändring. Den relation som beskrivs finns i normalfallet mellan två deltagare som *Cykeln är röd* eller *Stockholm är Sveriges huvudstad*.[16] De verbala processerna, slutligen, hör hemma i både den fysiska världen och medvetandevärlden, det vill säga de handlar om kommunikation. De ligger nära de mentala processerna men skiljer sig från dessa genom att de uttrycker yttre och språkligt formulerade skeenden; eftersom de är yttre gränsar de också till de materiella processerna. I kursplanerna förekommer inga verbala processer, varför dessa inte kommenteras ytterligare.

De flesta texter domineras av en viss processtyp, även om flera olika typer kan uppträda i en och samma text. En berättande text innehåller till exempel naturligt såväl materiella processer som driver handlingen framåt, som mentala processer som låter läsaren följa karaktärernas tankar. På samma sätt förväntas en kursplan innehålla i första hand materiella och relationella processer, eftersom de materiella anger vad eleverna förväntas göra i ett visst ämne och de relationella beskriver ämnet. Även mentala processer kan dock förekomma.

[15] Andradeltagarna i en materiell process kan även vara *mottagare* eller *utsträckning*, men dessa är betydligt ovanligare (Holmberg & Karlsson 2013:83).
[16] Deltagarna i en relationell process såväl som själva den relationella processen vidareindelas i flera olika (Holmberg & Karlsson 2013:89), men en sådan indelning är inte nödvändig att göra inför den aktuella analysen).

Logiska samband mellan enheter – språkets textuella funktion

En annan delanalys inom SFL rör hur ett informationsflöde struktureras, det vill säga hur satser och meningar är uppbyggda och vilka logiska samband som uttrycks mellan de olika satserna (Halliday & Matthiessen 2014:78f; Martin & Rose 2007:7f). Den vanligaste typen av sats är den *fria satsen*, det vill säga en påståendeformad huvudsats som *De flesta människor läser tidningen varje morgon* eller *Genom undervisningen ska eleverna möta många olika slags aktiviteter.* En fri sats kan stå för sig själv och fungerar på egen hand såväl innehållsmässigt som syntaktiskt. Med SFL-termer är en fri sats i påståendeform en sats som någon förväntas ge respons på, det vill säga det är möjligt att antingen hålla med eller neka till innehållet i yttrandet.

Den andra satstypen är *bundna satser*. Som namnet antyder är dessa bundna till en annan sats och klarar sig till skillnad från de fria satserna inte på egen hand. I typfallet motsvarar bundna satser det som i traditionell grammatik klassificeras som adverbiella bisatser. Exempel på bundna satser är de understrukna leden i *Eleverna lämnade rummet <u>när uppgiften var klar</u>* eller *<u>Eftersom deadine var passerad</u> registrerades inte ansökan*. Det understrukna ledet är i det första exemplet en bunden sats i form av en temporal bisats som ger information om när något sker, och motsvarande led i det andra exemplet är en kausal bisats som informerar om orsaken till att ansökan inte registrerades. Innehållet i en bunden sats har en mindre framskjuten position än det innehåll som uttrycks i en fri sats, men samtidigt är de bundna satserna högst relevanta eftersom de ger viktig bakgrunds- och tilläggsinformation till det som uttrycks i den fria satsen. Dessutom strukturerar de bundna satserna informationen hierarkiskt och visar hur innehållet i olika satser hänger samman logiskt; bundna satser som inleds med *eftersom* anger ett orsakssamband på samma sätt som *när*-inledda bundna satser oftast anger ett tidsförhållande, *för att*-inledda anger en avsikt och *så att*-inledda bundna satser introducerar en följd. Om en läsare inte explicit får information om vilka logiska samband som finns mellan olika satser blir innehållet snart otydligt och öppet för tolkning.

Den tredje satstypen utgörs av *inbäddade satser*, som här kategoriseras tillsammans med *inbäddade fraser*.[17] Som namnet antyder är inbäddade satser just inbäddade i en annan sats. Därmed är de ännu mer ofria än de bundna satserna. I uppställningen nedan illustreras de två typerna av inbäddade fraser/satser som återfinns i ämnesplanerna; den inbäddade frasen respektive den inbäddade (relativa) *som*-satsen är understrukna. Exemplen är hämtade

[17] I satser finns det en deltagare som är tydligt kopplad till processen (som *<u>eleverna</u> utvecklar* eller *<u>lärarna</u> planerar*), medan det i fraserna inte finns en deltagare som initierar processen (som *att utveckla* eller *att planera*).

från den innevarande ämnesplanen i *Idrott och hälsa* (gy). Det understrukna ledet i det första exemplet är inbäddat på så sätt att det ger tilläggsinformation till nominalfrasen *möjlighet*; processen i en inbäddad fras – en infinitivfras [IF] – innehåller ingen deltagare som sätter igång händelsen. Den inbäddade satsen i det andra exemplet är också en bestämning till en nominalfras (*rörelseaktiviteter*), men här kopplas deltagaren *som* (= rörelseaktiviteter) till processen *främjar*.

- Inbäddad fras som bestämning till annan deltagare (1):
  Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper i […]
- Inbäddad sats som bestämning till deltagare i annan process (2):
  […] att planera, genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter som allsidigt främjar den kroppsliga förmågan.

I analysen av en sats skiljer man mellan den hierarkiska och den grafiska strukturen (Josefsson & Lundin 2017, 2018; Lundin 2017, 2019; *Svenska Akademiens grammatik* 1999). Den hierarkiska och den grafiska strukturen hos en sats är kopplad till satsens status när det gäller graden av frihet, bundenhet och inbäddning. Den hierarkiska strukturen handlar om samordning och underordning av information på så sätt att ju längre ner i den syntaktiska strukturen ett innehåll presenteras, desto svårare är det för läsaren att ta till sig det: innehållet är ”inbäddat”. Förhållandet exemplifieras (1) nedan. I (1d) återfinns först långt ner i den syntaktiska strukturen informationen om vad studenterna kan få hjälp med, nämligen att planera och genomföra sina studier.

(1a) Studieverkstaden ger alla studenter hjälp med studierna. [fri sats]
(1b) Studieverkstaden erbjuder alla studenter
[NIVÅ 2, inbäddad sats att de ska få hjälp med studierna].
(1c) Studieverkstaden erbjuder alla studenter
[NIVÅ 2, inbäddad fras att få hjälp med studierna].
(1d) Studieverkstaden ger alla studenter möjlighet
[NIVÅ 2, inbäddad fras [att utveckla kunskaper i
[NIVÅ 2, inbäddad fras att planera och genomföra sina studier]].

Ett innehåll som uttrycks i en fri sats är alltså med hjälp av språket tydligt markerat och framskjutet. Det gäller både processer och deltagare i fria satser. På motsvarande sätt är ett innehåll som uttrycks i en inbäddad sats ”dolt” på så sätt att det presenteras på en syntaktiskt djupare nivå och inte är framskjutet eller markerat.

Innebörden i processer och deltagare

Som tidigare påpekats hämtas de mest relevanta analysredskapen i denna studie från SFL, men den kompletteras i delar av en semantisk analys av ord

och begrepp/koncept (se exempelvis Holm 2018; Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013). I den aktuella semantiska analysen studeras ord och *begrepp* i den specifika kontexten kursplaner i Idrott och hälsa. De centrala orden arrangeras i lexikala nätverk utifrån teman; exempelvis tillhör *längdhopp*, *höjdhopp*, *kulstötning* och *häcklöpning* samma lexikala nätverk, som underbegrepp till idrotten *friidrott*, som i sin tur är ett av underbegreppen till *idrott* (jfr Saeed 2016). Ett begrepp definieras som en komplex mental representation (Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013) och kan utgöras av enkla ord (*löpning*), sammansättningar (*häcklöpning*) eller fraser (*aktiv uppvärmning*); i den aktuella analysen är det viktigt att notera att sammansättningar i svenska och norska men inte i engelska utgör ett grafiskt ord. Den inneboende egenskap hos ett ord som gör att ordet har en begränsad uppsättning referenter är dess *intension*: *friidrott* måste innehålla vissa egenskaper som gör att ordet kan användas specifikt om friidrott men inte exempelvis simning eller fäktning. Eftersom ordet *idrott* inkluderar till exempel både friidrott, simning och fäktning – och dessutom ytterligare andra aktiviteter – kan det inte ha exakt samma innebörd som *friidrott.* Detta är en viktig utgångspunkt i en semantisk analys.

En analys av begreppen i styrdokumenten handlar om vaghet kontra specificitet hos deltagarna och processerna. I studien ger den semantiska analysen också information om graden av abstraktion och konkretion hos begreppen: graden av konkretion är relevant på olika nivåer och relaterar till såväl processer som deltagare (Hellspong & Ledin 1997:203). När det gäller processer blir det även relevant att undersöka huruvida de i första hand är statiska eller dynamiska. Dynamiska processer är exempelvis *springa* och *dansa*, medan *bli* och *vara* är statiska. När det gäller en process som *utveckla* kan det hävdas att även denna är dynamisk, men eftersom *utveckla* är abstrakt snarare än konkret representerar den ändå inte samma rörelse och aktivitet; den är heller inte på samma sätt fysiskt påtaglig som *springa* eller *dansa.* I en analys av processer är det relevant huruvida processerna är konkreta materiella processer, som ofta är dynamiska och involverar deltagare som initierar processen (Hellspong & Ledin 1997:202), eller om dokumenten domineras av relationella, statiska processer som *har*, *är* eller *betyder*.

De semantiska analysingångarna bidrar härvidlag med två olika perspektiv på de begrepp – uttryckta som processer och deltagare – som förekommer i kursplanerna, nämligen å ena sidan hur de centrala begreppen hänger ihop i semantiska nätverk, å andra sidan hur samma begrepp hierarkiskt förhåller sig till varandra i ett begreppssystem.

Resultat

Resultatavsnittet består av två delar. I den första presenteras resultatet av en övergripande, deskriptiv analys med fokus på kvantitativa mått. Dessa resultat fungerar som utgångspunkt för fördjupade diskussioner. I den andra delen presenteras resultatet av SFL-analysen och den semantiska analysen, som i första hand är kvalitativa.

Övergripande resultat

För att kunna jämföra och diskutera de olika kursplanerna måste några övergripande analyser genomföras innan en analys med systemisk-funktionella redskap och en semantisk analys görs. Målet med en sådan deskriptiv analys är att säkerställa att dokumenten är jämförbara och, om de inte går att jämföra, introducera redskap som kan ta hänsyn till och eventuellt jämna ut skillnaderna. Övergripande statistiska data presenteras i Tabell 2.

Med nästan dubbelt så många meningar och ord jämfört med de andra kursplanerna är kursplanen för NZ den klart mest omfattande.[18] Antalet meningar och ord i Norges, Sveriges och Australiens kursplan är ungefär lika många, medan RSA-kursplanen endast innehåller 9 (grafiska) meningar. Å andra sidan överstiger antalet ord per mening i den sydafrikanska kursplanen tydligt de övriga (36,1), medan kursplanen från Nya Zeeland innehåller betydligt färre ord per mening än de andra (21); antalet ord per mening är en av de faktorer som påverkar läsbarheten i en text. Över lag är antalet ord per mening högt i kursplanerna och överstiger värdet även för facklitteratur (20 ord/mening, se exempelvis sammanställning i Melin & Lange 2000:166). En förenklad delförklaring till de genomgående högra siffrorna är uppräkningar av infinitivfraser (se nedan).

[18] En grafisk mening definieras som det som står mellan en versal och ett större skiljetecken. Varje grafisk mening inkluderar åtminstone en fri sats; ofta inkluderar en grafisk mening två fria satser och därtill eventuella bundna eller inbäddade satser och fraser.

Tabell 2. Övergripande statistik för kursplanerna.

Variabel	**Sverige (SE)**	**Norge (NO)**	**Nya Zeeland (NZ)**	**Australien (AUS)**	**Sydafrika (RSA)**
Antal meningar	15	16	36	19	9
Antal ord	405	454	750	528	325
Antal ord per mening	27	28,4	21	27,8	36,1
Antal ord mer fler än 6 bokstäver	144	162	309	238	123
Andel långord	35,56	35,68	41,2	45,08	37,85
Nominalkvot (N/V)	1,69	1,76	2,43	1,59	2,62
LIX	63	64	62	73	74
OVIX	39,46	54,35	43,85	44,82	44,28

Utöver antalet ord per mening påverkas läsbarheten hos en text av ordens längd, mätt i antal bokstäver: ett ords längd hör samman med dess specificitet på så sätt att grafiskt längre ord och sammansättningar är mer specifika än kortare och enklare ord (Einarsson 1978; Westman 1974). Ett ord kategoriseras som långt – som ett *långord* – om det innehåller sju bokstäver eller mer. En hög andel långord indikerar att en text är mer specifik, med en högre andel av (ämnesspecifika) kärnbegrepp, medan en lägre andel långord på motsvarande sätt indikerar att en text är mindre specifik och innehåller färre kärnbegrepp: ”Något förenklat bör en högre ordlängd spegla en mer specifik text med fler termer, medan en lägre ordlängd gör spegla en mindre specifik text med färre termer” (Lundin 2018:87). Andelen långord i samtliga kursplaner överstiger värdet för facklitteratur (35), och även när det gäller andelen långord är de svenska och norska kursplanerna lika varandra. RSA-kursplanen innehåller en något högre andel långord än de norska och svenska kursplanerna, medan värdena för NZ och AUS är extrema. Förklaringen ligger i den stora andel ytterst specifika begrepp som preciserar ämnets innehåll, som *responsibility*, *contribution* och *experiences* (NZ) och *biomechancis*, *participation* och *selfefficiacy* (AUS).

Ytterligare en generell aspekt för enskilda ord och begrepp är *Ordvariationsindex*, OVIX, som anger variation av ord/lexikala enheter och som kan appliceras på samtliga språk utan modifieringar; måttet utarbetades av Hultman och Westman (1977/1992:56; se även exempelvis Lagerholm 1999, 2008 2013; jfr Biber 1988, 1990, 1994). OVIX urskiljer antalet unika ord – *lexord* – i en text, det vill säga det antal ord som bara förekommer en gång jämfört med det totala antalet ord i samma text. Ju lägre antal unika ord en text innehåller jämfört med det totala antalet ord, desto lättare antas texten vara att processa. Nyström (2000:177) understryker vikten av att den

undersökta texten bör innehålla fler än 200 ord. OVIX pekar ut den svenska kursplanen som extrem åt ena hållet (39,46) och den norska åt andra hållet (54,46), medan de övriga uppvisar ett i princip lika högt OVIX. OVIX för den svenska kursplanen indikerar att samma ord återkommer, vilket resulterar i en mindre informationstät text: *eleverna*, *förmåga* och *undervisningen* är frekvent återkommande, liksom benämningen på ämnet. Jämfört med textgrupper som läromedel, broschyrer, bruksprosa och reportage samt morgon-, kvälls- och veckotidningar (Melin & Lange 2000:167) är OVIX i kursplanerna lågt.

Ett annat kvantitativt mått på skillnader mellan kursplanerna är nominalkvoten, N/V-kvoten. Nominalkvoten är antalet nominal – substantiv – i förhållande till antalet verb i en text (Einarsson 1978; Lagerholm 2008; Lundin 2018; jfr Hultman & Westman 1977/1992). Sambandet mellan nominalkvot och en texts läsbarhet bekräftas av flera studier (Lagerholm 2008:133): en högre nominalkvot visar att en text är informationstät, karakteriseras av skriftspråkliga drag och därmed bör spegla en mer resonerande stil. På motsvarande sätt innehåller en text med låg nominalkvot talspråkliga drag och är berättande och ”enkel”. Den enkla nominalkvoten beräknar antalet nominal i förhållande till antalet verb, medan den fullständiga nominalkvoten utgår från antalet nominal, prepositioner och particip i förhållande till antalet pronomen, adverb och verb. I den aktuella studien används den utbyggda nominalkvoten eftersom användningen av particip i norska och svenska skiljer sig åt från användningen av particip i engelska; dessutom är engelskans användning av particip betydligt mer frekvent, såväl i sin funktion som nominalisering som inledare av satsförkortningar (exempelvis *learning*, *understanding* och *participating*).[19] Nominalkvoten för den svenska (1,69), den norska (1,76) och den australiensiska (1,59) kursplanen ligger nära värdena för offentliga dokument generellt (Lagerholm 2008:134), medan motsvarande värden för NZ (2,43) och RSA (2,62) ligger högt och betydligt högre än snittet. Eftersom Nya Zeeland-kursplanen dessutom är den mest omfattande, visar resultaten dels att denna kursplan innehåller mycket information, dels att informationen är komprimerad.

Det sista övergripande kvantitativa måttet är *Läsbarhetsindex*, LIX (Björnsson 1969). Formeln för läsbarhetsindex skrivs [A/B + (C x 100)/A], där A är antalet ord, B är antalet grafiska meningar (definierat av större skiljetecken eller inledande versal) och C är antalet långord (ord med fler än sex bokstäver). Kortfattat baseras LIX på två faktorer, av vilka den ena relaterar till meningar och den andra till ord; att syntaxen påverkar läsbarheten understryks också av Wengelin (2002:56) och Platzack (1973:121ff), jfr

[19] Materialet är manuellt kodat när det gäller de engelska participkonstruktionerna.

även Johansson (2009). Meningsvariabeln – meningslängden – utgörs av medelantalet ord per mening, på samma sätt som exempelvis beräkningar via Flesch och Fry (se Flesch 1943, 1948, 2016; Fry 1968; Kincaid 1981). Ordfaktorn i LIX är variabeln ordlängd, men i LIX mäts ordlängden på ett annat sätt än i de flesta andra formler som beräknar läsbarhet: istället för att räkna stavelser, flerstaviga ord eller obekanta ord utifrån en ordlista beräknar LIX ordlängd utifrån procentandelen långord (det vill säga ord med fler än sex bokstäver, se exempelvis Josephson m. fl. 1999:51). Som framgår av Tabell 2 är LIX-värdet för kursplanen i Sverige, Norge och Nya Zeeland lika (63/64/62) liksom motsvarande för Australien och Sydafrika (73/74).[20] LIX-värdet för den engelska versionen av den svenska kursplanen är 61, vilket visar att måttet fungerar även för texter skrivna på engelska. Värdena är mycket höga jämfört med brukstexter i svenska, där det högsta värdet är 56 (för facklitteratur; Melin & Lange 2000:166; Lagerholm 2008:248ff). Värdena är höga av framför allt två skäl: dels innehåller meningarna uppräkningar av underordnade led, dels innehåller texterna en stor andel långa ord.

Samtliga dokument tillräckligt omfattande för att exempelvis OVIX- och LIX-beräkningar ska kunna sägas vara tillförlitliga (se exempelvis Nyström 2000:177): ett minimimått för kvantitativa beräkningar och mått i textanalys är 200 ord, och även den kortaste av texterna (RSA med 325 ord) uppnår detta antal. Analysen visar på stora skillnader i dokumenten från de olika länderna när det gäller exempelvis läsbarhet (LIX-värde), där AUS och RSA sticker ut. De höga LIX-värdena i dessa kursplaner beror på skillnader i andel långa ord och meningslängd. Det finns även skillnader när det gäller variationen av begrepp i dokumenten (OVIX). Dessa basdata är relevanta utgångspunkter i de fördjupade, kvalitativa diskussionerna.

SFL-analys och semantisk analys

I Tabell 3 redovisas de övergripande resultaten från den analys där vi använt redskap hämtade från SFL. Antalet grafiska meningar på första raden är dock mekaniskt uträknat.

[20] *Flesch Kincaid Calculator* resulterar i värdena 12 för Nya Zeeland, 11,8 för Sydafrika och 14,3 för Australien; måttet är inte tillämpligt på den svenska och norska dokumenten.

Tabell 3. Resultatet av SFL-analysen.

Variabel	**Sverige (SE)**	**Norge (NO)**	**Nya Zeeland (NZ)**	**Australien (AUS)**	**Sydafrika (RSA)**
Antal grafiska meningar	15	15	16	19	7
Fria satser	16	16	20	22	8
Bundna satser	1	–	2	2	2
Inbäddade satser	41	49	46	68	18
Infinitivfraser (IF – som del av de inbäddade satserna)	31 (76%)	38 (78%)	38 (83%)	48 (71%)	17 (94%)
Totalt antal processer	58 (53% IF)	65 (58% IF)	68 (56 % IF)	92 (52% IF)	28 (61% IF)

Något förenklat förmedlar processerna vad som ska ”hända”, det vill säga definierar vilka aktiviteter som ska ingå i ämnet Idrott och hälsa. RSA-kursplanen innehåller klart färre processer än övriga, vilket är väntat med tanke på att dokumentet är betydligt kortare. Antalet processer kan relateras till antalet grafiska meningar (GM): antalet grafiska meningar i SE-kursplanen är 15 och det totala antalet processer är 58, vilket i snitt ger knappt 4 processer per GM. Motsvarande snitt för Australien är knappt 5 processer per GM (92/19). I varje mening i AUS-kursplanen återfinns följaktligen en process mer än i SE-motsvarigheten, ett mått som säger något om textkomplexiteten sett till såväl struktur som innehåll.

Det framgår tydligt att kursplanerna i princip inte innehåller några bundna satser, vilket är ovanligt för en texttyp av detta slag (Lagerholm 2008:249; Melin & Lange 2000:169). I normalfallet bidrar bundna satser med information om tid, plats, sätt eller orsak och ger alltså tilläggsinformation till det skeende som uttrycks i den fria satsen. Avsaknaden av bundna satser i styrdokumenten betyder att ingen information ges om exempelvis varför vissa moment ska vara med eller hur och under vilka omständigheter de ska genomföras i ett praktiskt skolarbete som *when it is supported by school policies and procedures and by the actions of all people in the school community* (NZ), *As they develop resilience and a sense of personal and social responsibility* (NZ) eller *students mature* (AUS). Allra tydligast när det gäller explicithet av den här typen återfinns i kursplanen från Nya Zeeland, där konstruktionen *through* + participform är frekvent:

> Students build resilience through strengthening their personal identity and sense of self- worth, through managing change and loss, and through engaging in processes for responsible decision making

Däremot innehåller samtliga kursplaner många inbäddade satser; antalet inbäddade satser och fraser är lika stort som antalet fria satser, vilket är mycket jämfört med andra genrer och texttyper (se exempelvis Lagerholm 2008). Ännu mer framträdande är den stora andelen infinitivfraser, som utgör över 70% av de inbäddade satserna i samtliga fem kursplaner. En infinitivfras utmärks av att den inte kan kombineras med någon aktör, och ett sådant mönster indikerar att mycket av kärninnehållet uttrycks utan det finns några explicita förstadeltagare (aktörer, upplevare eller talare) som ”ansvarar” för de olika skeendena. Några av många exempel är *Undervisningen i ämnet idrott och hälsa ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang* (SE), *Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd* (NO) och *Health and Physical Education aims to develop the knowledge, understanding and skills to enable students || to: access, evaluate and synthesise information to take positive action to protect, enhance and advocate for their own and others' health, wellbeing, safety and physical activity participation across their lifespan* (AUS). I infinitivfraserna finns det alltså inte några förstadeltagare som kopplas samman med processerna. Tendensen stärks ytterligare av den höga andelen infinitivsatser och infinitivfraser jämfört med det totala antalet processer i materialet, som överstiger 50% i de fem kursplanerna. I och med det stora antalet infinitivfraser blir texten hierarkiskt komplex, vilket också påverkar läsbarheten.

Sammanfattningsvis innehåller kursplanen för Sydafrika en något högre andel långord än de norska och svenska kursplanerna, medan värdena för Nya Zeeland och Australien är extrema. OVIX pekar ut den svenska kursplanen som extrem åt ena hållet (39,46) och den norska åt andra hållet (54,46), medan de övriga uppvisar ett i princip lika högt OVIX; över lag är OVIX i kursplanerna är lågt jämfört med liknande texttyper. OVIX ”matchar” därmed inte LIX-värdet för kursplanerna, som är mycket högt i Sverige, Norge och Nya Zeeland lika (63/64/62) och extremt Australien och Sydafrika (73/74). Däremot ligger nominalkvoten för den svenska (1,69), den norska (1,76) och den australiensiska (1,59) kursplanen nära värdena för offentliga dokument generellt (Lagerholm 2008:134), medan motsvarande värden för Nya Zeeland (2,43) och Sydafrika (2,62) ligger betydligt högre än snittet. Eftersom NZ-kursplanen genomgående uppvisar höga värden och dessutom är den mest omfattande sett till antalet ord kan slutsatserna dras dels att denna kursplan innehåller mycket information, dels att informationen är komprimerad.

De mest frekventa processerna i kursplanerna

I Tabell 4 illustreras de mest frekventa processerna i de fem kursplanerna. I uppställningen har olika former av verben grupperats tillsammans, det vill säga den höga frekvensen för exempelvis *utveckla* beror delvis på att presensformen *utvecklar*, infinitivformen *utveckla* och den passiva formen *utvecklas* definieras som samma processtyp. Detta framgår tydligast i den svenska kursplanen, där de tre processerna som förekommer flest gånger – *utveckla*, *ge* och *genomföra* – förekommer i flera olika former. Att samma grundord återkommer är i sin tur en av förklaringarna till det låga OVIX i de svenska kursplanerna. I tabellen är *take action(s)* (NZ och AUS) försedda med en asterisk. Detta betyder att *take action* har markerats som en stående fras där de båda orden gemensamt bildar en process eftersom *action* har bedömts som del av verbuttrycket.

Tabell 4. De mest frekventa processerna i kursplanerna, i fallande skala.

Sweden (SE)	**Norway (NO)**	**New Zealand (NZ)**	**Australia (AUS)**	**South Africa (RSA)**
utveckla	gjennomføre	investigate	develop	make
ge	forstå	develop	understand	is
genomföra	bidra	promote	use	guide
vistas	reflektere	describe	acquire	equip
vara	seie	is	enable	prepare
påverka	bruke	demonstrate	enhance	pertain
agera	påverkar	take action **	evaluate	respond
planera	presentere	engage	promote	solve
delta	praktisere	contribute	advocate	change
bidra	planleggje	understand	take actions **	contribute
få	realisere	learn	change	addresses
hantera	opplever	enhance	analyse	applies

Det framgår tydligt att materiella processer dominerar i materialet, vilket är förväntat i den här typen av dokument: totalt utgör de materiella processerna 76,7% av det totala antalet processer. Materiella processer hör hemma i den reella fysiska världen och kräver i normalfallet någon form av energi eller ansträngning för att komma till stånd. Den tydliga dominansen av materiella processer pekar mot ett aktivitetsämne snarare än ett kunskapsämne. Av de totalt 60 processerna i Tabell 4 är det endast fem som representerar relationella processer, som hör hemma i de abstrakta relationernas värld och beskriver hur saker eller fenomen relaterar till varandra (SE: *vistas*, *vara*, *få*; NZ och RSA: *is*). I normalfallet kräver relationella processer inte någon

energi, och det blir inga synliga resultat när en relationell process har ägt rum. Av de 60 processerna är nio exempel på mentala och/eller verbala processer, som hör nära samman men skiljer sig på det sätt att de verbala processerna uttrycker yttre och verbalt formulerade händelser (NO: *forstå*, *reflektere*, *seie*, *opplever*; NZ: *understand*, *learn*; AUS: *understand*, *acquire*; RSA: *respond*). Fördelningen för samtliga fem kursplaner illustreras i Tabell 5:

Tabell 5. Fördelning mellan de olika processtyperna i materialet.

Processtyp	**Andel (procent)**
MATERIELLA	76,7
MENTALA och VERBALA	15
RELATIONELLA	8,3
Totalt	100

Som tidigare påpekats hör de mentala processerna hemma i medvetandets värld och beskriver ofta en form av upplevelse, det vill säga de hör inte hemma i den fysiska, materiella världen utan äger rum i det inre. Det faktum att den norska kursplanen skiljer sig från de andra genom förekomsten av mentala processer gör att man möjligen kan peka ut *Kroppsøving* som ett kunskapsämne och inte bara ett aktivitetsämne: processerna motsvarande *forstå*, *reflektere* och *opplever* (NO) återfinns över huvud taget inte i kursplanen i Sverige, som annars i många avseenden liknar Norge. De verbala processerna, som *seie* (NO) hör hemma i såväl den fysiska världen som medvetandevärlden, det vill säga de är yttre och medför att något yttras; de handlar om kommunikation.

Generellt gäller att de materiella processerna kräver energi och uttrycker någon form av GÖRA:nde i den fysiska världen. Att de materiella processerna dominerar i de fria satserna torde indikera att innehållet i kursplanerna fokuserar på aktiviteter och saker som ska göras eller genomföras. Dessutom torde dominansen av materiella processer medföra att innehållet i kursplanerna är konkret. Så är dock inte fallet. Istället är de mest frekventa processerna *utveckla* och *ge* (SE), *gjennomføre* och *bidra* (NO), *investigate* och *develop* (NZ), *develop* och *use* (AUS) respektive *make* och *guide* (RSA), som inte uttrycker aktivitet eller är konkreta jämfört med exempelvis materiella processer som *springa*, *simma* eller *skriva*. Det icke-konkreta i processerna understryks än mer av det faktum att det som ska utvecklas, ges, genomföras och användas är (andradeltagare som) *förmågor*, *kunskaper*, *färdigheter* och *ansvar*, som är än mer icke-konkreta (se tabell 7). Därtill är innebörden i processerna i kursplanerna vaga, vida och icke-

specifika; för att processer som *utveckla*, *genomföra* och *bidra* ska nå en högre grad av specificitet skulle andradeltagarna vara mer explicita. En generell bild av kursplanerna är därmed att de är oprecisa sett till vilket innehåll som ska förmedlas. Oprecisa kursplaner öppnar naturligt upp för stora tolkningsmöjligheter för lärarna när de ska välja innehåll.

Gemensamt för dokumenten är att de uppvisar förhållandevis stora likheter när det gäller vilken typ av process som dominerar, nämligen materiella processer. Detta indikerar ett aktivitetsbaserat ämne. Samtidigt finns vissa skillnader i kursplanerna på så sätt att den svenska kursplanen har en betydligt större andel materiella processer än exempelvis den norska motsvarigheten, som visavi den svenska har en större andel relationella och mentala processer som *opplever*, *seie*, *reflektere* och *forstå*. Mentala processer indikerar att ämnet innefattar exempelvis reflektioner, som i sin tur är en subjektiv och icke-mätbar kunskap.

Dessutom ger övervikten av materiella processer inte en helt korrekt bild av ett konkret och aktivt innehåll eftersom de materiella processerna långt ifrån alltid är konkreta: det görande som materiella processer skulle kunna uttrycka är inte kopplat till aktiviteter, vilket gör att aktiviteterna ändå hamnar på en abstrakt nivå. Hit räknas *develop*, *contribute* och *enhance* (NZ), *analyse*, *evaluate* och *promote* (AUS) samt *pertain*, *respond* och *contribute* (RSA): de är materiella men inte konkret aktivitetsbaserade, vilket indikerar att ämnesinnehållet på ett djupare plan skiljer sig åt från det som skrivs fram i framför allt den svenska kursplanen men även i den norska, även om den senare innehåller en del mentala processer.

<u>De mest frekventa deltagarna i kursplanerna</u>
När det gäller de mest frekventa deltagarna har de fem kursplanerna samma övergripande mönster. För det första är nominal motsvarande deltagarna *eleverna* och *undervisningen* högfrekventa, tillsammans med ämnesnamnet (*Idrott och hälsa*, *Kroppsøving* osv.), det vill säga dessa dominerar som förstadeltagare i processerna. Resultatet är väntat i ett dokument av denna typ, där dessutom *ämnet* och *det* istället för *Idrott och hälsa* och *de* istället för eleverna (samt motsvarande i övriga kursplaner) är förstadeltagare i egenskap av sambandsled i samma ledfamilj (Hellspong & Ledin 1997:82f). Upprepandet av förstadeltagaren påverkar informationstätheten i dokumentet. Därtill är *eleverna* och *det* inte att betrakta som kärnbegrepp som ger information om innehållet i ämnet. Man kan även konstatera att även om *eleverna* och motsvarande uttryck ofta utgör förstadeltagaren i de materiella processerna betyder det inte att eleverna uppträder som aktiva agenter, som man kunde förvänta sig: processerna uttrycks ofta i passivum där eleverna

ska ges något i större utsträckning än själva göra något, som exempelvis hade varit fallet i *ska utveckla*. När ett verb i passiv används förs ansvaret för görandet och lärandet över från eleverna till någon annan, nämligen skolan eller Idrott och hälsa-läraren. Man kan påstå att eleverna skrivs fram som passiva, men man kan också konstatera att de valda uttryckssätten gör att ingen skrivs fram som ansvarig för det innehåll som eleverna ska få ta del av och heller inte för ”kontrollen” av att eleverna har lärt sig något. De passiva verbformerna i kursplanerna kan även resoneras om med utgångspunkt i elevernas delaktighet i undervisningen.

För det andra: utöver nominal som relaterar till elever, undervisning och ämnesnamnet är de centrala begreppen i första hand abstrakta: *förmåga*, *förutsättningar* och *kunskap* (SE), *føresetnader* (NO), *skills*, *learning* och *development* (NZ), *skills*, *learning* och *strategies* (AUS) samt *development*, *opportunities* och *knowledge* (RSA). Dessa begrepp är abstrakta och vaga snarare än konkreta och specifika, det vill säga de är typiska överbegrepp (hyperonymer) (Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013). Vagheten resulterar i en möjlighet att tolka innehållet i ämnet på olika sätt, något som kan avspeglas och omsättas i ett varierande innehåll i undervisningen (jfr Lundin m.fl. 2021). Se Tabell 6. Att vagheten återkommer oavsett vilken språklig infallsvinkel man än väljer stärker bilden av ämnet som vagt definierat.

Tabell 6. De mest frekventa nominalen/deltagarna i kursplanerna, i fallande ordning.

Sverige (SE)	**Norge (NO)**	**Nya Zeeland (NZ)**	**Australien (AUS)**	**Sydafrika (RSA)**
eleverna	kroppsøving	students	health	learners
undervisningen	elevane	skills	skills	life
förmåga	bevegelses-aktivitetar	movement	activity	orientation
hälsa	livsstil	people	wellbeing	society
aktiviteter	faget	learning	students	decisions
förutsättningar	friluftsliv	health	education	choices
idrott	helse	education	safety	development
rörelse	trening	well-being	movement	opportunities
kunskaper	samfunnet	development	participation	activity
rörelseaktiviteter	føresetnader	safety	learning	knowledge
levnadsvanor	idrettsaktivitetar	attitudes	strategies	values

Över lag är även övriga begrepp som återfinns är vaga och underspecificerade, men eftersom de denoterar en viss form av dynamik är de ändå i någon mån mer konkreta och fysiskt påtagliga: *aktiviteter*, *rörelseaktiviteter*

och *rörelse* (SE), *bevegelsesaktivitetar*, *trening* och *idrettsaktivitetar* (NO), *movement* (NZ, AUS) och *activity* (RSA). Även dessa begrepp är typiska överordnade begrepp (hyperonymer), på samma sätt som de i första hand vaga och abstrakta begrepp som presenterades ovan.

Den generella vagheten hos begreppen öppnar upp för olika tolkningsmöjligheter när det gäller ämnets innehåll och därmed för valmöjligheter för lärare i Idrott och hälsa. Som visats ovan utmärks även processerna i materialet av vaghet, det vill säga de innehåller inte särskilt mycket information utan är i det avseendet beroende av processdeltagarna i form av de nominal som de omges av. Eftersom även processdeltagarna i är vaga, underspecificerade och ofta även abstrakta är resultatet att styrdokumenten i sin helhet präglas av vaghet och öppnar för skilda undervisningspraktiker. Om man hårdrar resonemanget kan man påstå att lärarna kan göra i princip vad de vill under lektionerna i Idrott och hälsa eftersom här finns en vaghet i såväl processer som professdeltagare och processerna inte minst i den svenska kursplanen är uttryckta i passiv form.

Andradeltagarna i kursplanerna

I Tabell 6 illustreras frekvensen för de olika deltagarna/nominalen i kursplanerna i fallande skala, med det mest frekventa nominalet (substantivet) på översta raden i tabellen. Översikten över andradeltagarna i Tabell 7 nedan skiljer den föregående på så sätt att i Tabell 7 är de 17 första förekomsten av andradeltagare listade, i den ordning de förekommer i kursplanerna. Detta betyder att en och samma andradeltagare kan återkomma flera gånger i tabellen, som kursplanerna från Sverige och Sydafrika, med *kunskaper*, *förmåga* och *aktiviteter* i den svenska, och *learners* och *decisions* i den sydafrikanska. De andradeltagare som återkommer är markerade med **fetstil** i Tabell 7. Med uppställningen i Tabell 7 blir skillnaden tydlig mellan kursplanerna Sverige och Sydafrika, å ena sidan, där samma andradeltagare ofta återkommer, och de motsvarande från Norge, Nya Zeeland och Australien, å andra sidan, där andradeltagarna med ett undantag (*wellbeing*) utgörs av olika och ”nya” nominal. Den höga frekvensen av återkommande andradeltagare i SE och RSA resulterar i att dessa kursplaner har ett mer icke-specifikt innehåll.

I Tabell 7 framgår också att kärnbegreppen i form av andradeltagare i alla fem kursplanerna är överbegrepp (hyperonymer) med låg grad av specificitet med hög grad av abstraktion, men också detta är betydligt mer framträdande i den svenska respektive sydafrikanska kursplanen. Den svenska kursplanen utmärks av att kärnbegrepp-andradeltagarna är abstrakta och vaga, precis som de processer de hör samman med: de ofta förekom-

mande *utveckla* och *ge* är abstrakta processer med en låg grad av specificitet. Detta bidrar ytterligare till vagheten i dokumentet.

Tabell 7. Andradeltagarna i kursplanerna.

Sverige (SE)	**Norge (NO)**	**Nya Zeeland (NZ)**	**Australien (AUS)**	**Sydfrika (RSA)**
hälsa	bevegelses-glede	responsibility	**health**	development
levnadsvanor	**livsstil**	**well-being**	safety	practice
hälsa	mål	identity	**wellbeing**	problems
aktiviteter	**livsstil**	sense	physical activity	**decisions**
rörelse-aktiviteter	verdigrunnlaget	change	activity participation	choices
samarbets-förmåga	elevane	loss	knowledge of the field	**learners**
respekt	høve	processes	influences	responsibilities
förmåga	samspel	**well-being**	resources	opportunities
förståelse	medverknad	pleasure	students	**learners**
kunskaper	likestilling	lives	activities	**learners**
kunskaper	likeverd	bodies	skills	**decisions**
aktiviteter	grenser	attitudes	self-efficacy	**learners**
kunskaper	moglegheiter	values	dispositions	**learners**
deltagande	ferdigheiter	experiences	**health**	knowledge
förmåga	danse-aktivitetar	development	**wellbeing**	skills
förmåga	danse-komposisjonar	role	fitness	values
aktiviteter	bevegelses-aktivitetar	significance	body weight	**decisions**

Bland andradeltagarna utmärker sig fem nominal som mer specifika och konkreta, nämligen *danseaktivitetar* och *dansekomposisjonar* (NO), *bodies* (NZ) samt *fitness* och *body weight* (AUS). Dessutom denoterar *danseaktivitetar* och *dansekomposisjonar* tydligt rörelsebaserade och dynamiska aktiviteter (jfr Lundin m.fl. 2021), och samtliga fem exempel är i vissa avseenden fysiskt påtagliga. I övrigt uttrycks alltså andradeltagarna inte bara av vaga överbegrepp, utan generellt är övergreppen även icke-fysiska och icke-påtagliga. Samtidigt närmar sig begreppen *bodies*, *body weight* och *fitness* ett laddat innehåll, som skrivs fram redan i ämnets syfte: *Healthy, active living includes promoting physical fitness, healthy body weight, psychological wellbeing, cognitive capabilities and learning* (AUS).

I ett formellt dokument som kursplaner i Idrott och hälsa förväntar man sig neutrala uttryck, det vill säga ord och begrepp som inte uttrycker eller associeras med negativa eller positiva attityder. Attityder kan uttryckas

explicit med hjälp av värdeord som *bra*, *vacker*, *smaklig* eller *begåvad*, men de kan även uttryckas med hjälp av nominal med inherenta positiva eller negativa värdeuttryck i sin grund- eller kärnbetydelse. Den föreskrivande och förväntat objektiva texttyp som kursplaner räknas till förväntas inte innehålla några explicit uttryckta värderingar, men i samtliga fem kursplanerna återfinns icke-neutrala uttryckssätt. I analysen av andradeltagare i processerna är neutraliteten i den svenska kursplanens nominal tydlig, medan ord som *bevegelsesglede*, *verdigrunnlaget*, *likestilling* och *likeverd* (NO), *well-being*, *pleasure* och *values* (NZ), *well-being* och *self-efficiency* (AUS) samt *choices*, *opportunities* och *values* (RSA) tydligt ger uttryck för positiva värderingar. Å andra sidan ska även de svenska eleverna *utveckla intresse* för ämnet, men det de ska utveckla intresse för är – långt ner i den syntaktiska hierarkin – *rörelseaktiviteter*, *utemiljöer och naturen som en källa till välbefinnande*. Fokus ligger följaktligen inte på samma saker. Den norska kursplanen innehåller det högsta antalet inherent positivt värderande ord.

Diskussion och slutsatser

I denna artikel har vi använt språkliga analysredskap från systemisk-funktionell grammatik och semantik för att jämföra innehållet i Idrott och hälsa-kursplaner från Sverige, Norge, Australien, Sydafrika och Nya Zeeland. Vi har undersökt vilka innehåll som skrivs fram i kursplanerna för Idrott och hälsa i de fem länderna och vilka eventuella skillnader vi därmed kan se i undervisningsdiskurserna. Vi har även intresserat oss för dels vilka tolkningsmöjligheter kursplanerna erbjuder och därmed vilka möjliga undervisningspraktiska konsekvenser kan man utläsa. Trots att kursplanerna i Idrott och hälsa har ett gemensamt kärninnehåll uppvisar de skillnader på olika plan; här finns skillnader som skulle kunna ge upphov till stor variation i ämnesinnehåll i de olika ländernas undervisningspraktiker och därmed öppna för skillnader i den praktiska ämnesutövningen även inom ett och samma land. Man kan därmed påstå att kursplanerna generellt präglas av en svag klassifikation (se Bernstein 1979 och framåt) och därmed svag definition av vilken kunskap eleverna faktiskt förväntas ta till sig och utveckla.

Av de fyra olika processtyper som finns dominerar som väntat dominerar de materiella processerna i styrdokumenten, det vill säga att ett görande är i fokus och att någon form av ansträngning krävs för att aktiviteten ska kunna genomföras (Holmberg & Karlsson 2013). De flesta texter domineras av en

viss processtyp, även om flera olika typer kan uppträda i en och samma text (exempelvis Hellspong & Ledin 1997). En dominans av materiella processer medför i normalfallet ett fokus på aktivitet och (fysiskt) genomförande. Det generella mönstret i kursplanerna är dock att de materiella processerna varken uttrycker aktivitet eller är konkreta; istället är processerna vaga och abstrakta. Kursplanerna skiljer sig däremot åt när det gäller förekomst av mentala processer (som *förstå* eller *reflektera*), vilket på ett djupare plan påverkar det framskrivna innehållet i ämnet: det är skillnad mellan ett ämne där eleverna i första hand endast förväntas vara fysiskt aktiva och ett ämne där de även förväntas reflektera över och förstå ett innehåll. Därtill medför det frekventa bruket av verb i passiv att det saknas information om vem som ansvarar för de olika handlingarna och för elevernas lärande. En tentativ analys, som alltså måste diskuteras vidare i varje respektive deltagande land, är att kursplanerna i Nya Zeeland och Australien i viss utsträckning är mer handlingsorienterade, som framträder via bruket av *take action*. På samma sätt är kursplanerna i Norge och Sverige via de materiella processerna fokuserade på görande, även om den norska kursplanen även innehåller mentala processer som visar att eleverna förväntas reflektera och förstå de upplevelser de är med om.

I kursplanen i Nya Zeeland, Australien och Sydafrika finns mer eller mindre explicit en tanke om förändring. Men samtidigt är det oklart vad som är tänkt att förändras, det vill säga om förändringen handlar om elevernas livsstil (som fetma) eller samhällets värden. Tanken om förändring är viktig även i relation till social rättvisa. I Nya Zeeland-kursplanen anges *to take critical action to promote personal, interpersonal, and societal well-being, take action to promote personal and group involvement* och *take collective action for the care and safety of other people*, medan det i Australiens kursplan understryks å ena sidan *take actions to promote their health, safety and physical activity participation*, å andra sidan *to take positive action to protect, enhance and advocate for their own and others' health, wellbeing, safety and physical activity participation across their lifespan*.

I Nya Zeeland används verb som *demonstrate* i kombination med andra-deltagarna *empathy* och *constructive attitudes and values*, vilket visar att dokumentet i viss utsträckning har ett syfte utanför och utöver ämnes-innehållet: skrivningen om attityder och värderingar sträcker sig utanför klassrummet. Emellertid är det inte samhället i sig som ska förändras, utan istället är det andra som ska bli bemötta med empati och omsorg (*care* and *safety*). Även andradeltagarna i processen *engage* visar att syftet inte är att skapa förändring i samhället utan att skapa ett fysiskt ämne: det eleverna ska engageras i är *play, games, sport, exercise, recreation, adventure, and*

expressive movement in diverse physical and social environments och movement experiences. Med fokus på görande och fysisk aktivitet liknar Nya Zeeland-kursplanen den svenska och den norska kursplanen. I kursplanen från Australien återfinns frekvent verb av typen *enable* och *evaluate*; processen *enable* kombineras med *students to confidently, competently and creatively participate in a range of physical activities* men inleder också uppräkningen med samtliga ämnets mål. Det som ska utvärderas (*evaluate*) är *movement skills, concepts and strategies* samt *information to take positive action.* Detta tyder på att skrivningarna i den australiensiska kursplanen inte handlar om att förändra eller utveckla samhället, utan det är snarare eleverna som ska involveras och få ett förändrat beteende.

Än tydligare framgår att kursplanerna i Sverige och Norge inte i första hand handlar om förändring, utan de verkar snarare reproducera kulturella normer och fokusera på handlingar och aktiviteter inom ramen för ämnet. Ämnet skrivs fram som förhållandevis fysiskt och handlingsorienterat i de skandinaviska länderna jämfört med de övriga, något som åtminstone för Sveriges vidkommande kan betyda att hälsoaspekterna av ämnet även fortsatt hamnar i skymundan (jfr Oliynyk 2021; Lundin & Schenker 2021; Lundin m.fl. 2021). Utöver att vagheten ger lärarna stort tolkningsutrymme för val av innehåll blir undervisningen i hög grad påverkad av den individuella lärarens erfarenheter och värderingar (jfr Gerdin & Modell 2022; Oliynyk 2021). Men det finns skillnader även mellan den norska och den svenska kursplanen, eftersom *Læreplan i kroppsøving* i Norge innehåller fler mentala processer som *uppleva*, *reflektera* och *förstå*, något som betyder att eleverna förväntas göra något mer än att bara eller åtminstone i första hand delta i undervisningen, som skrivs fram i *Idrott och hälsa* i Sverige. LO-kursplanen i Sydafrika förefaller vara mer inriktad mot att bygga landet och samhället, något som inte är förvånansvärt sett till landets historia. Detta framgår av en dominans av processer som *guide*, *equip*, *prepare*, *solve* och *change*. Av det skälet är utvecklingen av ämnet intressant på ett annat sätt än ämnesutvecklingen i de övriga deltagande länderna. Skolämnet Idrott och hälsa skulle kunna ses som en investering i samhället, på samma sätt som ämnet kan ses som en investering i samhällsmedborgarna. I exempelvis den norska och den svenska kursplanen saknas helt en motsvarande framskriven koppling mellan ämne och samhälle: ämnena och deras respektive innehåll förefaller vara nog i sig själva.

Kursplanen i Sverige domineras av verb som *få*, *delta* och *vara*, som indikerar att eleverna automatiskt får kunskap bara genom att delta i den fysiskt fokuserade undervisningen. Tendensen understryks dels av det faktum att förstadeltagaren ofta är just ämnesnamnet *Idrott och hälsa*, dels av att när

förstadeltagaren är *eleverna* – vilket också är frekvent – är verbet passivt (*ges*, *erbjuds*). Att förstadeltagaren *eleverna* kombineras med ett passivt verb understryker att det är någon annan än eleverna som är ansvariga för att kunskapen inhämtas. Detta kan jämföras med resonemang hos Larsson och Karlefors (2015), som menar att fokus är görande med utgångspunkt i ett svenskt kulturellt och traditionellt innehåll och att lärandeaspekten blir otydlig eller saknas. Eleverna förväntas ta hand om sig själva och utveckla en hälsosam livsstil; de erbjuds många aktiviteter, och genom att delta i aktiviteterna förväntas de utveckla sin rörelseförmåga och ett intresse för rörelse och en aktiv livsstil. Å andra sidan uttrycks inte explicit att någon har ansvar för att följa upp resultatet.

Inte i något av de fem länder som ingår i studien förefaller samhällskritiska perspektiv i ämnet ännu ha gjort några större avtryck i undervisningen (se exempelvis Alfrey & O'Connor 2020; Scorringe, Philpot & Bruce 2021; för undantag, se Gerdin m.fl. 2021), oavsett om förväntningarna är explicita eller endast implicita genom att de formuleras i övergripande styrdokument. En möjlig förklaring till denna samstämmighet även om dokumenten i de fem länderna i andra avseenden skiljer sig åt kan vara att undervisningsdiskursen är starkare än de diskurser som är formade av policydokumenten. Frågan är därmed vilken betydelse som kursplanerna har. Diskursen formad av policydokumenten tycks inte ge tillräcklig vägledning, vilket innebär att undervisningsdiskursen behöver vara stark för att hålla samman ämnet; genom vaghet i begrepp, processer och processdeltagare och därmed genom oprecisa kursplaner ges lärare ett stort tolknings- och handlingsutrymme, vilket naturligt resulterar i olika undervisningspraktiker i Idrott och hälsa i klassrummet (jfr Lundin & Schenker 2021; Lundin m.fl. 2021). Utöver att vagheten ger lärarna stort tolkningsutrymme för val av innehåll blir undervisningen i hög grad påverkad av den individuella lärarens erfarenheter och värderingar (jfr Gerdin & Modell 2022); samtidigt är lärarna i slutändan de viktigaste när det gäller ett fokus på *social justice* (Rossi m.fl. 2009). Mot bakgrund av dessa slutsatser kan man exempelvis diskutera hur ämnesdiskurserna skiljer sig åt i de olika länderna och hur tolknings- och handlingsutrymmet som en konsekvens av skillnaderna ser ut.

En fråga som uppstår mot bakgrund av analysen är hur ett skolämne som Idrott och hälsa ska eller bör vara utformat och om ämnet ska ha sin karaktär utifrån varje respektive lands förutsättningar, kultur och traditioner. Utifrån kursplanernas uppvisade vaghet blir även andra frågor av betydelse, som möjligheten att erbjuda eleverna en likvärdig undervisning och vilka förutsättningar som krävs för att betygssättningen i ämnet ska kunna bli rättvis.

Referenser

Alfrey, L., & O'Connor, J. (2020). Critical pedagogy and curriculum transformation in Secondary Health and Physical Education. Physical Education and Sport Pedagogy, 25(3), 288-302.

Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biber, D. (1990). Methodological issues regarding corpus-based analyses of linguistic variation. *Literary and linguistic computing*, vol. 5, nr 4.

Biber, D. (1994). An analytical framework for register studies. Biber, D., & Finegan, E. (red.). *Sociolinguistic perspectives on register.* New York 1994.

Björnsson, C-H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber förlag.

Brolin, M. m.fl., (2018). A salutogenic strengths-based approach in practice – an illustration from a school in Sweden, *Curriculum Studies in Health and Physical Education, 9*(3), 237–252

Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: a functional perspective.* Ldn: Continuum.

Clarke, G. (1992). Learning the Language: Discourse Analysis in Physical Education. *Research in Physical Education and Sport. Exploring alternative visions*. Ed. by Sparks, A. C. London and New York: RoutledgePalmer. Taylor & Francis Group.

Einarsson, J. (1978). *Talad och skriven svenska*. Lund.

Ekberg, J.-E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy 21*(3), 249–267.

Ekberg, J.-E. (2020). Knowledge in the school subject of physical education: a Bernsteinian perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 1–12.

Flesch, R. F. (1943). *Marks of readable style: a study in adult education*. New York, NY: Bureau of Publ., Teach. Coll., Columbia Univ.

Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), s. 221–233.

Flesch, R. (2016). *How to Write Plain English*. University of Canterbury.

Foucault, M. (1980). Power/Knowledge. *Selected Essays and Other Writings*. Ed: Gordon, C. Brighton: Harvester Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of Reading*, 11, s. 513–516.

Gerdin, G., & Modell, N. (2022). "Why don't you really learn anything in PEH?" – Students' experience of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). European Physical Education Review, 28(3), 797–815.

Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Mordal Moen, K., Linnér, S., Westlie, K. & Larsson, L. (2021). *Social Justice Pedagogies in Health and Physical Education*. London, UK: Routledge.

George, G., m.fl., (2019). Delivering sexuality education: A review of teaching pedagogies within South African schools. *Perspectives in Education*, 37(1), 101–114.

Halliday, M.A.K. (1973). *An Introduction to Functional Grammar*.

Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. New York: Routledge.

Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Holm, L. (2018). *Semantiska grundbegrepp*. Lunds universitet.

Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2013). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Hultman, T. & Westman, M. (1977, nytryck 1992) *Gymnasistsvenska*. NNS 3. Stockholm.

Johansson, V. (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and speech*. Lund: Department of Linguistics and Phonetics Centre for Languages and Literature, Lund University.

Josefsson, G. & Lundin, K. (2017). Tröskelbegreppet och grammatikundervisningen. *Högre utbildning*. Vol 7, Nr 2 2017.

Josefsson, G. & Lundin, K. (2018) *Nycklar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Josephson, Olle & Melin, Lars & Oliv, Tomas (1990). *Elevtext*: *analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

Kincaid, J.P., Aagard, J.A., O'Hara, J.W., & Cottrell, L.K. (1981). Computer Readibility Editing System. *IEEE Transactions on Professional Communication 24 (1)*: 38–42.

Lagerholm, P. (1999). *Talspråk i skrift. Om muntlighetens utveckling i svensk sakprosa 1800–1997.* Lundastudier i nordisk språkvetenskap A:54. Lunds universitet.

Lagerholm, P. (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.

Lagerholm, P. (2013). *Muntligt och skriftlig i Sverige och svenskan*. Nordlund 31. Småskrifter från Nordiska språk vid Lunds universitet.

Lagerholm, P. (2016). *Språknormering och språkvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing… learning? *Sport, Education and Society*, 20:5, 573–587.

Larsson, L., Linnér, S., & Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher Education – set in stone? *European Physical Education Review*, *24*(1), 114–130.

Leahy, D., O'Flynn, G. & Wright, J. (2013). A critical 'critical inquiry' proposition in Health and Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 4*(2), 175–187.

Leirhaug, P., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning, *Sport, Education and Society, 20*(5), 624–640.

Linnér, S., Larsson, L., Gerdin, G., Philpot, R., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K., & Smith, W. (2020). The enactment of social justice in HPE practice: how context(s) comes to matter. *Sport, Education and Society*. Routledge. Taylor & Francis Group.

Lundin, K. (2017). *Tala om språk. Grammatik för lärarstuderande.* 3:e reviderade upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lundin, K. (2018). Att instruera i idrottskontext. *Educare* 2018:1. Malmö universitet.

Lundin, K. (2019). *Språkets byggstenar. Grammatik för lärarstuderande F–6.* Lund: Studentlitteratur.

Lundin, K., Linnér, S., & Schenker, K. (2021). Tolkningsutrymme och undervisningspraktiska konsekvenser – en språklig analys av ämnesplaner för ämnet Idrott och hälsa. *Idrottsforum.Org.*

Lundin, K., & Schenker, K. (2021) Subject-specific literacy in Physical Education and Health – the case of Sweden. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*.

Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning & Demokrati 2018*, vol. 27, nr 1, 33–59.

Lynch, T., & Soukup, G. J. (2016). "Physical education", "health and physical education", "physical literacy" and "health literacy": Global nomenclature confusion. *Cogent Education 3:1*, 2–22.

Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Melin, L. & Lange, S. (2000). *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Mordal Moen, K. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434.

Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 51. Uppsala: Uppsala universitet.

Oliynyk, I. (2021). *"Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen". Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa*. Doctoral dissertation, Linnaeus University Press.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society 14*(4), 421–442.

Platzack, Christer (1973). *Språket och läsbarheten: en studie i samspelet mellan läsare och text.* Lund: Gleerup.

Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and Health – a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, *13*(3), 267–283.

Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, education and society*, *14*(2), 245–260.

Robinson, D. B, Randall, L., & Barrett, J. (2018). Physical Literacy (Mis)understandings: What do Leading in Physical Education Teachers Know About Physical Literacy? *Journal of Teaching in Physical Education*. 37, 288–298.

Rossi, T., Tinning, R:, McCuaig, L., Sirna, K., & Hunter, L. (2009). With the best of intentions: Discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of Teaching in Physical Education 28*, 75–89.

Saeed, J. I. (2016). *Semantics*. 4th Edition. John Wiley & Sons Inc.

Schenker, K. (2019). Teaching Physical Activity – a Matter of Health and Equality?

Scandinavian Journal of Educational Research, *63*(1), 53–68.

Schenker, K., Linnér, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., Larsson, L., Legge, M., & Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, *10*(2), 126–140.

Scorringe, A., Philpot, R., & Bruce, T. (2021). Bringing socially critical pedagogies to life through stories. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 217–231.

Skille, E. & Mordal Moen, K. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum*. Volume twelve, 2021, 135–157.

Svenska Akademiens grammatik (1999). Red: Teleman, U., Andersson, E. & Hellberg, S. Stockholm: Svenska Akademien.

Wallian, N., & Chang, C.-W. (2007). Language, thinking and action: towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy 12*(3), 289-311.

Wengelin, Å. (2002). *Text Production in Adults with Reading and Writing Difficulties.* Göteborg: Avdelningen för lingvistik.

Wignell, P., Martin, J.R. & Eggins, S. (1993). The discourse of Geography: ordering and explaining the experiental world. Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (red.) *Writing science: literacy and discursive power*. New York: RoutledgePalmer.

Wright, J. (2004). Post-structural methodologies: The body, schooling and health. In B. Davies & J. Wright (Eds.). *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health* (pp. 19–32). London: Routledge, p. 7.

Zimmermann, T. E., & Sternefeld, W. (2013). *Introduction to Semantics. An Essential Guide to the Composition of Meaning*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Nyanlända gymnasister, skolämnet Idrott och hälsa i Sverige samt ämnes-kartläggningen

Georgina Charissis, Linnéuniversitetet

Abstract

My aim with this paper is to give an overall presentation of my research field and material collection to pave the way for imminent studies. The Language Introduction Program (LIP) is a program for newly arrived adolescents, 16–19 years old, focusing on the Swedish language. Physical Education and Health (PHE) is a mandatory school subject for this group of students, and they are therefore expected to participate immediately when attending school. This means that the students participate in PHE without any Swedish language skills. Many of the newly arrived students also lack previous learning experience since PHE is not an obligatory school subject in many countries.

According to The Education Act (2019), newly arrived students' previous experiences and knowledge should be assessed and documented on arrival in a Swedish municipality. There is a national assessment material that the teachers can use to make these assessments, which makes Sweden distinguished regarding reception and inclusion of newly arrived students in both a Nordic and an international perspective. A greater understanding of the school subject PHE in Sweden can benefit teachers and students and possibly also promote the students' learning. My aim is to contribute to these aspects through my research.

Inledning

Nyanlända ungdomar[21] deltar i undervisningen direkt när de börjar svensk skola, eftersom skolämnet Idrott och hälsa (IDH) inte får uteslutas ur undervisningen för språkintroduktionselever. Därför kan det anses rimligt att eleverna får en introduktion till och kartläggs i IDH inför skolstarten. Detta sker dock inte alltid, trots att det finns ett nationellt kartläggningsmaterial som lärare kan använda för detta syfte. Det är detta kartläggningsmaterial, två inspelade kartläggningar med nyanlända språkintroduktionselever och en lärarintervju som utgör grunden i min studie.

Syftet med detta paper är 1) att ge en forskningsöversikt, 2) presentera det forskningsprojekt som min studie är en del av och 3) redogöra för material, metodval och teoretiska perspektiv som ligger till grund för min undersökning. I avsnittet *Studiens material och design* presenterar jag mitt licentiatprojekt och min studies tentativa forskningsfrågor.

Att eleverna deltar i undervisningen med inga eller lite språkfärdigheter i svenska och utan att läraren har kännedom om deras förmågor och kunskaper i ämnet får konsekvenser dels för elevernas aktiva deltagande, dels för deras förståelse och uppfattning av skolämnet i Sverige. En språkpolitisk studie av ämneskartläggningen i IDH kan därmed utgöra en väsentlig del i förståelsen av representationen av skolämnet i Sverige, lärares utförande av kartläggningen och nyanlända elevers möte med skolämnet.

Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt sätter jag in min studie i ett större sammanhang. Jag redogör för befintlig forskning om introduktionsprogrammet *Språkintroduktion*, nyanlända elevers skolgång, svenska som andraspråk i en idrotts- och hälsakontext och språkvetenskaplig forskning om idrott.

Ungdomar som nyligen kommit till Sverige placeras på gymnasieskolans introduktionsprogram Språkintroduktion, som är en utbildning med fokus på svenska språket. Målet med studierna är att eleven ska kunna gå vidare till något annat program i gymnasieskolan eller en annan utbildning. Enligt Skollagen (2020, Kapitel 17, 14 a §) ska deras kunskaper värderas senast två månader efter mottagandet i Sverige. Bakgrund, skolerfarenheter, språk- och

[21] Med nyanländ elev avses den som har varit bosatt utomlands men som numera är bosatt i Sverige och som har påbörjat sin utbildning efter höstterminens start det kalenderår hen fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige (*Utbildning för nyanlända elever* 2016:8).

ämneskunskaper samt eventuella yrkeserfarenheter ska kartläggas. Skolpersonal behöver skyndsamt göra bedömningar som ska ligga till grund för elevernas individuella studieplan. Efter kartläggningen får lärare en uppfattning om elevernas kunskapsnivå, vilket kan ses som en grund för kommande undervisning. Hur man bäst kartlägger elevens utgångsläge bestämmer varje skolenhet. Många kommuner har särskilda mottagningsenheter som hjälper skolorna att hantera ankomsten av nyanlända elever, medan andra tillämpar direktplacering av eleverna i nationell klass eller i en förberedelseklass (*Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i grundskolan*, u.å.). Elever på Språkintroduktion kan under en kort tid få undervisning i enbart svenska eller svenska som andraspråk, men i övrigt ska utbildningen grundas på den inledande bedömningen och de ämnen och kurser som eleven behöver för sin fortsatta utbildning (*Gymnasieförordningen*, 1991, Kapitel 6, 8 §).

Språkintroduktionselever är en heterogen grupp, och det är skolans ansvar att bemöta och hantera olikheter hos eleverna, som vanligen är 16–19 år. Ungdomarnas tidigare erfarenheter, däribland skolbakgrund och ämneskunskaper, skiljer sig åt, liksom livssituation, hemmiljö och fritid. Många bär dessutom på trauman av olika slag. Sociala relationer, personlighet och existentiella omständigheter liksom dagsform, kommunikationsmöjligheter och kultur kan vara utmanande att hantera för lärare och klasskamrater (Bomström Aho 2018, 2020; Bunar & Juvonen 2021; Juvonen 2015; Wedin 2021).

I en etnografisk studie (Wedin 2021) undersöks hur ungdomarna själva positionerar sig på programmet. Bland annat har elevintervjuer, skolmiljö och policydokument analyserats. Resultaten fastställer att behärskning av svenska språket är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång, men att ansvaret oftast hamnar på eleverna trots lagstadgade styrdokument som reglerar deras utbildning. Eleverna uttrycker att deras tidigare kunskaper, färdigheter och erfarenheter förbises, vilket hämmar deras språk- och kunskapsutveckling. Elevernas bristfälliga kommunikation bidrar i sin tur till brist på svenskhet, vilket uppfattas som ett problem av omgivningen (2021). Liknande resultat har rapporterats i en kvalitativ intervjustudie med 22 deltagare (Bomström Aho 2018), som drar slutsatsen att språkintroduktionselever är en heterogen elevgrupp som främst brottas med språket som barriär, och därför hamnar i ett mellanrum i väntan på fortsatta studier. Elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter tas inte heller alltid till vara, eftersom det finns brister i genomförandet av kartläggningarna.

Tre elevidentitetstyper urskiljs i resultaten: 1) högpresterande elever med lång skolbakgrund och betyg från hemlandet som behöver läsa om allt på språkintroduktionsprogrammet och därför känner sig som nybörjare, 2) elever med kort eller ingen skolbakgrund som är tacksamma för att få komma till en miljö och lära sig varje dag, och 3) den grupp elever som känner skoltrötthet eller hellre vill arbeta än studera. Mellanrummet, som kan liknas med ett väntrum, beskrivs som en krock mellan två världar, den kulturella och den språkliga, vilket får konsekvenser för elevernas möjligheter och framtid i Sverige (Bomström Aho 2018).

Trots goda intentioner från lärarens sida är det inte ofta nyanlända gymnasieungdomar lyckas uppnå behörighet för nationella gymnasieprogram, särskilt inte individer som anlänt till Sverige under senare skolår (Regeringskansliet 2017:81). Det får som konsekvens att eleverna möts av en osäker framtid på individuell, grupp, och samhällsnivå. Det behövs en allmän organisatorisk översyn i skolan för nyanlända gymnasister, eftersom de policydokument som reglerar elevgruppens skolgång tolkas olika av skolledare (Bunar & Juvonen 2021). Resultaten framkommer i en intervjustudie med sju rektorer på fyra olika gymnasieskolor som har språkintroduktionsprogram. Rektorernas förståelse av skrivelser och i förlängningen beslut utifrån dem får som konsekvens att nyanlända gymnasieungdomar separeras fysiskt, pedagogiskt och socialt från nationella program, vilket gör det svårare för dem att komma vidare i sina studier. En rektor använder positiva ordalag i sin beskrivning av eleverna:

> So, it's an incredible resource for the country. Those who are coming here, they have an amazing strength, and they want, they have decided to come here because they want a better life. They want a lot. So, it's an enormous resource (Bunar & Juvonen 2021:11).

Eleverna beskrivs som motiverade och som en resurs för landet, men även om eleverna brottas med stress, oro och anses ha särskilda behov, vilket utmanar såväl pedagogerna som dem själva, menar Bunar & Juvonen (2021) att ett av problemen är att det inte står exakt föreskrivet vad eleverna behöver uppnå för att lämna Språkintroduktion. Eleverna hålls därför kvar längre än nödvändigt, vilket påverkar deras fortsatta utbildningsgång. Bunar & Juvonen (2021) föreslår en revidering av utbildningssystemen internationellt så att nyanlända elever mer skyndsamt ska få registrera sig på nationella gymnasieprogram, men med förbehållet att lärare behöver utbildas och fortbildas i ämneslitteracitet för att bättre kunna möta elevgruppen.

Även om den europeiska flyktingkrisen bidragit till att akademisk forskning om nyanlända elever i Sverige ökat behöver gymnasieskolans språkintro-

duktionsprogram beforskas mer. Språkintroduktion är den utbildningsform som växte mest i Sverige mellan 2016–2017, som då hade 35 900 studenter (Juvonen 2020; *Språkintroduktion i gymnasieskolan*, u.å.). Även om elevantalet sedan dess successivt minskat visar statistik att knappt hälften av språkintroduktionens elever lyckas bli behöriga till studier på ett nationellt gymnasieprogram i Sverige (*Uppföljning av språkintroduktion*, 2018:6). Mottagandet och inkluderingen fungerar fortfarande inte tillfredsställande, och framtiden är därmed osäker för dessa ungdomar. Det är bekymmersamt eftersom:

> [e]n avslutad gymnasieutbildning ger betydligt större chanser till etablering på arbetsmarknaden, fortsatta studier och stabila inkomster vilket bidrar till aktivt deltagande i samhällslivet. Att klara skolan är således den enskilt viktigaste faktorn för barns utveckling och framtid. (Regeringskansliet 2017:16)

En gymnasieexamen likställs alltså mer eller mindre med nyckeln till framgång, eftersom en ungdoms framtidsutsikter till självförsörjning ökar med en avslutad gymnasieutbildning. År 2020 uppnådde 78,2% av eleverna på de nationella programmen examen inom 3 år från det att de började studera (*Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2020*, u.å.), men så är inte fallet för nyanlända gymnasieungdomar. Elever som anländer till Sverige under grundskolans senare år behöver först och främst studera för att uppnå behörighet till ett nationellt program. Det gör de genom att läsa på Språkintroduktion för att erhålla betyg i ett antal ämnen. Det krävs godkända betyg i svenska som andraspråk, engelska, matematik och minst fem andra ämnen för att uppnå behörighet till ett yrkesprogram. För behörighet till ett högskoleförberedande program krävs godkända betyg i svenska som andraspråk, engelska, matematik och minst nio andra ämnen. För övriga gymnasieprogram krävs godkända betyg i särskilda ämnen som har med gymnasieprogrammets inriktning att göra.[22] Ofta hinner eleverna inte uppnå kraven för att lämna denna skolform under sina gymnasieår. Därmed tillbringar de hela sin gymnasietid på Språkintroduktion och en gymnasieexamen kan tyckas svåruppnådd. Nyanlända elevers skolresultat framgår särskilt tydligt i jämförelse med inrikes födda elevers studieresultat:

[22] Se (*Antagning till gymnasieskolan*, u.å.) för ytterligare information.

Tabell 1. Slutbetyg i procent, hämtat i urval från Centralbyrån (2016:41). Slutbetyg anges där i andelar men har här omvandlats till procent.

Elevgrupp	Behöriga till gymnasieskolans nationella program 2016	Slutbetyg från gymnasiet vid 24 års ålder
Födda i Sverige	91 %	80 %
Nyinvandrade elever	30 %	
flickor före 7 års ålder		80 %
pojkar före 7 års ålder		70 %
flickor efter 13 års ålder		33 %
pojkar efter 13 års ålder		27 %
Okänd bakgrund (elever utan personnummer eller med skyddad identitet)	4 %	

I tabell 1 framgår att det finns en märkbar skillnad mellan Sverigefödda och utrikesfödda elever, men också att ankomstålder för utrikesfödda har betydelse. Ju lägre ankomstålder desto bättre studieresultat. En orsak till resultaten kan vara att barn som anländer i grundskolans senare år behöver 4–8 år för att utveckla skolrelaterade språkfärdigheter på andraspråket (Cummins 2000; Thomas & Collier 1997). Det betyder att eleverna ofta inte hinner uppnå målen för att kunna börja studera på ett yrkesprogram, högskoleförberedande program eller nationellt gymnasieprogram innan de fyller 20 år (Regeringskansliet 2017). De stora invandringstalen till Sverige under 2000-talets första decennier är ytterligare en faktor som har betydelse för den låga måluppfyllelsen, dels utifrån ett elevsammansättningsperspektiv, dels för att kursplanen för skolämnet svenska som andraspråk inte är utformad för elever som är nybörjare i svenska språket, något som har inneburit svårigheter för lärare att upprätthålla en likvärdig utbildning (Regeringskansliet 2017:16ff). Att lyckas med mottagandet och inkluderingen av nyanlända elever är således ett fortsatt utvecklingsområde för Sverige (Bunar 2015, 2019; Juvonen 2015; *Språkintroduktion i gymnasieskolan*, u.å.; *Uppföljning av språkintroduktion*, 2018).

Det finns endast några undersökningar av nyanländas möte med idrottsämnet: Huitfeldt (2015), Lundin (2018) och Karlsson (u.a). För att undersöka nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisningen i Sverige genomförde Huitfeldt (2015) en kvalitativ intervjustudie med sex nyanlända gymnasister, 17–19 år gamla. Eleverna uttrycker att tidigare skolgång, ekonomi, språkförbistring, fördelning av hushållsarbete, religionsåskådning, psykosocialt välmående och könsroller är faktorer som påverkar motivationen för och delaktigheten i IDH. Aktiviteter som friluftsliv, vintersport, dans och simning är särskilt utmanande, liksom begreppet hälsa i sig. Dock har eleverna oftast inga fysiska begränsningar som hindrar dem från att delta

i ämnet, och de ser flera positiva aspekter med idrottsundervisningen såsom betyg, kontaktnät, social träning och glädje.[23] Huitfeldts förslag på organisation och planering för en mer inkluderande undervisning av just denna elevgrupp går ut på att vara flexibel i innehåll och genomförande, bland annat för sim- och dansundervisning (2015).

Karlsson (u.a.) granskar språklig input på lektioner. Syftet med fallstudien är att undersöka det språk som används i undervisningen i IDH i en heterogen klass på högstadiet och utröna vilka förutsättningar som skapas för nyanlända elevers språkutveckling i skolämnet. Preliminära resultat visar att läraren instruerar något enklare till svenskfödda barn och att läraren använder mer språk och längre meningar i sin kommunikation med nyanlända elever. Språket är alltså bitvis mer komplext till dem. Skälet till det förefaller vara att läraren försöker förmedla mycket ämnesinnehåll till de nyanlända eleverna, eftersom de inte har haft så mycket idrottsundervisning tidigare och att det därför inte går att förenkla strukturerna särskilt mycket. Karlsson (u.a.) beskriver att det blir en kamp mellan förenklat språk och det ämnesinnehåll som behöver förmedlas. Kommunikation fokuseras också i Lundins (2018) studie av en förberedelseklass. Eleverna är 7–14 år och det empiriska materialet består av fem timmars inspelad undervisning. I studien framkommer fem olika former för språkliga uttryck: det visuella, verbala och fysiska språket, känslans språk, och metaspråkliga ansatser. Genom att framkalla förtrogenhet hos eleverna inför det de ska göra skapar läraren förutsättningar för rörelseglädje utifrån nämnda språkliga uttrycksformer (Lundin 2018; Lundin & Linnér 2018b).

Det finns nationell och internationell forskning om språkets roll i ämnet, som är relevant för min studie. Bland annat har tränares kommunikation vid idrottsutövande i jujutsu, gymnastik och friidrott studerats (Lundin 2016). Informanterna i studien är barn mellan 10–12 år där 16 timmars ljud- och videoinspelat material ligger till grund för resultaten, som behandlar övergripande innehållsstruktur, språkhandlingar och kommentaren ”bra”. Resultaten visar att det finns en stark klassificering och en stark inramning när tränarna instruerar, vilket synliggör en sammansatt kod. Klassificeringen och inramningen har inverkan på tränarnas språkbruk samtidigt som det är själva resultatet av deras användande (Lundin 2016, 2018). En annan typ av interaktion har studerats vid universitet i Helsingfors (Huhtamäki m.fl. 2019), där forskare genom samtalsanalys, kommunikationsetnografi och

[23] Resultaten bekräftas till stor del av Öhman m.fl. (2014) som påpekar att idrottsundervisning och bedömning belönar en viss typ av elever. Kön, etnicitet, religion och sexualitet utgör antingen en priviligierad eller marginaliserad status i undervisningssammanhang, vilket bidrar till diskriminering och ojämlikhet såväl lokalt som nationellt (Öhman m.fl. 2014).

variationspragmatik har undersökt kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska i idrottsliga sammanhang. Man har särskilt studerat frasformade instruktioner med uppföljningar under videoinspelade personliga träningssessioner, PT. De tränande deltagarna använder vid dessa tillfällen flera semiotiska resurser såsom kroppsspråk, rörelse och transformation av tal till utförande, och det framgår att det är skillnad mellan finsk och svensk kontext (Huhtamäki m.fl. 2019). Forskarna har också studerat PT-sessioner med särskilt fokus på verbet ”tänka” (Huhtamäki m.fl. 2022).

Delar av kursplanen IDH 1 på gymnasiet och den reviderade kursplanen som började gälla i juli 2021 har granskats i en tvådelad språkvetenskaplig analys med syftet att synliggöra ämnesplanernas innehåll, språkliga uttryckssätt och de konsekvenser uttryckssätten får för tolkningen av skolämnets innehåll (Lundin & Schenker 2022). Med redskap från SFL undersöks dels processer, dels hur språket är inbäddat i satser. Resultaten visar att uttryckssätten i dokumenten får följder för vilket innehåll i skolämnet lärarna väljer att fokusera på. Studien har beröringspunkter med ett utvecklingsprojekt som fokuserar ämnesspråk, bedömningsmallar och betygskriterier (Lundin & Wiberg 2021). Syftet med projektet är att medvetandegöra språkets roll för lärarstudenter, eftersom framställningen spelar en central roll i såväl undervisningen som bedömningen i ämnet, men också vid bedömning av elevers skriftliga produktion.

Av särskilt intresse för såväl idrottslärarutbildningar som idrottslärare är Anna-Maija Norbergs avhandling (2021), som undersöker vilket idrottskunnande som synliggörs i texter och vilka typer av texter elever läser och skriver i IDH. Studien granskar literacy i en idrottsklass på högstadiet. Klassen observerades i tre terminer och data samlades in med etnografiska metoder. Det viktigaste resultatet är att de roller eleverna erbjuds i undervisningen påverkas av de identifierade genrernas interdiskursiva kopplingar. Studien synliggör också att eleverna möter mycket text och att de ofta behöver hantera flera olika skrivpraktiker (Norberg 2021). Chandler-Olcott (2017) exemplifierar komplexiteten i deltagande i olika idrottsdiscipliner genom en studie av multimodala texter. Kollektiv, förkroppsligad och sekventiell konstruktion undersöks i tre olika basketinstruktioner. Resultaten visar att det krävs ämnesspecifik kännedom för att veta vad man ska göra, särskilt om deltagaren har missat genomgången eller om hen är sen till lektionsstarten. Flera resurser samverkar för meningsskapandet, däribland deltagare, instruktioner, positioner, kroppsspråk, kategoriseringar, text och tränarens strategitavla (Chandler-Olcott 2017). Sammantaget visar forskningen att idrottsundervisningen i sig är komplex. Därtill läggs krav på

språk- och ämneskunskaper som inte är självklara för dem som deltar. Därför behövs mer kunskap inom området.

Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper och erfarenheter

Kartläggningarna är ämnade att ligga till grund för årskursplacering och hur elevens undervisningstid ska fördelas mellan ämnena (*Kartläggningsmaterial för nyanlända elever i grundskolan*, u.å.). Det är rektor som beslutar elevens klassplacering och timplan efter genomförd kartläggning. Om det visar sig att en elev saknar grundläggande förmågor inom ett område har hen ändå rätt till undervisning på åldersadekvat nivå, vilket bör beaktas av rektorn när hen fattar sitt beslut. Resultatet av kartläggningarna ska också användas för planering av hur elevens fortsatta undervisning ska se ut på skolan. För det ansvarar lärare. Alla kartläggningar beräknas ta cirka 70 minuter att genomföra tillsammans med tolkning och ger läraren en uppfattning om vad eleven kan. En kartläggning är alltså av betydelse för både lärare och elev (Bouakaz & Bunar 2015; Juvonen 2015; Tajic & Bunar 2020). Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever finns i steg 1, 2 och 3. I steg 1 får eleven redogöra för språkkunskaper, tidigare skolgång, erfarenheter och intressen samt de förväntningar som finns inför framtiden i Sverige och i skolan. Steg 2 är uppdelad i numeracitet och litteracitet, och i steg 3 får eleven redogöra för sina ämneskunskaper (*Kartläggningsmaterial för nyanlända elever i grundskolan*, u.å.).

Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever har ingen motsvarighet vare sig i internationella sammanhang eller i Norden, men vid en jämförelse framgår att andra anpassningar för nyanlända elever görs (Gärdegård & Tägtström 2017:35). Islands mottagningsplan liknar den svenska och eleven erbjuds att få sina erfarenheter erkända. Danmark, Finland, Norge och Island har en tydligare inriktning mot språkundervisning än Sverige, både i modersmålet och andraspråket. Sverige har obligatorisk kartläggning av den nyanlända elevens tidigare erfarenheter, kunskaper och behov (2017), vilket är unikt i Norden.

Kartläggningarna skapades för att fler elever med ett annat modersmål än svenska ska uppnå betyg i skolan (Regeringskansliet 2013), och de är ett sätt att skapa bättre förutsättningar för mottagande och inkludering av nyanlända elever. Flera fördelar med kartläggningsmaterialen lyfts fram. Dels bidrar de till nationell samsyn vid inskrivning och mottagande av nyanlända elever, dels till transparens vid elevflytt mellan skolor och kommuner (Bouakaz &

Bunar 2015; Regeringskansliet 2013, 2017). Flertalet studier synliggör dock att kartläggningarna inte alltid genomförs, eftersom det saknas kompetens, men också för att de är omfattande och tidskrävande att sätta sig in i (Bomström Aho 2018; Häikiö u.å.; Wedin 2021).

Forskningsprojektet

Materialet i denna studie har samlats in inom ramen för projektet *Nyanlända elever i gymnasieskolan – en tvärvetenskaplig studie om språkutveckling, ämnesspråk och social inkludering*, finansierat av Vetenskapsrådet, och är ett samarbete mellan Linnéuniversitetet, Stockholms universitet och Högskolan i Dalarna. Projektets övergripande syfte är att uppnå en djupare förståelse för nyanlända gymnasisters språkutveckling, ämnesspråk, ämneslitteracitet och sociala inkludering, och för hur dessa kan stöttas och utvecklas så att eleverna kan lyckas med sina studier. Materialinsamlingen grundar sig i lingvistisk etnografi (Copland & Creese 2015). Denna metod fokuserar på språkets roll i den specifika kontexten vari studien genomförs, det vill säga näranalys av språk och interaktion i såväl institutionella som informella miljöer, i exempelvis skolan, arbetsförmedlingen eller träningslokalen (2015).

> Linguistic ethnography links "the micro to the macro, the small to the large, varied to the routine, the individual to the social, the creative to the constraining, and the historical to the present and to the future" (Copland & Creese 2015:26).

Studiet av språk och interaktion bidrar alltså till förståelse för hur social ordning, kulturella värden, maktrelationer och identitet förhandlas inom dess specifika kontext (Copland & Creese 2015). Genom deltagande observationer och fältanteckningar får forskaren en ram att utgå från. Att sammanföra lingvistik och etnografi antas främja en fördjupning av de språkliga analysverktygen men också en reflexivitet under forskningsprocessen, enligt Creese (2019). I projektet finns fokus på språkutveckling, ämnesspråk och social inkludering, det vill säga den studiemiljö och undervisning som nyanlända gymnasister befinner sig i.

Studiens material och design

Materialet är insamlat under läsåret 2019/2020 på en kommunal gymnasieskola i södra Sverige. På denna skola studerar 1 200 elever på tolv gymnasieprogram. Språkintroduktionen hade vid tiden för materialinsamlingen 150 elever. Urvalet av informantskolor var att de bedriver ett systematiserat

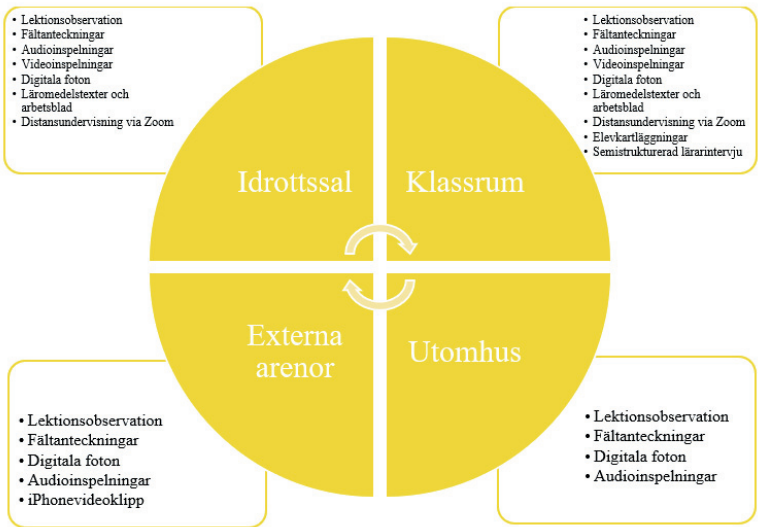
språk- och kunskapsutvecklande arbete och därför kan ses som goda exempel. När vi kontaktade rektorn för programmet under hösten 2018 informerade hen lärarlagen om att en forskargrupp bjudits in till skolan. Med start i augusti 2019 utgjorde jag, projektledaren och ytterligare en doktorand denna forskargrupp. I och med att rektorn var positiv till studien och hade gett sitt samtycke till deltagande möjliggjordes tillträde till skolans verksamheter. Processen hjälptes också framåt av att det redan fanns ett intresse bland ämneslärarna att delta i undersökningen. Lärarlagen informerades om studien vid två olika tillfällen i september 2019. Vi framhöll att de som väljer att delta i studien garanteras anonymitet, att allt deltagande är frivilligt och att man kan sluta, allt i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler (Vetenskapsrådet 2002). Lärarna ombads kontakta oss om de hade ytterligare frågor och fick en samtyckesblankett.

För att bli en del av miljön samt skapa relationer och förtroende befann vi oss sedan på skolan flera dagar i veckan i en öppen forskarroll, vilket förtydligades genom namnskylt, datorväska och ibland profilkläder. Genom det kontinuerliga tillträdet till miljön byggde vi sakta upp ett förtroende till presumtiva nyckelinformanter, vilka vi också gjorde deltagande observationer hos. I oktober fick vi in flera deltagarsamtycken, däribland från en lärare i IDH som jag observerat. I samband med detta blev forskargruppens arbete mer individuellt inriktat, och jag började konsekvent följa idrottslärarens undervisning två lektioner på vardera 60 minuter i veckan under 9 månaders tid. En etnografisk forskningsprocess som helhet inbegriper många variabler och är till sin karaktär kvalitativ och longitudinell (Bryman 2008:344, 79), vilket överensstämmer med min, som pågick under ett läsår. Jag har haft ett induktivt tillvägagångssätt, men som Bryman (2008:29) skriver kan induktiva och deduktiva strategier uppfattas som tendenser.

Informanterna i min studie är nyanlända, 16–19 år gamla, på Språkintroduktion. Gruppen har bäst svenskkunskaper på hela programmet, och därför behövde jag aldrig tolk. Elevgruppens sammansättning varierar under året på grund av mobilitet och nivågruppsbyten men består som mest av 28 elever. Efter att ha gått igenom forskningsetiska principer och poängterat att omsorgen om individen alltid går före vetenskapens intressen valde 13 elever att lämna samtycke till alla delar av studien: klassrumsobservation, videofilmning, ljudinspelad intervju, kartläggning av individens kunskaper i idrott och hälsa och enkätundersökning. De elever som inte gett sitt medgivande utesluts ur analysmaterialet. Två av eleverna har kartlagts ingående. Eleverna är slumpmässigt utvalda och har getts de fingerade namnen Aleksandre och Selma. Ytterligare kartläggningar förhindrades på grund av Covid-restriktionerna och dess konsekvenser för elever och personal.

Lärarinformanten kallas för Josefin. Hon är legitimerad ämneslärare i idrott och hälsa och svenska som andraspråk och har varit yrkesverksam ett antal år.

IDH är ett skolämne som kännetecknas av rörelse. Moment behöver utföras i sin rätta miljö, vilket gör att undervisning i IDH genomförs i många olika rum. Ibland sker undervisningen på anläggningar där allmänheten eller andra elever kan befinna sig samtidigt, såsom idrottsarenor av olika slag, gym och parker. Utöver enskilda regler, som att det är förbjudet att fotografera eller spela in i badhus, behöver hänsyn tas till individer som inte har kännedom om studien, vilket kan innebära hinder för studiens genomförande. Därför redogör jag för hur materialinsamlingen skett och vad jag har samlat in på de olika platserna (se figur 1).



Figur 1: Materialinsamling i förhållande till plats.

I figur 1 framgår att jag rört mig mellan idrottssal, klassrum, utomhus och externa arenor. Externa arenor innefattar simhall, ishall, handbollshall samt skolan i sin helhet, det vill säga korridorer, uppehållsrum, matsal och arbetsrum. Som en följd av Covid-restriktionerna övergick skolan till distansundervisning i mars 2020 via konferensverktyget Zoom, som skedde i anslutning till ett klassrum eller idrottssalen.

Som Figur 1 visar har jag ett varierat material, så olika analyser kan utföras mot bakgrund av olika teoretiska ingångar. I min pågående licentiatuppsats genomför jag språkliga analyser av kartläggningsmaterialet steg 3 i IDH

samt elevkartläggningarna av Aleksandre och Selma. Jag undersöker annan-orientering (Ledin 2017), det vill säga adressivitet och responsivitet i talade och skrivna texter. Teorin är sprungen ur muntlig interaktionsforskning (Linell 2009) och vidareutvecklad såväl teoretiskt som metodologiskt av Ledin (2017) för skrivna texter. Jag studerar innehåll, text- och kunskapsstruktur, stil och sändarperspektiv genom en textanalys där jag beskriver och analyserar hur läsaren möter texten och hur texten förbereds för en läsare. Undersökningen säger något om aktörerna som interagerar genom texten och om dem som producerat texten. Annan-orientering, adressivitet och responsivitet undersöks även i de genomförda elevkartläggningarna för att studera kartläggningens praktiska genomförande. Tentativa forskningsfrågor är:

1. Hur ser annan-orientering i det skriftliga och muntliga kartläggningsmaterialet ut med utgångspunkt i språk- och textstruktur?
2. Vilka uttryck för kultur och ideologi finns det i dessa båda diskurser?

Annan-orientering handlar om att all text är kommunikativ och att denna dialog löper som en kedja både bakåt och framåt, vilket gör alla texter adressiva och responsiva. Det betyder att det finns en förväntan i texten som har att göra med både hur läsaren tar emot det som står utifrån tidigare kunskaper och hur hen kan handla framöver. Hur något uttrycks har betydelse för reaktion och utfall, vilket innebär att en texts kommunikationsaspekter får konsekvenser. En betydelsefull aspekt är att det skriftspråkliga materialets adressivitet och responsivitet finns inom texten och kan hänvisa ut från texten, medan det talspråkliga materialets adressivitet och responsivitet är synligt såväl inom texten som utanför texten. Min analys av språkhandlingar, modalitet och deixis förväntas synliggöra detta.

Fältanteckningar, observationer och lärarintervjun med Josefin kan komma att användas som kompletterande material. Nästa steg är att analysera de videoinspelade idrottslektionerna.

Text och språksyn i studien

Jag ansluter mig till språksynen att språkbruk är funktionellt och att studier av språk och texter kan visa såväl uttalade som underliggande föreställningar och relationer (Fairclough 1992; Halliday m.fl. 2014). Jag utgår även från socialsemiotiken som ett övergripande teoretiskt ramverk. Socialsemio-

tik är en teori som fokuserar studiet av kommunikation i olika sociala situationer för att förstå det som sker mellan individer. Det som undersöks är tecken för meningsskapande som gester, språk och ljud. Dessa tecken för meningsskapande benämns *semiotiska resurser*. van Leeuwen (2005:3) definierar semiotiska resurser som ”[t]he actions and artefacts we use to communicate whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technology”. Det innebär att man använder en hel apparatur i kommunikation, som kan vara verbal, kroppslig och multimodal. Jag undersöker hur dessa semiotiska resurser samverkar för betydelse- och meningsskapande. Teorin motiveras mot bakgrund av att mitt insamlade material utgörs av olika typer av semiotiska modaliteter (se figur 1).

Till varje undervisningspraktik hör ett specifikt ämnesspråk, som används vid kommunikation (Bergh Nestlog 2019; Shanahan & Shanahan 2012). När jag analyserar mitt material utgår jag från det vidgade textbegreppet inom språkvetenskap (Björkvall 2019; Gunnarsson & Karlsson 2007), som innebär att olika typer av text såsom verbalspråk, bild, kroppsspråk och gester samverkar kommunikativt. Texter uttrycker betydelse som behöver analyseras holistiskt utifrån en given kontext, i mitt fall skolämnet IDH. Bergh Nestlog (2019:10) skriver att ”[ä]mnesspråk kan ses som ämnesspecifika och multimodala system i sin helhet”. Det innebär att all kommunikation och dess funktion i stort utgår ifrån elevernas deltagande i undervisningspraktiken. Via undervisningen socialiseras eleverna in i skolämnets normer och konventioner (Bergh Nestlog 2019:17). Eftersom kartläggningsmaterialets steg 3 fokuserar på ämneskunskaper och ämnesspråk skulle en kartläggning kunna fungera som ett led i detta arbete.

Avslutande diskussion

Forskning visar att avsaknad av språk som kommunikationsmedel ställer högre krav på iakttagelse och förkroppsligande (Lundin 2018; Whitehead 2007). Därför underlättar gester, kroppsspråk och visuella uttryck meningsskapandet i IDH (Lundin & Linnér 2018a; Whitehead 2007). Språket som används är dessutom oftast muntligt, vilket gör att eleverna inte kan gå tillbaka och värdera innehållet som om de hade befunnit sig i ett ämne som använder främst skriftliga texter (Lundin 2018). Vad som också bör beaktas är att ämnesspråket hör såväl till det praktiknära kunskapsområdet idrott som till det mer teoretiska kunskapsområdet hälsa. Ämnesspråket för IDH ställer därmed höga språkliga krav på eleverna, eftersom de behöver kunna många ämnesord (Schenker 2019). Vidare står kunskap, förståelse, fysisk

förmåga och självförtroende framskrivna som allmänna förmågor i läroplanen för IDH (2011, 2022), så vi kan anta att elever ska kunna uppnå minst detta genom sitt deltagande i undervisningen och att förmågorna kan ses som exempel på ämneskunskap i skolämnet. Att nyanlända elever utan eller med endast lite språkfärdigheter i svenska utmanas i idrottsundervisningen är därför förståeligt.

Organisationen för nyanlända barn och ungdomar i Sverige har inte varit tillräcklig trots omvärldsprognoserna som förutspådde ankomsten av många flyktingar till Europa (*PGU-redovisning*, u.å.), vilket synliggjort flera utvecklingsområden i skolans verksamheter som mottagande, inkludering och undervisning (Skolinspektionen 2017; Bunar 2015; Juvonen 2015; Bunar & Juvonen 2021). Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever steg 1, 2 och 3 är ett led i att bemöta svårigheterna och användningen av materialet syftar till högre måluppfyllelse i skolan för elever med ett annat modersmål än svenska (Regeringskansliet 2013). Även om intentionen med materialet är god visar forskning att materialet inte alltid används trots de potentiellt positiva effekterna (Bomström Aho 2018; Häikiö u.å.; Tajic & Bunar 2020).

Målet med studierna på Språkintroduktion är att eleven ska lära sig svenska och kunna gå vidare till något annat program i gymnasieskolan eller en annan utbildning. Utbildningen ska grundas på den inledande bedömningen samt de ämnen och kurser som eleven behöver för sin fortsatta utbildning (*Gymnasieförordningen*, 1991, Kapitel 6, 8 §). Eleverna ska kartläggas. I kombination med att undervisningen i IDH är obligatorisk för denna elevgrupp och att ungdomarna förväntas delta utan eller med lite språkfärdigheter i svenska kan mitt projekt bidra med nya insikter om den kunskap som via språket efterfrågas hos nyanlända gymnasister och mer specifikt inom skolämnet idrott och hälsa. Min forskning kan eventuellt bidra till att öka kunskapen om kartläggningsmaterialet och hur det brukas i praktiken. En större förståelse för vad skolämnet IDH i Sverige innebär kan gagna lärare och elever i skolan och eventuellt också främja elevernas lärande.

Referenser

Antagning till gymnasieskolan. (u.å.). [Text]. Hämtad 02 november 2022, från https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/antagning-till-gymnasieskolan

Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk: En fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*, *42*, 9–30.

Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2020. (u.å.). 23.

Björkvall, A. (2019). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Studentlitteratur.

Bomström Aho, E. (2018). *Språkintroduktion som mellanrum: Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram* [PhD Thesis]. Karlstads universitet.

Bomström Aho, E. (2020). Nyanlända gymnasieelever–Elevidentiteter och språkbarriärer. *Acta Didactica Norden*, *14*(1).

Bouakaz, L., & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ. *I: Bunar, Nihad (red.) Nyanlända och lärande–mottagande och inkludering*, 263–290.

Bryman, A. (2008). Samhällsvetenskapliga metoder (Uppl. 2), Malmö: Liber AB-Original title. *Social Research Methods*.

Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Natur & kultur.

Bunar, N. (2019). *Promoting Effective Integration of Migrants and Refugees in Education*. Brussels: Education International Research.

Bunar, N., & Juvonen, P. (2021). 'Not (yet) ready for the mainstream'–newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of education policy*, 1–23.

Centralbyrån, S. (2016). *Integration: Utrikes föddas etablering i arbets-och samhällslivet*.

Chandler-Olcott, K. (2017). Disciplinary literacy and multimodal text design in physical education. *Literacy*, *51*(3), 147–153.

Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual matters.

Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity.

Gunnarsson, B.-L., & Karlsson, A.-M. (2007). *Ett vidgat textbegrepp*. FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Gärdegård, A., & Tägtström, J. (2017). Skolan en grund för lyckad inkludering:-Nyanlända barn och unga i Norden. TB Screen AB.

Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M., Halliday, M., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.

Huhtamäki, M., Grahn, I.-L., Lindström, J., Nilsson, J., Norrby, C., & Wide, C. (2019). Frasformade instruktioner med uppföljningar under personlig träning. *Språk och stil*, 9–40.

Huhtamäki, M., Lindström, J., Grahn, I.-L., Nilsson, J., Norrby, C., & Wide, C. (2022). Tankar som styr kroppen: Instruktioner med verbet'tänka'vid personlig träning. *Svenskan i Finland*, *19*, 118–132.

Huitfeldt, Å. (2015). *Passar jag in?: Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning* [PhD Thesis]. Örebro University.

Häikiö, T. K. (u.å.). *Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper i bild i Sverige*. 7.

Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Natur och kultur.

Juvonen, P. (2020). *Nyanlända elever och lärande på gymnasieskolans språkintroduktionsprogram*. Delegationen för migrationsstudier (Delmi).

Kartläggningsmaterial för nyanlända elever i grundskolan. (u.å.). [Text]. Hämtad 01 november 2022, från https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-i-grundskolan/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever-i-grundskolan

Ledin, J. (2017). *Annan-orientering i masskommunicerande brevtexter: En tentativ modell* [PhD Thesis]. Örebro University.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. IAP.

Lundin, K. (2016). Är det bra när tränaren säger" bra"? *Svensk idrottsforskning: organ för centrum för idrottsforskning*.

Lundin, K. (2018). Att instruera i idrottskontext. *Educare-vetenskapliga skrifter*, *1*, 140–169.

Lundin, K., & Linnér, B. (2018a). *Att arbeta som lärare i idrott och hälsa i en förberedelseklass*.

Lundin, K., & Linnér, B. (2018b). Att skapa rörelseglädje i skolämnet idrott och hälsa. *Språkliga vägar för nyanlända elever. I: Idrottsforskning. se*.

Lundin, K., & Schenker, K. (2022). Ämnesspråk i skolämnet Idrott och hälsa–en analys av begrepp och begreppsrelationer. *Association suédoise de linguistique appliquée, ASLA*, 110.

Lundin, K., & Wiberg, Å. (2021). Elevers texter och Idrott-och hälsa-lärarstudenters bedömning.Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Skolverket : http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575

Norberg, A.-M. (2021). *Skriftpraktiker i idrott och hälsa på högstadiet: En textetnografisk undersökning* [PhD Thesis]. Örebro University.

Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i grundskolan. (u.å.). [Text]. Hämtad 02 november 2022, från https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlandas-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-grundskolan

PGU-redovisning. (u.å.). Hämtad 08 november 2022, från https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.migrationsverket.se%2Fdownload%2F18.5e83388f141c129ba6311f24%2F1485556167488%2FPGU-redovisning%2520111-2012-30720.docx&wdOrigin=BROWSELINK

Regeringskansliet, R. och. (2013, februari 26). *Uppdrag att genomföra integrationsinsatser inom skolväsendet* [Text]. Regeringskansliet; Regeringen och Regeringskansliet. https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2013/02/u20131101s/

Regeringskansliet, R. och. (2017, juni 7). *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet* [Text]. Regeringskansliet; Regeringen och Regeringskansliet. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/06/sou-201754/

Schenker, K. (2019). Teaching physical activity—A matter of health and equality? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *63*(1), 53–68.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, *32*(1), 7–18.

Skollagen (2010:800): Med lagen om införande av skollagen (2010:801). (2020). Norstedts juridik.

Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022. [Stockholm]: Skolverket.

Språkintroduktion i gymnasieskolan. (u.å.). Skolinspektionen. Hämtad 02 november 2022, från https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/sprakintroduktion-i-gymnasieskolan/

Tajic, D., & Bunar, N. (2020). Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students [electronic resource] / Wayne P. Thomas and Virginia Collier.* National Clearinghouse for Bilingual Education. http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf

Uppföljning av språkintroduktion [Elektronisk resurs]. (2018). Skolverket. http://www.skolverket.se/publikationer?id=3955

Utbildning för nyanlända elever. (2016). Skolverket. http://www.skolverket.se/publikationer?id=3576

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

Vetenskapsrådet, S. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning. *Stockholm: Vetenskapsrådet*.

Wedin, Å. (2021). Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, *16*(1), 69–86.

Whitehead, M. (2007). Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, *1*(3), 281–298.

Öhman, M., Almqvist, J., Meckbach, J., & Quennerstedt, M. (2014). Competing for ideal bodies: A study of exergames used as teaching aids in schools. *Critical Public Health*, *24*(2), 196–209.

Att konstruera expertis i personlig träning – *Tänk på att du ska va helt rak också*

Martina Huhtamäki, Helsingfors universitet

Jan Lindström, Helsingfors universitet

Eveliina Tolvanen, Helsingfors universitet

Abstract

This article focuses on instructions prefaced with the mental imperative format *tänk på att* (appr. 'bear in mind that') in training sessions between personal trainers and their clients. The data consists of five video-recorded training sessions in Swedish from Sweden and Finland. The methodological framework is Interactional Linguistics and Multimodal Interaction Analysis, in combination with a grammatical and Systemic-Functional perspective on instructing action sequences. In the analysis, three *tänk på att*-prefaced instructions are examined in their sequential and interactional contexts, focusing on the participants' embodied conduct and grammatical details.

The results show that personal trainers deploy instructions prefaced with *tänk på att* to correct errors in the clients' performance and to prevent possible errors in the future. These instructions contribute to the establishment of epistemic and deontic authority in the training sessions, partly owing to their general institutional register function. At the same time, the instructions also have a pedagogical aim: to teach the clients to perform the instructed physical exercises in a correct way. Consequently, personal trainers also provide explanations for their corrections in a way that increases the clients' possibilities for learning. Finally, there is a politeness dimension to the complex construction, which initially alerts about a corrective measure but reserves the verbalization of what is to be corrected a late position in the directive utterance.

Introduktion

Personlig träning är en rätt ny verksamhet, om man jämför med till exempel sjukvård eller träning i traditionella idrottskontexter. George (2008) karaktäriserar personlig träning som servicearbete på expertbasis. Med det menar hon att den personliga tränaren med hjälp av sin expertis betjänar kunder inom välmåendebranschen, i likhet med hårfrisörer, massörer och personliga shoppare. Det finns inte någon standardiserad utbildning för personliga tränare, vilket enligt George (2008) innebär att tränarna extra tydligt måste visa sin expertis för att inge förtroende för tränaren och dennes kompetens; expertisen är med andra ord inte lika självklar och erkänd som till exempel en läkares expertis. Kommunikationen vid personlig träning omfattar både verbalt tal, icke-verbala läten och fysisk rörelse (se t.ex. Huhtamäki m.fl. 2019; Grahn, Lindholm & Huhtamäki u.u.), och vid sidan av att upprepa tidigare bekanta övningar pågår också inlärning av nya fysiska färdigheter. Miljön där träningen sker är uttryckligen utformad för träning. Ofta sker personlig träning på ett gym, där det finns träningsutrustning i form av t.ex. maskiner, mattor och vikter som styr vilka rörelser som är möjliga (jfr Cekaite 2010).

Syftet med denna studie är att undersöka imperativ med formatet *tänk på att* under sessioner med personlig träning. Vi analyserar deras funktion i denna kontext dels med tanke på att stöda den instruerande aktiviteten, dels med tanke på att bidra till tränarens expertroll. Personlig träning är en verksamhet med ett tydligt mål och tydliga deltagarroller i form av *personlig tränare* och *motionär*[24]. Det övergripande målet är att motionären ska utföra fysiska övningar för att bli starkare, smidigare eller snyggare. Därtill har motionären egna, mer specifika mål som hen kommit överens med tränaren om. Den personliga tränarens, eller PT:ns, roll är att leda motionärerna genom träningen, instruera dem så att de utför övningarna korrekt och uppmuntra dem att göra sitt bästa. Motionärerna ska i sin tur följa PT:ns instruktioner efter bästa möjliga förmåga. De skilda rollerna syns också i hur PT:n respektive motionären är klädda och hur de placerar sina kroppar i träningssituationen. PT:n är ofta klädd i en t-shirt med gymmets logo, som ett slags arbetsuniform, medan motionären har civila träningskläder. När motionären utför en övning står PT:n typiskt vid sidan om motionären i en övervakande position, vilket bidrar till en deltagarram där den ena parten konstrueras som instruktör och den andra som den instruerade (*participation framework*; jfr Goffman 1981; Goodwin 2000).

[24] Man kunde också kalla den som besöker en PT för *kund* eftersom hen betalar för PT:ns tjänster, men vi har valt att kalla personen för *motionär* eftersom det är denna roll som framträder tydligast i våra inspelningar.

Ett tydligt mål och tydliga deltagarroller är karaktäristiskt för institutionell interaktion (Drew & Heritage 1992:3f), och personlig träning kan beskrivas som en typ av sådan. Det är mycket sällan som motionären ifrågasätter PT:ns uppmaningar eller råd, vilket vittnar om att tränarens auktoritet inte direkt utmanas i interaktionen (Huhtamäki 2021). Det största undantaget utgörs av situationer där motionären upplever smärta, varvid övningen kan modifieras eller pausas (Grahn m.fl. 2019). Däremot har inte motionären rätt att ensam avgöra vad som är en lämplig mängd upprepningar eller viktbelastning i en övning (Huhtamäki 2021).

I institutionella sammanhang som personlig träning omfattar auktoritetsdimensionen både rätten att ha kunskap (*epistemisk* auktoritet, Heritage & Raymond 2005) och rätten att få bestämma över den andra (*deontisk* auktoritet, Stevanovic & Peräkylä 2012). Då PT:n oftast representerar en institution (t.ex. ett företag inom träningsbranschen) och har kunskap i form av en relevant utbildning, har hen mer kunskap både om människokroppen och träning än motionären. Detta ger den personliga tränaren rätt att instruera motionären och bestämma vilken träning och vilka typer av övningar som är lämpliga för motionärens behov. Å andra sidan har motionären kunskap om sin egen kropp, till exempel om hur hen reagerar på de övningar som tränaren ger. Motionären har även rätt att bestämma över sin kropp och kan i princip avstå från att göra de övningar som PT:n föreslår, även om detta som ovan konstaterats är sällsynt i praktiken. Därtill är personlig träning i många fall en tjänst som motionären betalar för, och det är då till tränarens fördel att motionären upplever att hen behandlas med respekt och har möjlighet att påverka träningen, dvs. har aktörskap. Följaktligen är auktoritetsförhållandena i personlig träning sådana att tränaren och motionären fortlöpande förhandlar om dem, dvs. vem som har kunskap och rätt att bestämma i en viss situation (se Huhtamäki 2021).

Sammantaget kan vi konstatera att det är flera yttre faktorer som bidrar till att den personliga tränaren uppfattas som auktoritet och expert på sitt område: den institutionella miljön, klädseln, den förmodade utbildningen (dvs. kunskapen) samt den övervakande och guidande fysiska orienteringen mot den andra. Samtidigt finns det faktorer i verksamheten som bidrar till att den personliga tränaren kan behöva tona ner sin auktoritet: motionären är den som upplever övningarna i sin kropp och som ytterst måste avgöra vad som känns bra.

Auktoritet och expertis kan emellertid också signaleras språkligt genom användning av ord och grammatiska strukturer som är typiska för en viss sorts rollinnehavare, dvs. man använder språket i enlighet med ett yrkesregister.

Härvid är grammatiska strukturer mer subtila än enskilda ordval, eftersom deras samband med fackområden (t.ex. medicin, teknik, sport) inte är lika givet. Vi har dock i tidigare studier kunnat observera att till exempel så kallad ”falsk utbrytning” (*det som är problem här är pronomenbruket*) är en konstruktionstyp som favoriseras av akademiska lärare, men även av tränare, då de lyfter fram förtjänster och utvecklingsbehov i inlärares prestationer (se Lindström m.fl. 2022). Användningen av dylika grammatiska konstruktioner, som inte på ytan har något tillrättavisande över sig, kan relateras till att det i allmänhet är så att den som har stor deontisk auktoritet inte behöver demonstrera den genom att exempelvis explicit befalla den andra, medan den som har mindre auktoritet behöver öka den genom språkligt “självsäkra” uttryck (Stevanovic & Peräkylä 2012). Därtill använder personliga tränare ofta fraser utan något finit verb, exempelvis *explosivt upp*, för att finjustera motionärens prestation under en pågående övning (Huhtamäki m.fl. 2019). Ifråga om sådana frasformade uppmaningar anser vi att den kortfattade formuleringen och avsaknaden av modifierande element, såsom *varsågod*, har att göra med PT:ns självklara auktoritet, liksom med behovet av att snabbt påverka en pågående övning.

I en tidigare studie av träningssammanhang har vi kvantitativt och kvalitativt jämfört olika variationer av direktiva handlingar som innehåller verbet *tänka* i ett finlandssvenskt och sverigesvenskt material, t.ex. *tänk att det är mycket luft mellan öronen och axlarna* (Huhtamäki m.fl. 2022). I en annan studie undersöker vi direktiv med *tänk på att* framförallt ur ett grammatiskt perspektiv (Huhtamäki m.fl. u.a.). Huhtamäki m.fl. (2022) visar att direktiv med *tänka* i allmänhet används för att linda in och fördröja icke-prefererade handlingar (som korrigeringar) och skapa sinnebilder för övningarna, ungefär med betydelsen ‘föreställ dig’. I Huhtamäki m.fl. (u.a.) kompletterar vi den interaktionella analysen med systemisk-funktionell lingvistik och konstaterar att kärnan för den uppmanade handlingen, som följer efter en inledande mental imperativ med *tänk på* i en *att*-bisats, presenteras som ett faktum som inte är öppet för förhandling. Även Svenska Akademins grammatik nämner några mer eller mindre lexikaliserade användningar av yttrandeinramande verb i imperativ, t.ex. *Observera att vi har stängt på lördagarna* och *Tänk på att täta påsar kan vara farliga för barn* (se SAG IV:721). Tanken är att det inledande verbet (t.ex. *observera*) riktar lyssnarens uppmärksamhet på det som sägs i den efterföljande anvisningen (t.ex. att affären är stängd på lördagarna).

I denna studie följer vi upp detta forskningsspår och fortsätter analysen av instruerande handlingssekvenser som inleds med verbet *tänka* i imperativ i konstruktionsramen *tänk på att* (t.ex. *tänk på att alla tår är i mattan* […] *så*

att du får med dig kraften ifrån tårna också), eftersom dessa återkommer hos personliga tränare och verkar karaktärisera ”instruktörsprat”. Vi försöker ta reda på varför *tänk på att*-instruktioner är lämpliga i samband med verksamhetstypen: vilka drag i interaktionen respektive hos konstruktionen gör att just denna typ av instruktioner är lämpliga i denna kontext? Vi är särskilt intresserade av att undersöka hur tränaren språkligt, med multimodalt stöd, konstruerar sin expertposition i samband med instruerande handlingar. Ett centralt led härvid är att PT:n genom *tänk på att*-konstruktioner anknyter till ett för deltagarna identifierbart institutionellt, instruerande register.

Instruktioner kan uppfattas som en specialkategori bland andra direktiva handlingstyper, såsom uppmaningar, erbjudanden och råd (jfr Couper-Kuhlen 2014; se även SAG IV:717). Instruktioner kännetecknas av att de vid sidan av att formulera direktiv (uppmaningar eller råd) även syftar till inlärning. Det är i linje med att instruktioner vid personlig träning ofta består av en uppmanande komponent (*gör x*) och en komponent som motiverar uppmaningen (*så att y händer*), dvs. motionären får information om varför en viss övning eller ett visst övningsutförande är bra och vad hen kan åstadkomma genom det (se Lindström m.fl. 2020).

Material och metoder

Vårt material utgörs av videoinspelningar av sessioner med personlig träning (se tabell 1). Träningen har genomförts på svenska i Finland (2 st.) och Sverige (3 st.). Inspelningarna omfattar ca fem och en halv timme. I fyra av träningarna deltar en PT och en motionär, i en av träningarna deltar en PT och tre motionärer; sammanlagt deltar 10 olika personer i inspelningarna. Samtliga tränare och motionärer tränar tillsammans regelbundet, och träningarna skulle ha ägt rum oberoende av våra inspelningar. Materialet samlades in 2016 inom ramen för forskningsprogrammet *Interaktion och variation i pluricentriska språk* som undersökte kommunikativa mönster i en rad institutionella sammanhang i Sverige och i Finland (se Norrby m.fl. 2021).

I inspelningarna finns 14 instruktionssekvenser som innehåller imperativformatet *tänk på att.* Av dessa förekommer 13 i det sverigesvenska delmaterialet och bara en i det finlandssvenska, men materialet som helhet är för litet för att vi ska kunna göra någon meningsfull jämförelse mellan sverigesvenskt och finlandssvenskt bruk. I våra excerperingar uteslöt vi sådana fall

där verbet *tänka* inte används i imperativ, såsom *de enda du tänker på en stund, de e andning å vänster skinka*.

Tabell 1. Översikt över undersökningsmaterialet.

Inspelning	**Längd (timmar)**	**Antal deltagare**	**Antal imperativ med *tänk på att***
PT1 – Sverige	1:56:31	4	0
PT2 – Sverige	00:49:43	2	6
PT3 – Sverige	1:03:07	2	7
PT1 – Finland	1:01:35	2	1
PT2 – Finland	1:09:41	2	0
Sammanlagt	*5:00:37*	*12 (10 olika)*	*14*

Vi använder oss av en kombination av flera metoder i våra analyser för att kunna fånga grammatiska, funktionella och interaktionella aspekter av konstruktionen. Den centrala metoden är interaktionell lingvistik (Couper-Kuhlen & Selting 2018; Lindström 2014) med inslag av multimodal interaktionsanalys (Broth & Keevallik 2020). Inom dessa inriktningar är det centralt att iaktta vilka sociala handlingar som samtalsdeltagarna utför med hjälp av verbala och multimodala resurser. Man studerar handlingar i de sekvenser som de uppträder i (t.ex. en serie yttranden). Följaktligen har vi utfört sekventiella analyser av de materialutdrag där imperativformatet *tänk på att* förekommer. I analyserna tar vi fasta på de verbala talarbidragen och multimodala dragen före, under och efter det bidrag där *tänk på att*-formatet används. I de verbala bidragen studerar vi både grammatiska och multimodala drag, såsom typ av konstruktion och tränarens kroppsliga beteende som en del av den instruerande handlingen samt motionärens kroppsliga agerande, som visar hur motionären uppfattat det som tränaren sagt och gjort.

Förutom att använda oss av interaktionell lingvistik och multimodal analys har vi utgått från kommunikationsetnografi för att skapa bakgrundsförståelse av verksamheten och dess mål och deltagarroller (Saville-Troike 2003). Därtill använder vi både traditionell grammatisk terminologi och begrepp ur systemisk-funktionell lingvistik (Halliday & Matthiessen 2014; Holmberg & Karlsson 2013) för att analysera de grammatiska och funktionella mönstren i de fokuserade handlingssekvenserna. Systemisk-funktionell lingvistik ser imperativ såsom *tänk på att* som en språklig kategori som har utvecklats för uppmaningar, och den förväntade responsen på en imperativsats är en handling som efterkommer uppmaningen (Holmberg & Karlsson 2013:53). Samtidigt förmedlar verbet *tänka* en mental betydelse, dvs. en process som sker i människans inre, i stället för en konkret och synlig handling (Holmberg & Karlsson 2013:85). Vi anser därför att *tänk på att* snarast utgör en fokuserande ram för ett större instruerande handlingspaket där den följs av

ett innehållsligt kärndirektiv (det man egentligen ska göra) och en vidare motivering av direktivet (varför man ska göra det).

I följande avsnitt demonstrerar vi utifrån tre exempel hur imperativ med *tänk på att* används under de inspelade träningarna. De två första exemplen är prototypiska fall som visar de allmänna sekventiella, grammatiska och kroppsliga dragen hos dessa direktiva handlingar i bruk. Det tredje exemplet är det enda fallet i delmaterialet från Finland; vi återger det för att även belysa detta delmaterial även om fallet till vissa delar är mindre prototypiskt. Interaktionen mellan personlig tränare och motionär visas med hjälp av transkriptioner, som återger den verbala produktion och de framträdande kroppsliga handlingar som sker samtidigt med det verbala. Transkriptionerna följer konventionerna för samtalsanalytisk multimodal transkribering (se Broth & Keevallik 2020; transkriptionsnyckel återfinns i slutet av artikeln). I samband med analyserna sammanfattar vi det sekventiella förloppet schematiskt för att tydliggöra regelbundenheterna på diskursiv konstruktionsnivå. Därtill presenterar vi anonymiserade bilder av tränarens och motionärens kroppspositioner just när ett direktiv med *tänk på att* inletts för att stöda den multimodala transkriptionen.

Analyser

Vi belyser bruket av instruktionssekvenser inledda med *tänk på att* genom att analysera tre fall som visar det sekventiella mönstret i de inspelade träningssessionerna. Mönstret består av 1) en övergångsmarkör, 2) en uppmaning i *tänk på att*-formatet, 3) en respons av motionären, och 4) tränarens motivering av uppmaningen, exempelvis i form av det korrekta eller felaktiga utförandet av övningen. Värt att påpeka är att motionären i fas 3) visar att hen tagit emot uppmaningen genom en bekräftande verbal respons eller ett kroppsligt utförande som följer uppmaningen; detta innebär också att motionären erkänt tränarens epistemisk-deontiska auktoritet. Det förekommer ibland små grammatiska avvikelser från det ovan beskrivna mönstret, på så sätt att det kan finnas något inskjutet element mellan *tänk på* och *att*, exempelvis *tänk på* ***de*** *att få ut knäna*, där ett *det* skjuts in som ett slags pronominellt stödobjekt före objektsbisatsen. Likaså kan tränaren skjuta in en temporal specificering av när motionären ska ”tänka på” det hen uppmanar till, exempelvis *tänk på* ***när du hoppar upp så här*** *att verkligen landa lite mer på främre delen av foten*. Det är alltså uttryckligen när motionären hoppar upp på ett visst sätt som hen ska landa på främre delen av foten.

Vårt första exempel (1) rör sig om en övning med en gymnastikpinne som ska föras med raka armar så långt bak över huvudet som möjligt. Tränaren har just visat utförandet och fört pinnen ända ner till rumpan, vilket motionären uttryckt ser krävande ut. Transkriptionen börjar där motionären börjat göra ett första försök att föra pinnen längre bakåt, men hon har svårt att förstå hur rörelsen ska göras ända till slut (rad 1). Tränaren kommer på rad 2 med en snabb frasformad, korrigerande uppmaning, *raka armbågar*, och fortsätter sedan med vidare anvisningar, (rad 4: *så gå tillbaka…*).

Exempel 1. *Du ska va helt rak* (Sverige)

01	MO:	men °fy fan [(ja fattar inte)°.
02	PT:	[>raka armbågar<.
03		+(1.6)+
mo		*+försöker föra pinnen längre bak+*
04	PT:	så gå tillbaka (helt me) höften
05		(0.5)
06	MO:	fast i och för sig (0.6) man [kommer ju
07	PT:	[(men)
		(0.8)
08	PT:	ja
09	MO:	man kan ju fortsätta [nu men då kommer [armen gå ur led
10	PT:	[&men nu eh [a
pt		*&berör MO:s rygg---*
11	PT:→	#tänk på &att du ska va helt rak också (.)&
pt		*&pekar utåt med rak arm&*
		#Bild 1
12		+för nu:+ går du fram me bröstet väldigt mycket.
mo		*+intar en rakare hållning+*
13		&(1.4)&
pt		*&placerar sig längre bort på MO:s sida&*
14	PT:	så går du ut ner igen.
15	MO:	nu drar de ju.
16	PT:	mm?

Motionären kommenterar utförandet skämtsamt medan hon söker rätt position med raka armbågar och håller pinnen i luften bakom huvudet (rad 9). På rad 10 inleder tränaren en övergång till ett nytt ingripande med en kombination av adversativ konjunktion och temporalt adverb, *men nu*, samtidigt som hon rör vid motionärens rygg med ena handen. Tränaren pausar dock tills motionären talat klart. På rad 11 tar tränaren ny sats och formulerar en uppmaning med den mentala imperativa ramen *tänk på att* som tar fasta på kroppshållningen: *tänk på att du ska va helt rak också* (se Bild 1). Motionärens respons är fysisk: hon försöker rätta till sin hållning så att den är så rak som möjligt.

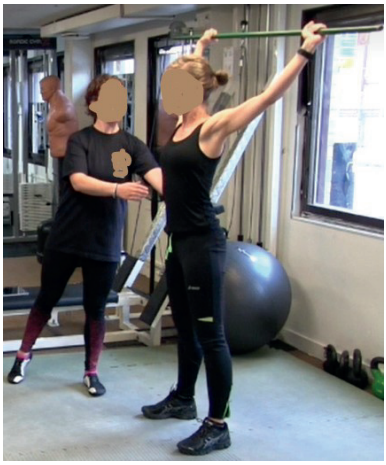


Bild 1. PT:ns och motionärens positioner när uppmaningen med *tänk på att* uttalas i Exempel 1.

Uppmaningen om kroppshållning följs på rad 12 av ett explanativt påpekande om motionärens felaktiga hållning. Detta motiverar ingripandet och bidrar till inlärningsmålet: hur kroppen ska hållas respektive inte hållas. Tillsammans utgör då uppmaningen med *tänk på att* och den explanativa fortsättningen *för nu går du fram me bröstet väldigt mycket* en instruerande handling: [uppmaning] + [motivering] = instruktion. Sekvensen med tränarens och motionärens drag kan sammanfattas schematiskt så här:

Övergång	Inledd adversativ konstruktion: *men nu*
Uppmaning	Mental imperativ och *att*-sats: *tänk på att du ska va helt rak också*
Respons	Motionären försöker ha en rak hållning
Motivering	Explanativ sats: *för nu går du fram me bröstet väldigt mycket*

Instruktionen har en korrigerande funktion: den uppmanande delen (*tänk på att…*) formulerar det korrekta utförandet, och den efterföljande explanativa delen kommenterar motionärens felaktiga utförande till förmån för inlärning (jfr Macbeth 2004:704). Detta är alltså en skillnad från den frasformade uppmaningen *raka armbågar* (rad 2), som enbart syftar till att korrigera motionärens position här och nu. En enkel imperativ med formen *va helt rak också* hade likaså kunnat uppfattas som en kommentar till en pågående process utan en orientering mot att elaborera den med en instruerande komponent. Genom att använda konstruktionen *tänk på att* förbereder tränaren motionären således för något specifikt som kräver uppmärksamhet och det fokuserade får plats senare i yttrandet, dvs. då uppmärksamheten borde vara

garanterad. Att det samtidigt handlar om en senareläggning av en korrigerande handling i yttrandets förlopp kan även möjligen kopplas till preferensstrukturen (se Pomerantz 1984), dvs. ett socialt mindre prefererat drag blir i någon mån inlindat och den andra får en förvarning om att ett sådant är under uppsegling. Tränaren håller handen på motionärens rygg för att fysiskt lokalisera problemet, och motionären reagerar genom att försöka hålla kroppen rakare, mindre framåtlutad. Målet är att motionären ska lära sig övningen korrekt för framtiden, och hennes kommentar *nu drar de ju* på rad 15 indikerar att hon uppfattat att hon gör rätt. Tränaren bekräftar med ett *mm* med stigande intonation, ungefär med betydelsen 'precis'.

I denna sekvens har tränaren uttryckt sin auktoritet genom att först visa övningens utförande på ett skickligt sätt, vilket genererat formuleringar av förundran och ifrågasättande av egen kunskap hos motionären (se rad 1, rad 9). Tränaren ger genomgående olika direktiv, placerar sig i en övervakande position bredvid motionären och för handen till motionärens rygg för att fysiskt, nästan på ett diagnosticerande sätt, handleda henne (se Bild 1). Tränaren går inte med i motionärens skämtsamma prat (rad 6, 9) utan håller sig till den instruerande agendan, vilket understryker tränarens fokus på saken och bidrar till intrycket av en neutral expertposition.

Grammatiskt sett består direktivet av den mentala imperativen *tänk på (att)* och en nominal bisats som beskriver ett önskat sakförhållande med ett predikatsverb (*vara*) som uttrycker en relation, *att du ska va helt rak också*. Det modala hjälpverbet *ska*, som uttrycker en hög grad av förpliktelse, dvs. att något är nödvändigt, är ett relativt tydligt utslag av PT:ns auktoritetsposition. Den mentala imperativen utgör en fokuserande ram som ger den senare konstruktionsdelen eftertryck, dvs. formuleringen av vad mottagaren i praktiken ska göra och lära sig. Instruktionens innehållsliga kärna är inbäddad i en presupponerad *att*-sats, vars sanningshalt inte förändras även om den överordnade satsen negeras (jfr *Tänk inte på att du ska vara rak också*). Inbäddningen innebär följaktligen att kärndirektivet saknar egen språkhandlingsfunktion och därmed är det inbäddade direktiva innehållet, att hålla kroppen rak, inte öppet för förhandling (jfr Holmberg & Karlsson 2013:134–136). Även om det inte är fråga om en direkt befallning så är uppmaningen svår att ifrågasätta just eftersom den inte i sig påpekar något fel i motionärens prestation utan fokuserar på det önskade sättet att utföra övningen, vilket uttryckligen hör till tränarens expertis (se Stevanovic & Peräkylä 2012; Huhtamäki m.fl. u.a.).

I vårt nästa utdrag (2) har tränaren precis gett de huvudsakliga instruktionerna om hur en ny övning – hopp på en gymmatta – ska utföras och själv

demonstrerat några hopp. Motionären har följt med på sidan, och på rad 1 i transkriptionen konstaterar tränaren att övningen ska göras *fyra varv*, varvid motionären tar plats på mattan där hoppövningarna ska göras. Innan motionären sätter i gång signalerar tränaren en övergång till något som ska fokuseras med relativsatsen *de ja vill att du tänker på nu* (rad 3). Denna sats kunde vara första delen av en *falsk utbrytning*, dvs. en konstruktion som ofta dyker upp i instruktörsprat (Lindström m.fl. 2022).[25] Tränaren går fram så att hon står snett framför motionären och byter grammatisk konstruktion på rad 4: hon formulerar en uppmaning om tårnas placering med den mentala imperativen *tänk på att* (rad 4), vilket motionären i sin tur kvitterar med *okej* på rad 7.

Exempel 2. *Alla tår är i mattan* (Sverige)

```
01  PT:    +å de här ska vi göra (.) fyra varv.+
pt         +snurrar med fingret i luften och går åt sidan+
02         &(3.9)&
mo         &tar plats på gymmattan&
03  PT:→   å de ja vill att du tänker på nu (0.8) också (.) bara
04         #tänk på att (0.6) +&att alla tår (0.6) är i: mattan+=
pt                            +ställer sig närmare MO:s sida+
mo                              &tittar på PT---->
           #Bild 2
05         =när du jobbar.
06         (0.4)
07  MO:    okej=
08  PT:    =så att (0.3) du verkligen +känner+ att okej (.)
pt                                    +klappar händerna mot varandra+
09         +stortån+ e i: (.) dom +är,+
pt         +klappar händerna mot varandra+
10         (0.8)
11  PT:    så att eh (.) +också att du får me: kraften (.)
pt                       +gör vertikala rörelser med händerna
12         när du gör upphoppet
13         (0.3) [och att du får kraften ifrån tårna också.
14  MO:          [ja
15         okej
```

Uppmaningen följs av motiveringar om det korrekta utförandets effekter, som tränaren producerar i satser inledda med *så att* (raderna 8, 11, 13). Under dessa motiverande expansioner klappar tränaren händerna mot varandra tre gånger för att understryka poängerna (se Bild 2) samtidigt som detta illustrerar kontakten med mattan (rad 8, 9), och vidare visar hon också

[25] En komplett utbrytningskonstruktion skulle kunna lyda så här: *Det jag vill att du tänker på nu är att alla tår är i mattan* (se Henricson & Lindström 2020).

hoppet med några iterativa vertikala handrörelser med lätt krökta fingrar (rad 11).

Bild 2. PT:ns och motionärens positioner när uppmaningen med *tänk på att* uttalas i Exempel 2.

Den instruerande handlingssekvensen med uppmaning och motivering samt motionärens respons kan beskrivas schematiskt så här:

Övergång	Inledd falsk utbrytning: *å de ja vill att du tänker på nu*
Uppmaning	Mental imperativ och *att*-sats: *tänk på att alla tår är i mattan när du jobbar*
Respons	Kvitterande partikel: *okej*
Motivering	Konsekutiv bisats: *så att du verkligen känner…*

Instruktionen kan sägas fungera på ett förebyggande sätt, vilket är en skillnad mot Exempel 1 där tränaren försöker hjälpa motionären till ett korrekt utförande under en övning. Tränaren påpekar en detalj i utövandet redan innan ett eventuellt behov av att korrigera motionärens prestation uppstår. Hon föregriper alltså ett möjligt fel. Detta signalerar att tränaren har strukturerad förhandskunskap om övningen och vad som kan vara intrikat i den, vilket styrker hennes deontiska rätt att styra motionären till ett visst (korrekt) framtida utförande. Grammatiskt sett innehåller uppmaningen den mentala imperativen *tänk på (att)* och två bisatser, varav den första (nominala) är presupponerad och beskriver direktivets kärna (*att alla tår är i mattan*) som ett sakförhållande med ett predikatsverb (*vara*) som uttrycker en relation. Även om denna sats står i enkel presensform utan några modala verb så kan dess innehåll tolkas som förpliktande (jfr Lundin 2018:158),

eftersom den beskriver det önskade sättet att utföra övningen på. I detta exempel hade det varit otänkbart med en frasformad uppmaning här, eftersom de är så tätt kopplade till en övningsprocess som redan kommit igång (se Huhtamäki m.fl. 2019). Tränarens sätt att illustrera det rätta utförandet med händerna bidrar även till att demonstrera hennes kunskap om hur övningen ska utföras (se Bild 2).

I vårt tredje exempel (3) visar vi det enda fall där en uppmaning med *tänk på att* förekommer i PT-sessioner inspelade i Finland och som återfinns på rad 3 i transkriptionen. Uppmaningen produceras ungefär i mitten av en övning som är på gång, där motionären ligger på vänstra sidan och upprepade gånger för upp ena knäet, medan tränaren står bakom henne och håller emot med en stor gymboll mot ryggen (se Bild 3).

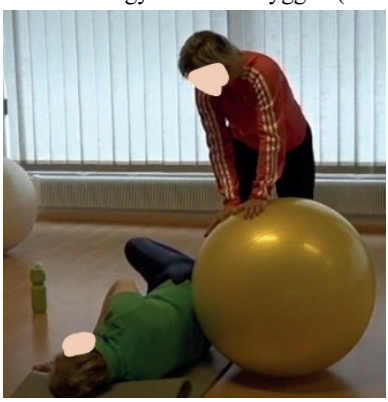


Bild 3. PT:ns och motionärens positioner när uppmaningen med *tänk på att* uttalas i Exempel 3.

Tränarens kommentar om övningsfasen på rad 1, *nu ha vi gått hälften*, produceras lågmält och med ett lugnt tempo. Det utdragna responsordet *jå:å* (dvs. ‘ja’) på rad 3 kvitterar motionärens utförande hittills och markerar samtidigt en övergång till en ny fas på rad 4. Den inleds med ökad röststyrka och den mentala imperativen *tänk på att* som följs av adverbet *rikit* ‘riktigt’.

Exempel 3. *Så högt upp som du får* (Finland)

01	PT:	+&nu ha vi gått hälften å de e hälften kva:r.&
pt		*+står och håller en gymboll mot MO:s rygg----->*
mo		*&ligger på vänster sida och lyfter höger knä&*
02:		&(1.3)&
mo		*&lyfter knäet&*
03	PT:	&jå:å .h&
mo		*&sänker knäet&*
04	→	#&å tänk på att rikit (.) nu e den (.) muskeln varm¿&
mo		*&lyfter knäet en gång&*
		#Bild 3
05		.h så tänk att gå (.) så- (.) &h:ögt upp som du får¿&
mo		*&lyfter knäet en gång, stannar upp, sänker det sedan&*
06		&(0.5)&
mo		*&börjar lyfta knäet&*
07		&samtidigt som du pressar lilla magen in,&
mo		*&fortsätter lyfta knäet och sänker det&*
08		&(0.3)&
mo		*&knäet är nere&*
09		.h å opp &opp (0.3) o:pp& (.) &just dit.&
mo		*&lyfter knäet, trycker upp det ytterligare på* opp&
		&sänker knäet&
10		&(0.3)&
mo		*&knäet är nere&*
11		.h å &opp (.) o:pp& (.) &bravo:.&
mo		*&lyfter knäet, trycker ytterligare på* opp&
		&sänker knäet&

Konstruktionen avbryts efter *rikit* på rad 4, då tränaren skjuter in en påstående huvudsats (*nu e den muskeln varm*) som tjänar som en föregripande motivering för den efterföljande direktiva handlingen: då muskeln är varm borde motionären kunna anstränga sig mer. En ny, modifierad uppmaning introduceras således på rad 5, initierad av återgångsmarkören *så* (se Ottesjö & Lindström 2005). Även här används imperativen *tänk*, men den konstrueras nu utan prepositionen *på*: *tänk att gå så högt upp som du får*. Fortsatta anvisningar om hur motionären ska göra följer: information om att pressa in magen (rad 7) och peppande frasformade uppmaningar om att fortsätta lyfta knäet ytterligare (*å opp opp opp*), rad 9 och 11. Positiv återkoppling ges i slutet av de båda peppande uppmaningarna: *just dit* och *bravo*, vilket bekräftar att motionären gör rätt. Vi kan sammanfatta instruktionssekvensen schematiskt så här:

Övergång	Kvittering av föregående fas: *jå:å*
Uppmaning	Mental imperativ och *att*-sats: *tänk på att rikit*
Motivering	Inskjuten påstående sats: *nu e den muskeln varm*
Uppmaning	Mental imperativ och *att*-sats: *tänk att gå så högt upp som du får*
Respons	Motionären lyfter knäet högre upp

Även om de återkommande dragen återfinns också här är den sekventiella följden mer slingrande än i de två tidigare exemplen i och med att tränaren byter konstruktion efter den först inledda men oavslutade uppmaningen (rad 4 och 5). Hon vill tydligen först komma med en förklaring som rättfärdigar uppmaningen om att motionären ska ta ut rörelsen ännu mer i den återstående häften av övningen. Att den senare versionen av uppmaningen har en konstruktion med direkt objekt i stället för prepositionsobjekt innebär en betydelseförändring: motionären blir inte så mycket påmind om ett faktiskt sakförhållande som ska beaktas utan blir snarare ombedd att skapa en mental bild av att gå riktigt högt med knäet (se Huhtamäki m.fl. 2022). Till skillnad från motiveringarna i de två föregående exemplen handlar denna om varför motionären nu har möjlighet att klara av den uppmanade handlingen, snarare än vad som är effekten av att följa eller inte följa uppmaningen, vilket antagligen förklarar placeringen av motiveringen före uppmaningen. Med den inskjutna motiveringen signalerar tränaren att hon har "koll" i situationen och bibehåller således sin kunskapsauktoritet. Hon understryker även fysiskt sin handledande expertposition gentemot motionären genom att hålla en stöttande gymboll mot motionärens rygg och stå övervakande och titta på medan motionären utför övningen (se Bild 3).

På grund av konstruktionsväxlingarna i exempel (3) har uppmaningarna med *tänka* grammatiskt sett inte precis samma struktur som de vi sett i exemplen (1) och (2). I jämförelse med exempel (1) och (2) följs *tänk på att* i (3) inte av en presupponerad, förpliktande bisats som skulle beskriva ett önskat sakförhållande som en relation (jfr att man ska vara rak, att tårna ska vara i mattan). Den oavbrutna konstruktionen *tänk på att* följs i stället av en annan imperativ med *tänk* och en *att*-sats som beskriver en konkret, fysisk handling (*gå så högt upp som du får*), närmast med betydelsen att uppmuntra motionären att uppnå det som beskrivs.

Analyserna ovan visar hur uppmaningar i formatet *tänk på att* är inbäddade i instruerande sekvenser där instruktören (tränaren) och den instruerade (motionären) tillsammans är involverade i en pågående handledningsprocess med sina komplementära roller. Tränarens auktoritetsposition befästs genom ett knippe samverkande faktorer: kompetenta egna demonstrationer av de korrekta fysiska utförandena, övervakande fysisk positionering i förhållande till motionären, diagnosticerande eller stöttande beröringar, förmåga att förutse svårigheter i övningarna samt kommunikation i enlighet med ett professionellt förhållningssätt. Till det sistnämnda hör att PT:n bygger upp de instruerande handlingarna på ett pedagogiskt motiverat sätt i och med att en uppmaning följs av förklaringar och att fokus är på den instruerande agendan. De grammatiska valen följer ett instruerande register genom an-

vändning av förpliktande modalitet (t.ex. *ska*) samt fokuserande konstruktioner som falsk utbrytning (eller fragment därav) och *tänk på att*. Den sistnämnda konstruktionen har givetvis stått i fokus här, och vi kan konstatera att den samstämmigt med de andra situationsbundna signalerna har en auktoritetsstärkande funktion, som om det var en del av ”uniformen” som tränaren tar på sig på gymmet. Det är utan tvivel av betydelse att konstruktionen hör hemma i generellt anvisande kontexter där en auktoritet uttalar sig (från högtidliga sammanhang, som det religiösa *Tänk på att hålla sabbatsdagen helig*, till mer alldagliga meddelanden från myndigheterna, som *Tänk på att det kan råda varning för skogsbrand på midsommaren*). Genom denna implicita diskursiva registerfunktion underlättar *tänk på att*-konstruktionen förhandlingen om de deontiska positionerna samtidigt som det kan anses finnas en viss finkänslighet i dess komplexa grammatiska uppbyggnad, som tilltalar motionären som en deltagare med kapacitet att beakta krävande samband och lära sig nytt.

Vårt material omfattar som sagt ett litet antal deltagare, och flertalet av uppmaningarna med formatet *tänk på att* favoriseras också klart av en viss tränare i inspelningarna gjorda i Sverige. Men varken varietet eller idiosynkratiska rutiner är avgörande faktorer här. I en annan inspelning från Sverige, PT1, förekommer konstruktionen inte alls. Speciellt med denna inspelning är dock att träningen utförs av en grupp på tre motionärer och en PT, och att tränaren har en annorlunda roll under denna träning. Tränarrollen framgår i att PT:n lagt upp programmet och handleder under övningarna, men samtidigt tränar han tillsammans med de andra i gruppen. Således närmar hans roll sig även motionärernas. Till skillnad från tränaren i Exempel 1, som inte går med i motionärens skämtsamma prat, deltar han i den skämtsamma och ibland retsamma jargongen. Att denna PT inte använder sig av uppmaningar med *tänk på att* kunde alltså höra ihop med att hans roll inte är lika asymmetriskt kopplad till den övervakande sakkunnigas som de andra tränarnas.

Diskussion och slutsatser

I denna studie har vi utifrån tre exempel från inspelade sessioner med personlig träning diskuterat funktioner samt verbala och multimodala drag hos direktiva handlingar som inleds med *tänk på att*. Exemplen är grammatiskt och sekventiellt representativa för vår samling uppmaningar med *tänk på att* från sessioner med personlig träning i Sverige och Finland. Vi har gjort näranalyser av dessa instruerande handlingssekvenser, och i det följande dis-

kuterar vi deras betydelse för att skapa och upprätthålla deltagarroller i den institutionella verksamhet som personlig träning utgör.

De sekventiella analyserna visar att uppmaningarna föregås av någon form av verbal övergång från det föregående, vilket tyder på att ett längre sjok av tal är att vänta. I dessa fall innebär detta att den direktiva handlingen kommer att vara mer komplex än en enkel, stöttande uppmaning (t.ex. *Upp med bröstet!*). Den basala funktionen hos direktiv av typen *tänk på att* är att korrigera fel och förebygga möjliga fel i motionärens utförande. Grammatiskt sett består dessa direktiv av en fokuserande del med den mentala imperativen *tänk på (att)* och en fokusdel som innehåller kärnan för den uppmanade handlingen, dvs. exakt vad som ska göras och hur det ska göras. Fokusering skapar en förväntning om att något av vikt kommer att sägas, och att det kräver reflektion av mottagaren. Vi kan också säga att den tvådelade strukturen kommunicerar en specifik diskursfunktion: *tänk på (att)* kan identifieras som en fras som återkommer i anvisningar och ger således en vink om en kommande instruktion som sedan formuleras i fokusdelen och är syntaktiskt underordnad den inledande mentala imperativen.

Härav följer också ett interpersonellt budskap om social indirekthet: korrigering och uppmaning görs flerordigt och i kombinationer av en överordnad och underordnad, inbäddad, sats. De verbala direktiven kompletteras med tränarens fysiska beröring eller kroppsliga demonstration som lokaliserar ett problem eller ger en illustration av rörelsen i fråga. I de analyserade exemplen producerar tränaren ytterligare en motivering till att övningen ska utföras just på ett visst sätt. Tillsammans med den uppmanande komponenten, som inleds med *tänk på att*, bildar då den senare motiverande komponenten ett *instruerande handlingspaket*. Motionären ger en respons, som antingen kan vara fysisk eller verbal, och den kommer efter den uppmanande komponenten eller efter motiveringen, dvs. då hela instruktionen blivit hörd.

Konstruktionens indirekta interpersonella moment kan tänkas vara en resurs i verksamhetskontexten för personlig träning. Även om många faktorer i den fysiska miljön, deltagarramen och den institutionella interaktionskontexten förstärker tränarens auktoritet och expertroll så finns det vissa faktorer som bidrar till att auktoriteten och rollfördelningen är mindre självklara. Det faktum att motionären har självupplevd kunskap om sin kropp gör att hen ytterst ansvarar för utförandet. Att motionären är en betalande kund som investerar i sin fysiska hälsa ställer också krav på att tränaren ska erbjuda den service motionären betalar för och framstå som trygg och tillmötesgående. En faktor är också att PT-titeln inte är skyddad och att expertstatusen därmed inte är på samma sätt erkänd som t.ex. en läkares. I denna verksam-

hetskontext behöver tränaren därför ständigt förvalta sin sakkunnigroll i interaktionella mikrosituationer (jfr George 2008), och det sker genom att hänvisa till vem som har epistemisk och deontisk auktoritet, dvs. kunskap och rätt att bestämma (jfr Heritage & Raymond 2005; Stevanovic & Peräkylä 2012; Huhtamäki 2021).

Genom att använda uppmaningar som inleds med fokuserande *tänk på att* och följs av en direktiv kärna samt en motivering kan tränaren göra anspråk på en auktoritetsposition på ett sätt som gör att målet för den institutionella verksamheten uppfylls (jfr Drew & Heritage 1992). För det första visar uppmaningen att mottagaren ska ”tänka” att det handlar om kunskap som redan finns och besitts av den ena parten, dvs. det handlar om epistemiska positioner (jfr Heritage & Raymond 2005). För det andra presenteras uppmaningens kärna i en nominal bisats där innehållet blir icke-förhandlingsbart (se Huhtamäki m.fl. u.a.). Följaktligen är det möjligt för PT:n att använda språkliga uttryckssätt som avspeglar hens deontiska auktoritet, till exempel det modala hjälpverbet *ska*, som upplevs som tvingande i idrottskontexter (se Lundin 2018:159). Att uppmaningens innehållsliga kärna kommer i en presupponerad, inbäddad bisats gör också att den önskade handlingen framställs som faktisk, allmän kunskap, vilket då är svårt för motionären att ifrågasätta. Att konstruktionen *tänk på att* presenterar en korrigering som något motionären kan “tänka på” i stället för att direkt ändra på bidrar till att uppmaningen blir mindre ansiktshotande för motionären. Motionären framställs härigenom som ansvarig för sitt eget handlande, och inte bara som en som viljelöst lyder tränarens direktiv. Konstruktionen bidrar därför till att uppgradera motionärens aktörskap.

Uppmaningar i *tänk på att*-formatet antyder att det rätta utförandet är något som alltid ska beaktas (tänkas på eller reflekteras över) när man utför en viss övning. Detta är en skillnad gentemot frasformade uppmaningar, t.ex. *tårna ut,* som syftar till att motionären agerar snabbt här och nu när en övning pågår (se Huhtamäki m.fl. 2019). På så sätt hänger *tänk på att* samman med att skapa förutsättningar för lärande – det är inte bara här och nu motionären ska utföra övningen korrekt, utan även förbereda sig för att komma ihåg de olika detaljerna så bra att hen klarar att utföra den korrekt i framtiden. Den instruerande dimensionen sätts i förgrunden genom motiverande expansioner, som fogas in efter den uppmanande komponenten *tänk på att* (eller skjuts ibland in i sekvensen). Expansionerna är viktiga för lärandet genom att tränaren då förklarar varför motionären ska göra på ett visst sätt, vilket bidrar till förståelse.

Direktiva handlingar med konstruktionen *tänk på att* är sammankopplade med ett konsultativt register: de konstruerar den ena parten som expert och den andra som mottagare av hjälp och råd, men också som någon som själv är ansvarig och delaktig i det som görs. Genom konstruktionen kan man således höra en institutionell röst, ”handledarens röst”, och den grammatiska konstruktionen kan därmed anses vara bärare av en komplex social betydelse och reproducera igenkännbara sociala roller. Vi kan dra en parallell till konstruktionen falsk utbrytning, som tidigare forskning har visat att kan förekomma i samband med instruerande tal, till exempel i lärares respons på uppsatser eller även hos personliga tränare som kommenterar positiva respektive negativa aspekter på motionärers performans (Lindström m.fl. 2022). Symptomatiskt nog, eller som förväntat i sammanhanget, kan utbrytningskonstruktionen förekomma tillsammans med konstruktionen *tänk på att* (se ex. 2).

Vi kan sammanfatta våra iakttagelser så att dessa komplexa instruerande sekvenser inledda med *tänk på att* används i personlig träning därför att det handlar om socialt och innehållsligt komplexa handlingar: att korrigera ett fel som motionären gjort, eller kan tänkas göra, och att skapa förutsättningar för inlärning för framtiden. Denna konstruktion skjuter upp själva kärnan för korrigeringen samtidigt som den reserverar informationsstrukturellt fokus på det som är problemet (och som kommer sist i den komplexa meningen). Därtill utgör direktiv med *tänk på att* ett redskap för att balansera mellan tränarens och motionärens epistemiska och deontiska positioner i personlig träning: vem som vet vad och vem som har aktörskap. Dessutom hör de ihop med att motionären ska lära sig de delvis invecklade fysiska färdigheterna för framtiden, och då kan det vara bra att tränaren hänvisar till en mental process, beskriver det önskade resultatet och erbjuder vidare motiveringar för att skapa en fullödig instruktion.

Transkriptionsnyckel

[	överlapp inleds	eh	tvekljud
=	bidrag hakas in på varandra l. talet fortsätter på en annan rad	.h	hörbar inandning
(.)	mikropaus (under 0,2 s.)	.	fallande slutintonation
(1.6)	paus i sekunder	,	jämn slutintonation
nu:	förlängt ljud	?	stigande slutintonation
nu	starkt betonad stavelse	*pt* *mo*	deltagaridentifiering (PT, tränare; MO, motionär) på raden med notering av visuellt beteende
°bra°	lägre ljudstyrka än föregående	+ *&*	tecken som synkar början/slutet för visuellt beteende
>upp<	snabbare än föregående	--->	det noterade beteendet fortsätter
(men)	transkriptionen osäker	#	synktecken för bild (tidpunkten då den tagits)

Referenser

Broth, M. & Keevallik, L. (2020). *Multimodal interaktionsanalys*. Studentlitteratur.

Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent–child interactions. *Text & Talk*, 30(1), 1–25. https://doi.org/10.1515/text.2010.001.

Couper-Kuhlen, E. (2014). What does grammar tell us about action? *Pragmatics,* 24(3), 623–647.

Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge University Press.

Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. I: Drew, P. & Heritage, J. (red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 3–65). Cambridge University Press.

George, M. (2008). Interactions in expert service work: Demonstrating professionalism in personal training. *Journal of Contemporary ethnography,* 37(1), 108–131. https://doi.org/10.1177/0891241607309498.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment situated within situated human interaction. *Journal of Pragmatics,* 32(10), 1489–1522.

Grahn, I.-L., Lindholm, C. & Huhtamäki, M. (u.u.). Accounting for changes in serial vocalisations – co-operative action in a gym training session. *Journal of Pragmatics*.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4:e upplagan). Routledge, Taylor & Francis Group.

Heritage, J. & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly,* 68(1), 15–38. https://doi.org/10.1177/019027250506800103.

Holmberg, P. & Karlsson, A.-M. (2013). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Andra upplagan. Hallgren & Fallgren.

Huhtamäki, M. (2021). Kroppens auktoritet i friskvård. I: Grahn, I.-L. & Lindholm, C. (red.), *Tala om kroppen: Språkliga perspektiv på hälsa och sjukdom i den digitala eran* (s. 139–161). Morfem.

Huhtamäki, M., Grahn, I.-L., Lindström, J., Nilsson, J., Norrby, C. & Wide, C. (2019). Frasformade instruktioner med uppföljningar under personlig träning. *Språk och stil,* 29, 9–34.

Huhtamäki, M., Lindström, J., Grahn, I.-L., Nilsson, J., Norrby, C. & Wide, C. (2022). Tankar som styr kroppen: Instruktioner med verbet *tänka* vid personlig träning. I: Björklund, S., Haagensen, B., Nordman, M. & Westerlund, A. (red.), *Svenskan i Finland 19* (s. 118–132). Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska Samfundet 82.

Henricson, S. & Lindström, J. 2020. ”Va ja inte gillar e hennes nasala röst”. Fokusfinala utbrytningar i tal i interaktion. I: Haapamäki, S., Forsman, L. & Huldén, L. (red.), *Svenskans beskrivning 37* (s. 96–110). Åbo: Svenska språket vid Åbo Akademi.

Huhtamäki, M., Tolvanen, E. & Lindström, J. (u.a.). Direktiv med *tänk på att* i personlig träning: En interaktionell och systemisk-funktionell analys. I: *Svenskans beskrivning 38*. Örebro universitet.

Lindström, J. (2014). Interaktionell lingvistik: Procedurer, teman och analyser. *Folkmålsstudier, 52*, 31–55. http://www.fnf.fi/folkmalsstudier/.

Lindström, J., Henricson, S. & Huhtamäki, M. (2022). Pseudo-cleft constructions in Swedish talk-in-interaction: Turn projection and discourse organization. *Lingua*, *265,* 1–29. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103167.

Lindström, J., Lindholm, C., Grahn, I.-L. & Huhtamäki, M. (2020). Consecutive clause combinations in instructing activities: Directives and accounts in the context of physical training. I: Maschler, Y., Pekarek Doehler, S., Lindström, J. & Keevallik, L. (red.), *Emergent syntax for conversation: Clausal patterns and the organization of action* (s. 245–274). Benjamins.

Lundin, K. (2018). Att instruera i idrottskontext. *Educare*, 2018:1, 140–169.

Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736.

Norrby, C., Lindström, J., Nilsson, J., Wide, C. (2021). *Interaktion och variation i pluricentriska språk: Kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska. Slutrapport från ett forskningsprogram*. Riksbankens Jubileumsfond i samarbete med Santerus förlag. https://view.publitas.com/riksbankens-jubileumsfond/rj-s-skriftserie-nr-21-2021/page/1

Ottesjö, C. & Lindström, J. (2005). *Så* som diskursmarkör. *Språk och Stil* 15 (NF), 85–127.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. I: Atkinson, J. M. & Heritage, J. (red.), *Structures of social action* (s. 57–101). Cambridge University Press.

SAG = Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. (Band 4). Svenska Akademien.

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication. An introduction*. Blackwell.

Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297–321. 10.1080/08351813.2012.699260.

Idrott och språk – Språk i idrott: Nordisk nätverkskonferens vid Linnéuniversitetet den 12–13 januari 2022

KATARINA LUNDIN, RAPPORTSERIE FÖR IDROTTSVETENSKAP NR 2/2022,
INSTITUTIONEN FÖR IDROTTSVETENSKAP, LINNÉUNIVERSITETET, VÄXJÖ, 2022

Rapportserieredaktör: Susanne Linnér
ISBN: 978-91-89709-39-3 (tryck), 978-91-89709-40-9 (pdf)
Utgiven av: Institutionen för idrottsvetenskap
Tryck: Copycenter, Linnéuniversitetet, Växjö

Lnu.se

Linnéuniversitetet

ISBN: 978-91-89709-39-3 (TRYCK)
ISBN: 978-91-89709-40-9 (PDF)