

# Språkbruk och idrott

## En studie av språkhandlingar i fyra olika idrottskontexter

© **Katarina Lundin**

Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet  
Författarkontakt <katarina.lundin@nordlund.lund.se>

*Publicerat på idrottsforum.org 2019-10-10*

I denna artikel presenterar jag resultaten från en jämförande studie mellan två projekt om språkbruk i idrottskontext. Det ena projektet har undersökt träningspass i idrotterna friidrott, jujutsu och gymnastik, och det andra har undersökt undervisning i Idrott och hälsa i en förberedelseklass för nyanlända elever. Fokus ligger på tränarnas/idrottslärares verbalspråkliga kommunikation med de tränande barnen/eleverna.

De teoretiska utgångspunkterna är en språkvetenskaplig analys av språkhandlingar (Teleman et al 1999) och begreppen klassifikation, inramning och kod (Bernstein 1973 och framåt). Det framgår tydligt att det med varje urskiljbar likhet i de olika kontexterna följer en avgörande olikhet, framför för möjligheten att använda verbalspråket för instruktioner och kroppsspråk som komplement till det talade

språket men även för målet med idrottslärares respektive tränarnas tränings- respektive undervisningspass. Sammantaget får olikheterna konsekvenser för progressionen och progressionstanken i de olika kontexterna.

KATARINA LUNDIN är docent i nordiska språk vid Lunds universitet. Hon forskar om språkbruk i en- och flerspråkiga idrottskontexter, i såväl skolans som föreningsidrottens regi, med fokus på kommunikationen mellan tränare och tränande barn och ungdomar. Ett annat forskningsområde är språkdidaktik inom lärarutbildningen. Hon har författat flera forskningsbaserade läromedel och är vetenskaplig ledare för Skolverkets framtagande av moduler för språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för lärare som undervisar nyanlända elever, bland annat i skolämnet Idrott och hälsa.

## Introduktion

Idrotten är en verbalspråkligt kommunicerad kultur och en pedagogisk och social verksamhet med språket som en grundläggande byggsten. Om man vill förstå hur lärande etableras och kan göras effektivt under träningspass krävs en analys av idrottens verbalspråk och kroppsspråk (Whitehead 2007) såsom de används i olika kommunikativa situationer (Lundin 2016, 2018). En analys av språkbruk i idrottskontexter kan visa hur, var och varför maktrelationer, lärandeprocesser och fostranssituationer etableras med språket som ett centralt redskap. Detta är utgångspunkten i projektet ”Språk i idrottskontext – medel för makt, lärande och demokrati?”, som har utvecklats till ”Kommunikation i språkligt heterogen idrottskontext – nyanlända ungdomars idrottsdeltagande i och utanför skolan”.<sup>1</sup> Det ena projektet har undersökt träningspass i tre olika idrotter, och det andra har undersökt undervisning i idrott och hälsa i en förberedelseklass för nyanlända elever. I föreliggande artikel presenteras resultaten från en jämförande studie mellan dessa två projekt om språkbruk i idrottskontext. Jag använder språkvetenskapliga analysredskap och diskuterar resultaten med hjälp av Bernsteins (1973 och framåt) begreppsapparat.

Naturligt nog uppvisar det empiriska materialet i de båda projekten i och för sig stora skillnader, men samtidigt finns det tillräckligt många likheter mellan de båda idrottskontexterna för att en jämförelse ska vara relevant och intressant att göra. I denna artikel undersöks likheter och skillnader i syfte att urskilja förklaringar till dessa likheter och skillnader. Av primärt intresse är även en analys av vilka effekter som dessa potentiella likheter och olikheter får, då den pedagogiska kontexten och undervisningssituationen är beroende av de val man gjort på vägen (jfr Linnér et al 1982, passim).<sup>2</sup>

Efter en kort genomgång av de genomförda undersökningarna presenteras de båda teoretiska utgångspunkterna i artikeln. Den ena är språkvetenskaplig och fokuserar på språkhandlingar (Teleman et al 1999), och den andra utgår från Bernsteins (1973 och framåt) begrepp klassifikation, inramning och kod. Därefter följer en presentation och analys av resultatet

1 Projektet ”Språk i idrottskontext – medel för makt, lärande, demokrati?” har erhållit medel från Centrum för idrottsforskning åren 2016–2017 (projektmedarbetare: prof.em. Bengt Linnér och doc. Kutte Jönsson). Projektet ”Kommunikation i språkligt heterogen idrottskontext – nyanlända ungdomars idrottsdeltagande i och utanför skolan” (projektmedarbetare: prof.em. Bengt Linnér) har erhållit medel från samma finansör åren 2018–2019.

2 Analysarbetet baseras på diskussioner med Bengt Linnér, projektmedarbetare i ”Kommunikation i språkligt heterogen idrottskontext – nyanlända ungdomars idrottsdeltagande i och utanför skolan”.

från de genomförda undersökningarna utifrån tre olika aspekter. Den första aspekten berör den övergripande innehållsstrukturen i träningspassen/idrottslektionerna, och den andra handlar om de språkhandlingar som tränarna/idrottsläraren använder. Den tredje, avslutningsvis, belyser tränarnas/idrottslärarens användning av ordet ”bra”. I den avslutande analysen lyfts likheter och skillnader fram avseende kroppsspråket, undervisningssituationen och tränarnas/idrottslärarens mål med undervisningen.

## Projektens empiriska material

Projektens kärnmaterial utgörs av dokumenterad kommunikation under träningspass och idrottslektioner. I det första projektet (se Lundin 2016; 2018) undersöktes tränarens kommunikation med tränande barn, i ett material bestående av ca 16 timmars inspelat ljud- och videomaterial från tränings-tillfällen i idrotterna friidrott, jujutsu och gymnastik. De idrottande barnen var mellan 10 och 12 år gamla och tränades av både män och kvinnor. Träningspassen i friidrott leddes av två tränare med samma status och uppgift i sin tränarroll, medan jujutsupassen hade en tydlig huvudtränare – *sensei* – och tre assisterande tränare som ansvarade för olika delmoment. I gymnastik fanns en tydlig huvudtränare, medan den assisterande tränaren endast fungerade som mottagare av gymnasterna vid avancerade hopp och inte gav några instruktioner till de tränande. I träningspassen i jujutsu och gymnastik fanns alltså redan från början inbyggt en hierarkisk ordning mellan tränarna, medan de båda friidrottstränarna gemensamt ledde hela träningspasset utan någon skillnad i tränarroll eller tränarstatus. I det andra projektet (se Lundin & Linnér 2018a,b) bestod det empiriska materialet av inspelningar av fem timslånga lektioner i ämnet idrott och hälsa i en förberedelseklass med elever mellan 7 och 14 år. Samma manlige lärare ansvarade för samtliga lektioner, där en könsblandad grupp deltog.<sup>3</sup>

I projektet har genomförts ljud- och videoupptagningar av samtal mellan tränare och tränande barn under träningspass respektive mellan idrottslärare och elever under lektioner i idrott och hälsa (jfr Fundberg 2003; Ekberg

3 Projektet måste hantera svårigheter som kan uppstå vid dokumentation av barn och ungdomar som ännu inte är svenska medborgare. Ett metodiskt problem i undersökningen är att vi av forskningsetiska skäl inte kunde använda videodokumentation. Delvis uppvägs denna brist av de observationsanteckningar som forskarna förde vid samtliga tillfällen. Till följd av både GDPR och det faktum att flertalet av eleverna inte är svenska medborgare finns följaktligen en gräns för vad vi har kunnat få med i materialet: vi har varken kunnat videofilma eller intervjua eleverna.

2009; Eliasson 2009). Tränarna/läraren bar mikrofon under inspelnings- och träningstillfällena; bland annat tränarnas verbala dominans i vårt pilotprojekt (Lundin & Linnér 2015) motiverar att endast de bar mikrofon. Dessutom fångas merparten av barnens fåtaliga språkliga yttranden upp av såväl video- som ljudupptagningen. Inspelningarna är bastranskriberade, vilket innebär att fokus ligger på *vad* som har sagts snarare än *hur* enskilda ord har uttalats och att transkriberingen är anpassad till skriftspråksnormen (se Norrby 2014). I bastranskriberingen markeras därför exempelvis inte pauslängd eller huruvida yttrandena har en stigande eller fallande ton. Parallellt med inspelningarna genomfördes observationer som dokumenterades skriftligt av de båda forskarna.

Miljöerna i och förutsättningarna för idrottsutövningen i de båda projekten är helt olika; inte minst rör det sig om helt olika språkliga miljöer, vilket naturligt påverkar kommunikationen. Men gemensamt för de olika kontexterna är att språket är centralt och måste vara centralt, och därför är det relevant att undersöka vad som händer när ett för alla deltagare gemensamt verbalspråk plötsligt inte finns. Gemensamt är även att det i de olika kontexterna finns en hierarkisk ordning, även om den ser olika ut och motiveras av de olika förutsättningarna för idrottsträningen respektive idrottslektionerna.

## Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna och analysredskapen i denna artikel är dels språkhandlingar (Teleman et al, 1999), dels Bernsteins begreppsapparat (1973 och framåt).

### *Språkhandlingar*

Med utgångspunkt i formen kan ett yttrande definieras som en specifik typ av *språkhandling* (Teleman et al, 1999). De tre typer av språkhandlingar som är mest relevanta för analysen av det empiriska materialet är *deklarativer*, som normalt uttrycker påståenden, *direktiver*, som normalt uttrycker uppmaningar och *interrogativer*, som normalt uttrycker frågor. De tre typerna av språkhandlingar illustreras i exemplet. Notera att det finns två varianter av den interrogativa språkhandlingen (fråga).

<i>Otto kör till stranden.</i>	(deklarativ språkhandling, påstående)
<i>Kör till stranden, Otto!</i>	(direktiv språkhandling, uppmaning)
<i>Kör Otto till stranden?</i>	(interrogativ språkhandling, fråga)
<i>Varför kör Olle till stranden?</i>	(interrogativ språkhandling, fråga)

Dessa språkhandlingar är de mest basala (Teleman et al 1999, IV:681). Att de är de mest frekventa typerna i det empiriska materialet förklaras också av den aktuella kontexten och verksamheten. Att en viss språklig form uttrycker ett visst innehåll är däremot inte självklart, och detta förhållande kommenteras närmare längre fram.<sup>4</sup>

Direktiver (uppmaningar) är vanligare i talad kommunikation än i skriftlig. Genom direktiverna försöker talaren genom själva språkhandlingen få till stånd den aktion som satsen beskriver (Teleman et al 1999, IV:682). Därmed blir den förväntade responsen annorlunda här än för övriga språkhandlingstyper. Deklarativa och interrogativa språkhandlingar förväntas i första hand få respons i form av ett verbalt uttryck, medan direktiva språkhandlingar kräver en handling som svar; i exemplet *Kör till stranden, Otto!* är den förväntade responsen att Otto kör iväg. Direktiven är den enda språkhandling som har en egen definierad verbform, uppmaningsformen *imperativ (Kör!, Tänk!, Spring!)* och kopplas alltid samman med en och samma funktion: direktiv fungerar alltid som uppmaningar.

Man kan urskilja två varianter av interrogativer: *rogativa* och *kvesitiva* frågor. Rogativa frågor är slutna och besvaras med ”ja” eller ”nej”, som i *Kör Otto till stranden?* Kvesitiva frågor är i stället öppna, efterfrågar en annan typ av information och kräver en annan typ av svar, som i *Varför kör Otto till stranden?*

I *Svenska Akademiens grammatik* (1999) definieras språkhandlingar i första hand utifrån formen på yttrandet. Men inte minst i talat språk är det snarare funktionen hos de olika yttrandena och den önskade responsen på ett yttrande som är relevant. Tvärt emot *Svenska Akademiens grammatik* (1999) utgår Holmberg & Karlsson (2006:46) alltid från funktionen i diskussioner om språkhandlingar, och de klassificerar språkhandlingar utifrån den förväntade responsen på yttrandet. Skillnaden mellan form och funktion är viktig i det aktuella materialet, eftersom merparten av tränarnas och lärarens yttranden alldeles uppenbart fungerar som uppmaningar även om formen skiljer sig åt. De olika formerna för funktionen uppmaning som återfinns i

4 I materialet urskiljs även så kallade icke-verbburna exklamativer som *Upp med händerna!* som utan att innehålla något verb fungerar som en uppmaning. Denna typ av benämns av Grahn & Huhtamäki (2019) som ”frasformat yttrande” när de undersöker hur denna typ av fras hör tätt samman med kroppsspråk, på så sätt att den följs av en fysisk handling.

materialet är följande, där exemplen är hämtade ur materialet från träningar i friidrott:

*Nu kör vi höga knän/Ni kör höga knän* (form: deklarativ språkhandling)

*Kör höga knän!* (form: direktiv språkhandling)

*Kan ni köra höga knän nu?* (form: interrogativ språkhandling (rogativ))

Poängen är att alla yttranden oavsett form – deklarativ, direktiv och rogativ interrogativ – fungerar som uppmaningar som de tränande barnen måste följa. Det är alltså den förväntade responsen hos mottagaren som avgör både hur yttrandet ska klassificeras och hur det ska tolkas (jfr Holmberg & Karlsson 2006).

### *Bernsteins begreppsapparat*

Som komplement till den språkvetenskapliga analysen med utgångspunkt i begreppet språkhandlingar har vi valt Bernsteins (1973 och framåt) teoretiska utgångspunkter. Bernstein (1973 och framåt) intresserade sig primärt för samhällsinriktade analyser med fokus på aktiviteter och praktiker i vardagen. Han utgår från det överordnade begreppet *kod*, som i sig innefattar begreppen *klassifikation* och *inramning*.

Begreppet klassifikation (Bernstein 1973 och framåt)<sup>5</sup> används för att beskriva förhållanden mellan kategorier av olika slag och på olika nivåer, såsom olika skolämnen eller inslag i ett och samma skolämne. Klassifikation handlar om maktfördelning och hierarkier, och den isolerar och sätter upp gränser mellan olika kategorier. Något förenklat kan man säga att klassifikationen motsvarar den didaktiska frågan *vad* som ska utgöra innehållet i ett pedagogiskt sammanhang.

Tillsammans med klassifikationen verkar principen inramning, som syftar på principerna för de överförings- och förvärvsprocesser som finns med i varje pedagogisk kommunikationssituation. Inramningen innefattar principer för kontroll och kommunikation samt principer för sociala relationer. Den syftar specifikt på *hur* det innehåll som ska kommuniceras får kommuniceras i den pedagogiska kontexten (Bernstein 2000:12ff).

---

5 Genomgången av de tre begreppen är förenklad, genom att fokus läggs på det som är av direkt relevans för det empiriska materialet. Bernsteins teori(er) är annars svåra att förenkla, eftersom han ändrar beteckningar för olika led i teorin efter hand som modellen växer fram och förändrar innebörden i begrepp så att även deras betydelse förändras.

En stark klassifikation av ett ämne ger ämnet en egen identitet och stärker det gentemot andra ämnen, medan ett ämne med svag klassifikation blir mer öppet för påverkan och inblandning utifrån (Bernstein 2000:11-16). En stark inramning medför att läraren utövar tydlig kontroll över kommunikationssituationen, medan en svag inramning medför att läraren förefaller ha kontroll (Bernstein 1975/2003; 1990/2003) men att det kanske inte förhåller sig så. Klassifikationen i en given pedagogisk situation kan göras stark eller svag. Om klassifikationen är stark resulterar det i uteslutning, medan om klassifikationen är svag kan det öppna upp på ett innehållsligt plan (*vad ska kommuniceras?*). På motsvarande sätt låser en stark inramning fast, medan en svag inramning öppnar upp mot ett breddat och föränderligt innehållsbegrepp (*hur ska det kommuniceras?*).

Direkt kopplat till klassifikation och inramning är det överordnade begreppet *kod*. Koden avgörs av förhållandet mellan principerna för klassifikation och inramning och är antingen *sammansatt* eller *integrerad*. En stark klassifikation och en stark inramning resulterar i en sammansatt kod (Bernstein 1975/2003), som i det aktuella sammanhanget betyder att det finns tydliga gränser mellan olika delar eller moment och att delarna hålls åtskilda. En viktig del av den sammansatta koden är disciplinen, som innebär arbete inom en bestämd ram. Motsatsen till en sammansatt kod är en *integrerad kod* som står för en vilja att ta bort gränser och fokusera på helheten. Där är klassifikationen reducerad. Bernstein definierar begreppen klassifikation, inramning och kod genom att sätta dem i relation till varandra. På så vis blir klassifikationen ett resultat av hierarkiska principer, som i sin tur är ett resultat av maktrelationer som påverkar den sociala arbetsdelningen. Inramningen är på motsvarande sätt ett resultat av kommunikationsprinciper, som i sin tur är ett resultat av hur principer för kontroll påverkar sociala relationer. Klassifikation och inramning står i ett beroendeförhållande både till varandra och till den distribution av makt och de principer för kontroll som de bestäms av.

Med samma tre begrepp kod, klassifikation och inramning försöker exempelvis Lundgren (1972; 1977; 1989), Svingby (1972) och Linnér (1984) beskriva grundläggande principer som rör undervisning och skola, men även förhållanden och inslag i själva undervisningen med fokus på litteraturläsning och litteraturundervisning. Linnér (1984) intresserar sig för undervisningsprocessen och dess innehåll samt hur denna direkt och indirekt påverkas av de olika ramarna. Rambegreppet kommer i Linnérs (1984:193ff) undersökning snarare att definieras som socialt sammanhang. I samband med detta urskiljer han koder på olika nivåer, från en abstrakt samhällelig

till en konkret och personlig vardaglig. Han understryker också att man i olika sammanhang kan urskilja en dominerande kod, men inte en allenarådande, och att koder kan växla. Slutsatsen, som är central för föreliggande artikel, är att man i alla olikheter kan urskilja likheter (Linnér 1984; Linnér et al 1982:253). En analys av likheter och olikheter, av huruvida de är motiverade samt av effekterna av likheterna och olikheterna är central i sammanhang där någon form av undervisning bedrivs.

## De båda genomförda undersökningarna – analys och resultat

I följande avsnitt presenteras och diskuteras resultaten från analyserna i de båda genomförda undersökningarna. Genomgången inleds med ett avsnitt om den övergripande innehållsstrukturen under idrottsträningarna och lektionerna i idrott och hälsa. Därpå följer en syntaktisk infallsvinkel om de språkhandlingar tränarna/idrottsläraren använder och en semantisk infallsvinkel om tränarnas/idrottslärarens användning av ordet ”bra”.

### *Innehållsstrukturen under idrottsträningar och lektioner i idrott och hälsa*

Kommunikationen under träningspassen karaktäriseras av tydligt avgränsade teman och många förhållandevis långa pauser när barnen genomför olika övningar. Teman som återfinns i alla tre idrotterna är uppvärmning och olika former av teknikträning – även om teknikträningen ser olika ut i de olika idrotterna – liksom inslag av stretch- och koordinationsövningar. Utmärkande för kommunikationen är även en långsam replikleverans. Lundin (2018:155) inför termen ”replikleverans” eftersom den fångar strukturen i samtalen bättre än termen replikväxling. Kommunikationen kan beskrivas som monologisk om man ser till verbalspråkliga yttranden och det faktum att de tränande sällan eller aldrig kommenterar instruktionerna eller ställer följdfrågor. Replikleveransen fångar även det faktum att materialet inte innehåller något överlappande tal, stafettal eller oklarheter i turtagningen (Norrby 2014, del II). Av den anledningen menar Lundin (2018) att kommunikationssituationen egentligen inte kan betraktas som ett samtal, då det inte förekommer uppbackningar, avbrott eller samtalsstöd, som annars karaktäriserar ett samtal (Norrby 2014:41, 166). Fokus under träningarna är



uppenbart att lära de tränande olika färdigheter, och därmed går kommunikationen mellan tränare och tränande ut på att förmedla ett innehåll från de förra till de senare. Mottagarna i kommunikationssituationen är alltså betydligt mer verbalt passiva än i ett samtal.

Under träningspassen ger tränarna en instruktion om vad som ska tränas och utföras, och de frågor som ställs är rogativa frågor av karaktären *Är det någon som inte förstår?* eller *Förstår alla?* De tränande barnen förväntas inte besvara frågorna med verbalspråk och knappast inte ge någon verbal respons över huvud taget, utan i stället försöker de utföra den aktuella övningen. De tränande ställer heller inte några frågor till innehållet i instruktionen. Härmed skulle kommunikationssituationen kunna beskrivas som utpräglat monologisk. Men Lundin (2018:156) menar att den samtidigt inte kan beskrivas som ensidigt monologisk eftersom de tränande tar emot en instruktion som de sedan försöker översätta till handling. Genom att omsätta instruktionen till handling och försöka utföra övningen ger de sitt ”svar” – sin återkoppling – och på så vis kan situationen ändå beskrivas som dialogisk, med utrymme för samtalsstrukturen dialogicitet. Med ett något modifierat dialogicitetsbegrepp, som naturligt inkluderar även handlingar och kroppsspråk, kan träningspassen beskrivas som dialogiska. Lundin (2018:ibid) menar att man i det aktuella materialet alltså kan iaktta en likvärdighet mellan kroppsspråk och verbalspråk som är högst relevant och verkar vara utmärkande för tränarspråk i idrottskontext.<sup>6</sup>

Ett tydligt skifte i samtalsstrukturen kan dock iaktas i friidrottsträningens variation mellan mer tekniksbronade träningsmoment och övningar respektive lekmoment som ofta avslutar och ibland även inleder passen. I de mer lekbronade delarna ges de tränande större utrymme; monologen skiftar till tydligare verbal dialog mellan tränare och tränande, exempelvis genom att tränarna ställer öppna frågor (*Varför? Hur?*) när innehållet i resten av passet förhandlas. Dessa frågor besvaras de tränande med verbalspråk. Samma mönster framträder vid alla träningsstillfällen i friidrott, medan träningarna i jujutsu och gymnastik inte innehåller några motsvarande lekmoment.

Tränarnas språkbruk och strukturen i idrottsträningarna uppvisar fler likheter än olikheter, även om den nödvändiga progressionsordningen är mer eller mindre tydlig i de olika idrotterna i undersökningen. Träningspassen karaktäriseras av en stark inramning och en stark klassifikation som resulterar

6 Diskussionen om betydelsen av kroppsspråklig respons i en kommunikationssituation av detta slag kan jämföras med resonemangen i Lundin (2006), där tränande under gympass på Gerdahallen i Lund inte ger verbal respons men under hela passet aktivt deltar i kommunikationen genom att ge ledaren direktrespons i form av ögonkontakt och minspel samt genom att utföra övningarna.

rar i en sammansatt kod. En stark klassifikation och en stark inramning som resulterar i en sammansatt kod verkar i det här fallet vara en förutsättning för en god inläring, och det har tränarna medvetet eller omedvetet tagit fasta på och utgår från i sitt språkbruk. Om idrottsträningen för barn i stället dominerades av en integrerad kod skulle de enskilda tränarna få mindre frihet. Om det enskilda tränande barnet sattes i centrum skulle hans/hennes utrymme att handla och att påverka innehållet i träningen öka, och detta skulle i sin tur medföra att maktbalansen förändrades. Med en förändring av maktbalansen skulle även klassifikationen ändras. En sådan förändring skulle rimligen även påverka inramningen på så sätt att tränaren skulle känna ett behov av starkare inramning. En starkare inramning skulle till tränaren ge ”tillbaka” en del av kontrollen över exempelvis innehåll och övningsval i träningspasset.

Lektionerna i idrott och hälsa för nyanlända elever uppvisar ett helt annat mönster. Alla undervisningssituationer präglas rimligen av ett visst mått av oförutsägbarhet och komplexitet på så sätt att undervisningen inte landar precis som läraren har föreställt sig. Men samtidigt landar inte undervisningen heller precis var som helst: läraren – och tränaren – har rimligen tillgång till exempelvis teorier om vad kunskapen är och ska användas till, modeller för att välja innehåll i undervisningen och metoder för att eleverna ska lära sig att genomföra övningar. Undervisningssituationen kan generellt beskrivas som *diskontingent*, i betydelsen att den inte kan förutsättas röra sig framåt utan hinder. Även om *diskontingens* präglar snart sagt alla undervisningssituationer är det tydligt att idrottslärares undervisningssituation är diskontingent på ett betydligt mer påtagligt och konkret sätt än det som vanligen inkluderas i definitionen. Tydligast märks det i språket, eftersom idrottslärares helt enkelt inte kan använda verbalspråk för att kommunicera med eleverna; eleverna behärskar inte svenska. Flera av dem har varit i Sverige endast i några veckor, och de som har varit här längst har gått i förberedelseklassen mindre än ett år. Detta gör att man kan tala om en diskontingens också i själva språket, som blir fragmentariserat och abrupt.

Men det finns även en mer konkret diskontingens i undervisningssituationen, nämligen att elevskaran förändras från gång till gång, ofta utan att idrottslärares på förhand har informerats. Elever som har placerats i förberedelseklass kan dyka upp oanmälda, och elever som slussats ut i ordinarie undervisning eller flyttats till en annan skola slutar plötsligt. Idrottslärares möter den diskontingenta undervisningskontexten naturligt och förefaller vara beredd att möta det oväntade och oförutsedda, men samtidigt får diskontingensen konsekvenser för hur inramningen, klassifikationen och koden

ser ut. I det aktuella fallet är det helt avgörande att undervisningskontexten är påtagligt diskontingent när det gäller såväl den ständiga förändringen i elevgruppens sammansättning som den uppenbara bristen på ett gemensamt verbalspråk.

Alldeles tydligt dominerar den integrerade koden lektionerna i idrott och hälsa, som ett resultat av en svag inramning och en svag klassifikation. Det verkar rimligt att påstå att idrottslärares möjlighet att själv påverka klassifikationen och inramningen minskar avsevärt i denna undervisningskontext, som ett resultat av diskontingensen. I förberedelseklassen kan läraren inte styra över vad som ska utgöra innehållet i den pedagogiska situation som idrottslektionen innebär, och han kan heller inte kontrollera hur innehållet ska kommuniceras. Man skulle kunna hårdra situationen och påstå att det är svårt att över huvud taget kommunicera ett innehåll under idrottslektionen. Därmed blir klassifikationen och inramningen mer eller mindre per automatik svag, och det är alltså inte något som kan påverkas av läraren. I och med att det är undervisningssituationen som tvingar idrottsläraren att arbeta med en svag klassifikation och en svag inramning förlorar begreppen sin relativt fasta betydelse, nämligen att vara potentiella ”redskap” för en lärare/tränare som planerar och genomför en verksamhet. Under lektionerna i idrott och hälsa i förberedelseklassen används begreppen klassifikation och inramning förvisso fortfarande för att beskriva hur innehåll och kommunicerandet av innehållet ser ut, men definitionen av begreppen inkluderar inte längre en *aktiv* möjlighet för läraren att välja huruvida han önskar arbeta utifrån en svag klassifikation och en svag inramning.

Lärandesituationen under lektionerna i idrott och hälsa för nyanlända elever har andra förutsättningar för och även andra krav på språket som redskap för kommunikation. För idrottslärares del kan man beskriva situationen som att språket inte längre finns tillgängligt som redskap, eftersom stora delar av språkets funktioner försvinner när de flesta av språkbrukarna inte kan vara del i den verbalspråkliga kommunikationen. Detta påverkar naturligt läroprocesserna och förutsättningarna för olika läroprocesser. Skolan och ämnesundervisningen liksom det specifika ämnet idrott och hälsa skapar och kräver en form av läroprocesser genom sina pragmatiska mål, som att ”röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang, planera, praktiskt genomföra och värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil” samt ”förebygga risker vid fysisk aktivitet samt hantera nödsituationer på land och i vatten” (Lgr 11). Idrottsläraren förefaller däremot sträva efter andra mål, som inte nås på samma sätt. Syftet med den fysiska aktivitetsrörelsen kan i det aktuella fallet beskrivas som

*rörelseglädje*. Begreppet rörelseglädje återfinns som del av syftet i fritidshemmets och förskoleklassens verksamhet, där "[u]ndervisningen ska ge eleverna möjlighet att uppleva rörelseglädje och därigenom utveckla sitt intresse för att vara fysiskt aktiva" (Lgr 11). Begreppet återfinns däremot inte i kursplaner för ämnet idrott och hälsa. Ett tydligt exempel på hur idrottsläraren vill stimulera rörelseglädje är att han avslutar varje lektionstillfälle med frågan om vad eleverna skulle vilja göra nästföljande gång. Det eleverna önskar göra lägger idrottsläraren för det mesta in i sin planering.

I lärandesituationen förefaller idrottsläraren vara ute efter att skapa självförtroende hos eleverna samt bidra till deras identitetsutveckling i en process och med ett inslag av demokratifostran. Idrottsläraren verkar alltså i första hand sträva mot mål som inte är lika pragmatiska och som inte nås på samma sätt som anges i kursplaner och styrdokument. Han har andra målsättningar, som i och för sig löper parallellt med att eleverna ska lära sig något – som att hålla balansen eller göra kullerbyttor – men det centrala för idrottsläraren är att eleverna ska lära sig göra saker som de inte kunde tidigare och finna glädje i rörelsen. Detta föder i sin tur en annan slags kommunikation. Med Bernsteins begreppsapparat kan situationen beskrivas som att idrottsläraren laborerar med innehållet i sin undervisning och på allvar öppnar för elevernas åsikter och önsknings. Idrottslärarens tillmötesgående bidrar till att klassifikationen och inramningen båda blir svaga, och som ett resultat härav dominerar den integrerade koden. Ett uttryck för den integrerade koden är att gränsen mellan en dominant och styrande lärare och en elevgrupp – som ska följa lärarens direktiv – är uppluckrad. Detta gör i sin tur att maktbalansen mellan lärare och elever är jämnare och gränsen dem emellan inte lika tydlig. Den delvis utjämnade maktbalansen är ett tydligt utslag av den svaga klassifikationen. Läraren är medveten om detta och har ett förhållningssätt till sina elever som diskvalificerar den ensidiga lärarmakten och i stället försöker skapa samförstånd. Till skillnad från i diskussionen om diskontingens ovan är innebörden i begreppen klassifikation och inramning åter den ursprungliga: läraren väljer medvetet och aktivt att arbeta med en svag klassifikation och en svag inramning i sin undervisning. Den svaga klassifikationen och den svaga inramningen när det gäller lärarens förhållningssätt till sina elever är *inte* ett resultat av diskontingensen i undervisningssituationen.

*Språkhandlingar i materialet – funktion och effekt*

I undersökningarna har fokus framför allt legat på deklarativa språkhandlingar (påståenden), direktiva språkhandlingar (uppmaningar) och interrogativa språkhandlingar (frågor: rogativa eller kvesitiva), efter Telemann et al (1999, IV:681). I undersökningen av språkbruket under träningspass i friidrott, jujutsu och gymnastik framgår tydligt att den verbala monologen från tränarnas sida dominerar (jfr även Lundin & Linnér 2015) och att tränarna använder direkta uppmaningar till de tränande ("Spring!", "Lyft knäna!"), som översätter instruktionerna till handling. Ett annat tydligt resultat är att slutna, rogativa frågor har tydligt företräde före öppna, kvesitiva, det vill säga tränarna väntar sig ett "ja" som återkoppling på sina slutna frågor eller att de tränande barnen helt enkelt påbörjar en övning. Tränarna ställer inga öppna frågor av typen varför eller hur något ska ske. När Lundin (2018) applicerar Bernsteins teoretiska begreppsapparat i sin analys slås fast att de språkliga val som tränarna gör kan motiveras av eller förklaras med att den sammansatta koden dominerar tydligt i gymnastik, jujutsu och teknikmomenten i friidrott. Detta gäller den verbala monologens dominans och de direkta uppmaningarna då de tränande översätter instruktion till handling, men det gäller även det faktum att de rogativa frågorna har tydligt företräde framför de kvesitiva. Lundin (2018) menar även att den integrerade koden finns under de lekmoment som inleder och avslutar träningspassen i friidrott men inte under några andra moment. I Lundin (2018) problematiseras även huruvida det är möjligt att tillämpa en integrerad kod i tränings sammanhang för barn:

En tolkning skulle kunna vara att en integrerad kod omsätts i en pedagogik som generellt skulle vara svår att tillämpa i idrottsträning för barn. Man kan föreställa sig att en integrerad kod i princip är omöjlig i en situation där barn tränar friidrott eller gymnastik, inte minst för att träning innebär en nödvändig progression i övningar och grenar om en lärandesituation ska komma till stånd. I jujutsu är det tänkbart att progressionen inte på samma sätt behöver vara avgörande för ett träningspass. Å andra sidan är disciplin utmärkande för jujutsu på ett helt annat sätt än friidrott och gymnastik. (Lundin 2018:164).

Som påpekats tidigare dominerar de rogativa ja-/nej-frågorna under idrotts-  
träningarna. Dessutom är de frågor som ställs direkt avsedda att besvaras  
jakande av de tränande barnen, alternativt att de sätter igång med den övning  
som introducerats (Lundin 2018:162f). Exemplet illustrerar en replikväx-  
ling från ett träningstillfälle i friidrott:

Tränare 1: Höga knän...(Tränare 2: Inte så snabbt!) Bra, såja... bra... Emelie, du kan köra också... Bra.

Tränare 1: [TILL BARNEN] Ska vi köra nu?

Tränare 2: Astrid, gå tillbaka, du har banan här [PEKAR]... Kör ordentligt, ja.

Tränare 1: [TILL BARNEN] Ska vi köra nu då?

Tränare 2: Höga knän, ja... Ja vi kör enbens höga knän. Den kan ni.

Tränare 1: Bra... bra... Yes, kör på... Tänk på att frekvensen upp och ner ska gå fort, inte fort framåt!

Tränare 2: Ja!... Kör du också, Emelie?

Tränare 1: Bra, och sen kör ni på med andra benet... och fortfarande frekvensen upp och ner snabbt, inte för snabbt framåt... Bra!... Yes

[Friidrott, tillfälle II]

Under idrottslektionerna med nyanlända elever dominerar däremot kvesitiva, eftersökande och öppna frågor med fokus på innehållet i undervisningen. Men de inkluderande kvesitiva frågorna följs upp av rogativa frågor när eleverna inte kan besvara de frågor som läraren ställer. Ett utdrag ur de första inspelningstillfället i förberedelseklassen illustrerar hur instruktionen byggs upp för spelet murboll :

Idrottsläraren: ok [SKRATTAR] men... lyssna... lyssna, lyssna. Hur många får man vara på mattan? X, hur många på mattan?

Elev X: på mattan...

Idrottsläraren: får man vara många på mattan?

Elev X: nej... en...

Idrottsläraren: en, ja, eller hur. Och bollen, vad gör man med den? [TYSTNAD]

Idrottsläraren: Får man sparka på bollen?

Eleverna [I PRINCIP SAMFÄLLT] nej...

Idrottsläraren: nej. Ska man kasta?

Elev Y: kasta

Elev Z: exakt

Idrottsläraren: ok.

[Förberedelseklass i idrott och hälsa, inspelningstillfälle 1]

När en elev inte kan besvara den kvesitiva innehållsfrågan ”Hur många får man vara på mattan?” ställer läraren den rogativa följdfrågan ”Får man vara många på mattan?” som kan besvaras med ”ja” eller ”nej”. På samma låter han ja-/nej-frågan ”Får man sparka på bollen?” följa upp den kvesitiva ”Och bollen, vad gör man med den?” när eleverna inte ger något svar. De kvesitiva frågorna är både kognitivt svårare att förstå och verbalt svårare att besvara än de rogativa frågorna. När eleverna tvekar eller inte förstår ställer idrottsläraren därför rogativa frågor för att slutligen försöka komma

åt samma information som skulle förmedlas med hjälp av de kvesitiva frågorna. Samtidigt bekräftar han att de svar eleverna ger är korrekta genom att upprepa ”en” och ”kasta”. Frågekommunikationen kan beskrivas som en flerstegsraket.

Kommunikationen under lektionen kan beskrivas som att läraren för ett icke-utredande samtal med sina elever, med frågor som bas. Instruktionen till övningarna är följaktligen uppbyggd kring frågor som gäller den kommande aktivitetens förutsättningar och besvaras av elever som tidigare varit med, så att även de ännu mer nyanlända eleverna får tillgång till informationen. Läraren bjuder genom sina frågor in eleverna i kommunikationen, i tydligt om än inte uttalat syfte att eleverna ska känna sig delaktiga. Frågorna får därmed ett vad vi refererar till som inkluderande syfte. Utöver att fungera inkluderande får frågorna ett språkutvecklande syfte, då läraren ställer kvesitiva frågor med tydliga nominal som *balansgång*, *mattor*, *många bollar* och *kullerbytta* som bär upp såväl frågor som de svar han ibland själv ger. Man kan konstatera att kommunikationen räcker till för dessa oerhört enkla och konkreta ting som händer, men den språkliga nivån hade inte fungerat för att föra resonemang om något mer abstrakt.

När det gäller instruktioner som inte formuleras som frågor får eleverna instruktioner i en nerskalad språklig form som är helt beroende av visuella hjälpmedel i form av bildkort och av att läraren använder kroppsspråk. Man kan jämföra med den multimodala kommunikation som presenteras i Lundgren (2017), när ridtränare använder ljudhärmande uttryck, prosodi, variation i röststyrka och tonhöjd samt så kallade ”kroppsliga modaliteter” för att illustrera och underbygga sina instruktioner. Instruktionen som eleverna i förberedelseklassen får byggs i förekommande fall upp av enstaviga kommandon som ”Kom!” eller ”Kasta!”. Här används uppmaningsformen, som i normalfallet ger en känsla av tvång (exempelvis Holmberg & Karlsson 2006:58ff; Telemann et al 1999, IV:682) och där talaren genom själva språkhandlingen försöker framkalla det förhållningssätt som satsen beskriver. Användandet av imperativformen verkar här dock vara inbyggd i en positiv maktordning och därmed få en lärandefunktion, något som lyfts fram i Lundin (2018). Därmed kan man möjligen påstå att det inte behövs mer verbalspråk eftersom eleverna inte ”klarar av” mer verbalspråk.

Den verbala monologens dominans under idrottsträningarna och det faktum att de tränande barnen i princip aldrig går in i dialog med tränarna eller ens ställer frågor till dem gör att Lundin (2018:154f) inte beskriver kommunikationssituationen som ett samtal. De tränande barnen ger inga uppbackningar eller samtalsstöd, som annars karakteriserar ett samtal (Norrby



2014:41, 166). Lundin (2018) förklarar detta med att fokus i kommunikationssituationen uppenbart ligger på att lära de tränande olika färdigheter, och därmed kommer kommunikationen mellan tränare och tränande snarast att stanna vid förmedling av ett innehåll från de förra till de senare. Inte heller kommunikationen under idrottslektionen kan beskrivas som en dialog eller ett till innehåll och form genomtänkt samtal, utan i stället kan den beskrivas som primärt osammanhängande. Fokus ligger på den övning/den lek/det spel som eleverna ska genomföra, och den återkoppling som läraren ger under tiden består i princip uteslutande av uppmuntrande utrop. När eleverna talar med varandra är det korta sekvenser som fokuserar på den övning de är upptagna med.

Kommunikationen i förberedelseklassen ger intrycket av splittring och spontanitet i ett sammanhangslöst samtal, med olika stopp och snabba skiften av teman för samtalet. På något sätt blir kommunikationssituationen komplex och samtidigt en ofullständigt verbalt fixerad situation. Eftersom språket i detta fall är ett tydligt hinder för kommunikation ger sig inte heller läraren in i språkliga utvecklingar, och hans svar på elevernas frågor blir konkreta, korta och spontana. Ett annat uttryck för denna språkliga problematik är hur idrottsläraren ställer enkla ja- och nej-frågor (rogativa frågor) till eleverna när de inte förmår besvara hans kvesitiva frågor, som kräver såväl kognitiv som verbal förmåga. Sammantaget kan man konstatera att det inte finns någon välutvecklad språklig bas att bygga vidare på, utan snarare kan den språkliga situationen beskrivas som att det knappt finns någon språklig bas alls. Språket blir osammanhängande på ett alldeles speciellt sätt – det räcker helt enkelt inte till för att ett innehåll ska kunna överföras och presenteras från idrottsläraren till eleverna. Följaktligen är språket osammanhängande eftersom det inte kan vara på något annat sätt: elevernas kunskaper i svenska är så pass bristfälliga att det inte räcker för kommunikation ens i tydligt kontextbundna och kognitivt enkla situationer (jfr exempelvis Cummins 2017:57ff). Och även om kroppsspråket ofta lyfts fram som ett centralt komplement till verbalspråket i idrottssammanhang (Whitehead 2007, Lundin & Linnér 2015, 2018a,b) räcker inte heller kroppsspråket till när det handlar om exempelvis regler i en lek.

### *Ordet ”bra” i materialet – funktion och effekt*

I Lundin (2016) genomförs en analys med specifikt fokus på hur ordet ”bra” används under träningar i friidrott, jujutsu och gymnastik. I materialet före-



kommer ”bra” vid 875 tillfällen, med tre tydligt urskiljbara funktioner: hålla uppe tempot under övningarna, markera slutet på en övning/sekvens under passet för en övergång till nästa och ge återkoppling efter en övning. Men samtidigt visar sig ”bra” ha tydligt olika funktion i de olika idrotterna när det gäller just återkoppling, som är den funktion där ”bra” förekommer mest frekvent. I jujutsu får de tränande barnen ”bra” som återkoppling både när de lyckas utföra övningen och när de inte lyckas. Om en övning inte utförts korrekt kompletterar tränaren med kroppsspråk för att visa ett korrekt utförande. Om en övning däremot utförts korrekt får de tränande återkoppling med ”mycket bra” eller ”perfekt”. I gymnastik används ”bra” endast när en övning är korrekt eller mycket väl genomförd, medan återkopplingen till en övning som inte utförts korrekt är ”bra försök” och om övningen misslyckats helt ”bra att du försökte”. I friidrott, slutligen, används ”bra” både för lyckade och misslyckade genomföranden av övning och kompletteras med en kommentar i de fall en övning inte utförts korrekt. Lundin (2016) sammanfattar resultatet med att tränarna i och för sig vill markera om något är fel i utförandet av en övning, men de använder inte ord som ”fel” eller ”dåligt”. Återkopplingen kan beskrivas som olika varianter av ett salutogent eller möjligen ett översalutogent förhållningssätt (jfr Olsson Jers 2010:170), som definieras som ett totalt okritiskt förhållningssätt till eleverna i återkopplingen till deras muntliga framställningar i klassrummet, där de inte får någon kommentar över huvud taget som skulle indikera att något inte är bra, varken av läraren eller klasskamraterna. Lundin (2016) diskuterar effekter av ett sådant förhållningssätt i tränings-sammanhang och understryker även vikten av att de tränande barnen känner till idrottens kod för att de ska kunna förhålla sig till återkopplingen ”bra” på det sätt som tränaren avser.

Även under lektionerna i idrott och hälsa är ”bra” frekvent. Idrottsläraren använder *bra* i alla typer av sammanhang, som uppmuntran men också som konstaterande över lag: ”Är Mahdino här? Ja? Bra!”. Man skulle kunna påstå att läraren har ett översalutogent och därmed onyanserat förhållningssätt till eleverna när det gäller användandet av ”bra”, eftersom de får höra ”bra” oavsett hur de lyckas med en övning. Men att definiera idrottslärarens användande av ”bra” på idrottslektionen som översalutogent vore att förenkla bilden, och inte minst den effekt ”bra” har för eleverna. I det aktuella empiriska materialet är ”bra” inte något som kommenterar en process utan som i stället uppmuntrar, positivt värderar och ger eleverna ny energi.

För att ge en rättvisande innebörd av hur idrottsläraren använder ordet ”bra” har jag valt att utgå från begreppet *empowering*, med innebörden ”having qualities that give a person or a group of people the means to take more

control of their lives and become stronger and more independent” (*Collins English Dictionary*, jfr Askheim & Starrin 2007, Tengquist 2007). Foucaults teorier om makt och maktutövande används ofta i diskussioner om begreppet *empowering*, som syftar till att en individ ska känna att han/hon har makt över sin egen situation, exempelvis när det gäller arbetsuppgifter och närmiljö. I andra genomgångar framstår innebörden snarare som individens förmåga att ta makt över sin situation. Med *empowering* som utgångspunkt för diskussioner om idrottslärares förhållningssätt till sina elever är det tydligt att han genom sin frekventa och tydligt uppskattande användning av ”bra” vill stärka dem som individer. Utöver rörelseglädje och känslan av att eleverna lärt sig något nytt under lektionen bidrar idrottslärares genom *empowering* även till att socialisera in eleverna i en arena av delad makt och utökad kunskap, vilket i sin tur rör demokratitanken. Med en något vidgad innebörd av begreppet *empowering* kan alltså det centrala fångas i hur idrottslärares genom den svaga klassifikationen men framför allt den svaga inramningen förskjuter maktbalansen mellan lärare och elever. Härmed ges eleverna möjlighet att känna sig delaktiga i planerandet och genomförandet av lektionerna i idrott och hälsa liksom att känna rörelseglädje snarare än arbeta mot pragmatiska kursmål. Detta torde i sin tur vara en alldeles central del i deras utveckling av en identitet som skiljer sig från den identitetsutveckling de tidigare befunnit sig i.

## En jämförande analys av likheter och olikheter i de undersökta idrottskontexterna

Även om träningstillfällena i de tre olika idrotterna jujutsu, gymnastik och friidrott uppvisar olikheter när det gäller exempelvis användningen av ”bra” som markör för återkoppling uppvisar de ändå övergripande likheter. Något förenklat kan dessa förklaras som att den sammansatta koden dominerar i samtliga träningstillfällen. I den kompletterande undersökningen av idrottsundervisning med nyanlända elever i en förberedelseklass är situationen annorlunda, och den integrerade koden dominerar. I detta avsnitt analyseras och diskuteras några likheter och skillnader mellan idrottsträningarna och idrottsundervisningen, liksom huruvida dessa likheter och skillnader kan förklaras utifrån kontexten. Därtill diskuteras potentiella effekter av likheterna och olikheterna. De tre områden som diskuteras är kroppsspråk och diskontingens, liksom idrottslärares och idrottstränarnas mål och *interpel-*

lation (Jönsson 2017 efter Althusser 2001/1970), det vill säga deras tilltal till de tränande barnen respektive eleverna.

Tidigare i artikeln lyftes kroppsspråket fram som ett centralt komplement till verbalspråket i idrottssammanhang (Whitehead 2007; Lundin & Linnér 2015; 2018a,b). Under idrottsträningarna fungerar kroppsspråket just som ett komplement (Lundin 2018) i olika situationer. Kroppsspråket kompletterar när de tränande barnen inte känner till innebörden i termer som *trepunksstart* eller *skipping* eller när de rörelser barnen ska utföra är så komplicerade att de behöver en illustration som förebild och för imitation. I diskussioner om kroppsspråket som komplement till verbalspråket är det rimligen denna funktion hos kroppsspråket som avses. Under lektionerna i idrott och hälsa är situationen däremot helt annorlunda, och inte minst blir det tydligt att kroppsspråket just bara kan fungera som komplement och långt ifrån på egen hand kan bära en kommunikation. När eleverna inte behärskar svenska språket ens på en basal nivå, som medel för enkel kommunikation, blir två skilda fenomen tydliga som rör kroppsspråket. Om det handlar om att eleverna ska genomföra en speciell rörelse – som att slå en kullerbytta, gå balansgång eller kasta bollar på uppsatta koner – fungerar kroppsspråket utmärkt som komplement. Härmed skiljer sig skolämnet idrott och hälsa från de allra flesta andra skolämnena på så sätt att man kan *göra* utan att använda verbalspråket. Idrott och hälsa kan alltså i denna specifika aspekt beskrivas som ett *utförandeämne* och är rimligen det ämne där man kan komma längst i ett praktiskt utförande utan verbalspråket och med ett begränsat talutrymme<sup>7</sup>. Om det å andra sidan handlar om att eleverna i stället exempelvis behöver lära sig reglerna i murboll kan kroppsspråket i princip inte bidra över huvud taget.

Kroppsspråket framstår följaktligen som centralt i båda kontexterna men på olika sätt och av olika skäl. Och även kroppsspråket framstår som ytterst otillräckligt när det inte får vara ett komplement till verbalspråket. Likheten mellan de olika idrottskontexterna är följaktligen att kroppsspråket används i samtliga, och skillnaden är att det används på olika sätt och med olika syften. Kroppsspråket är aktivt i alla kontexterna, men det är mer aktivt i lektionssalen eftersom här finns elever som inte förstår det talade språket. I lektionerna i idrott och hälsa kan man tala om direktkomplettering eller ersättning, eftersom verbalspråket helt enkelt inte finns.

I sammanhanget är det värt att notera en effekt av att det endast finns ljudupptagningar – alltså inte videoinspelningar – i förberedelseklassen, näm-

7 Dock måste man i ett sådant sammanhang notera att detta gäller idrotts-delen av ämnet men rimligen inte hälsa-delen, som kräver mer teoretiska kunskaper och därmed ett betydligt mer utvecklat språk.

ligen att det tydligt framgår hur oerhört lite verbalspråk det förekommer. Om man rent kvantitativt jämför andelen talade ord – en abstrakt talaktivitet – med det täta händelseförloppet med kroppsuttryck och görandeaktiviteter blir görandeaktiviteten oerhört mycket större och tyngre. En naturlig följd av detta är att den möjlighet som finns för idrottsläraren att under lektionerna bidra till en utveckling av elevernas svenska språk är begränsad. Därtill är det språk som finns dessutom på en mycket basal nivå. En konsekvens av detta är att ämnet idrott och hälsa i en förberedelseklass inte kan sägas bära på en naturlig tanke om att språket ska utvecklas, även om ett språkutvecklande arbetssätt ska eftersträvas i skolans samtliga ämnen (se exempelvis Haijer & Meestringa 2014). Inte heller finns möjligheter att använda skriftspråksbaserade texter i ämnet för exempelvis introduktion av undervisningen eller reflektion och kunskapsredovisning (se exempelvis Norberg 2019). Däremot har ämnet idrott och hälsa i förberedelseklassen andra uppenbara utvecklingspotentialer, som identitetsutveckling, ett livslångt lärande genom rörelseaktivitet och en insocialisering i demokratitanken.

Ytterligare likheter som uppträder parallellt med skillnaderna i de olika idrottskontexterna rör idrottstränarnas och idrottslärarens mål med träningspassen respektive lektionerna i idrott och hälsa. Målen påverkar såväl innehållet i och upplägget av träningspassen/lektionerna (klassifikationen) som det språk som används (inramningen). I detta sammanhang blir diskontingen- sen avgörande. Trots att den fysiska rörelsen och träningen står i fokus i de olika idrottskontexterna skiljer sig lärandesituationen radikalt åt i å ena sidan träningspass i friidrott, jujutsu och gymnastik, å andra sidan lektioner i idrott och hälsa för nyanlända elever.

Om man utgår från att träningspassen karakteriseras av en sammansatt kod förväntar man sig att träningspassen i de olika idrotterna erbjuder fler likheter än olikheter när det gäller språkbruk och instruktioner. Detta gäller även om utgångspunkten för den nödvändiga progressionsordningen är mer eller mindre tydlig i de olika idrotterna i undersökningen. Så är också fallet. Utöver likheter i tränartilltal och form för instruktioner om vad barnen ska göra förefaller idrottsträningarna innebära en nödvändig *progression* i övningar och grenar, för att situationen ska kunna beskrivas som lärandesituation i den aktuella kontexten. Den inbyggda tanken om progression är en av de faktorer som Lundin (2018) lyfter fram i diskussionen om den sammansatta kod som dominerar under träningspassen i barn- och ungdomsidrott. Den sammansatta koden är då ett resultat av en stark inramning och en stark klassifikation, som understödjer progressionen. I jujutsu är det dock tänkbart att progression i samma bemärkelse inte på samma sätt behöver vara

avgörande för ett träningspass, men å andra sidan är disciplin – ett tydligt inslag i en stark inramning – utmärkande för jujutsu på ett helt annat sätt än för friidrott och gymnastik.

Progressionstanken verkar alltså vara ett naturligt inslag i kontexter där idrott utövas. Progressionen avser i första hand en mer utvecklad teknik (jujutsu), ett längre hopp (friidrott), ett mer avancerat hopp (gymnastik), ett snabbare lopp (friidrott) etc. Progression i denna bemärkelse saknas i lektionerna i idrott och hälsa, om man bortser från valet mellan olika svårighetsgrader i en hinderbana eller i redskapsgymnastik. I idrottslärares undervisning saknas även progression som den definieras i nationella kurs- och läroplaner. Däremot framträder ett annat tydligt inslag av en progressionstanke. Det framgår nämligen att lektionerna i idrott och hälsa innehåller ett inslag av *identitetserövande* som inte har någon motsvarighet i träningspassen. Idrottslärares låter eleverna göra det de är bra på, även om det innebär att de ibland gör något som ligger utanför ämnesinnehållet. På så sätt blir arbetet i ämnet idrott och hälsa i en förberedelseklass väsensskilt både från arbetet i andra ämnen och från arbetet i samma ämne men i en ordinarie undervisningssituation: idrottslärares tar på sig att bistå eleverna i deras sökande efter nya språkliga och kulturella identiteter i den nya språkliga och processuella miljö de befinner sig i.

Ytterligare ett inslag i likheterna och olikheterna i de olika idrottskontexterna utgör *interpellationen* och hur idrottstränarnas och idrottslärares talhandlingar skapar olika slags subjekt; en individ omvandlas till ett subjekt i samma stund som han eller hon tilltalas. Jönsson (2017) har analyserat materialet från idrottstränarna i friidrott, jujutsu och gymnastik och menar att tränarnas talhandlingar är en central del när ett idrottssubjekt skapas, och han beskriver talhandlingarna som ”en integrerad del av en idrottsföstran och i konstruktionen av idrottsidentiteter” (Jönsson 2017:5). En av hans slutsatser är att de tränande barnen tilltalas – interPELLERAS – på olika sätt (Althusser 2001:117f). Därmed skapas olika idrottssubjekt i olika idrotter. I gymnastiken tilltalas de tränande barnen med ”gymnaster” redan från början, och därmed ”blir” de gymnaster som genom att ställa upp sig i position träder in i gymnastens kropp (Jönsson 2017:12). Jujutsun delar den rituella inledningen av träningspasset med gymnastiken, men i stället för ett specifikt tilltal är det rummet (*dojo*) och den japanska hälsningsfrasen till huvudtränaren (*sensei*) som skapar idrottssubjekten (Jönsson 2017:12f). I detta fall blir den fysiska och den verbalspråkliga inramningen av passet tydlig. I syfte att understryka allvaret i träningen får de friidrottande barnen höra att tränarna skulle bli jobbiga. Jönsson (2017:14f) menar att träningspassen

i friidrott påminner om barnens skolvardag, där de enligt ett tydligt inrutat schema går igenom olika övningar utan att egentligen avsluta något riktigt ordentligt. Detta skapar okoncentration, och Jönsson drar paralleller till hur soldater ska fokusera på att göra och komma vidare och inte lägga fokus på att tänka eller känna efter.

Frågan är då hur interpellationen ser ut i förberedelseklassen och vilken typ av subjekt som skapas under lektionerna i idrott och hälsa. Tidigare har vi menat att idrottslärares mål förefaller vara *empowering*, i betydelsen att stärka eleverna i deras identitetsutveckling och visa dem på olika möjligheter. Inom ramen för undervisningssituationen förväntas eleverna följa idrottslärares instruktioner, i en typ av insocialisering i hur skolans struktur generellt domineras av en sammansatt kod, som ett resultat av en stark klassifikation och en stark inramning. Samtidigt har idrottslärares en tydlig föreställning om att eleverna ska kunna ifrågasätta och vara delaktiga i upplägg och innehåll i lektionerna, vilket kräver kreativitet men samtidigt möjliggör en utveckling av elevernas respektive identiteter. Med ett sådant förhållningssätt till eleverna kan idrottslärares sägas ha ett sociokulturellt perspektiv (Jönsson 2017:5 efter Loland 2000) på sina elever, då han ser eleverna i rollen som idrottande barn men samtidigt som delar i olika sociala och kulturella miljöer. Detta sociokulturella perspektiv står i kontrast till det naturvetenskapliga, där idrottare i stället ses som idrottsmaskiner. Utifrån samma sociokulturella perspektiv skulle idrottslärares representera en god ledare, som genom sina talhandlingar skapar subjekt som rustas för ett liv i starkt självkänsla.

## Avslutning

I denna artikel har jag analyserat och diskuterat språkbruket i fyra olika idrottskontexter. En likhet mellan de olika kontexterna är att de har språket som en grundläggande byggsten och att de utgör pedagogiska och sociala verksamheter. Samtidigt ser möjligheten att utnyttja språkets potential oerhört olika ut i de olika kontexterna. Fokus har legat på likheter och skillnader mellan idrottskontexterna, och resultatet är att med varje urskiljbar likhet mellan kontexterna följer en avgörande olikhet. Det gäller möjligheten att använda verbalspråket för instruktioner och kroppsspråket som komplement till det talade språket. Det gäller även utgångspunkten för och målet med idrottslärares respektive tränarnas undervisning. Sammantaget

får likheterna och olikheterna konsekvenser för progressionen och progressionstanken i de olika kontexterna.

Likheterna och olikheterna har diskuterats med hjälp av begreppen klassifikation, inramning och kod (Bernstein 1973 och framåt). De har även diskuterats utifrån idrottslärares/tränarnas reella möjligheter att påverka såväl innehåll och genomförande som språkdräkt under idrottslektionerna/träningspassen. Resultaten visar att begreppen klassifikation, inramning och kod är relevanta redskap för att diskutera hur ett idrottslärares- och tränarspråkbruk ser ut, varför det ser ut som det gör och vilken effekt detta möjligen får för eleverna/de tränande barnen. Sammantaget visar resultaten från de genomförda undersökningarna att idrottslärares och tränarnas språkbruk uppvisar såväl avgörande likheter som avgörande olikheter. För framtida forskning är det rimligt att komplettera det empiriska materialet från de genomförda undersökningarna med inspelningar från fler träningar och lektioner, med andra tränare och andra idrottslärare. Språkbruk i idrott och idrottskontext är alltså ett fält som kräver vidare forskning.

## Referenser

- Askheim, O P & B Starrin (2007) *Empowerment: I teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Althusser, L (1970) Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). I: *“Lenin and Philosophy” and Other Essays*.
- Bernstein, B (1973) On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I: *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan Publishers.
- Bernstein, B (1975/2003) *Class, Codes and Control*. Vol 3: Towards a Theory of Educational Transmissions. London.
- Bernstein, B (1979): Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. I: *Pedagogical bulletin*, 7.
- Bernstein, B (1990/2003) *Class, Codes and Control*. Vol 4: The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge.
- Bernstein, B (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Collins English Dictionary* (2018) HarperCollins Publishers.
- Cummins, J (2017) *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk
- Ekberg, J-E (2009) *Mellan fysisk bildning och aktivisering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö studies in educational sciences No 46.
- Eliasson, I (2009) *I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll*. Umeå universitet.



- Fundberg, J (2003) *Kom igen, gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter*. Stockholm: Carlsson.
- Grahn, I-L & Huhtamäki, M (2019) Frasformade instruktioner under fysisk aktivitet – form och funktion i interaktionell belysning. I: *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Red: M Bianchi, D Håkansson, B Melander, L Pfister, M Westman & C Östman.
- Haijer, M & T Meestringa (2014) *Språkinriktad undervisning*. Andra upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren Förlag.
- Holmberg, P & A-M Karlsson (2006): *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Ord och stil 37. Uppsala: Hallgren & Fallgren förlag.
- Jönsson, K (2017) Idrott och interpellation: Om tränares talhandlingar i tre sporter. *idrottsforum.org* [<https://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2017/06/jonsson170605.pdf>].
- Linnér, B (1984) *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Doktorsavhandling, Lunds universitet. Malmö: LiberFörlag.
- Linnér, B, Malmgren, L-G & J Thavenius (1982) *Litteratur och historisk förståelse. Ett projektarbete om barnet i historien*. Delrapport från Läsojektet, finansierat av Skolöverstyrelsen.
- Loland, S (2000) *Idrett som akademisk fag: fra grundlagsproblemer till praktisk politikk*. Internrapport. Karlstad: Karlstads universitet.
- Lundgren, C (2017) Ridtränares kommunikation under privatlektioner i dressyr. En samtalsanalytisk studie. I: *Scandinavian sport studies forum*. Volume eight [[https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2017/10/067-086\\_vol\\_8\\_lundgren.pdf](https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2017/10/067-086_vol_8_lundgren.pdf)].
- Lundgren, U P (1972) *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Lundgren, U P (1977) *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: LiberLäromedel/Gleerup.
- Lundgren, U P (1989) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Utbildningsförlaget på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundin, K (2006) Funktionen i fokus. I: *Lekt och lärt. Vänskrift till Jan Einarsson 2006*. Rapporter från Växjö Universitet Nr 16 2006.
- Lundin, K (2016) Är det bra när tränaren säger 'bra'? I: *Idrottsforskning.se*
- Lundin, K (2018) Att instruera i idrottskontext. I: *Educare* 2018:1. Malmö universitet.
- Lundin, K & B Linnér (2015) Tränarens språkdilemma – Hur får man barn att förstå? I: *Tidskrift för svensk idrottsforskning* 2015:3.
- Lundin, K & B Linnér (2018a) Att skapa rörelseglädje i skolämnet idrott och hälsa. Språkliga vägar för nyanlända elever. I: *Idrottsforskning.se*.
- Lundin, K & B Linnér (2018b) Att arbeta som lärare i idrott och hälsa i en förberedelseklass. I: *Idrott & hälsa – Idrottslärares tidning* Nr 5/2018.
- Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)*. Stockholm: Skolverket.



- Norberg, A-M (2019) Performans och text – entextualiseringar av dans och rytmik i idrottsundervisningen i en högstadiesklass. I: *Nordic Journal of Literacy Research*. v. 5. n. 1.
- Norrby, C (2014) *Samtalsanalys. Så gör vi när vi talar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson Jers, C (2010) *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö Studies in Educational Sciences No 51.
- Svingby, G (1972) *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Avhandling. Göteborgs universitet.
- Svenska Akademiens grammatik* (1999) Red: Teleman, U, Hellberg, S & E Andersson. Stockholm: Nordstedts Ordbok-
- Tengquist, A (2007) Att begränsa eller skapa möjligheter – om centrala förhållningssätt i empowermentarbete. I: *Empowerment: I teori och praktik*. Red: Askheim, O P & B Starrin. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Whitehead, M (2007) Physical Literacy. I: *Sports, Ethics and Philosophy*. Volume 1:3.

