

Tolkningsutrymme och undervisningspraktiska konsekvenser

En språklig analys av ämnesplaner för ämnet Idrott och hälsa

© **Katarina Lundin, Susanne Linnér & Katarina Schenker**

Linnéuniversitetet

Författarkontakt <katarina.lundin@nordlund.lu.se>

Publicerat på idrottsforum.org 202-06-11

Innehållet i skolämnet Idrott och hälsa är, liksom i skolans övriga ämnen, reglerat av styrdokument. Ämnet Idrott och hälsa har ett särskilt brett innehåll, vilket gör att kunskapskraven beskrivs som svårpreciserade och att ett specifikt innehåll är svårt att legitimera. Därtill påpekar Skolinspektionen (2018) att bollspel och bollek betonas inom rörelseområdet och understryker risker med tävlingslogiker och aktiviteter som relaterar till rangordning. I vår undersökning har vi använt analysredskap från den systemisk-funktionella grammatiken (SFL, Halliday & Matthiessen 2014) för att undersöka hur lärarnas valmöjligheter uttrycks språkligt i ämnesplanerna och vilka konsekvenser detta kan få för innehållet i undervisningen. Analysen visar dels att i princip inga förklaringar ges till varför olika moment i ämnesplanerna ska genomföras eller ges utrymme, dels att mycket av det väsentliga innehållet presenteras djupner i den syntaktiska strukturen, dvs. det är språkligt "dolt" och får därmed ingen framskjuten position eller står i fokus. Därtill präglas ämnesplanen generellt av en hög abstraktionsnivå. Sammantaget innehåller ämnesplanen inga skrivningar som ger stöd för att inslag som exempelvis bollspel och tävlingslogiker ger stort utrymme, men det finns heller inga stöd för att de inte ska ges stort utrymme: den språkliga utformningen öppnar alltså upp för en bred tolkning av vilket innehållet i undervisningen i ämnet kan vara.

KATARINA LUNDIN är docent i nordiska språk vid Lunds universitet och gästforskare i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hennes forskningsintressen är språk och språkbruk i olika idrottskontexter i skolmiljö och på fritiden samt grammatik, grammatikdidaktik och tillämpad språkvetenskap. Vid Lunds universitet arbetar hon företrädesvis inom svensk lärutbildningen. Hon är även initiativtagare till och ansvarig för nätverket Idrott och språk/Språk i idrott (ISSI).

SUSANNE LINNÉR är universitetslektor vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning rör lärutbildning och skolämnet idrott och hälsa men även frågor som berör social rättvisa, hållbarhet och ledarskap inom idrottsrörelsen. Hon har genomfört professionella utvecklingskurser för lärare om social rättvisa och har konsulterats av utbildningsministeriet och lärarförbundet i frågor som rör yrkesetik och läroplansutveckling.

KATARINA SCHENKER är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hon forskar om sociala och politiska frågor relaterade till idrottsdidaktik inom skola, idrottsrörelse och lärutbildning, mer specifikt mekanismer som kan medföra inklusion eller exklusion av barn och unga. Ontologiska och epistemologiska aspekter på didaktiska val är också av intresse i detta arbete.

Inledning

Liksom i skolans samtliga ämnen är innehållet i Idrott och hälsa fastställt i styrdokument som ligger till grund för den undervisning som lärare i Idrott och hälsa bedriver. Ämnet Idrott och hälsa har ett särskilt brett innehåll. Detta skapar särskilda förutsättningar för ämnet, något som medför att innehållet och kunskapskraven i ämnet beskrivs som svårpreciserade och att ett specifikt innehåll i ämnet är svårt att legitimera (Ekberg 2016, 2020.; Schenker 2018, 2019). I omsättningen av kurs- och ämnesplaner till konkret innehåll behöver olika didaktiska val göras (jfr Oliynyk u.a.; Schenker 2019). Val av undervisningsinnehåll kan ses som uttryck för en förståelse för ämnets syfte i relation till såväl samhällskontext som elever.¹ I föreliggande studie är vi intresserade av hur lärarnas valmöjligheter uttrycks i ämnesplanerna i Idrott och hälsa och vilka undervisningspraktiska konsekvenser valen kan få.² En utgångspunkt är Skolinspektionens (2018) senaste rapport, som dels visar en tonvikt på bollspel och bollek inom rörelseområdet, dels generellt understryker risker med tävlingslogiker och aktiviteter som relaterar till rangordning. De frågor vi ställer är vilka tolkningar lärare kan göra utifrån ämnesplanens skrivningar och vad ämnesplanen egentligen tillåter.

I artikeln presenterar vi resultaten av en språkvetenskaplig analys av delar av ämnesplanen för Idrott och hälsa på gymnasiet, i den innevarande versionen samt för den reviderade version som tas i bruk sommaren 2021. De delar vi valt att analysera är *Introduktion* och *Syfte*, där syftet även inkluderar målen för undervisningen i ämnet. Valet motiveras av det är just dessa delar som innehåller sammanfattningen av hela innehållet (i introduktionen) och kärnan i hela ämnet (i syftet). Texten i kursplanen överlappar i stor utsträckning det som skrivs fram i introduktionen och syftet. Med hjälp av de valda språkvetenskapliga analysredskapen kan vi presentera nya perspektiv på innehållet i ämnet.

Målet med undersökningen är att bidra med en ny typ av analys och beskrivning av styrdokument för ämnet Idrott och hälsa. Syftet med vår studie är att undersöka vilket innehåll som förmedlas i ämnesplanerna i ämnet, vilka språkliga uttryckssätt som används för att förmedla innehållet, samt vilka konsekvenser de valda uttryckssätten kan få för tolkningen av innehållet i ämnet. Det är rimligt att anta att uttryckssätten i förlängningen även får konsekvenser för vilket val av innehåll i ämnet som lärare i Idrott och hälsa

1 Också i konstruktionen av kurs- och ämnesplaner görs dessa val, som också de är resultatet av förhandlingar mellan olika intressenter.

2 Tack till Johanna Karlsson, Lunds universitet, för värdefulla kommentarer till en tidigare version av artikeln.

gör.³ På så sätt kan frågorna om innehåll och valda uttryckssätt också relateras till det faktum att exempelvis bollspel och tävlingslogiker (fortfarande) ges så stort utrymme i den praktiska undervisningen (Skolinspektionen 2018), och analysen kan visa vad som eventuellt öppnar upp för en sådan tolkning och följande omsättning i undervisningspraktiken. Den mesta av forskningen inom Idrott och hälsa belyser ämnet i grundskolan; dock saknas indikationer på att situationen skulle vara annorlunda i gymnasieämnet (jfr Modell 2018; Londos 2010). Frågan om undervisningspraktiska konsekvenser ligger i förlängningen av hur det språkliga uttryckssättet påverkar innehållet i ämnet, där analysen kan bidra till att förklara varför undervisningen bedrivs som den bedrivs. I det perspektivet blir även en jämförelse mellan den innevarande och den reviderade ämnesplanen intressant.

I artikeln ges först en bakgrund som beskriver ämnet Idrott och hälsa och dess relation till bland annat ett folkhälsoperspektiv. Därefter presenteras relevanta delar av den systemisk-funktionella lingvistik, som används som analysredskap. Här aktualiseras de aktiviteter som skrivs fram i dokumenten och hur dessa är organiserade logiskt. Presentationen av den teoretiska förankringen följs av en redogörelse för hur innehållet i ämnet är formulerat. Artikeln avslutas med några slutsatser samt en diskussion om tänkbara undervisningspraktiska konsekvenser för innehållet i ämnet Idrott och hälsa och lärarnas didaktiska val.

Bakgrund

Utöver att vara ett obligatoriskt skolämne kan ämnet Idrott och hälsa ses som en del av Sveriges policy i arbetet med folkhälsa; att ha kunskap om och förmåga att utöva fysisk aktivitet beskrivs som en tillgång för såväl individ som samhälle (Skolverket 2018). Idrott och hälsa är av det skälet tillsammans med behörighetsgivande teoretiska ämnen det enda ämne som inte får tas bort vid eventuell anpassad studiegång (Skollagen kapitel 3 § 12), till skillnad från övriga primärt praktiskt orienterade ämnen. I den svenska skolan understryks alla människors lika värde, jämlikhet mellan könen och solidaritet, liksom individens frihet, integritet och okränkbarhet. Skolgången ska socialisera in eleverna i en känsla för rättvisa, generositet, tolerans och ansvar. Ingen ska utsättas för diskriminering, och skolans alla

3 Resultatet från denna analys ligger till grund för komparativa studier, framför allt inom ramen för det större projektet *EDUHEALTH 2.0*, där de jämförs med resultat från analyser av ämnesplaner i Idrott och hälsa och dess motsvarighet(er) i Norge, Sydafrika, Australien och Nya Zeeland.

aktiviteter ska genomsyras av omsorg om elevernas välbefinnande och individuella utveckling (Skolförordningen 2010). I samband med Idrott och hälsa betyder detta bland annat att alla elever ska inkluderas i ämnet, som ett utslag av social rättvisa, något som i sin tur är förbundet med deltagande i samhället och med demokrati. Skolinspektionen (2018:27) påpekar att det för grundskolans del i samband med deras observation inte har observerats ”att elever får värdera och samtala om lek, tävling eller någon annan rörelseform”, något som utgör en viktig del i samhällsutvecklingen. En förutsättning för ett demokratiskt samhälle är rätten att få uttrycka sig och delta i ett samhälleligt deliberativt samtal (jfr. Englund 2020). Skolinspektionen (2010, 2012, 2018, i en grundskolekontext) visar också att ämnet förefaller ha svårt att nå alla elever, vilket i sin tur visar att det statliga intentionerna med ämnet inte tycks vara förankrade hos alla lärare.

Men samtidigt som styrdokumentet för Idrott och hälsa förespråkar ett bredare och mer inkluderande rörelsekoncept kopplas fortfarande ett högre betyg till tävlingsidrott (Redelius et al. 2009; Redelius & Hay 2012; Svennberg 2017), och utifrån Annerstedt & Larsson (2010), Svennberg, Meckbach & Redelius (2014), Tholin (2006) och Wiker (2017) är det möjligt att dra slutsatsen att det breda innehållet och de olika tolkningsmöjligheterna i ämnet Idrott och hälsa i sin tur påverkar lärarnas bedömning av elevernas kunskaper i ämnet. Det finns alltså inbyggda spänningar i ämnet, mellan exempelvis motion och tävlingsinriktad idrott och mellan det sociala och det individuella. På motsvarande sätt vet inte eleverna alltid vad som förväntas av dem (Redelius et al. 2015; Modell 2018; Seger 2014), och lärare tenderar att bedöma och betygsätta andra aspekter än vad som anges i bedömningskriterierna, som exempelvis ledarskapsförmåga och attityd till ämnet (Skolinspektionen 2012; Redelius & Hay 2012; Svennberg et al. 2018). Betygs- och bedömningsaspekten blir relevant i en analys av möjliga tolkningar av ämnets innehåll eftersom betygen kopplas till kunskapskraven, som i sin tur är direkt relaterade till det explicit uttryckta ämnesinnehållet och kursplanen.

Därtill understryker forskningen exempelvis att begreppet ”rörelseförmåga” inte är neutralt och att användningen av begreppet i en utbildningskontext gynnar de elever som har erfarenhet av traditionellt idrottsutövande och är fysiskt mogna (Tidén et al. 2008). Lundin & Schenker (u.u.) menar efter en läromedelsanalys att ämnesspråket i Idrott och hälsa gör det lättare för såväl lärare som elever att tala om idrott än om hälsa; de visar att det finns såväl kvantitativa som kvalitativa skillnader mellan det ämnesspråk som relaterar till *idrott* och det som relaterar till *hälsa*. Skillnaden i kvantitet är att

avsevärt fler begrepp relaterar entydigt till *idrott* än till *hälsa*. De kvalitativa skillnaderna är att de begrepp som relaterar till *idrott* är mer specifika, och med något undantag är de även grafiskt längre, det vill säga har fler bokstäver. Ett ords grad av specifikhet korresponderar generellt med dess grafiska längd (Björnsson 1968): exempelvis är *uthållighetsstyrka* och *syreförbrukning* både grafiskt längre och mer specifika än *rytm* och *ergonomi*. Dessutom denoterar de ord som relaterar till *idrott* över lag dynamiska aktiviteter och är kroppsligt påtagliga, något som gör att de är konkreta och därmed enkla att omsätta i ett praktiskt klassrumsarbete. På så sätt kan ämnesspråket sägas bidra till en tävlingsinriktning med tillhörande träningsfokus och följaktligen inte till ämnets hälsoinriktning (Lundin & Schenker, u.u).

Parallellt med diskussionen om innehållet i ämnet Idrott och hälsa understryker Sveriges politiska agenda vikten av hälsa-delen i ämnet, som ska genomsyra all social verksamhet och syfta till att förbättra folkhälsan (WHO 2008). Trots den politiska agendan visar dock flera utvärderingar, som tidigare påpekats, att Idrott och hälsa fortfarande ofta domineras av bollsport och bollekar (Lundvall & Meckbach 2008; Skolinspektionen 2010, 2012, 2018). Bollsport som en del av den fysiska träningen är givetvis inte problematiskt i sig, utan problemet är det faktum att bollsporter i praktiken ofta omfattas av en tävlingslogik och ett rangordningstänkande som går emot tanken på att ämnet ska nå samtliga elever. Bollsporter och bollek inom rörelseområdet som arrangeras enligt inkluderande logiker (exempelvis Lundin & Schenker 2018a,b) kan naturligtvis vara inkluderande för eleverna, på samma sätt som även andra rörelseaktiviteter än bollspel riskerar att bli rangordnande och exkluderande om de underordnas en tävlingslogik. Skolinspektionen (2018) påpekar exempelvis att lekar är ofta förekommande inslag i ämnet (i grundskolan) men att dessa sker i form av tävling, något som bidrar till att vissa grupper av elever blir passiva som ett utslag av tävlingslogiken. En del av vår undersökning handlar om att se vilket utrymme bollsporter, bollekar och tävlingslogik faktiskt ges i ämnesplanen.

Strukturen för ämnesplanen i Idrott och hälsa

Ämnesplanerna för samtliga 20 skolämnen har en gemensam struktur och inleds med en introduktion, följd av en specificering av ämnets syfte och en beskrivning av målen. På nästa nivå beskrivs det så kallade centrala innehållet. För ämnet Idrott och hälsa är det centrala innehållet i kursplanen indelat efter ämnets tre innehållsliga delar *Rörelse*, *Hälsa och livsstil* samt *Friluftsliv*.

liv och utvistelse. Varje kursplan innehåller även en detaljerad beskrivning av de kunskapskrav som ska gälla för ämnena för de respektive årskurserna, med kriterier för betygen E, C och A. Trots den formellt identiska uppbyggnaden av ämnes- och kursplanerna för skolans olika ämnen är det svårt att definiera kunskapskrav på en detaljerad nivå och rimligen ännu svårare att få samtliga lärare att tolka dem på ett likartat sätt (jfr Lundgren et al. 2020).

Det är rimligt att anta att kravet på en identisk uppbyggnad av ämnes- och kursplaner för samtliga ämnen påverkar framskrivningen av innehållet i olika ämnen på olika sätt. För ett praktiskt orienterat ämne som Idrott och hälsa, där varianter av utvistelse, rörelse och fysisk aktivitet utgör en stor del av ämnets centrala innehåll, kan man föreställa sig en annan typ av påverkan än för ett teoretiskt ämne som historia eller svenska. Bilden av det läroplanstänkande som Lgr 11 generellt ger uttryck för kan diskuteras utifrån många infallsvinklar; en fördjupning av detta område ligger dock utanför ramarna för denna undersökning.

Som presenterades i inledningen visar vi i denna artikel resultaten av en analys av avsnitten *Introduktion* och *Syfte*, inklusive beskrivningen av målen, i den innevarande respektive den reviderade ämnesplanen för Idrott och hälsa för gymnasiet. Utöver den sammanfattande funktionen hos dessa avsnitt motiveras vårt val av att avsnitten genomgående är uppbyggda av fullständiga satser, något som är ett krav för en analys med hjälp av systemisk-funktionell lingvistik. En analys av dessa avsnitt utgör en god utgångspunkt för diskussioner om hur innehållet i ämnet skrivs fram och formuleras.⁴

Systemisk-funktionell lingvistik som analysredskap

De betydelser och det innehåll vi har behov att uttrycka formulerar vi med hjälp av språket; vi ger uttryck för betydelserna eller, med ett annat uttryck, vi realiserar betydelserna (Halliday & Matthiessen 2014; Holmberg & Karlsson 2006). Enligt den systemisk-funktionella grammatiken (SFL/SFG)

4 I kursplanen återfinns avsnitten *Centralt innehåll* och *Kunskapskrav*. En analys av det förra avsnittet kräver i första hand en analys med fokus på ord eftersom det generellt består av uppräddade nominalfraser (substantiv) som *Träningssmetoder och deras effekter, till exempel konditions- och koordinationsträning* (Centralt innehåll *Idrott och hälsa 1*). En analys av det senare avsnittet kräver en analys av jämförande och värderande ord som *relativt väl fungerande* och *väl fungerande*, vilket dels är en annan typ av undersökning, dels inte specifikt skulle säga något om ämnet *Idrott och hälsa* eftersom formuleringarna stämmer väl överens med formuleringarna i andra ämnen.

utgår all språkanvändning från kontexten, det vill säga sammanhanget eller situationen. I kontexten undersöker man relationen mellan dem som deltar i kommunikationen, den verksamhet som kommunikationen handlar om och, framför allt, kommunikationssättet. Kommunikationssättet i ämnesplanerna är skrivna styrdokument som naturligt är monologiska; även om ämnesplanerna finns som uppläst variant på Skolverkets hemsida är den upplästa varianten inte ett inslag i någon form av dialogisk kommunikationssituation. Den verksamhet – eller situationskontext – inom vilken ämnesplanerna har tillkommit är det svenska skolväsendet, som erbjuder speciella tolkningsramar för det som kommuniceras. Relationen mellan deltagarna är tydliga: Skolverket står som avsändare, även om flera personer har varit inblandade i författandet av de specifika texterna, och avsändaren Skolverket föreskriver vad mottagarna – det vill säga i första hand lärarna i *Idrott och hälsa* – förväntas arbeta med i sitt yrkesutövande. Styrdokumentet är därmed del av en preskriptiv, det vill säga föreskrivande verksamhet som inte lämnar utrymme för de tänkta mottagarna att påverka innehållet och heller inte förväntas öppna för tolkningar.

Systemisk-funktionell grammatik fokuserar primärt på betydelsen i ett yttrande i en text, och alltså på den kommunikativa funktionen. Resultatet är att det språkliga uttryckssättet genomgående ses som ett uttryck för betydelse (Halliday & Matthiessen 2014)⁵. I den aktuella analysen är syftet att undersöka vilka kunskapsområden och aktiviteter som framträder i ämnesplaner i *Idrott och hälsa 1* och hur dessa skrivs fram genom språket (Wignell et al. 1993:144f; Christie 2002a:21; Halliday & Matthiessen 2014:77). De aktuella redskapen för en sådan analys presenteras i de två följande avsnitten. Det första presenterar processer och processdeltagare, och det andra logiska samband mellan satser.

Vem gör vad? Om processer och deltagare

En delanalys inom SFL rör vilka aktiviteter som skrivs fram och vilka som deltar i dessa aktiviteter. Analysen utgår från *processer* och *deltagare*. Alla processer involverar minst en deltagare (Halliday & Matthiessen 2014:378f; Holmberg & Karlsson 2013:78ff). Vanligen urskiljer man fyra olika typer av

5 I artikeln används genomgående *Systemisk funktionell lingvistik* och *SFL* i stället för *Systemisk-funktionell grammatik* eller *SFG* (se exempelvis Martin & Rose 2007), även om det när det gäller Hallidays egen forskning hade varit mer korrekt att använda SGF.

processer, men ämnesplaner förväntas innehålla i första hand materiella och relationella processer, se nedan.⁶

Tabell 1. Förteckning över två (av fyra) processtyper.

Typ av process	Innehållsbeskrivning	Exempel
Materiell	GÖRA	<i>måla, hamra, springa</i>
Relationell	VARA	<i>vara, bli, äga</i>

De materiella processerna hör hemma i den fysiska världen och kräver i normalfallet någon form av energi. Normalbetydelsen är att någon eller något gör något. Till processerna är olika *deltagare* kopplade, det vill säga den eller det som ”gör” något och på ett eller annat vis förknippas med processen. Den som gör något eller ansvarar för processen är *förstadeltagare* (*aktör*): *Eleven springer*. Ofta har den materiella processen även en *andradeltagare* i form av ett mål – *Barnen tränade jujutsu*.⁷ I exemplen *Eleven springer* och *Barnen tränade jujutsu* är *eleverna, barnen* och *jujutsu* de tre deltagarna. Något förenklat är det förstadeltagarna (*eleven* och *barnen*) som sätter igång ett skeende och andradeltagarna (här: *jujutsu*) som blir utsatta för skeendet eller är ett resultat av det.

De relationella processerna hör istället hemma i de abstrakta relationernas värld, och de beskriver hur saker och ting förhåller sig. Jämfört med de materiella processerna kräver relationella processer normalt ingen energi av de inblandade deltagarna, och ingen synbar förändring sker efter att processen ägt rum. Den relation som beskrivs finns i normalfallet mellan två deltagare som *Cykeln är röd* eller *Stockholm är Sveriges huvudstad*.⁸

De allra 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 både materiella processer, som driver handlingen framåt, och mentala processer, som låter läsaren följa karaktärernas tankar. På samma sätt förväntas såväl ämnesplan som kursplan innehålla i första hand materiella och relationella processer, som uttrycker att något sker eller hur något är.

6 Så kallade *verbala processer* (*säga, yttra, påstå*) förväntar man sig i kursplanernas avsnitt om betygskriterier, medan *mentala processer* (*anse, mena, tänka*) inte är förväntade i den här typen av text.

7 Andradeltagarna i en materiell process kan även vara *mottagare* eller *utsträckning*, men dessa är betydligt ovanligare (Holmberg & Karlsson 2013:83).

8 Deltagarna i en relationell process såväl som själva den relationella processen vidareindelas i flera olika underkategorier, men en sådan indelning är inte nödvändig att göra inför den aktuella analysen (Holmberg & Karlsson 2013:89).

Hur hänger händelserna samman? Om logiska samband mellan satser

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 (Martin & Rose 2007:7f; Halliday & Matthiessen 2014:78f). Den vanligaste typen av sats är den *fria satsen*, nämligen ett påstående i form av en vanlig 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.

Den andra satstypen är *bundna satser*. Som namnet antyder är dessa bundna till en annan sats och klarar sig alltså inte på egen hand. I typfallet motsvarar bundna satser det som i traditionell grammatik benämns ”adverbiella bisatser” (Lundin 2017:129f, 2019:97), och bundenheten kan exemplifieras med de understrukna leden i *Eleverna lämnade rummet när uppgiften var klar* eller *Eftersom deadline var passerad registrerades inte ansökan*. Det understrukna ledet är i det första exemplet en bunden sats i form av en temporal bisats, som ger information när något sker, och motsvarande led i det andra exemplet är en kausal bisats som informerar orsaken till informationen i den fria satsen. Det innehåll som uttrycks i en bunden sats har inte en lika framskjuten position som det innehåll som står i en fri sats. Bundna satser är centrala i skriftspråket eftersom de ger viktig bakgrunds- och tilläggsinformation till det som uttrycks i den fria satsen och strukturerar informationen hierarkiskt. Dessutom visar de bundna satserna hur innehållet i olika satser hänger samman logiskt; bundna satser som inleds med *eftersom* anger ett orsakssamband på samma sätt som *när*-inledda satser oftast anger ett tidsförhållande och *för att*-inledda anger en avsikt. Om en läsare inte explicit får se vilka logiska samband som finns mellan olika satser blir innehållet snart ottydligt och öppet för tolkning.

Den tredje satstypen utgörs av *inbäddade satser* tillsammans med *inbäddade fraser*.⁹ Inbäddade satser är, som namnet antyder, inbäddade i en annan sats och är på det sättet ännu mer ofria än bundna satser. I uppställningen nedan illustreras de två typerna av inbäddade fraser/satser som återfinns i ämnesplanerna; den inbäddade frasen respektive den inbäddade *som*-satsen är understrukna. Exempelen är hämtade från den innevarande ämnesplanen i Idrott och hälsa. Det understrukna ledet i det första exemplet är inbäddat på så sätt att det ger tilläggsinformation till nominalfrasen *möjlighet*; processen

9 I satser finns det en deltagare som är tydligt kopplad till processen (som *eleverna utvecklar* eller *lära*na planerar), medan det i fraserna inte finns en deltagare som initierar processen (som *att utveckla* eller *att planera*).

i en inbäddad fras 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.

Med utgångspunkt i traditionell svensk grammatik (*Svenska Akademiens grammatik* 1999; Lundin 2017, 2019; Josefsson & Lundin 2017, 2018) kan man beskriva den *hierarkiska* respektive den *grafiska* strukturen i en sats. 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. Här gäller förhållandet att ju längre ner i den syntaktiska strukturen ett innehåll presenteras, desto svårare är det för läsaren att ta till sig innehållet: 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.

(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 såväl processer (händelser/aktiviteter) som deltagare. 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.

Även satsernas grafiska struktur är intressant i en analys av ämnes- och kursplaner. Den grafiska strukturen handlar om i vilken ordning olika led i

en sats står i förhållande till varandra, det vill säga den konkreta ordföljden. I svenskan placeras normalt ny information längre bak i satsen än sådant som redan är känt (se exempelvis *Svenska Akademiens grammatik* 1999), och det vanliga mönstret är att mycket information placeras långt bak/långt till höger i satsen. En effekt av detta är att det nya innehållet riskerar att hamna väldigt ”långt bak” i en (lång) sats. Samtidigt som vi ”vill” ha den nya informationen långt bak i en sats krävs det å andra sidan att man inte lastar på alltför mycket ny information samtidigt, för då påverkas läsbarheten (Björnsson 1968) negativt. Ett innehåll som placeras grafiskt långt bak i en sats och samtidigt långt ner i den syntaktiska hierarkin är svårt att nå fram till och påverkar läsbarheten negativt.

Samband, processer och deltagare i ämnesplanerna

I detta avsnitt presenteras resultaten av SFL-analysen av den innevarande och den reviderade ämnesplanen i Idrott och hälsa för gymnasiet. Utifrån resultaten kan man dra några språkliga slutsatser, som ligger till grund för diskussionen om potentiella konsekvenser för ämnet; dessa slutsatser presenteras i den avslutande diskussionen. Statistiken presenteras i slutet av artikeln i form av en tabell (Tabell 3) men kommenteras inte vidare; Tabell 3 innehåller kvantitativa data som är centrala i en SFL-analys, men inte alla data är relevanta för denna specifika studie. Liksom i genomgången av analysredskapen presenteras i de två följande avsnitten de logiska sambanden mellan satser och därefter processerna och deltagarna i desamma. I avsnittet därpå fördjupas analysen av andradeltagarna, i syfte att ge tydligare bild av hur det språkliga uttrycket påverkar den möjliga tolkningen av innehållet i ämnesplanerna.

De logiska sambanden i ämnesplanerna

Ett första resultat när det gäller de logiska sambanden i ämnesplanerna är att det finns påfallande få bundna satser, det vill säga satser som ger tilläggsinformation till en aktivitet och preciserar innehållet när det gäller framför allt orsak, sätt, plats eller tid. I såväl den innevarande ämnesplanen som den reviderade finns bara en bunden sats vid ett tillfälle i vardera (samma tillfälle),

som ger tilläggsinformation till det som uttrycks i den fria satsen. De bundna satserna är understrukna i exempel (2).

(2a) Undervisningen ska utgöras av fysiska aktiviteter utformade så att alla kan delta och utvecklas utifrån egna förutsättningar.

(2b) Undervisningen ska vara utformad så att alla elever kontinuerligt kan delta i undervisningens aktiviteter [...].

Den bundna sats som inleds med ”så att” uttrycker en följd och ger en precisering i form av målet för hur de fysiska aktiviteterna ska vara utformade. Men samtidigt nämns ingenting om hur genomförandet ska utformas för att kravet på att alla ska kunna delta och utvecklas ska uppnås. I de bundna satserna ges alltså inga förklaringar till varför olika moment etc. ska genomföras eller ges utrymme, och heller inga förslag till eller direktiv om hur undervisningen i praktiken ska genomföras.¹⁰

Ett annat tydligt resultat gäller antalet inbäddade satser och fraser. Både i den innevarande och den reviderade ämnesplanen är andelen inbäddade satser och fraser mycket hög i förhållande till andelen fria satser, även jämfört med motsvarande andel i andra texttyper (se exempelvis Hellspong & Ledin 1997; Lagerholm 2008). De inbäddade *att*-fraserna dominerar tydligt. Några exempel ges i (3a-c).

(3a) Undervisningen i idrott och hälsa ska syfta till [NIVÅ 2 inbäddad sats att eleverna utvecklar sin kroppsliga förmåga samt förmåga [NIVÅ 3 inbäddad fras att planera, genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter [NIVÅ 4 inbäddad sats som allsidigt främjar den kroppsliga förmågan.]]]

(Idrott och hälsa, innevarande ämnesplan)

(3b) Undervisningen i ämnet idrott och hälsa ska syfta till [NIVÅ 2 inbäddad sats att eleverna utvecklar sin kroppsliga förmåga samt förmåga [NIVÅ 3 inbäddad fras att planera, genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter [NIVÅ 4 inbäddad sats som främjar den kroppsliga förmågan.]]]

(Idrott och hälsa, reviderad ämnesplan)

10 I *Bedömningsstöd i ämnet Idrott och hälsa Gymnasiet* (Skolverket 2015) ges till viss del förklaringar till hur olika moment kan genomföras, men fokus ligger på bedömningen av de moment som återfinns i ämnes- och kursplanerna snarare än på hur – eller varför – momenten ska genomföras som delar av ämnet Idrott och hälsa. Bedömningsstödet som dokument har därtill en annan status.

(3c) Vidare ska undervisningen bidra till [NIVÅ 2 inbäddad sats att eleverna utvecklar ett intresse för och förmåga [NIVÅ 3 inbäddad fras att använda olika rörelseaktiviteter och naturen [NIVÅ 4 inbäddad sats som en källa till välbefinnande sig allsidigt i olika fysiska sammanhang.]]]

(Idrott och hälsa, reviderad ämnesplan)

För innehållet i ämnesplanen betyder det höga antalet inbäddade satser och fraser att mycket av det väsentliga innehållet i ämnet presenteras långt ner i de hierarkiska strukturerna. Om vi tittar på det andra exemplet fungerar den första infinitivfrasen *att utveckla* som bestämning till *möjlighet*, och befinner sig på en hierarkiskt djupare nivå. Men inte heller på denna nivå sägs något specifikt om innehållet, utan först ytterligare en nivå längre ner finns *planera*, *genomföra* och *värdera*, som mer konkret anger vilket innehållet är. Det viktigaste informationsbärande ledet är deltagaren *rörelseaktiviteter*, som återfinns längst ner i informationshierarkin i (3a-c), tillsammans med *naturen* (3c). Exempelen i (3) är representativa för ämnesplanerna. Man kan alltså konstatera att det viktigaste och mest väsentliga av innehållet i ämnesplanen inte på något sätt är språkligt markerat, utan istället snarare ”dolt” och inbäddat långt ner i den språkliga strukturen.

Processer och deltagare i ämnesplanerna

Som väntat i läroplaner är den absoluta merparten av processerna (90 procent) materiella processer. Materiella processer uttrycker att GÖRA något i fysiska världen, något som oftast kräver någon form av energi från den eller de som sätter igång processen. Den tydliga dominansen av materiella processer i ämnesplanen indikerar att innehållet är fokuserat på GÖRA, på aktiviteter och på något som ska genomföras (jfr Lundin & Schenker u.u.).

Med en så stor andel materiella processer är det rimligt att anta att innehållet i ämnesplanerna är konkret (se Hellspång & Ledin 1997). Så är dock inte fallet i ämnesplanen för Idrott och hälsa, och orsaken är den speciella typen av materiella processer. Mest frekvent i ämnesplanerna är processerna *ge* och *utveckla*, följd av *skapa* och *bidra*. Processerna *ge*, *utveckla* och *bidra* är i och för sig inte konkreta om man jämför med mer fysiskt påtagligt konkreta verb som *måla* eller *springa*, men de representerar ändå ett konkret skeende. Det som gör att processerna ändå inte upplevs som särskilt konkreta är innehållet i det som ska utvecklas, det vill säga framskrivandet av andradeltagaren: det som ska utvecklas är de icke-konkreta koncepten *för-*

mågor, förutsättningar och *kunskaper* (se nedan), som är tydligt abstrakta och ospecifika.

Inte heller processerna i de inbäddade satserna och fraserna längre ner i strukturen bär särskilt mycket innehåll. Processen *utveckla* är mest frekvent av processerna i de inbäddade satserna i både den innevarande och den reviderade ämnesplanen. Ytterligare en nivå längre ner i hierarkin ges däremot mer information: i de inbäddade satserna och fraserna återfinns de materiella processerna *vistas, förebygga* och *ta ansvar*. Man kan alltså konstatera att de innehållsbärande processerna och den specifika informationen om innehållet återfinns i inbäddade satser långt ner i strukturen. Därmed är innehållet inte språkligt tydligt eller framlyft. Andra processer i de inbäddade satserna är *genomföra, hantera* och *planera*. Dessa processer innehåller i och för sig drag av konkretion, men eftersom det som ska genomföras, hanteras och planeras är abstrakt präglas även dessa skrivningar av abstraktion. Men samtidigt måste innehållet specificeras någonstans, och detta medför i sin tur ett krav på ytterligare en sats eller fras, på en ännu djupare nivå.

I den innevarande ämnesplanen finns det endast fyra andradeltagare i fria satser: *arv, tillfälle, möjlighet* och *förutsättningar*. Samtliga fyra förekommer endast vid ett tillfälle vardera. Detta betyder att den innehållsbärande informationen generellt befinner sig på en djupare hierarkisk nivå i satsen, det vill säga inte bara när det gäller processer utan även deltagare. En kvantitativ analys med hjälp av LIX-räknare (*Läsbarhetsindex*; Björnsson 1968) visar att de mest frekventa andradeltagarna i den innevarande och den reviderade ämnesplanen är följande; andradeltagarna är listade i fallande ordning utifrån frekvens.

Tabell 2. Förteckning över de mest frekventa andradeltagarna i de undersökta ämnesplanerna.

Innevarande ämnesplan (2011)	Reviderad ämnesplan (fr.o.m. 2021)
<i>förmåga</i> (11 förekomster)	<i>förmåga</i> (10 förekomster)
<i>kunskap</i> (5)	<i>förutsättningar</i> (9)
<i>aktivitet</i> (4)	<i>kunskap(er)</i> (5)
<i>betydelse</i> (3)	<i>möjlighet</i> (4)
	<i>aktivitet(er)</i> (4)

Även de mest frekventa andradeltagarna – *förmåga, förutsättningar, kunskap(er), möjlighet, aktivitet* och *betydelse* – är alltså abstrakta, och de återfinns dessutom djupt ner i den hierarkiska strukturen, i inbäddade sat-

ser och fraser. Det faktum att även andradeltagarna är abstrakta betyder att dessa i sin tur kräver specificeringar som är ännu djupare inbäddade. De ord som i realiteten bär en betydelse står alltså ytterligare ännu längre ner i den hierarkiska strukturen.¹¹

Hittills har analysen av ämnesplanerna visat att den information som bär det egentliga innehållet presenteras långt åt höger – långt bak – i den grafiska meningen och att den också står långt ner i den hierarkiska strukturen. När majoriteten av meningarna i en text är uppbyggda på ett sådant sätt blir resultatet att mycket av det specifika och mer konkreta innehållet läggs på andradeltagaren i processen. Men som framgått är även de mest frekventa andradeltagarna abstrakta, som *förmåga*, *kunskaper*, *förutsättningar* och *möjlighet*. Eftersom andradeltagarna är abstrakta krävs tilläggsinformation som specificerar innehållet i dessa förmågor, kunskaper, förutsättningar och möjligheter. En sådan specificerande information återfinns ännu längre ner i den syntaktiska informationshierarkin, där ytterligare processer och deltagare skrivs in. Det är värt att notera att andelen inbäddade fraser är ännu högre i den reviderade versionen av ämnesplanen än den innevarande (50% respektive 39,4%).

Att ny och innehållsbärande information placeras i den högra delen av meningen är det normala i svenskan: ett tungt led i inledningen av en mening (i fundamentet) är krävande för läsaren eftersom det ställer stora krav på läsarens memoreringsförmåga (Hellspong & Ledin 1997:77), något som förklaras med att läsaren har svårt att avgöra informationens funktion och därför saknar överblick över meningen (Platzack 1985:104f). Samtidigt får den högra delen av meningen inte tyngas av alltför mycket information, varken grafiskt eller hierarkiskt. Om meningen blir övertyngd har läsaren svårt att processa även information placerad till höger, och risken blir att innehållet inte framgår som planerat. I de analyserade ämnesplanerna måste meningarna beskrivas som tydligt övertyngda då den innehållsligt relevanta informationen kommer så pass sent, något som påverkar läsbarheten negativt.

11 Även de processer som återfinns i inbäddade satser, på lägre hierarkiska nivåer i ämnesplanerna, har andradeltagare. I den innevarande ämnesplanen återfinns andradeltagarna *nödsituationer*, *konsekvenser*, *frågor*, *säkerhet* och *intresse* vid två tillfällen vardera, medan resten av andradeltagarna bara förekommer vid ett tillfälle (exempelvis *respekt*, *risker*, *utevistelser*, *tilltro*, *levnadsvanor* och *kroppsuppfattning*). I den reviderade ämnesplanen återfinns på motsvarande sätt andradeltagaren *risk* vid tre tillfällen och *hälsa* vid två; övriga andradeltagare förekommer endast vid ett tillfälle (exempelvis *samarbetsförmåga*, *respekt*, *rörelseförmåga*, *redskap*, *kroppsuppfattning* och *deltagande*).

Det faktiska innehållet i den praktiska undervisningen – vad säger ämnesplanen?

Om vi återknyter till Skolinspektionens (2018) påpekande om dominansen av bollspel och (risken med) tävlingsinriktade aktiviteter kan man konstatera att varken *bollspel* eller *tävlingslogiker* återfinns som deltagare i någon av processerna i ämnesplanerna; inte heller nämns något om lagidrotter kontra individuella idrotter eller motionsinriktad idrott kontra tävlingsidrott. Jämfört med de abstrakta begrepp som återfinns som andradeltagare i texterna är exempelvis *bollspel* tydligt mer specifikt, och en så hög grad av specificitet och konkretion i begreppen återfinns inte vid något tillfälle i ämnesplanerna. Dessutom utgör aktiviteter som bollspel exempel på ett konkret innehåll och skulle därmed även exemplifiera hur någon del av ämnets syfte i praktiken skulle kunna utföras. Den typen av information återfinns varken i ämnesplanerna eller kursplanerna. Dessutom: när det gäller den frekventa förekomsten av tävlingslogiker i undervisning i Idrott och hälsa kan man konstatera att det inte i någon av ämnesplanerna förekommer materiella processer inom det semantiska fält (se ex. Holm 2018; Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013) som rör tävling och tävlingslogik, det vill säga processer som exempelvis *tävla, mäta, öka, höja, räkna, vinna* eller *slå ut*. I föregående avsnitt visades hur materiella processer som *ge, bidra (till)* eller *utveckla* har en hög abstraktionsnivå och inte är i närheten av den exemplifierande konkretion som skulle skapas med materiella processer som *tävla, mäta, vinna* och *slå ut*.

Så här långt finns det följaktligen inte något stöd för den eventuella tolkning från lärarnas sida som innebär att bollsporter, bollekar och tävlingslogik skulle få så stort utrymme i undervisningen i Idrott och hälsa som det verkar få. Men å andra sidan finns det inte heller något som motsäger att man låter sådana inslag dominera: de utvalda språkliga uttrycken gör att ämnesplanen är tydligt öppen för olika tolkningar när det gäller val av innehåll och didaktiska val över lag. För ett redan i grunden brett ämne som Idrott och hälsa är det rimligt att tolkningen resulterar i tydliga skillnader i undervisningsinnehåll och undervisningsmetoder. Ett exempel av flera möjliga används för att illustrera möjligheterna till tydligt skilda tolkningar för en undervisningspraktik. Redan i den inledande meningen under ämnets syfte exemplifieras den tolkningsfrihet som finns:

Undervisningen i idrott och hälsa ska syfta till

[NIVÅ 2 att eleverna utvecklar sin kroppsliga förmåga samt förmåga

[NIVÅ 3 att planera, genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter
[NIVÅ 4 som allsidigt främjar den kroppsliga förmågan]].

(Innevarande ämnesplan för *Idrott och hälsa 1*).

Undervisningen i ämnet idrott och hälsa ska syfta till

[NIVÅ 2 att eleverna utvecklar allsidiga rörelseförmågor och intresse för
[NIVÅ 3 att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen]].

(Den reviderade ämnesplan för *Idrott och hälsa 1*).

Den inbäddade sats som klargör att rörelseaktiviteterna allsidigt ska främja den kroppsliga förmågan återfinns långt ner i hierarkin, vilket innebär att innehållet inte på något sätt är språkligt markerat och att läsaren inte heller lär uppleva det som markerat eller, med andra ord, som viktigt. I den reviderade ämnesplanen har allsidigheten fått något större tyngd genom att kopplas till en deltagare på en högre hierarkisk nivå – *allsidiga rörelseförmågor* – men det är fortfarande öppet vad dessa rörelseförmågor ska bestå av och hur de ska utvecklas.¹²

Om andradeltagarna fälls in i en kompletterande semantisk delanalys fokuseras begreppens mening och betydelse (jfr. Holm 2018; Saeed 2016; Zimmermann & Sternefeld 2013; Lundin & Schenker u.u.). Mycket förenklat handlar en sådan analys om att undersöka hur välavgränsat och specifikt ett begrepp är, i sig själv och i förhållande till andra; exempelvis är *träning*, *idrott* och *simning* betydligt mindre specifika än *intervallträning*, *friidrott* och *fjärilssim*. De mindre specifika begreppen kategoriseras som överbegrepp (*träning*, *idrott*, *simning*) och de mer specifika som underbegrepp (*intervallträning*, *friidrott*, *fjärilssim*). Förhållandet är att ju mer specifikt ett begrepp är, desto mindre tolkningsutrymme lämnas. Detta betyder i sin tur att om en text domineras av mindre specifika begrepp öppnar dessa naturligt upp för olika tolkningar. I den innevarande ämnesplanen är de mest frekventa andradeltagarna *förmåga*, *kunskap*, *aktivitet* och *betydelse* och i den reviderade *förmåga*, *förutsättningar*, *kunskap(er)*, *möjlighet* och *aktivitet(er)*. Samtliga dessa begrepp är tydliga överbegrepp, som dessutom

12 Om man översiktligt jämför å ena sidan den innevarande och reviderade ämnesplanen i *Idrott och hälsa*, å andra sidan ämnesplaner för exempelvis Hem- och konsumentkunskap, Bild och Musik (dock för grundskolan, där ämnena är obligatoriska) framgår det tydligt att ämnesplanerna i *Idrott och hälsa* genomgående innehåller ett abstrakt ”extra” lager, som inte har någon motsvarighet i ämnesplanen i Hem- och konsumentkunskap. Det som framför allt skapar detta extra lager är den abstrakta andradeltagaren, som genom att uttryckas som *förmåga*, *kunskaper*, *förutsättningar* och *möjligheter* kräver en innehållslig specificering. Den abstrakta andradeltagaren bidrar alltså såväl till abstraktionen som till den hierarkiska inbäddningen djupt nere i den syntaktiska strukturen.

är icke-specifika och abstrakta. Kombinationen av att andradeltagarna ligger djupt inbäddade i den hierarkiska strukturen och att de utgörs av icke-specifika, abstrakta överbegrepp utan specifikt innehåll öppnar för många möjliga tolkningar av vad ämnesinnehållet ska utgöras av i en konkret undervisningssituation och därmed för förhållandevis fria didaktiska val av läraren.

Sammanfattningsvis öppnar alltså den språkliga utformningen upp för en bred tolkning av vilket innehåll i undervisningen i ämnet kan och ska vara. Varken innehållet i ämnet Idrott och hälsa eller innehållet i den konkreta undervisningen blir mer ”uppstyrt” i den reviderade versionen. Därmed är det fullt möjligt att samma dominans av bollsport och tävlingslogik blir tydlig även framöver, trots att det i så fall riskerar att motverka inkludering och strävan efter ett tydligt hälsoperspektiv i ämnet.

Diskussion och slutsats

Resultaten av de språkliga analyserna har visat att de språkliga uttrycks-sätt som används i såväl den innevarande som den reviderade versionen av ämnesplanen i Idrott och hälsa för gymnasiet är relevant när det gäller tolkningar av innehållet: här finns ett stort tolkningsutrymme för lärarna, som öppnar för vitt skilda didaktiska val sett till innehållet i undervisningspraktiken. Härmed har analysen bidragit med ett nytt perspektiv på innehållet i ämnet Idrott och hälsa. Ur ett strikt språkligt perspektiv är det innehåll som förmedlas i ämnesplanerna över lag förhållandevis öppet för tolkning på så sätt att såväl processer som deltagare är abstrakta. Processdeltagarna, som utgörs av olika termer och begrepp, är därtill icke-specifika och i normalfallet ”paraplybegrepp” (överbegrepp). Den höga graden av abstraktion hos processer och deltagare är därtill kombinerad med att de ofta är djupt inbäddade i de hierarkiska strukturerna. Det är rimligt att anta att en sådan form påverkar tolkningen av innehållet i ämnet, som i sin tur har konsekvenser för innehållet i undervisningen i ämnet.

Det är heller inte förvånansvärt att exempelvis rörelseaktivitet i form av bollspel i kombination med tävlingslogiker får en framskjuten position eftersom det rimligen finns något tilltalande i konkretionen på så sätt att det är möjligt att snabbt skapa sig en bild av hur något kan göras eller genomföras. En ”enkel” tolkning av skrivningen ”Undervisningen i idrott och hälsa ska syfta till att eleverna utvecklar sin kroppsliga förmåga samt förmåga att planera, genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter som allsidigt främ-

jar den kroppsliga förmågan” kan leda lärarna till att begreppen *kroppslig förmåga* och *rörelseaktiviteter* landar i bollspel med – ofta – tillhörande tävlingslogik eller någon form av löp(trä)ning. Tolkningsfriheten förstärks av att det inte finns några bundna satser i ämnesplanerna. Bundna satser, som skulle kunna bidra med information om varför och hur något ska göras, saknas; det finns två i hela materialet, och de är inte (ens) förklarande till sin natur.

Det har framgått att ämnesplanen i Idrott och hälsa karaktäriseras av abstraktion och icke-specifikhet på olika språkliga nivåer, och något förenklat kan man påstå att ett potentiellt konkret ämne gjorts abstrakt genom den språkliga utformningen. Ämnesplanerna genomsyras av en hög grad av abstraktion, både när det gäller processerna och deltagarna, och den reviderade versionen innehåller en större andel inbäddningar än den innevarande. Den höga graden av abstraktion torde rimligen påverka ett ämne som Idrott och hälsa i större utsträckning än teoretiska ämnen. Abstraktion och icke-specifikhet öppnar för flera tolkningsmöjligheter av innehållet, så det är inte förvånansvärt att innehållet i en konkret undervisningssituation skiljer sig åt, och det är rimligt att anta att skillnaderna kommer att finnas kvar, även om målet är att på nationell nivå normera mål för undervisningen. Det är något mer förvånansvärt att ett preskriptivt styrdokument för skolans verksamhet är så pass öppet formulerat. Detta förhållande påverkar naturligt nog också förutsättningarna för omdömen och betygsättning i ämnet.

Mot bakgrund av analysresultaten kan frågan om det finns något stöd för att exempelvis bollspel och tävlingslogiker kan dominera innehållet i en undervisningspraktik inte ges ett entydigt svar. Det finns inget i de språkliga uttryckssätten i ämnesplanerna som talar för en sådan dominans, men det finns inte heller något som säger att ett sådant innehåll inte kan dominera. Frågan kan göras mer generell: en stor öppenhet och valmöjlighet kan å ena sidan öppna för ett mer inkluderande ämne med ett tydligt fokus också på hälsa, å andra sidan öppna för ett ämne som reproducerar ett ämne styrt av traditionens makt.

Tabell 3. Resultatet av den kvantitativa SFL-analysen.

Ämnesplan	Idrott och hälsa (Gymnasiet, inne- varande version)	Idrott och hälsa (Gymnasiet, revi- derad version)
Antal grafiska meningar	23	19
Antal satser (fria, bundna, inbäddade)	66	58
Antal resp. andel fria satser	25 (37,9 %)	19 (32,8 %)
Antal resp. andel bundna satser	1 (1,5 %)	1 (1,7 %)
Antal resp. andel inbäddade satser	39 (59,1 %)	38 (65,6 %)
Antal inbäddade satser i form av IF	26 (39,4 %)	29 (50 %)
Totalt antal processer	66	58
Antal resp. andel materiella processer	59 (89,4 %)	54 (93,1 %)

Referenser

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH—problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Björnsson, C.-H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber förlag.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. Ldn: Continuum.
- 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.
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. New York: Routledge.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Holm, L. (2018). *Semantiska grundbegrepp*. Lunds universitet.
- Holmberg, P. & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefsson, G. & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning Vol. 7. Nr 2*. 18-34.
- Josefsson, G. & Lundin, K. (2019) *Nycklar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, P. (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet: Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

- Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (2020). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundin, K. (2017) *Tala om språk. Grammatik för lärarstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, K. (2018) Att instruera i idrottskontext. I: *Educare* 2018:1. Malmö universitet.
- Lundin, K. (2019) *Språkets byggstenar. Grammatik för lärarstudier F-6*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, K., & Schenker, K. (2018a). Att fördjupa ämnes- och språkkunskaperna (Ämnesspecifikt text: idrott och hälsa). Modulen *Språk-och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever den första tiden*. Skolverket.
- Lundin, K., & Schenker, K. (2018b). Skrivutveckling i alla ämnen (Ämnesspecifikt text: idrott och hälsa). Modulen *Språk-och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever den första tiden*. Skolverket.
- Lundin & Schenker (u.u.). Subject-specific Literacy in Physical Education and Health – the Case of Sweden. To appear in *Curriculum Studies in Health and Physical Education*.
- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2003). ”Det var en gång ett par sockkiplast: om kroppsövningsämnet i skolan”. I: Staffan Selander (red) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Modell, N. (2018). *Att tävla för betyg: gymnasieelevers bild av ämnet idrott och hälsa genom* Nuopponen, A., & Pilke, N. (2010). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik*. Nordstedts.
- Oliynyk, I (u.a.) *Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och Hälsa: Lektioners innehåll, organisation och konsekvenser ur ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling. Linnéuniversitetet.
- Platzack, C. (1985). Syntaxens roll för läsningen. *Läsning*. Red: Melin, L., & Lange, C. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Saeed, J. I. (2016). *Semantics*. Fourth Edition. John Wiley Sons Inc.
- Schenker, K. (2018). Health (y) education in Health and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 23(3), 229-243.
- Schenker, K. (2019). Teaching Physical Activity – a Matter of Health and Equality? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 53-68.
- Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa en studie om betygsättningsdilemman på högstadiet*. Örebro: Örebro universitet.
- Skolinspektionen (2010). *Mycket idrott och lite hälsa*. Stockholm: Skolinspektionen

- Skolinspektionen (2012). *Idrott och hälsa I grundskolan. Med lärandet i rörelse*. Skolinspektionens rapport 2012:5. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2015). *Bedömningsstöd i ämnet idrott och hälsa. Gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för gymnasieskolan 2011. Reviderad 2018*. (Femte upplagan). Stockholm: Skolverket.
- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden. I: *European Research Educational Journal* (11)3, 342-356.
- Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. I: *Physical education and sport pedagogy* (22)3, 257-269.
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings' An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199-214.
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), 381-393.
- Svenska Akademiens grammatik* (1999). Red: Teleman, U, Andersson, E, Hellberg, S. Stockholm: Svenska Akademien.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: En studie av betyg och betygskriterier*. Borås: Högskolan i Borås
- Tidén, A., Redelius, K., & Lundvall, S. (2017). The social construction of ability in movement assessment tools. *Sport, Education and Society*, 22(6), 697-709.
- WHO Commission on Social Determinants of Health, & World Health Organization. (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health: Commission on Social Determinants of Health final report*. World Health Organization.
- Wignell, P. et al. (1993). The discourse of Geography: ordering and explaining the experiential world. I: M A K Halliday & J R. Martin (red.) *Writing science: literacy and discursive power*. New York: RoutledgeFalmer.
- Wiker, M. (2017). "Det är live liksom" *Elevers perspektiv på villkor och utmaningar i Idrott och Hälsa*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Zimmermann, T. E., & W. Sternefeld (2013). *Introduction to Semantics. An Essential Guide to the Composition of Meaning*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.