



LUND UNIVERSITY

Scene-setting i tränares instruktioner och återkoppling

Collberg, Philippe; Lundin, Katarina

Published in:

Språk i skola, på fritid och i arbetsliv

2022

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Collberg, P., & Lundin, K. (2022). Scene-setting i tränares instruktioner och återkoppling. I P. Sundqvist, C. Waldmann, B. Straszer, & B. Ljung Egeland (Red.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv : Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* (s. 167-185). (ASLA:s skriftserie; Vol. 29). ASLA, Association suédoise de linguistique appliquée.

Total number of authors:

2

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Scene-setting i tränares instruktioner och återkoppling

Philippe Collberg¹ & Katarina Lundin^{1,2}

¹Lunds universitet, ²Linnéuniversitetet

Abstract

Artikeln behandlar ett återkommande språkligt mönster i idrottstränares instruktioner och återkoppling till tränande barn. Mönstret utgörs av ett tvåledat yttrande där ett instruerande led föregås av ett orienterande led med lägre informationsvärde och en delvis annan funktion. I artikeln beskrivs detta orienterande led som *scene-setting*, vilket syftar på att den orientering som föregår och förbereder instruktionen är nödvändig för att yttrandet i sin helhet ska fungera kommunikativt. Förekomsten av *scene-setting* i tränares instruktioner får konsekvenser för hur yttrandet struktureras språkligt, och i artikeln åskådliggörs detta genom analyser av två strukturer: dels en V3-struktur där en initial *när*-sats följs av en sats med rak ordföljd, dels en kontrasterande satsrelation som påverkar möjligheten att använda konjunktion. En central slutsats är att instruktionernas utformning är starkt påverkad av de speciella kommunikativa villkor som präglar en träningskontext som inkluderar barn.

Inledning

Situationer som styrs av specifika kommunikativa syften och villkor tenderar att ge upphov till delvis oväntade och i sitt sammanhang välfungerande språkliga strukturer. I den här artikeln beskrivs och diskuteras två sådana strukturer, som förefaller vara systematiskt etablerade i en specifik kontext (se avsnittet Det empiriska materialet), nämligen idrottstränares muntliga och i hög grad enkelriktade kommunikation med tränande barn. Till formen utgörs strukturerna av relativt sammanhållna, muntliga yttranden som är uppbyggda av två satser utan (hörbar) paus emellan. Till funktionen syftar yttrandena till att ge instruktion och återkoppling till de tränande barnen efter ett genomfört försök eller inför ett kommande försök att genomföra en övning. Exempel (1–2) åskådliggör de två strukturer som står i fokus i artikeln (exemplen i kontext återkommer längre fram). I båda fallen är avsändaren en vuxen idrottstränare eller en något yngre

ungdomstränare, mottagaren ett tränande barn och kontexten idrottsträning för barn.

- (1) när ni trampar av ni ska upp med benet
- (2) du springer jättesnabbt och bra i slutet du ska ha det tempot i början

Tränarnas instruktioner i (1–2) är komplexa i det avseendet att de består dels av ett orienterande led med lägre informationsvärde, dels av ett instruerande led. I båda fallen uppträder instruktionen som yttrandets andra led (*ni ska upp med benet* respektive *du ska ha det tempot i början*), och den föregås av en orienterande sats: i (1) rör det sig om en precisering av och förutsättning för instruktionen (*när ni trampar av*) och i (2) av en uppmuntrande, informerande kommentar (*du springer jättesnabbt och bra i slutet*).

Funktionen hos de inledande satserna i (1–2) diskuterar vi i termer av *scene-setting*. Med det avser vi ett led som fungerar förberedande för ett annat led och som är nödvändigt för att yttrandet i sin helhet ska fylla sin funktion i det kommunikativa sammanhanget. Kommunikationen i träningskontexter generellt präglas av ett krav på effektivitet, på så sätt att kommunikationen tydligt förväntas bidra till en prestationshöjning; effektiviteten kan handla om att instruktionerna ska optimeras till form och innehåll (se Lundin, 2018) eller om att resultat- och prestationsmål så snabbt som möjligt uppnås. Träningskontexter som inkluderar barn styrs därtill både av en progressionstanke som syftar till att utveckla barnens färdigheter (se exempelvis Davids m.fl., 2008; Hodges & Frank, 2002; Klatt & Noël, 2019; Ward, 2011) och en förväntan om ett så kallat salutogent förhållningssätt (Olsson Jers, 2010). Ett salutogent förhållningssätt innebär att utgångspunkten för återkopplingen alltid är det som barnen har gjort bra och klarat av. Dessa kommunikativa villkor speglas i exempel som (1–2), på så sätt att instruktionen, som är det centrala i yttrandet (jfr ”scenen”), verkar behöva förberedas och föregås av ett mer informativt eller positivt led, en *scene-setting*, för att den ska framgå på önskvärt sätt. Vi menar att det förberedande leDET anteciperar eller projicerar (se Auer, 2005) det efterföljande på ett sätt som får pragmatiskt motiverade konsekvenser för yttrandets grammatiska utformning. I exempel som (1) möjliggör kontextens förväntningar ett brott mot svenskans V2-regel och i exempel som (2) att relationen mellan satserna kan uttryckas implicit, dvs. utan att länkas med en konjunktion.

Syftet med denna artikel är att beskriva och diskutera hur de pragmatiska omständigheter som omger träningsituationer som inkluderar barn påverkar tränarens muntliga återkoppling i fall som (1–2) och får syntaktiska konsekvenser för yttrandet som helhet. Vår undersökning tar därför sin utgångspunkt i en beskrivning av träningskontexten och de speciella kommunikativa villkor som präglar den. Vad gäller begreppet *scene-setting* finns så vitt vi vet ingen allmänt vedertagen definition inom språkvetenskapen (se dock liknande resonemang i Asher m.fl., 2007, s. 8; Kress, 1994, s. 77 och Ledin, 1998, s. 22). Eftersom strukturerna i (1–2) kräver delvis olika typer av resonemang om man vill förklara vilka bakomliggande orsaker som påverkar utformningen, grundar vi de teoretiska resonemangen om *scene-setting* dels i beskrivningar om språkhandlingars form och funktion (bl.a. Telesman m.fl., 1999), dels i diskussioner om satsers relation till varandra (Mann & Thompson, 1988). Till sist relaterar vi även iakttagelserna till Auers (2005) beskrivning av projicering av yttranden i kontext.

Träningskontexten: förväntningar på progression och uppmuntran

Den aktuella träningskontexten, liksom idrottskontexter generellt, präglas av en strävan efter progression, där tränarna och de tränande adepterna har ett gemensamt mål att utveckla adepternas färdigheter och kompetenser. Hos tränarna tar denna strävan sig framför allt uttryck i att de genom muntliga instruktioner och återkoppling försöker stödja de tränandes utveckling. Återkoppling (respons, ”feedback”) definierar vi här i enlighet med Hattie och Timperley (2007, s. 81) som ”information provided by an agent [...] regarding aspects of one’s performance”, med specificeringen att återkopplingen ges av en tränare till ett tränande barn i en idrottskontext utanför skolans ramar (jfr Lundin, 2020). Lundin (2020) visar att tränarnas återkoppling ofta består av instruktioner i första hand, dvs. information om vad barnen ska göra annorlunda nästa gång de genomför en övning. Hattie och Timperley (2007, s. 82) utgår från ett kontinuum när de diskuterar relationen mellan instruktion och återkoppling och menar att det i ena poolen finns en tydlig skillnad mellan att ge instruktion och att ge återkoppling, medan återkopplingen i den andra poolen kombineras med en korrigerande kommentar. Lundin (2020) menar att det inte är förvånande att återkopplingen i den aktuella träningskontexten ofta ges i form av instruktioner, eftersom innehållet i de nya instruktionerna därmed blir en form av omvänd information – återkoppling – om vad som inte fungerade när barnet genomförde övningen.

Vikten av instruktioner och återkoppling i tränings-sammanhang understryks av bland andra Davids m.fl. (2008), Hodges och Frank (2002), Klatt och Noël (2019), More och Frank (1996) och Potrac m.fl. (2000). I andra sammanhang har det dessutom framhållits som centralt att den återkoppling som ges är målorienterad och fokuserad på uppgiften snarare än på personen (Airasian, 1997; Deci m.fl., 1999; Lundin, 2020; Mouratidis m.fl., 2008; Ward, 2011). Lika viktigt som tydlig återkoppling är specifika instruktioner, eftersom sådana underlättar målorientering och uppgiftsfokus (Hattie & Timperley, 2007; Locke & Latham, 1984; Lundin, 2020). I tidigare forskning har Lundin (2018, 2019, 2020) dessutom visat hur idrottskontextens strävan efter progression ställer särskilda krav på effektiv kommunikation och får konsekvenser för tränarnas val av uttryckssätt. Hon har fällt in tränarnas språkbruk i en teoretisk ram som bland annat rör maktrelationer, och med utgångspunkt i Bernstein (1973, 1975, 1979 och framåt) har hon visat hur den lärandesituation som tränare samt tränande barn och ungdomar är en del av motiverar de språkliga uttryck som tränarna använder för sina instruktioner. Den speciella kontexten förklarar bland annat att situationen är tydligt monologisk och inte dialogisk. Det framgår exempelvis av att de (fåtaliga) frågor tränarna ställer är slutna ja-/nej-frågor, ofta med endast ”ja” som möjligt svar, och inte öppna frågor (Lundin, 2018, s. 20). Lundin (2018, s. 15) visar också att de instruktioner och uppmaningar som tränare ger till tränande barn sällan är utbyggda med exempelvis kausala bisatser som förklarar varför de ska göra på ett eller annat sätt. Avsaknaden av initiala *eftersom*- och *om*-bisatser förklarar Lundin (2018, 2019, 2020) med att träningspass som kontext naturligt innefattar att tränarnas instruktioner vare sig behöver eller ska villkoras (se Lundin, 2018, 2019).

En annan omständighet som gäller specifikt för idrottskontexter som inkluderar barn är att tränarna har målet att skapa en pedagogisk lärandesituation för de tränande barnen. Parallellt med träningens strävan efter progression finns därför i träningskontexter med barn och ungdomar en underliggande förväntan om uppmuntran och ett salutogent förhållningssätt. Av det skälet fokuserar vi i vår studie på hur dessa inslag tar sig uttryck i tränarnas yttranden. Det salutogena förhållningssättet i tränares återkoppling framgår i exempel (3–4) från teknikträning i längdhopp (se Lundin, 2020). Samtidigt som de tränande barnen får positiva kommentarer om en del av utförandet får de även höra vad som kan förbättras inför nästa försök: i (3) handlar det om att springa fortare och i (4) om att använda mer kraft.

- (3) F: du har jättefin teknik men du måste springa på (Friidrott, inspelning 1:2).
- (4) F: du hade inte lika bra kraft nu men du hade en fin landning (Friidrott, inspelning 1:2).

Lundin (2020) visar att 68,9 % av de turer som innehåller tränarens återkoppling till tränande barn är tvåledade (197 av 286 turer) och består av en del som uttrycker uppskattning och en del som ger instruktioner inför nästa försök. Instruktionerna kan vara direkta som i (3) eller indirekta som i (4). Deltagarnas inbyggda förväntan på uppmuntran och progression i träningskontexter tar sig alltså uttryck i å ena sidan återkopplande information, å andra sidan framåtsyftande instruktion. I Lundin (2020) illustreras det tydliga samband som finns mellan instruktion och information, och hon menar att det inte är förvånande att återkopplingen ofta ges i form av nya instruktioner; innehållet i de nya instruktionerna blir så att säga en omvänd information om vad som inte fungerade vid genomförandet. En slutsats hon drar är att tydligt formulerade instruktioner och återkoppling är av stor vikt för en tränare som vill ge uppmuntran och samtidigt möjliggöra progression (jfr Hattie & Timperley, 2007, s. 100). I vår studie kan vi se hur en instruktion, just i syfte att effektiviseras, förses med en pragmatiskt motiverad *scene-setting* i form av relevant och orienterande bakgrundsinformation.

Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt presenterar vi de teoretiska resonemang som ligger till grund för våra analyser av *scene-setting* i idrottstränarens instruktioner till tränande barn. Vi redogör för begreppet språkhandling utifrån såväl formella som funktionella kriterier och diskuterar hur satser relaterar till varandra inom ramen för yttranden.

Språkhandlingar

Beskrivningen av de iakttagna strukturerna i tränarens instruktioner tar sin utgångspunkt i begreppet *språkhandling*. En språkhandling är avsedd att fylla en specifik kommunikativ funktion, och även om den inte nödvändigtvis är knuten till en specifik syntaktisk form är det genom huvudsatsen som språkhandlingen har sitt mest prototypiska uttryck (Saeed, 2016; Searle 1979; Teleman m.fl., 1999, kap. 38). Språkhandlingen påstående uttrycks alltså prototypiskt i form av en deklarativ huvudsats och språkhandlingen uppmaning i form av en direktiv huvudsats. Men därtill kan språkhandlingar även klassificeras utifrån den förväntade responsen på yttrandet (Holmberg & Karlsson, 2019), vilket innebär att även andra satstyper och icke-satsformade strukturer kan fungera som

uppmaningar i sitt sammanhang och förutsätta någon form av handling som respons från mottagaren (se Karlsson u.a.; Lundin, 2018).

De två konstruktionstyper som står i fokus för vår undersökning uttrycker båda språkhandlingen instruktion, men i den ena av dem förmedlas två språkhandlingar (se exempel (2) ovan). I det fallet har det första ledet funktionen information och det andra instruktion, och båda leden uttrycks ofta i form av deklarativer (se Teleman m.fl., 1999, s. 681). Funktionen information kan exemplifieras med *Nu kör bussen förbi* och funktionen instruktion med *Nu kör du höga knän*. I det första fallet är den förväntade responsen snarast ett verbalspråkligt uttryckt medhåll, alternativt en nickning, medan mottagaren i det andra fallet förväntas utföra en övning som respons på yttrandet. Den förväntade responsen på tränarnas utspel är i vårt empiriska material alltid en fysisk handling från de tränande barnens sida, dvs. att de förväntas genomföra en övning (se Lundin, 2018).

Relationer mellan satser i yttranden

Eftersom de instruktioner som vi undersöker utgörs av tvåledade yttranden grundar vi även diskussionen i hur betydelse skapas när satser relateras till varandra (jfr *satskomplex* i t.ex. Holmberg & Karlsson, 2019, s. 116ff). De yttranden som står i fokus för undersökningen fungerar som tvåledade instruktioner, där instruktionen i det ena fallet föregås av ett informerande, preciserande led (se exempel (1) ovan) och i det andra fallet av ett informerande, uppmuntrande led (se exempel (2) ovan). Därmed kan det inledande ledet sägas ha en stödjande funktion i förhållande till instruktionen (jfr beskrivningen av stödjande språkhandling i Teleman m.fl., 1999, s. 842). Tanken om asymmetriska förhållanden mellan satser utvecklas i Mann och Thompson (1988) inom ramen för *Rhetorical Structure Theory* (RST), där funktionella enheter som satser, yttranden och större språkliga enheter antas relatera till varandra hierarkiskt. Centralt för Mann och Thompsons beskrivning är dels vilken av de kombinerade enheterna som har störst betydelse för att förmedla den avsedda effekten, dels vilken kommunikativ effekt som avsändaren förväntar sig att en kombination av enheter har på mottagaren, exempelvis att bevisa, förklara eller motsäga. Effekten knyts normalt till det led i ett yttrande som Mann och Thompson benämner kärna, vilket i vårt fall motsvarar instruktionen. Kärnan antas vara innehållsligt mer central, medan det andra ledet, satelliten, antas ha en mer stöttande och kompletterande funktion för den kommunikativa effekten hos yttrandet i sin helhet. Satelliten motsvaras i våra undersökta strukturer av den orienterande

informationen, i form av precisering respektive uppmuntran. Särskilt relevanta för vår undersökning är den typ av relationer som enligt Mann och Thompson (1988) struktureras med satelliten före kärnan och där den förväntade effekten av relationen huvudsakligen knyts till det senare ledet. Eftersom tränarnas yttrande i sin helhet syftar till att ge instruktioner till de tränande barnen kan den avsedda effekten huvudsakligen knytas till det senare ledet, där instruktionen uppträder. Det informerande ledet kan på så sätt tillskrivas en underordnad funktion, om än inte desto mindre nödvändig, för hur den komplexa instruktionen fungerar i sin kontext.

Det empiriska materialet

Det empiriska materialet i vår studie utgör en del av ett större transkriberat talspråksmaterial om totalt ca 47 timmar, insamlat inom ramen för det tvååriga forskningsprojektet *Språk i idrottskontext – medel för makt, lärande, demokrati?*² Eftersom vår studie är kvalitativ snarare än kvantitativ har vi valt ut ett delmaterial motsvarande 1/5 av det totala materialet från de tre idrotterna friidrott, jujutsu och gymnastik. Urvalet utgörs av sammanlagt 9 timmar från de två första inspelningsstillfällena i fyra olika grupper; i friidrott har vi material från två olika träningsgrupper, med olika ledare, och i de andra idrotterna har vi material från en grupp vardera. Både män och kvinnor finns representerade bland tränarna, och samtliga deltagande tränare har svenska som sitt förstaspråk. Av praktiska skäl bar endast tränarna mikrofon under träningarna, men kvaliteten i ljudupptagningarna medförde å andra sidan att även barnens få verbalspråkliga yttranden fångades. En förteckning över träningstillfällena och de inspelade tränarna visas i Tabell 1.

Tabell 1. Översikt över inspelat material

| Idrott | Tränare | Omfattning |
|-----------|--|--------------------------|
| Friidrott | Y och F (män) | 2 tillfällen à 1 timme |
| Friidrott | J och MA (kvinnor) | 2 tillfällen à 1 timme |
| Jujutsu | JE (huvudtränare/ <i>sensei</i> , man), ME (man) och D (kvinna) | 2 tillfällen à 1 timme |
| Gymnastik | O (huvudtränare, man) | 2 tillfällen à 1,5 timme |

I studien fokuserar vi på tränarnas yttranden i de delar av träningarna som relaterar till just träningsmoment, dvs. inte deras kommunikation med de tränande barnen under exempelvis upprop och pauser. I materialet förekommer strukturen i exempel (1) vid 39 tillfällen och strukturen i (2) vid 226 tillfällen (se avsnittet Strukturerna i materialet).

Transkriberingen av materialet är en bastranskribering som syftar till att återspegla innehållsaspekterna i kommunikationssituationen (se Norrby, 2014, s. 99ff) med utgångspunkt i den syntaktiska strukturen och inte den prosodiska. Transkriberingarna återger tränarnas yttranden till barnen och räcker för syftet med denna artikel; de audiovisuella inspelningarna har använts i andra undersökningar av effekten av återkopplingen, dvs. de tränande barnens försök att implementera tränarnas kommentarer nästa gång de utför en övning (Lundin 2020). Utmärkande för kommunikationen under samtliga dokumenterade träningar är att barnen i princip inte använder sitt verbalspråk över huvud taget under de delar av passen som fokuserar på idrottspecifik träning, annat än som jakande svar på frågor som ”Är ni redo?” (Lundin, 2018, 2019). Med andra ord levererar tränarna instruktioner och återkoppling, och barnen svarar på dessa genom att försöka utföra den övning som de blir ombudade att göra (se Lundin, 2020; jfr Huhtamäki m.fl., 2019 och Lindström m.fl., 2020). Följaktligen är det inte frågan om någon verbalspråkligt baserad interaktion i det aktuella empiriska materialet.

Strukturerna i materialet

I detta avsnitt beskriver och analyserar vi de två typer av komplexa instruktioner hos tränare som återkommer i materialet. Vi visar hur kontexten ställer krav på en *scene-setting* i instruktionen samt på vilket sätt det får syntaktiska konsekvenser för yttrandet. Vi föreslår även förklaringar till varför den språkliga utformningen påverkas. Båda strukturerna förekommer systematiskt i materialet och utgörs av yttranden bestående av två satser, och analyserna av desamma presenteras en åt gången.

Struktur 1: initial när-sats följt av rak ordföljd (V3)

Den första av två strukturer där tränares instruktion formuleras med en orienterande *scene-setting* i vårt material innehåller en inledande och preciserande *när-sats* som följs av en deklarativ huvudsats med rak ordföljd. Kombinationen av *när-satsen* och huvudsatsen med initialt subjekt gör att strukturen i sin helhet får V3-ordföljd. De fetstilade markeringarna i exempel (5–10) illustrerar strukturen i materialet. Vi har valt att ge förhållandevis många exempel på denna struktur i syfte att tydligt illustrera att strukturen återfinns och att mönstret är detsamma i samtliga inspelade material och hos samtliga tränare.

- (5) F: **när ni går tillbaka ni ska bli så långa som möjligt** (.) det är viktigt att ni kommer upp på tårna där. Bra (.) det är bara att köra inte så snabbt framåt (Friidrott, inspelning 1:2).
- (6) Y: Ok jag ska försöka förklara en gång till det jag har förklarat förr. Det är att **när det är uppvärmning det handlar om att ni ska få upp pulsen** (.) ni ska bli lite varma. Ni ska inte bli trötta (.) det här är första delen på passet. (Friidrott, inspelning 1:1).
- (7) Y: Tänk på hallå... **när ni hoppar ni måste gå ner...** det är jättemånga av er som bara står här (.) hallå allihopa lyssna jättemånga av er som bara står här... (Friidrott, inspelning 1:2).
- (8) JE: ja så Leo bra (.) bra och **när du reser dig upp du tittar på honom hela tiden** (.) titta mot honom titta mot honom annars kanske han slår på dig. (Jujutsu, inspelning 1:1).
- (9) O: Sen på klossen där [PEKAR] så kör man kullerbytta (.) **när man landar kullerbyttan med händerna nere man gör som en grupperad volt** nästan trycker man ut [TAR ETT STEG FRAM OCH VISAR MED ARMARNA] så gör man hjulning efter... (Gymnastik, inspelning 1:1).
- (10) ME: ok *matté!* sätt mitsarna tillbaks snyggt och fint (.) de som har mitsen lämnar dem tillbaks... okej sitt framför varandra två och två... rygg mot rygg... lägg fram fötterna armarna upp... lägg fram fötterna... vet ni vad (.) **när jag klappar ni vänder er och försöker lösa upp er kompis bälte** (.) okej? (Jujutsu, inspelning 1:1).

Utan vidare analys betraktar vi mönstret i (5–10) som ett sammanhållet yttrande (jfr Anward & Nordberg, 2005, s. 6), med hänvisning till att det i materialet inte förekommer någon hörbar paus i ljudfilerna. Av det skälet konstaterar vi endast att ordföljden i yttrandet i sin helhet förefaller avvika från svenskans V2-mönster. I materialet förekommer detta mönster vid 39 tillfällen. Motsvarande instruktion med konventionell V2-ordföljd förekommer vid 47 tillfällen. Av totalt 86 förekomster av inledande temporal *när*-sats utgör alltså 45 % exempel på den raka ordföljden.

Till funktionen utgör *när*-satserna i exempel (5–10) en orientering till eller precisering av den efterföljande, instruerande satsen. I samtliga fall beskriver de speciella omständigheter som de tränande barnen behöver förhålla sig till om de ska kunna genomföra övningen i enlighet med tränarens instruktion. Det handlar exempelvis om vad de bör tänka på när de trampar av, hoppar eller kommer fram till en viss plats i sin löpning. Därmed ligger det innehållsliga förhållandet mellan satserna nära den funktionella relation som Mann och Thompson (1988, s. 273) benämner *background* (se även Asher m.fl., 2007 och Collberg, 2020, s. 119–121).

Background avser ett förhållande där ett led som har funktionen som satellit bidrar till mottagarens förståelse av en innehållsligt mer central kärna. Mann och Thompson menar att satelliten i *background* är nödvändig för mottagarens möjlighet att till fullo förstå informationen i kärnan, och de påpekar att den typiska strukturen för relationen är att satelliten uppträder först. I en annan teoretisk beskrivning av *background* framhåller Asher m.fl. (2007, s. 7f) att relationen kännetecknas av ledens temporala överlappning, där det ena ledets aktion inträffar inom ramen för det andra ledets. Den aktuella strukturen utmärks både av en satellit (*när-satsen*), som bidrar till en helhetsförståelse för uttrycket, och av temporal överlappning: innehållet i satelliten gäller samtidigt som innehållet i kärnan (deklarativsatsen) realiseras genom barnens försök att genomföra en övning.

Beskrivningarna och iakttagelserna av *background* i Asher m.fl. (2007) och Mann och Thompson (1988) stämmer alltså väl överens med strukturen och betydelsen i exempel (5–10). *När-satserna* har genomgående en betydligt mer relevant placering före än efter instruktionen, eftersom den precisering de förmedlar är utgångspunkten för deklarativsatsens instruktion. Avståndet i tid mellan instruktion och handling är så litet i en idrottskontext av det här slaget att instruktionen skulle bli missvisande – eller åtminstone inte så välfungerande som möjligt – om *när-satsen* placerades sist. Istället skulle en placering av *när-satsen* efter själva instruktionen kunna leda till att de tränande barnen genomförde övningarna på fel sätt: de skulle ha påbörjat övningarna utan att ta hänsyn till de speciella omständigheter under vilka instruktionerna gäller (jfr negationsplaceringen i tränares instruktioner till grupptränande vuxna i Lundin, 2006). Vi menar därför att de initiala *när-satserna* i exempel (5–10) kan förstås just som ett slags pragmatiskt nödvändig *scene-setting* till de instruktioner som de föregår. Resonemanget stärks av det faktum att instruktioner med *när-satsen* placerad initialt förekommer vid totalt 86 tillfällen, medan instruktioner med *när-satsen* placerad finalt endast förekommer totalt fyra gånger, varav egentligen endast vid ett tillfälle med den exakta funktionen som de 86 andra: ”Bra, händerna som skydd, gå ner på knä ligg framåtfall, pressa där en stund, och upp igen, händerna som skydd när vi reser oss upp... händerna här, sitt ner, där, res er upp, händerna som skydd (Jujutsu, inspelning 1)”. I övriga tre fall indikerar förekomsten av ett temporalt relaterat led (”sen” respektive ”nu”) att innehållet i *när-satsen* inte behöver eller ens kan föregå instruktionen.

Antagandet om att det finns pragmatiska skäl till att använda preciserande *när*-satser i tränares instruktioner och att placera dem initialt i satsen bekräftas av att *när*-satserna genomgående dominerar bland bisatserna i materialet och i princip uteslutande förekommer satsinitialt i den typ av instruktion vi har undersökt. Den initiala placeringen av *när*-satser som i exempel (5–10) påverkar systematiskt ordföljden i den följande satsen i det avseendet att yttrandet tycks få två fundament. Detta faktum knyter vi till en strävan efter rak ordföljd i det som är det mest centrala ledet i yttrandet, dvs. själva instruktionen. Om det centrala innehållet i en instruktion återfinns i yttrandets andra led, samtidigt som preciseringen i *när*-satsen utgör en fond – en *scene setting* – för instruktionen, är det rimligt att den omarkerade, raka ordföljden är att föredra.³ Ekerot (2011, s. 81) lyfter fram svenskans krav på inversion som en begränsning framför allt för talspråket, eftersom en inversion efter ett topikaliserat adverbial inte tillåter någon paus. Därför menar Ekerot (2011, s. 80) att rak ordföljd är bättre än inversion när det gäller att uttrycka ”den typiska funktionen hos spetsställda adverbial, nämligen att ge ramarna (tid, plats, omständighet o. likn.) för det som **sedan** ska sägas” (fetstil i original). Han exemplifierar hur engelskans raka ordföljd i exempel som *Yesterday we went to Copenhagen* återspeglar en naturlig tudelning av det som ska sägas och menar att den raka ordföljden efter det topikaliserade adverbialet *Yesterday* klargör att det egentliga påståendet börjar. Den raka ordföljden gör det alltså möjligt för den som i det aktuella fallet ger en instruktion att instruera i ett led i taget i stället för att via inversionen tvingas ge all information på en gång. Mot bakgrund av Ekerots (2011) beskrivning av den raka ordföljdens fördelar när det gäller att hantera informationen i en deklarativ sats menar vi att den *scene-setting* som vi hävdar inleder yttrandet är pragmatiskt motiverad i den aktuella kontexten.

Struktur 2: kontrasterande satser

Den andra strukturen för återkoppling och instruktion som vi undersöker består av ett led som uttrycker information av typen uppmuntran och ett led som uttrycker en instruktion om vad barnet ska tänka på till nästa gång. I det här fallet består yttrandet av två deklarativa huvudsatser som förefaller stå i ett kontrastivt förhållande till varandra: tränarens instruktion om vad barnet bör utveckla kontrasterar med tränarens uppmuntran (jfr ”adversativ samordning” i Teleman m.fl., 1999, kap 40). I vårt material förekommer exempel där det uppskattande ledet uppträder såväl före som efter instruktionen, men i de fall som motsättningen är implicit, dvs. när satserna inte uttryckligen kontrasteras av konjunktionen *men*, uppträder uppskattningen systematiskt som första led.

Exemplen i (11) åskådliggör den explicita kontrastrelationen där uppskattningen föregår instruktionen och de i (12) den implicita varianten utan konjunktion. Exemplen i (13) visar den explicita kontrastrelationen, där instruktionen föregår uppskattningen. Liksom tidigare är endast den återkoppling inräknad som tränarna ger under moment av idrottsspecifik träning.

(11)O: Vet du vad (.) **du har jättefin teknik men du måste springa på.**

Alltså tyvärr (Va?) Ja tyvärr det är det du ska tänka på (.) det är där [PEKAR PÅ SPRINGYTAN] som det händer (.) magin nu [KLAPP].

(Gymnastik, inspelning 2:2)

Y: ja Gustav! Bra. Och så reser vi oss. Woo! Du... **du hade bra fart fram till du hoppade men du hade liksom inget... ingen kraft i avtrampet.** (Friidrott, inspelning 1:2)

(12)F: Och därför... **nu kom du ju en bra bit du kan komma längre...** Så det du ska tänka på är att trampa av ordentligt så att du verkligen exploderar och flyger ut och så fram med händerna. (Friidrott, inspelning 1:2)

Y: Jag förstår. Viktor Viktor Viktor Viktor vänta när jag pratar med dig... **Du springer jättesnabbt och bra i slutet du ska ha det tempot från början...** Det är direkt full fart och så hela vägen som gäller. (Friidrott, inspelning 2:2)

(13)O: Vad sa du? [ohörbart] Det har jag aldrig sagt...Johanna **du hade inte riktigt lika bra kraft i uthoppet men du hade en jättebra landning på mattan.** (Gymnastik, inspelning 1:2)

F: Där blev det lite mer... ähhhjej vänta vänta vänta **du hade inget ordentligt uthopp direkt men du hade fram armarna** (Friidrott, inspelning 1:2)

Strukturen med kontrasterande satser i exempel som (11–13) förekommer vid 226 tillfällen, och den är representerad hos alla tränare; mest frekvent är den hos två av friidrottstränarna (Y och F) och hos gymnastiktränaren. Varianten i (11) med det uppmuntrande ledet före instruktionen är i princip lika frekvent som den omvända varianten i (13). Varianten av (11) men utan konjunktionen *men*, som illustreras i (12), är inte lika frekvent som (11).

Exemplen i (11–12) skiljer sig betydelsemässigt från dem i (13) när det gäller vilken typ av kontrastrelation som uttrycks. Relationen mellan leden i (13) motsvarar en prototypisk adversativ relation som skapas av att det ena ledet är negerat och det andra positivt (se Teleman m.fl., 1999, s. 927). Det förhållande som föreligger i (11–12) motsvarar istället den underkategori av adversativ

satslänkning som Teleman m.fl. (1999, s. 929–932) benämner *vilsledande premiss* och Collberg (2020) *sviken förväntan* (se även Jasinskaja, 2007). Det innebär att den första satsen anger ett sakförhållande som ”rimligen borde ha varit oförenligt med det som sägs i den senare satsen” (Teleman m.fl., 1999, s. 929). Rent innehållsligt kan alltså tränarens beröm till barnet efter det genomförda försöket framstå som oförenligt med den efterföljande instruktionen om vad barnet bör förbättra eller göra annorlunda vid nästa försök. I vårt material är det tydligt att det salutogena förhållningssättet (jfr Olsson Jers, 2010), i kombination med den förväntan om såväl uppmuntran som progression som präglar idrottskontexten, gör att berömmet och instruktionen inte är oförenliga utan snarast fyller var sin kommunikativ funktion inom ramen för samma yttrande. Som tidigare påpekats finns det nämligen ett tydligt samband mellan instruktion och information, något som bland annat tar sig uttryck i att instruktionen blir en del av återkopplingen (exempelvis Lundin, 2020): en återkoppling om det som inte fungerade vid ett tillfälle utgör samtidigt en indirekt instruktion om hur ett moment eller en övning inte ska genomföras vid det kommande försöket.

Mann och Thompsons (1988, s. 253) funktionellt grundade beskrivning av den betydelsemässiga relationen i exempel (11–12), *antithesis*, utgör en av förhållandevis få relationer i deras beskrivning som struktureras med det mer stöttande satellitledet före den innehållsligt mer framträdande kärnan. Den kommunikativa effekten av *antithesis* innebär enligt Mann och Thompson att den inledande satelliten bidrar till att mottagaren får en mer positiv inställning till innehållet i den efterföljande kärnan, ett resonemang som ligger i linje med det salutogena förhållningssättet att utgå från det som fungerar. Det prototypiska kontrastförhållandet i (13) motsvarar i Mann och Thompsons beskrivning istället en relation bestående av två kärnor, *contrast*, där båda leden har samma hierarkiska status för relationens huvudsakliga funktion, som är just att kontrastera de ingående leden. I de av tränarnas instruktioner där idrottskontextens dubbla kommunikativa syften speglas – att både berömma och instruera – fyller den inledande satelliten en avgörande roll för hur yttrandet fungerar i sin helhet, på samma sätt som den *när*-satsformade satelliten ovan.

När det instruerande ledet uppträder sist framstår alltså det som den mest centrala av de två språkhandlingarna och som den som det tränande barnet förväntas ge respons på (dvs. att genomföra ett nytt försök som ur någon specifik aspekt är bättre än det föregående försöket). I de fallen får berömmet en mer stöttande funktion. Bland andra Teleman m.fl. (1999, s. 930) påpekar att leden i

satslänkningsrelation normalt inte kan kastas om utan att ge upphov till en annorlunda tolkning. Det framgår av det konstruerade exemplet *det går för himla långsamt, du hade jättebra avtramp*, där instruktionen föregår berömmet. Det finns inga exempel i materialet på strukturer där ett negativt formulerat första led inte följs av konjunktion. Vår förklaring till att det konstruerade exemplet inte fungerar är att satslänkningsrelationen är implicit, dvs. det adversativa förhållandet mellan satserna är inte uttryckt med konnektiv. Den typ av *scene-setting* som vi iakttar i exempel som (11–12) avgör således om satserna behöver separeras med *men* eller om kontrastrelationen kan uttryckas implicit. När satserna separeras med konjunktionen *men* kan ordningsföljden mellan information (i det här fallet beröm) och instruktionen variera. Men när det saknas konjunktion måste berömmet presenteras först och instruktionen sist. På så sätt förefaller de kommunikativa förväntningar om progression och uppmuntran som är knutna till idrottskontexten även i strukturen med kontrasterade satser ge upphov till en systematik i hur tränarna formulerar sina instruktioner.

Diskussion

I den här artikeln har vi beskrivit och diskuterat formen och funktionen hos två typer av instruktioner som är systematiskt förekommande i ett material med idrottstränares muntliga kommunikation med tränande barn. Vi har argumenterat för att båda typerna innehåller ett led som till sin funktion kan förstås som *scene-setting* och utgör en pragmatiskt nödvändig utgångspunkt för det senare ledet. Vi har också visat att denna funktion på olika sätt påverkar yttrandenas syntaktiska form. I detta avslutande avsnitt avser vi ge en teoretiskt förankrad förklaring till de syntaktiska krav och förutsättningar som följer med strukturer som innehåller *scene-setting*.

I vårt material definierar vi *scene-setting* som ett orienterande eller specificerande led som är innehållsligt underordnat ett annat led, samtidigt som det är nödvändigt för yttrandet i sin helhet. Gemensamt för de två typer av strukturer vi har diskuterat är att det instruerande och i sammanhanget viktigaste ledet uppträder sist, samt att det föregås av ett informerande led som preciserar eller uppmuntrar. Med Mann och Thompsons (1988) terminologi kan därför det första ledet i strukturerna beskrivas som en satellit i förhållande till instruktionen, som genom att uppfylla det huvudsakliga kommunikativa syftet fungerar som yttrandets kärna. Satelliten fyller olika funktioner i de två strukturerna: i det ena fallet preciserar den instruktionen i form av en initial *när-sats*, och i det andra fallet förmedlar den uppmuntran till det tränande barnet i form av en deklarativ

sats som innehållsligt kontrasterar med kärnan. En central iakttagelse i vårt material är emellertid att *scene-setting* (dvs. satelliten) är i det närmaste obligatorisk för att yttrandet i sin helhet ska fungera väl i sitt sammanhang. I träningskontexten, med de specifika kommunikativa villkor som vi har redogjort för, är *scene-setting* nödvändig för att i *när*-satsens fall precisera förutsättningar för instruktionen och i kontrastrelationens fall att bädda för den skarpare instruktionen med beröm.

Tanken om hur yttranden i talspråk påverkas av tidigare yttranden har vidareutvecklats av Auer (2005), som beskriver fenomenet i termer av projektion. Auer (2005, s. 8) definierar projektion som ”the fact that an individual action or part of it foreshadows another”, vilket han menar möjliggörs av att deltagarna har en gemensam förståelse för det kommunikativa sammanhanget. I de flesta sammanhang projicerar exempelvis en fråga normalt någon form av svar, eftersom ett svar motsvarar den förväntade fortsättningen på interaktionen. Auer (2005, s. 13ff) urskiljer två typer av projektioner: grammatisk projektion, som är knuten till förståelsen för hur det aktuella språket i typfallet är syntaktiskt strukturerat, och interaktionell projektion, som grundas i förståelsen för kontexten och dess kommunikativa villkor. Vi föredrar att benämna den senare typen av projektion kontextuell, eftersom tränarnas instruktion normalt inte följs av något verbalspråkligt yttrande från barnen. En grammatisk projektion kan alltså förebåda en syntaktisk struktur, medan en kontextuell projektion snarare förebådar vilken typ av handling eller information som följer.

De typer av strukturer som vi har undersökt *scene-setting* i motsvarar de två typer av projektioner som Auer (2005) diskuterar. I den första strukturen rör det sig om en både grammatisk och kontextuell projektion, när den initiala *när*-satsen projicerar den efterföljande instruktionen i form av en deklarativ sats. Eftersom svenskan är ett V2-språk torde en initial, adverbial bisats snarare projicera ett finit verb och ett subjekt än en ny deklarativ sats, men här motiverar alltså träningskontextens krav på en effektiv och tydlig kommunikation att den mer centrala instruktionen formuleras med rak ordföljd. I den andra strukturen rör det sig främst om en kontextuell projektion, där en initial uppmuntran i form av en deklarativ projicerar en följande instruktion, också den i form av en deklarativ. Här är det alltså träningskontextens överordnade strävan efter progression som gör att tränarens första uppmuntrande led inte ensamt fyller det kommunikativa syftet (jfr *accountable actions*, Auer, 2005, s. 6). Istället skapar det en förväntan om information om vad det tränande barnet behöver utveckla. Det faktum att denna

förväntan är så stark gör att kontrastrelationen mellan leden inte behöver uttryckas explicit utan framgår lika tydligt implicit, utan konjunktion eller annan konnektiv. I det motsatta fallet, dvs. där det uppmuntrande ledet står som andra led i strukturen, måste å andra sidan motsättningen mellan uppmuntran och instruktion uttryckas explicit. Åtminstone i denna kontext kan således en negativt laddad instruktion inte projicera ett positivt laddat, uppmuntrande led.

Den idrottskontext som de båda typerna av instruktioner ingår i är central för hur yttrandena struktureras såväl som för analysen av desamma. I vår artikel har vi försökt visa att yttrandenas utformning med ett inledande, orienterande led framstår som pragmatiskt nödvändig. För att de tränande barnen ska uppnå progression, som är centralt i en idrottskontext, krävs att de får tydliga instruktioner om vad de förväntas utveckla i sitt nästa försök, och instruktionerna tar sin utgångspunkt i explicit återkoppling efter ett genomfört försök. På så sätt blir instruktionen central och överordnad. För att den till fullo ska kunna bidra till det överordnade målet om progression krävs dock en *scene-setting*; i det ena fallet sätts scenen i form av en specificering för när instruktionen gäller och i det andra fallet i form av ett uppmuntrande led.

Noter

1. Stort tack till Sanna Skärlund och Johanna Karlsson samt två anonyma granskare för värdefulla kommentarer till tidigare versioner av artikeln.
2. Projektet delfinansierades av medel från *Centrum för idrottsforskning* (CIF), med Katarina Lundin som projektansvarig.
3. Den möjlighet som erbjuds för att komma runt problematiken är normalt att använda ett dubblerande *så* eller *då* i fundamentet. I vårt material förekommer ingen fundamentalsdubbling i samband med initiala *när*-satser som resulterar i en V3-struktur i yttrandet som helhet.

Referenser

- Anward, J., & Nordberg, B. (2005). Inledning. I J. Anward & B. Nordberg (Red.), *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk* (s. 5–11). Studentlitteratur.
- Airasian, P. W. (1997). *Classroom assessment* (3 uppl.). McGraw-Hill.
- Asher, N., Prévot, L., & View, L. (2007). Setting the background in discourse. *Discours*, 1. <https://doi.org/10.4000/discours.301>

- Auer, P. (2005). Projection in interaction and projection in grammar. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(1), 7–36. <https://doi.org/10.1515/text.2005.25.1.7>
- Bernstein, B. (1973). On the classification and framing of educational knowledge. I R. Brown (Red.), *Knowledge, education, and cultural change* (s. 363–392). Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume III: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge.
- Bernstein, B. (1979). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Pedagogical Bulletin*, 7, 327–363.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Collberg, P. (2020). *Meningar i text. Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Davids, K., Bennett, S., & Button, C. (2008). *Dynamics of skill acquisition*. Human Kinetics.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 692–700. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Ekerot, L.-J. (2011). *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andraspråk*. Gleerups Utbildning.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Hodges, N., & Frank, I. (2002). Modelling coaching practice: The role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Science*, 20(10), 793–811. <https://doi.org/10.1080/026404102320675648>
- Holmberg, P., & Karlsson, S. (2019). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Huhtamäki, M., Grahn, I.-L., Lindström, J., & Nilsson, J. (2019). Frasformade instruktioner med uppföljningar under personlig träning. *Språk och stil*, 29, 9–40. <https://doi.org/10.33063/diva-399791>
- Jasinskaja, E. (2007). *Pragmatics and prosody of implicit discourse relations: The case of restatement*. [Doktorsavhandling]. University of Tübingen.
- Karlsson, J. Avhandling under arbete. ”Uppmaningar i bruk – modifierad input i en språkligt heterogen undervisningskontext”.
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2 uppl.). Routledge.

- Klatt, S., & Noël, B. (2019). Regulatory focus in sport revisited: does the exact wording of instructions really matter? *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 9(4), 532–542. <https://doi.org/10.1037/spy0000195>
- Ledin, P. (1998). Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil*, 8, 5–47.
- Lindström, J., Lindholm, C., Grahn, I.-L., & Huhtamäki, M. (2020). Consecutive clause combinations in instructing activities: Directives and accounts in physical training. I Y. Maschler, S. P. Doehler, J. Lindström & L. Keevallik (Red.), *Emergent syntax for conversation: Clausal patterns and the organisation of action* (s. 245–274). John Benjamins.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Prentice Hall.
- Lundin, K. (2006). Funktionen i fokus. Situationsanpassad kommunikation under träningspasset. I S. Ask, G. Byrman, S. Hammarbäck, M. Lindgren & P. Stille (Red.), *Lekt och lärt. Vänskrift till Jan Einarsson 2006* (s. 153–165). Rapporter från Växjö universitet.
- Lundin, K. (2018). Att instruera i idrottskontext. *Educare – Vetenskapliga Skrifter* 2018, 1, 140–169. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.1.7>
- Lundin, K. (2019). Språkbruk och idrott. En studie av språkhandlingar i fyra olika idrottskontexter. *Idrottsforum.org / Nordic Sport Science Forum*. <https://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2019/10/lundin191010.pdf>
- Lundin, K. (2020). Återkoppling till tränande barn – hur och varför? *Idrottsforum.org / Nordic Sport Science Forum*. <https://idrottsforum.org/lundin200504/>
- Lundin, K. (under utgivning). Using ”good” as feedback – meaningless or meaningful in sports contexts? A comment on praise and feedback on the personal level. *Scandinavian Sport Studies Forum*.
- Lundin, K., & Linnér, B. (2015). Tränarens språkdilemma: Hur får man barnen att förstå? *Svensk idrottsforskning: organ för centrum för idrottsforskning*, 3, 38–43.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 243–281.
- More, K., & Frank, I. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Science*, 14(6), 523–543. <https://doi.org/10.1080/02640419608727739>

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideris, G. (2008). The motivating role of positive feedback and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240–268. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52(2), 186–199. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491709>
- Saeed, J. I. (2016). *Semantics* (4 uppl.). John Wiley Sons Inc.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- Teleman, U., Hellberg, S., & Andersson, E. (1999): *Svenska Akademiens grammatik. Del IV: Satser och meningar*. Svenska Akademien.
- Ward, P. C. (2011). Goal setting and performance feedback in sport. I J. Luiselli & D. Reed (Red.), *Behavioral sport psychology* (s. 99–112). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-0070-7_6

Kontakt

Philippe Collberg
philippe.collberg@nordlund.lu.se

Katarina Lundin
katarina.lundin@nordlund.lu.se

Vänligen citera som:

Collberg, P., & Lundin, K. (2022). *Scene-setting* i tränares instruktioner och återkoppling. I P. Sundqvist, C. Waldmann, B. Straszer & B. Ljung Egeland (Red.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* [Language in school, leisure time, and working life: Current arenas for Swedish research in applied linguistics] (s. 167–185). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. <https://doi.org/10.15626/asla2022.29>