



# LUND UNIVERSITY

## Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext

Karlsson, Johanna

2024

*Document Version:*  
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Karlsson, J. (2024). *Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext*. [Doktorsavhandling (monografi), Språk- och litteraturcentrum]. Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.

*Total number of authors:*

1

### 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

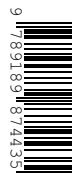
PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

*Johanna Karlsson*

# Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext

Förmågan att navigera mellan olika nyanser av uppmaningar är en komplex färdighet som utvecklas över tid. Vi lär oss gradvis att skilja mellan när det är lämpligt att vara direkt eller mer försiktig i vår kommunikation. Ett litet barn kanske initialt svarar *Nej* på den indirekta uppmaningen *Vill du stänga dörren* i tron att yttrandet är en fråga. Så småningom kommer barnet dock att lära sig att tolka den typen av yttranden som artiga uppmaningar och själv lära sig att använda dessa när det är passande. Skillnaden mellan att uttrycka sig rakt på sak och mer indirekt är starkt influerad av kulturella faktorer och kan variera betydligt mellan olika språk, samhällen och kulturer. Det krävs en god språklig förmåga om man ska kunna tolka subtila nyanser i uppmaningar, förstå implicita budskap och anpassa sin egen språkproduktion efter kontextens krav.

Denna avhandling fördjupar sig i den komplexa dynamiken mellan språk och handling i en idrottspedagogisk kontext, med särskilt fokus på uppmaningars funktion och variation. Genom en djupgående analys av autentiskt talspråk från en lärare i Idrott och hälsa under ett helt läsår utmanas och utvecklas den traditionella förståelsen av uppmaningar. Genom att integrera pragmatisk teori, interaktionell lingvistik och systemisk-funktionell lingvistik belyser avhandlingen hur uppmaningar kan variera i direkthet, modalitet och illokutionär kraft. Resultaten visar bland annat att uppmaningar i idrottsundervisning inte enbart är raka anvisningar, utan snarare subtila språkhandlingar som formas av den specifika kontexten och av relationen mellan lärare och elev. Direkthetsskalan som introduceras i avhandlingen erbjuder ett effektivt verktyg för att analysera och anpassa uppmaningar efter olika kontextuella behov.



# Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext

Johanna Karlsson



**LUNDS**  
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

Doctoral dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) at the Faculty of  
Humanities and Theology at Lund University to be publicly defended on 11<sup>th</sup> of  
October, 2024, at 10.15 in SOL H104.

*Faculty opponent*  
Anders Björkvall

**Organization:** LUND UNIVERSITY

Centre for Language and Literature

**Document name:** DOCTORAL DISSERTATION

**Date of issue:** October 11<sup>th</sup> 2024

**Author:** Johanna Karlsson

**Sponsoring organization:**

**Title and subtitle:** Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext

**Abstract:**

This dissertation investigates the Swedish directive speech act in spoken language, focusing on directives used to prompt actions. Directives can be direct, like imperatives, or more polite, embedded in structures typically associated with other speech acts, such as interrogative or declarative forms. The study centers on Physical Education and Health (PEH) lessons, where directives are prevalent. It explores the factors influencing directive perception, contextual conditions, interactional occurrences, types of expressions, directness assessment, and differences in directives to newly arrived students versus fluent Swedish speakers.

Data was collected from a linguistically diverse eighth-grade class, including audio and video recordings of 21 PEH lessons, with five selected for detailed analysis. The theoretical framework combines interactional linguistics, pragmatics, and systemic functional linguistics to provide a comprehensive analysis of directives. Interactional linguistics focuses on how directives are used in real-time communication, considering turn-taking and the sequential organization of talk. Pragmatics examines the intended functions of directives, their levels of directness, and how speakers mitigate potential face-threatening acts. Systemic functional linguistics analyzes the lexicogrammatical choices in directives, exploring how different forms serve different communicative purposes. Together, these frameworks allow for an in-depth examination of the syntactic forms, pragmatic functions, and contextual usage of directives in PEH lessons.

The findings show that directives are highly context-dependent, with variations in form and usage influenced by the teacher-student relationship and lesson content. Newly arrived students received more and differently structured directives, highlighting the need for tailored communication strategies. The study concludes with a call to refine the description of Swedish directives in existing grammars, emphasizing the importance of context in directive usage.

**Key words:** Swedish directives, speech acts, imperatives, pragmatics, interactional linguistics, systemic functional linguistics, physical education and health (PEH), pedagogical communication, linguistic diversity, contextual conditions

**Language:** Swedish

**Number of pages:** 225

**ISSN and key title:** 0347-8971

Lundastudier i nordisk språkvetenskap

**ISBN:**

978-91-89874-43-5 (tryck)

978-91-89874-44-2 (digitalt)

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature

Date 2024-08-29

Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext



# Uppmaningens realisering i en idrottspedagogisk kontext

Johanna Karlsson



**LUNDS**  
UNIVERSITET



Copyright Johanna Karlsson

Humanistiska och teologiska fakulteterna  
Språk- och litteraturcentrum

ISBN 978-91-89874-43-5 (tryck)

ISBN 978-91-89874-44-2 (digitalt)

ISSN 0347-8971

Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University  
Lund 2024



Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at [www.mediatryck.lu.se](http://www.mediatryck.lu.se)

**MADE IN SWEDEN** 

# Förord

En avhandling kan te sig lika svårlöst som en intrikat deckargåta, och här står jag nu inför uppgiften att presentera resultatet av min egen utredning. Tiden som doktorand har inte varit spikrak utan inneburit ett navigerande genom labyrinter av teorier, data och slutligen insikter. Likt en bra detektivhistoria finns det även här en ensemble av karaktärer som har spelat sin roll i dramat. Låt mig presentera några av de mest betydelsefulla aktörerna i mitt eget akademiska drama.

Först ut är Katarina Lundin. Det var hon som planterade fröet till forskningsintresse i mig, och utan hennes tidiga uppmuntran hade jag kanske aldrig vågat mig ut på denna slingriga stig. Katarina har varit min ständiga mentor, alltid redo att svara på mina frågor, oavsett hur triviala eller komplexa de må ha varit. Hennes förmåga att ställa rätt frågor har alltid skingrat oklarheterna, särskilt när jag själv gått vilse i detaljerna. Utan hennes uppmuntran hade denna avhandling kanske förblivit ett olöst mysterium. Hennes ständigt öppna dörr har varit som ett välkomnande ”Mon ami!” för en vilsen detektiv.

Vidare har vi Lisa Holm som kanske borde byta namn till Lisa Holmes. Likt Sherlock Holmes förmåga att urskilja avgörande detaljer i en till synes kaotisk brottsplats, har Lisa med träffsäker precision hjälpt mig att destillera essensen ur ett virrvarr av idéer, sälla agnarna från vetet och hitta avgörande ledtrådar för att komma fram till denna avhandlings slutsatser.

En annan viktig karaktär är Lena Larsson, ständigt redo att lyssna och uppmuntra. Lena har alltid trott på mig även när jag själv tvivlade. Hennes orubbliga stöd, uppmuntran och varma tilltro har varit ovärderligt genom hela processen.

Alla kollegor som generöst har delat med sig av sin tid och sina insikter och skickat artiklar och tips längs vägen har också varit mycket viktiga karaktärer. De har varit som oväntade ledtrådar som dykt upp precis när de har behövts som mest. Philippe Collberg och Susanna Karlsson förtjänar ett särskilt omnämnande för sina noggranna genomläsningar och kloka kommentarer under slutseminarierna. Deras förslag på ”darlings” som borde ”dödas” var avgörande.

Ett viktigt forskarseminarium i nordiska språk på Lunds universitet den 16 februari 2022 var en vändpunkt i mitt arbete. Det var där många pusselbitar plötsligt föll på plats och jag kunde se helheten framför mig. Stort tack till alla som deltog och bidrog till denna aha-upplevelse.

Mina kollegor i lunchrummet på våning 3 förtjänar också ett varmt tack. Våra luncher har varit en källa till både intellektuell stimulans och välbehövlig avkoppling. Tack för att ni har skapat en miljö där idéer flödar fritt och skratt alltid är nära till hands.

Ett särskilt tack till den lärare i Idrott och hälsa som välkomnade mig in i sin undervisning och möjliggjorde insamlingen av mitt empiriska material.

Många karaktärer har varit betydelsefulla i detta drama, även utanför arbetet. Jag vill särskilt lyfta min fantastiska bokklubb: Cissi, Karolina, Julia och Tina! Ni har varit den perfekta distraktionen, en påminnelse om att det finns en värld utanför avhandlingen. Tack för att ni tagit mig med på äventyr, om än bara genom sidorna i en bok.

Viktigast av allt, mina barn – Harry och Emi. Likt Columbo har ni dykt upp när jag minst annat det, ofta med en skämtsam kommentar eller en oväntad överraskning. Ni hejade på och anpassade er mer än någon kunde begära. Ni har påmint mig om livets verkliga mysterier, även när det bara handlar om att få en trilslande fjärrkontroll att fungera igen.

Och jag undrar om jag verkligen hade blivit klar med min avhandling om det inte vore för Poirot och Columbo, två herrar som förgyllt varje arbetskväll med en välbehövlig dos eskapism. Tack till Henrik, min livskamrat, för att du har suttit där bredvid mig!

Johanna Karlsson  
Köpingebro, augusti 2024

# Innehåll

Figurer och tabeller .....	10
<b>1 Inledning.....</b>	<b>11</b>
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	12
1.2 Disposition .....	13
<b>2 Bakgrund.....</b>	<b>15</b>
2.1 Tidigare forskning om uppmaningar i autentiskt språkbruk.....	15
2.2 Tidigare forskning om talspråksbruk i svensk idrottspedagogisk kontext .....	19
<b>3 Material, insamling och bearbetning.....</b>	<b>21</b>
3.1 Beskrivning av den insamlade empirin.....	21
3.2 Beskrivning av insamlingsmetod och bearbetning.....	24
3.2.1 Deltagande och observation.....	24
3.2.2 Ljud- och filminspelning samt transkribering .....	25
3.2.3 Fältanteckningar.....	27
3.2.4 Intervjuer.....	27
3.2.5 Etiska överväganden.....	27
3.3 Fallstudien som forskningsmetod.....	28
<b>4 Teoretisk grund.....</b>	<b>29</b>
4.1 Interaktionell lingvistik (IL) .....	30
4.1.1 Turkonstruktion och tursegmentering.....	31
4.1.2 Turtagning och sekvensstruktur .....	35
4.2 Pragmatik .....	36
4.2.1 Uppmaningens direkthetsgrad .....	40
4.2.2 Uppmaningars svårighetsgrad .....	41
4.3 Systemisk-funktionell lingvistik (SFL).....	44
4.3.1 Språkhandlingar.....	46
4.3.2 Modalitet .....	47
4.3.3 Satskomplex, hierarki och perspektiv .....	49
<b>5 Situationskontext .....</b>	<b>53</b>
5.1 Verksamhetens yttre ramar .....	54

5.2	Relation mellan deltagare.....	58
5.3	Kommunikationssätt.....	60
5.4	Register.....	62
<b>6</b>	<b>Excerpering på pragmatisk grund.....</b>	<b>65</b>
<b>7</b>	<b>Uppmaningarnas fördelning och initiering.....</b>	<b>73</b>
7.1	Uppmaningarnas fördelning.....	74
7.2	Uppmaningarnas initiering.....	80
7.3	Sammanfattning.....	85
<b>8</b>	<b>Uppmaningars struktur och direktet.....</b>	<b>87</b>
8.1	Uppmaningens beskrivning i SAG.....	88
8.2	Svenska uppmaningsstrukturer enligt SAG.....	90
8.2.1	Direktiv huvudsats.....	90
8.2.2	Deklarativ huvudsats.....	92
8.2.3	Rogativ huvudsats.....	93
8.2.4	Desiderativ eller suppositiv huvudsats.....	94
8.2.5	Övriga uttryckstyper för uppmaningar.....	94
8.2.6	Sammanfattning.....	95
8.3	Uppmaningars direktetsgrad.....	97
8.3.1	Möjligheter att variera direktetsgraden.....	98
<b>9</b>	<b>Uttryckstyper och direktet i en idrottspedagogisk kontext.....</b>	<b>101</b>
9.1	Överordnad indelning av materialet.....	101
9.2	Metod för den fördjupade undersökningen.....	103
9.2.1	Tilltal.....	103
9.2.2	Modalitetsförändrande markörer.....	105
9.2.3	Hur direktetsgraden påverkas.....	107
9.3	Uppmaningar med direktiv struktur.....	111
9.3.1	Inherenta tilltal i direktiv struktur.....	111
9.3.2	Vokativfraser vid direktiv struktur.....	113
9.3.3	Modalitetsförändrande markörer i direktiv struktur.....	113
9.3.4	Sammanfattning direktiv struktur.....	119
9.4	Uppmaningar med deklarativ struktur.....	120
9.4.1	Inherenta tilltal i deklarativ struktur.....	120
9.4.2	Vokativfraser vid deklarativ struktur.....	123
9.4.3	Modalitetsförändrande markörer i deklarativ struktur.....	123
9.4.4	Sammanfattning deklarativ struktur.....	133
9.5	Uppmaningar med rogativ struktur.....	133
9.5.1	Inherenta tilltal i rogativ struktur.....	134
9.5.2	Vokativfraser vid rogativ struktur.....	135
9.5.3	Modalitetsförändrande markörer i rogativ struktur.....	135

9.5.4	Sammanfattning rogativ struktur.....	137
9.6	Uppmaningar som uttrycks av <i>om</i> -inledd af-sats .....	137
9.6.1	Inherenta tilltal i <i>om</i> -inledda af-satser.....	140
9.6.2	Vokativfraser vid <i>om</i> -inledda af-satser .....	140
9.6.3	Modalitetsförändrande markörer i <i>om</i> -inledda af-satser.....	140
9.6.4	Sammanfattning <i>om</i> -inledda af-satser.....	141
9.7	Uppmaningar med frasformad struktur.....	141
9.7.1	Inherenta tilltal i frasformad struktur .....	142
9.7.2	Vokativfraser vid frasformad struktur .....	143
9.7.3	Modalitetsförändrande markörer i frasformad struktur.....	143
9.7.4	Sammanfattning frasformade strukturer .....	144
9.8	Hintar.....	144
9.8.1	Inherenta tilltal i hintar.....	149
9.8.2	Vokativfraser vid hintar .....	151
9.8.3	Modalitetsförändrande markörer i hintar.....	151
9.8.4	Sammanfattning hintar.....	155
9.9	Sammanfattning av de empiriska resultaten .....	155
9.9.1	Huvudtyper bland uppmaningarna .....	155
9.9.2	Tilltal .....	158
9.9.3	Modalitetsförändrande markörer.....	161
9.9.4	Positioner för uppmaningens proposition.....	163
9.10	Direkthet .....	164
9.11	Metoddiskussion .....	171
<b>10</b>	<b>Uppmaningar och mottagare.....</b>	<b>173</b>
10.1	Uppmaningars situationskontext och mottagare .....	174
10.2	Fördelning och initiering av uppmaningar.....	177
10.3	Uppmaningars struktur och direkthet.....	181
10.4	Sammanfattning .....	186
<b>11</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>189</b>
11.1	Sammanfattning .....	189
11.2	Avslutande diskussion .....	192
	<b>Summary .....</b>	<b>195</b>
	<b>Referenser .....</b>	<b>203</b>
	Bilaga 1 .....	217
	Bilaga 2.....	218
	Bilaga 3.....	219
	Bilaga 4.....	220

# Figurer och tabeller

## Figurer

Figur 1. De tre överordnade turfaserna i en turkonstruktionsenhet .....	33
Figur 2. SFL:s syn på språk som uppdelat i fyra skikt .....	45
Figur 3. Aktivitetssystem .....	55
Figur 4. Register som mellannivå mellan språket som system och språket i bruk .....	63
Figur 5. Översikt över relationen mellan uppmaningars struktur, direktetsgrad och konventionalitet .....	97
Figur 6. Direktethetskalan.....	167
Figur 7. Fördelning av andel direkta uppmaningar i de fem näranalyserade lektionerna.....	185

## Tabeller

Tabell 1. Översikt över lektioner som är utvalda för näranalys.....	23
Tabell 2. Sammanfattning av SFL:s metafunktioner.....	45
Tabell 3. Översikt över språkhandlingar enligt SFL.....	46
Tabell 4. Kongruent realisering av modalitet .....	48
Tabell 5. Grammatiskt kongruenta och inkongruenta uppmaningar .....	49
Tabell 6. Överblick över fria, bundna och inbäddade sats .....	50
Tabell 7. Lektionernas ämnesinnehåll och tidsmässiga placering inom sitt tema.....	74
Tabell 8. Antal och andel lärartalurer med och utan uppmaningar .....	77
Tabell 9. Antal och andel talurer med enhetlig mottagare och talurer med växlande mottagare .....	79
Tabell 10. Antal och andel talurer som innehåller uppmaningar.....	80
Tabell 11. Antal och andel uppmaningar som är interaktionsinitierade respektive innehållsinitierade.....	83
Tabell 12. Antal och andel uppmaningar per lektion.....	83
Tabell 13. Olika slag av uppmaningar enligt SAG.....	89
Tabell 14. Sammanställning av uttryckstyper för uppmaningar som tas upp i SAG .....	96
Tabell 15. Huvudtyper av uppmaningar i det idrottspedagogiska materialet .....	102
Tabell 16. Antal och andel uppmaningar av olika huvudtyp i materialet.....	103
Tabell 17. Antal och andel inherenta tilltal i direktiv struktur .....	111
Tabell 18. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i direktiv struktur .....	114
Tabell 19. Antal och andel inherenta tilltal i deklarativ struktur .....	120
Tabell 20. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i deklarativ struktur .....	123
Tabell 21. Antal och andel inherenta tilltal i rogativ struktur .....	134
Tabell 22. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i rogativ struktur .....	135
Tabell 23. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i frasformad struktur .....	143
Tabell 24. Antal och andel uppmaningar som uttrycks som hintar .....	149
Tabell 25. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i hintar av typ A .....	152
Tabell 26. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i hintar av typ B .....	153
Tabell 27. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i hintar av typ C .....	153
Tabell 28. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i övriga hintar .....	154
Tabell 29. Huvudtyper av uppmaningar i materialet.....	155
Tabell 30. Sammanställning av uttryckstypernas olika varianter för uppmaningar .....	157
Tabell 31. Typ av inherent tilltal i uppmaningarna.....	158
Tabell 32. Samvariation mellan strukturtyp och inherent tilltal.....	159
Tabell 33. Samvariation mellan strukturtyp och förekomst av vokativfras .....	160
Tabell 34. Typ av modalitetsförändrande markörer i uppmaningarna.....	161
Tabell 35. Samvariation mellan strukturtyp och modalitetsförändrande markörer.....	162
Tabell 36. Uppmaningar fördelade efter direktet .....	167
Tabell 37. Uppmaningar fördelade på mottagartyp.....	177
Tabell 38. Uppmaningar fördelade per elev .....	177
Tabell 39. Antal och andel uppmaningar som är interaktionsinitierade respektive innehållsinitierade.....	178
Tabell 40. Uppmaningar fördelade på initiering och mottagartyp.....	179
Tabell 41. Uppmaningar fördelade på direktetsgrad och mottagartyp .....	184

# 1 Inledning

Uppmaning är den språkhandling som används i syfte att få någon att utföra en handling. Den prototypiska strukturen för en svensk uppmaning är den direktiva satsen (*Kom*), men i många sammanhang upplevs denna som alltför rakt på sak och till följd därav oartig. En mer försiktig och därmed artigare variant är att linda in uppmaningen genom att uttrycka den med en struktur som prototypiskt hör till en annan språkhandling, till exempel frågestruktur (*Kan du komma*) eller påståendestruktur (*Du kommer*). I vilken utsträckning det lämpar sig att uttrycka en uppmaning på ett direkt sätt har dels att göra med relationen mellan sändaren och mottagaren av uppmaningen, dels vilket sammanhang uppmaningen figurerar i. Vid en del interpersonella relationer och i en del sammanhang är det mer direkta uttryckssättet etablerat och väntat, som exempelvis i relationen mellan lärare och elev i skolsammanhang. En lärare kan instruera en elev med direkta uppmaningar kring en skoluppgift utan att det upplevs som alltför direkt. Om läraren och eleven skulle mötas utanför skolsammanhanget, i exempelvis matbutiken, skulle det däremot kunna upplevas som alltför direkt om läraren instruerade eleven med direkta uppmaningar om att hjälpa till med inköp.

Förmågan att förstå i vilka sammanhang det är lämpligt eller olämpligt att uttrycka sig direkt och att kunna tolka budskap i uppmaningar som ligger bortom själva yttrandet är något som successivt lärs in när vi lär oss vårt förstaspråk. Ett litet barn kanske initialt svarar *Nej* på den indirekta uppmaningen *Vill du stänga dörren* i tron att yttrandet är en fråga, men barnet kommer så småningom att lära sig tolka den typen av yttranden som artiga uppmaningar och själv lära sig att använda dessa när det är passande. Vad vi väljer att uttrycka rakt på sak och vad vi väljer att uttrycka mer inlindat är kulturellt betingat och kan skilja sig åt mellan olika språk och kulturer (se exempelvis Aikhenvald 2010; Kramsch 1993; Wierzbicka 2003). På samma sätt som förstaspråksinlärare behöver också andraspråksinlärare lära sig att tolka nyanser i uppmaningar, förstå vad som sägs mellan raderna och kunna producera uppmaningar med en direkthetsgrad som passar sammanhanget.

Föreliggande undersökning fokuserar på uppmaningar i skolsammanhang. Den svenska skolans mångfald ställer specifika krav på lärare att stötta alla elever när det gäller såväl språk- som kunskapsutveckling. De flesta svenska skolklasser är språkligt och kulturellt heterogena. Därför behöver lärare utöver kunskaper i det egna ämnet också ha kunskaper i hur dessa ska kunna förmedlas till språkligt och kulturellt heterogena elevgrupper. I denna avhandling tar jag avstamp i skolämnet Idrott och hälsa<sup>1</sup>, ett

---

<sup>1</sup> Skolämnena som nämns i denna text skrivs genomgående med inledande versal.



ämne med ett språkligt register som domineras av verbalspråkliga uppmaningar från lärare till elever (se kapitel 5). Denna studie är den första kartläggningen av den svenska uppmaningen i ett autentiskt talspråkligt material. Undersökningen utgör en fallstudie där jag har observerat och dokumenterat en lärares undervisning i ämnet Idrott och hälsa under ett helt läsår. Läraren undervisar på en högstadieskola, fiktivt kallad Centralskolan, där en majoritet av klasserna består av en blandning av elever med svenska som starkaste språk och elever med svenska som andraspråk. Jag undersöker lärarens användning av uppmaningar för att kommunicera med sina elever och förmedla innehållet i ämnet. Studien är empiridriven, och det insamlade materialet från lektionerna i Idrott och hälsa är den sammanhållande faktorn i studien.

I min avhandling utforskar jag hur uppmaningar kan ta sig uttryck i Idrott och hälsa med utgångspunkt i den beskrivning som finns av den svenska uppmaningen i *Svenska Akademiens grammatik* (SAG). Beskrivningen i SAG utgår dock inte från empiriskt material och räcker därför inte till för att beskriva autentiska exempel generellt och exempel från talspråk specifikt. För att kunna beskriva uppmaningarna som förekommer i den talspråkliga och språkligt heterogena idrottspedagogiska kontexten har jag tagit hjälp av interaktionell lingvistik, pragmatisk teori och systemisk-funktionell lingvistik. Jag riktar mitt intresse mot den variation i språkbruk som förekommer bland uppmaningar i den aktuella kontexten och vad det är som styr denna variation.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att ge en beskrivning av den svenska uppmaningen så som den kommer till uttryck i en autentiskt talspråklig idrottspedagogisk kontext. Frågeställningarna som är aktuella för denna undersökning är:

1. Vilka är de kontextuella villkoren för uppmaningarna i den idrottspedagogiska kontexten?
2. Vilka faktorer är centrala för att ett yttrande ska tolkas som en uppmaning?
3. Var i interaktionen förekommer uppmaningarna och vad är det som initierar dem?
4. Vilka uttryckstyper för uppmaningar används?
5. Vilka faktorer avgör direktheten i en uppmaning?
6. Finns det skillnader i hur läraren utformar sina uppmaningar till nyanlända elever jämfört med till elever som har svenska som sitt starkaste språk?

Mottagare av uppmaningarna i mitt material är elever på lektioner i Idrott och hälsa, både elever som är nyanlända och elever som har gått i svensk skola från skolstart. Frågorna som undersöks i denna avhandling lägger en grund för en vidgad syn på uppmaningars olika uttryckssätt i det svenska talspråket. Undersökningen bidrar även till en diskussion om uppmaningens funktion i den idrottspedagogiska kontexten i allmänhet och i idrottsundervisningen i en språkligt heterogen klass i synnerhet.

Uppmaningarna i denna studie undersöks i tre steg. I steg 1 studeras den idrottspedagogiska kontexten och de ramar som sätter gränserna för användningen av uppmaningar. I steg 2 undersöks uppmaningarna utifrån sin relation till den innehållsliga och språkliga omgivningen. I steg 3 görs en näranalys av uppmaningarna där de olika uttryckstyperna, deras direkthetsgrad, tilltal och modalitetsförändrande markörer undersöks. I denna del undersöks de olika möjligheter till direkthetsförskjutning som förekommer bland uppmaningarna i materialet.

## 1.2 Disposition

Kapitel 2 är ett bakgrundskapitel som ger en överblick över tidigare forskning om uppmaningars funktion och variation samt språkbruk i skolkontext. I kapitel 3 beskrivs undersökningens material. På detta följer ett teorikapitel där avhandlingens tre teoretiska perspektiv presenteras: interaktionell lingvistik, pragmatik och systemisk-funktionell lingvistik. De tre teorierna är olika relevanta för analysens olika delar (se vidare i kapitel 4). Som nämndes i inledningen undersöks uppmaningarna i denna avhandling i tre steg. Det första steget är att undersöka den större situationskontext som uppmaningarna yttras i, det vill säga lektioner i Idrott och hälsa. Denna undersökning görs i kapitel 5. I kapitel 6 beskrivs sedan hur uppmaningarna har excerperats ur materialet med pragmatiken som grund. I kapitel 7 genomförs steg 2: en analys av uppmaningarnas innehållsliga och språkliga omgivning, främst med fokus på uppmaningarnas fördelning och initiering. Kapitel 8 och 9 ägnas åt steg 3. Där beskrivs den metod som jag har utarbetat för att analysera svenska uppmaningar i en idrottspedagogisk kontext. Den integrering av teorier som jag gör i kapitel 4 och den operationalisering av dessa teorier som jag gör i kapitel 8 och 9 är en del av den teoriutveckling som denna avhandling bidrar med. Analysen som genomförs i kapitel 9 delas in i tre delar: analys av 1) uttryckstyp, 2) tilltal och 3) modalitetsförändrande markörer. Kapitel 10 ägnas åt att undersöka om det finns skillnader i hur läraren utformar sina uppmaningar till nyanlända elever jämfört med till övriga elever. I kapitel 11 sammanfattas analysen från kapitel 5–10 och resultaten diskuteras.



## 2 Bakgrund

Denna avhandling har fokus på språkhandlingen uppmaning och hur den tar sig uttryck på lektioner i Idrott och hälsa. Kapitlet inleds med en översikt över tidigare forskning om uppmaningars funktion och variation i talspråk. I avsnitt 2.2 presenteras en översikt över tidigare forskning om svenskt talspråkbruk i skol- och idrottssammanhang.

### 2.1 Tidigare forskning om uppmaningar i autentiskt språkbruk

Språkhandlingen uppmaning är en relativt bred språkhandling som innefattar många olika underkategorier med olika funktioner. Tidiga studier om uppmaningar i autentiskt talspråk gällde barn, och en av de första som beskrev uppmaningen utifrån hur den används för socialt samspel och kommunikation är Ervin-Tripp (1973). I hennes studier av barns språkutveckling delar hon in uppmaningar utifrån typ av *uppmånande handling* (*directive action*). Ervin-Tripp identifierar tre huvudkategorier av uppmånande handling hos barn: kommandon (*commands*), förfrågningar (*requests*) och förslag (*suggestions*). Kommandon utgörs enligt Ervin-Tripp av uppmaningar som kräver en efterföljande handling. Barn lär sig att använda kommandon för att få andra att utföra något specifikt, som exempelvis *Kom hit* eller *Hämta boken*. Förfrågningar är en artigare eller vänligare variant som enligt Ervin-Tripp används av barn för att be andra om något, till exempel *Kan du ge mig vatten, tack* eller *Skulle du kunna hjälpa mig*. Förslag är en mycket subtil form av uppmaning som syftar till att påverka någon att göra något utan att en direkt uppmaning yttras. Enligt Ervin-Tripps studier använder barn denna typ av subtil uppmaning för att föreslå idéer eller alternativ, som exempelvis *Vad tror du om att prova denna* eller *Det skulle vara trevligt att äta glass*.

I Goodwins (1990) undersökning av barns lekar visar resultaten att barn använder uppmaningar för att iscensätta olika sociala strukturer (se vidare i Wooton 1997 om uppmaningar och utveckling i barnspråk). Under lekar som rollspel, till exempel lekar som ”skola” eller ”butik”, visade sig barnen ofta använda orderlika uppmaningar för att styra de andra barnens handlingar och för att instruera barn att agera på ett sätt som passar situationen. Uppmaningar med imperativ som till exempel *Öppna era böcker* eller *Sitt ner* visade sig användas för att skapa struktur i leken och för att hjälpa sändaren av uppmaningarna att känna att det är hen som styr i situationen. I studier av lekar där barn iscensätter konfliktsituationer visade sig orderlika uppmaningar användas för att

skapa dramatiska effekter. Ett barn som leker superhjälte kan till exempel använda uppmaningar som *Stoppa tjuven* eller *Aktivera skölden* för att dirigera handlingen i leken och upprätthålla spänning.

Medan Ervin-Tripps och Goodwins studier beskriver barns språkutveckling och användning av språkhandlingar för att påverka andra beskriver Couper-Kuhlen (2014) mer generell pragmatiska handlingar inom konversationer bland vuxna. I likhet med Ervin-Tripp identifierar Couper-Kuhlen en mer kommandoliknande uppmaningstyp (Couper-Kuhlen kallar den *directives*) och en som mer liknar förslag (*suggestions*). Utöver dessa två identifierar Couper-Kuhlen ytterligare två uppmaningsvarianter: invitationer (*proposals*) och erbjudanden (*offers*). Invitationer beskrivs som mer inbjudande uppmaningar om att delta i någon form av aktivitet, som exempelvis *Vill du gå på bio ikväll* eller *Du är välkommen på middag*. Vid ett erbjudande handlar det snarare om att någon erbjuder sig att utföra något åt någon annan, som till exempel *Kan jag hjälpa dig med väskorna* eller *Ska jag bjuda ljudet på musiken*. I *Svenska Akademiens grammatik* (SAG) delas uppmaningen upp i liknande kategorier: order, vädjan, erbjudande och råd (se vidare i avsnitt 8.1).

Den internationella forskningen om uppmaningar är riklig och rör sig över många olika forskningsfält, men den stora merparten utgår från pragmatiska kategoriseringar av uppmaningar där den skarpaste kategorin är någon form av order eller kommando och den svagaste mest liknar ett förslag. Uppmaningen kan på många sätt betraktas som en extra känslig språkhandling eftersom användningen, särskilt av en uppmaning som drar åt kommandohållet, kan få sändaren att verka oartig eller alltför påflugnen. Bland annat Schegloff (1979) och Levinson (1983) har visat att uppmaningar i de flesta sammanhang generellt är disprefererade (se Levinson 1983: 356–365 för olika exempel) och att talare i sammanhang där uppmaningar kan uppfattas som oartiga i stället använder sig av olika strategier för att undvika eller förmildra uppmaningar. Sådana strategier kan exempelvis vara användning av så kallade *föruppmaningar*.

P: De står en citronflaska därinne, i dörren däruppe men ja får inte upp den.

VB: Mm?

P: Se om du e stark i fingrarna

VB: De ska ja hjälpa dej me se de går bra de

(Lindström & Ridell 2005: 113. Transkriptionen ovan är förenklad av tydlighetsskäl.)

I exemplet befinner sig ett vårdbiträde och en pensionär i köket. Vårdbiträdet är upptagen med att städa när pensionären påbörjar sitt önskemål om hjälp med att öppna citronflaskan med hjälp av föruppmaningen *De står en citronflaska därinne, i dörren däruppe men ja får inte upp den*. Föruppmaningen följs sedan av ett yttrande som närmar sig en mer direkt uppmaning: *Se om du e stark i fingrarna*.

Ett annat sätt att undvika uppmaningar i kontexter där de inte lämpar sig har visat sig vara att variera uppmaningars struktur efter innehåll i konversationen. I en tysk undersökning (Deppermann 2018) om uppmaningar under körlektioner visade sig uppmaningars syntaktiska form variera beroende på vad körlektionen handlade om. Vid de tillfällen körlektionen handlade om navigering och eleven fick olika navigeringsinstruk-

tioner uttrycktes uppmaningarna främst i deklarativ form. Korrigerande handling uttrycktes däremot främst i direktiv form. Ytterligare andra strategier för att förmildra uppmaningar är att använda sig av olika typer av modifierare. Curl och Drew (2008) visar i sin undersökning av uppmaningar i bruk i telefonsamtal att talare har en tendens att variera modifierare i uppmaningar beroende på hur lätt mottagaren förväntas kunna uppfylla talarens önskemål. I vardagliga telefonsamtal där sändaren samtalar om innehåll som är känt för vederbörande och där mottagaren lätt kan uppfylla sändarens önskemål väljer de medverkande oftare konstruktioner med *can you* eller *could you*.

Ile: Toworrow's Friday, isn't it?

Lis: Yeah.

Ile: Now, can you come over in the morning?

(Curl & Drew 2008: 137. Transkriptionen ovan är förenklad av tydlighets-skäl.)

I telefonsamtal mellan patient och läkare där patienten är sändare av en uppmaning förekommer sällan konstruktioner med *can you* eller *could you*. I dessa fall samtalar sändaren (patienten) om sådant som vederbörande inte har så stora kunskaper om och som därför är förenat med en del osäkerhet. Uppmaningar i den typen av samtal inleds i undersökningen betydligt oftare av konstruktioner där sändaren ramar in uppmaningar genom att be om lov att få ta plats i konversationen, exempelvis med uttryck som *I wonder if*.

Doctor: Hello.

Patient: Hello, I wonder if you could help me. Ehm, my little boy's just been stung by a wasp on his thumb. What do I do?

(Curl & Drew 2008: 139. Transkriptionen ovan är förenklad av tydlighets-skäl.)

Att inleda en uppmaning genom att först på ett försiktigt frågande sätt etablera sig i konversationen kallas på svenska för *frågeramar*. I Lindström och Lindholms (2016) studie av frågeramar i samtal konstaterar de att frågeramar ofta förknippas med rådgivning. I studien kommer man fram till att frågeramar används som en signal från sändaren att innehållet som följer skulle kunna vara av en något känslig natur men även att sändaren kommer att behöva ta en större plats i interaktionen. Det är dock inte enbart frågor som kan rama in uppmaningar och på så vis linda in det som följer.

I en studie av Huhtamäki & al. (2024) om uppmaningar i personlig träning används det vidare begreppet *ramdirektiv* för att beskriva inramande mentala imperativa verbfraser som exempelvis *tänk på att* (*Tänk på att hålla armarna raka*). Huhtamäki & al. visar att uppmaningar med *tänk på att* får en mer rådgivande funktion och leder till att mottagaren av uppmaningen blir mer inkluderad och ansvarig för utförandet av den efterfrågade handlingen. Studien visar även att den tidsmässiga placeringen av uppmaningen med ramdirektiv har en avgörande betydelse för uppmaningens funktion. Uppmaning med ramdirektiv före en övning betonar precision. Om den uttalas under

genomförandet av en övning är det snarare korrektion som betonas. Om uppmaningen med ramdirektiv uttalas efter utförd övning är det både precision och korrektion som betonas.

Att uppmaningar formuleras olika beroende på var i interaktionen de används visas även i en undersökning av Lindström & al. (2017). I studien undersöks språkbruk under läkarbesök, och resultaten visar att läkare ofta använder direktiv form tillsammans med modifierare (*Berätta lite om hur du mår*) i början och slutet av läkarbesök medan uppmaningarna under den fysiska undersökningen har direktiv form utan modifierare (*Andas in*). Sorjonen och Raevara (2014) visar i sin studie att det även spelar in hur rutinartad situationen som interaktionen sker i är. I deras undersökning av uppmaningar i konversationer i ett snabbköp visades att väldigt rutinartade situationer ofta skapar utrymme för uppmaningar i form av nominalfraser (*ett paket gula Blend*) i stället för satsformade uppmaningar (*Kan jag få ett paket gula Blend, tack*).

Hur direkt man kan vara i olika kontexter har förstås även att göra med den kulturella kontext man befinner sig i. Henricson och Nelson (2017) har undersökt skillnader i uppmaningsanvändning mellan finlandssvenska och sverigesvenska. I en studie om rådgivning bland högskolehandledare i Sverige och Finland kunde de se att handledare på högskolor i Finland ofta ger mer direkta uppmaningar i rådgivningssamtal.

Handledare: Datum får du skriva så här

Student: Mmm

Handledare: Konsekvent

(Henricson & Nelson 2017: 111. Transkriptionen ovan är förenklad av tydlighetsskäl.)

Handledare på högskolor i Sverige tenderar att undvika direkta uppmaningar och i stället använda fler modifierare i sina uppmaningar.

Handledare: Ah, och här har vi ett ord igen, alltså flera av de här sakerna är att du särskriver ord

Student: Mmm

Handledare: Och ja, det är ju många som gör det

Student: Mmm

(Henricson & Nelson 2017: 111. Transkriptionen ovan är förenklad av tydlighetsskäl.)

Även om uppmaningar generellt är disprefererade finns det kontexter där uppmaningar kan vara en vanlig och välkommen språkhandling. Bland annat Heritage (1984) visar hur uppmaningar kan användas för att skapa ramar för en specifik kontext och hur institutionella identiteter växer fram i kontexten som ett resultat av uppmaningsanvändningen (Heritage 1984: 290f. Jfr Drew & Heritage 1992). Mycket av den svenska uppmaningsforskningen rör sig inom interaktionell lingvistik och ofta kring samtal i institutionella miljöer. Johansson (2024), Landqvist (2001) och Leppänen (1998) har undersökt hur samtalsdeltagares asymmetriska roller i institutionella samtal påverkar

utformningen av råd. I Johanssons (2024) studie av samtal med Kronofogden blir det tydligt att Kronofogdens institutionella uppdrag har en stor inverkan på hur samtalen och rådgivningen tar sig uttryck. Kronofogdens lagar, riktlinjer och policyer genomsyrar och formar den rådgivning som inringaren får. I Landqvists (2001) studie av institutionella samtal vid giftinformationscentralens telefonrådgivning ligger fokus på vikten av att innehållet i rådgivningens uppmaningar når fram till mottagaren. För rådgivaren är det avgörande att uppringaren inte känner sig kränkt av råden och därmed undviker att vidta nödvändiga åtgärder. Rådgivaren måste med andra ord se till att skydda uppringarens ansikte (se vidare i avsnitt 4.2) för att råden ska nå fram. Å andra sidan behöver rådgivaren vid behov även inskräpa vikten av snabba och effektiva åtgärder och därmed undvika nedtonade uppmaningar som riskerar att få uppringaren att tro att faran är mindre än den är. Leppänen (1998) visar i sin studie av rådgivning på distriktssköterskemottagningen att uppmaningar med rådgivande syfte utformas på olika sätt beroende på om mottagande patient verkar förstå att hen har problem eller ej. En patient med probleminsikt får mer direkta uppmaningar riktade till sig medan en patient med mindre probleminsikt får motta nedtonade varianter.

Lindström, A. (1997) och Lindström & Bagerius (2002) lyfter fram hemtjänstkontexten som ett exempel där relationen mellan deltagarna inte är asymmetrisk på samma sätt som inom annan vårdkontext. Medan andra studier visar att uppmaningar oftast riktas från vårdpersonal till vårdtagare (se exempelvis Bredmar 1999; Heritage & Lindström 1998; Leppänen 1998; Linell & Bredmar 1996) visar Lindströms samt Lindström och Bagerius studier att uppmaningsanvändningen inom hemtjänsten är en produkt av samspel mellan hemtjänstpersonal och vårdtagare. Det är främst hemtjänstpersonalen som får uppmaningar riktade till sig, men uppmaningarna visar tecken på att vara disprefererade: de innehåller ofta både föruppmaningar och efterföljande förklaringar.

Den tidigare forskningen om uppmaningars funktion och variation i talspråk visar att uppmaningar används på olika sätt beroende på kontext och syfte, och att de kan variera från direkta kommandon till mer subtila förslag beroende på konversationens sammanhang och deltagarnas relation. I nästa avsnitt presenteras den forskning som specifikt undersöker svenskt talspråksbruk i idrottsammanhang och hur språkhandlingar i dessa miljöer bidrar till att forma sociala strukturer och interaktioner.

## 2.2 Tidigare forskning om talspråksbruk i svensk idrottspedagogisk kontext

Studier i språkbruk inom skolämnet Idrott och hälsa är få, och studier med någon form av fokus på talspråket i ämnet är i det närmaste icke-existerande. Språkets betydelse i Idrott och hälsa betonas av flera idrottsforskare (Larsson & Karlefors 2015; Nyberg & Larsson 2014; Schenker & al. 2019), men majoriteten av språkstudierna i skolämnet har enbart fokus på det skrivna språket i exempelvis styrdokumentet eller elevers skrivande i ämnet (Lundin & al. 2021; Lundin & Schenker 2022; Norberg 2021). Ett undantag är Lundin och Linnérs (2018a, b) undersökning av talspråksbruk i undervisningen i ämnet



Idrott och hälsa för nyanlända elever. I två pilotundersökningar undersöker de hur en idrottslärare uttrycker sig i en åldersblandad förberedelsegrupp och drar slutsatsen att undervisning där elever och lärare använder sina samlade språkliga resurser, inte bara det svenska verbalspråket, ökar möjligheten för nyanlända elever att delta i ämnets olika innehållsdelar.

I en undersökning om tränares talspråksbruk under icke-skolrelaterade träningspass för barn i friidrott, jujutsu och gymnastik visar Lundin (2018) att språkbruket i de olika träningsformerna uppvisar fler likheter än olikheter. Med utgångspunkt i Bernsteins (2000, 2003) begrepp *klassifikation* (hur väl avgränsade olika kategorier inom en verksamhet är), *inramning* (vad som får kommuniceras och hur detta får kommuniceras i en viss kontext) och *kod* (resultatet av klassifikationen och inramningen) visar Lundin att träningsstillfällenas starka klassifikation och inramning resulterar i en *sammansatt kod* i tränarnas språkbruk. I Lundin (2019) jämförs tränarinstruktionerna med idrottslärarens språkbruk i den åldersblandade förberedelsegruppen (Lundin & Linnér 2018a, b). Här visar Lundin att skillnaderna mellan språkbruk i icke-skolrelaterade träningspass och språkbruk i undervisning i Idrott och hälsa i en förberedelsegrupp är stora. Tränarinstruktionernas sammansatta kod, det vill säga ett språkbruk i en kontext där det finns tydliga gränser mellan olika moment eller delar och att dessa hålls åtskilda, kontrasteras mot förberedelsegrupplektionernas *integrerade kod*, ett språkbruk i en kontext där gränserna är mindre tydliga och helheten får större fokus. Maktbalansen mellan läraren och eleverna i förberedelsegruppen är således också betydligt mer utjämnad än den mellan tränarna och de deltagande barnen i träningspassen. Detta synliggörs till exempel i val av språkhandlingar. Vid träningspassen används främst uppmaningar med direktiv struktur och slutna rogativa frågor med tydligt förväntat ”ja” eller ”nej” som svar. Vid idrottslektionerna i förberedelsegruppen är det däremot de öppna kvesitiva frågorna som är de dominerande. Skillnaderna mellan de olika språkbruket synliggörs även i användning av kroppsspråk. Lundin menar att kroppsspråket mest används som komplement till verbalspråket vid träningsstillfällena. Tränarna använder kroppsspråk för att exempelvis illustrera någon ny term eller rörelse, men förlitar sig i övrigt på verbalspråket i instruktionerna. På lektionerna i Idrott och hälsa utgör kroppsspråket tvärtom en mycket viktig del av kommunikationen. Eftersom eleverna i förberedelsegruppen alla är nybörjare i det svenska språket blir kroppsspråket en nödvändig del av nästan all kommunikation.

I en undersökning av språkbruk inom personlig träning fokuserar Grahn och Huhtamäki (2019) på hur personliga tränare uttrycker sig för att uppmana och samtidigt uppmuntra tränande klienter. Språkbruket inom denna idrottskontext visade sig innehålla en hel del uppmaningar utan verb. Grahn och Huhtamäkis slutsats var att dessa frasformade yttranden med minimal grammatisk information fungerade som uppmaningar på grund av den direktiva kontext som de uttalades i.

Den tidigare forskningen om talspråksbruk i svensk idrottspedagogisk kontext är begränsad. Med min avhandling hoppas jag kunna göra ett meningsfullt bidrag till detta forskningsområde.

# 3 Material, insamling och bearbetning

Undersökningen som presenteras i denna text utgörs huvudsakligen av analyser av talat språk under lektioner i skolämnet Idrott och hälsa. Lektionerna som ligger till grund för analyserna samlades in under läsåret 2018/2019. Sammanlagt samlades material från 21 lektioner in, den första lektionen i september 2018 och den sista i juni 2019. Av materialet i denna undersökning har fem lektioner excerperats för närmare analys, vilket motsvarar cirka fyra timmar lektionstid. I detta kapitel redogör jag för val av skola, årskurs, skolämne och klass i avsnitt 3.1. I avsnitt 3.2 redovisas det tillvägagångssätt jag har använt för att samla in och bearbeta materialet i undersökningen. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om fallstudiens möjligheter och begränsningar.

## 3.1 Beskrivning av den insamlade empirin

Insamlingen av materialet till undersökningen är genomförd under ett läsår. Att följa en lärare och en klass kontinuerligt under denna period var tillräckligt för att få en djupare förståelse för läraren och klassen och den miljö de befann sig i, vilket möjliggjorde svar på mina forskningsfrågor. Valet att förlägga undersökningen till just den skola och hos den lärare vars lektioner utgör det huvudsakliga materialet i undersökningen baserades dels på mitt intresse av att se hur den svenska uppmaningen kan ta sig uttryck i ämnet Idrott och hälsa, dels på min strävan att undersöka språkbruket riktat till en genomsnittligt sammansatt elevgrupp när det gäller könsfördelning och språklig bakgrund. Jag ville med andra ord få tillgång till så mycket undervisning som möjligt i Idrott och hälsa i en klass som var så genomsnittlig som möjligt.

Under våren 2018 tog jag kontakt med en skola i en medelstor kommun i södra Sverige. Skolan, hädanefter kallad Centralskolan, valdes för att den hade en särskild satsning på ämnet Idrott och hälsa: de timmar som utgjorde ämnet Skolans val hade förlagts till extra idrottsundervisning för alla elever. Detta innebar att eleverna på skolan fick undervisning i Idrott och hälsa tre gånger à 45 minuter i veckan<sup>2</sup>. Centralskolan är en av tre högstadieskolor i kommunen. I samband med flyktingvägen 2015 fattade kommunen beslut om ett avvecklande av förberedelsegrupper och övergick i stället till

---

<sup>2</sup> Timplanen för Idrott och hälsa gjordes senare om för alla grundskolor i Sverige inför läsåret 2019/2020 vilket ledde till en ökad andel undervisning i Idrott och hälsa för alla elever.

direktintegrering av nyanlända elever in i ordinarie undervisning<sup>3</sup>. I samband med övergången från förberedelsegrupper till direktintegrering erbjöds all skolpersonal i den aktuella kommunen fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande undervisning<sup>4</sup> för nyanlända elever. I en stor del av klasserna på Centralskolan fanns vid tiden för materialinsamlingen elever med svenska som andraspråk, varav flera var nyanlända. Det fanns med andra ord en viss vana bland lärarna på skolan att undervisa språkligt heterogena elevgrupper.

En språkligt heterogen åttondeklass bestående av 25 elever, 11 pojkar och 14 flickor, valdes ut för denna studie. Av de 25 eleverna hade 19 svenska som sitt starkaste språk, medan 6 elever var nyanlända<sup>5</sup> och hade svenska som andraspråk (se Bilaga 1 för översikt över elevernas fingerade namn och starkaste språk). Enligt läraren i Idrott och hälsa hade hälften de 6 nyanlända eleverna erfarenhet av någon form av idrottsundervisning från tidigare skolgång. Klassen, som i övrigt hade varit tillsammans sedan årskurs sju, upplevdes av lärarna som relativt konfliktfri och med en övervägande god stämning. Lärarna noterade dock att det ofta fanns en tydlig uppdelning i klassens sammanhållning: de nyanlända eleverna grupperade sig vanligtvis med varandra, medan övriga elever höll sig till sina egna grupper.

Klassens lärare i Idrott och hälsa, här kallad Jenny, är en kvinna i 45-årsåldern med svenska som förstaspråk. Hon är utbildad lärare i Idrott och hälsa och Engelska och hade vid materialinsamlingen arbetat som lärare på högstadiet i cirka 15 år. Hon hade undervisat klassen i Idrott och hälsa (inte i Engelska) sedan starten av sjuan, det vill säga i ett år innan materialinsamlingen påbörjades. Jenny hade varit en av de drivande krafterna bakom utökningen av undervisningen i Idrott och hälsa på Centralskolan. Jenny är en mycket engagerad idrottspedagog och aktiv inom olika forum för skolidrott och idrottspedagogik. I likhet med övrig skolpersonal hade hon några år innan materialinsamlingen började genomgått fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Hon menade själv att hon var mycket intresserad av språk och språkundervisning och att hon alltid försökte undervisa på ett sätt som gjorde att alla elever skulle förstå.

Materialinsamlingen påbörjades i september 2018 och avslutades i juni 2019. Innan materialinsamlingen påbörjades fick elever och lärare övergripande information om

---

<sup>3</sup> Särskilda satsningar för att stötta nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling riktas specifikt till nyanlända elever och utgör tillfällen då de nyanlända eleverna i regel undervisas i särskilda grupper. På Centralskolan utgjordes dessa satsningar av undervisning i Svenska som andraspråk, undervisning i modersmål och stöttning i form av studiehandledning på modersmålet.

<sup>4</sup> Språk- och kunskapsutvecklande undervisning är en pedagogisk metod där undervisningen har ett parallellt fokus på både språk och innehåll oavsett skolämne. Se vidare i exempelvis Cummins 2001, 2017; Hajer & Meestringa 2020; Gibbons 2018a, b.

<sup>5</sup> En elev är officiellt nyanländ i fyra år från det att skolgången påbörjas i Sverige. Nyanlända elever har vid behov rätt till specifikt språkligt stöd och andra insatser som riktas särskilt till nyanlända elever. Detta är exempelvis kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter, studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning. Efter dessa fyra år är eleven inte officiellt nyanländ längre, men kan, beroende på språklig utveckling, ha ett fortsatt behov av samma riktade insatser som nyanlända elever.

syftet med studien, nämligen att jag ville studera språket på lektioner i Idrott och hälsa. Eleverna fick också veta att de hade blivit utvalda för att de i mångt och mycket representerade en genomsnittlig åttondeklass i Sverige. Undervisningen i Idrott och hälsa på Centralskolan var vid tillfället tematisk, och vanligtvis behandlade lektionerna samma tema i 2–3 veckor i följd. Sammanlagt dokumenterades 21 lektioner i Idrott och hälsa med åttondeklassen (se Bilaga 2 för översikt över innehåll i de 21 lektionerna). De 21 dokumenterade lektionerna är fördelade över hela läsåret och inkluderar lektioner från läsårets samtliga teman. Av dessa 21 lektioner valdes 5 ut för näranalys (se tabell 1). De 5 lektioner som valdes ut för näranalys har samtliga ett innehåll som är tydligt aktivitetsbetonat, det vill säga lektionernas syfte är att eleverna ska utföra olika fysiska aktiviteter. De 5 lektionerna är utspridda över hela läsåret och täcker in flera olika teman. Dessutom utspelar sig lektionerna vid olika tidpunkter inom själva temat. De är alltså inte samtliga första eller sista lektionen inom ett tema utan tidsmässigt spridda inom olika teman. Syftet var att skapa ett så representativt urval som möjligt för undervisningen i Idrott och hälsa för den aktuella klassen.

**Tabell 1. Översikt över lektioner som är utvalda för näranalys.**

	<b>ämnesinnehåll</b>	<b>tidpunkt för insamling</b>
lektion 1	stadsorientering	14 september 2018 (tredje lektionen i temat orientering)
lektion 3	dans	5 oktober 2018 (andra lektionen i temat dans)
lektion 10	redskapsgymnastik	24 november 2018 (fjärde och sista lektionen i temat redskapsgymnastik)
lektion 13	badminton	17 januari 2019 (första lektionen i temat racketsporter)
lektion 21	baseboll	4 juni 2019 (andra lektionen i temat baseball)

Det inspelade materialet har även kompletterats med ett antal semi-strukturerade intervjuer (se till exempel Bryman 2011; Kvale & Brinkman 2014). Jag intervjuade läraren i Idrott och hälsa inför starten av inspelningarna för att få information om henne som lärare, om undervisningen i Idrott och hälsa och om den aktuella klassen. Mitt i läsåret intervjuade jag även en annan lärare i Idrott och hälsa på Centralskolan för att få en bättre bild av hur undervisningen i Idrott och hälsa i stort fungerade på skolan. Jag intervjuade elevernas mentor både i början och mitten av läsåret för att få en bild av hur eleverna i klassen fungerade tillsammans utanför lektionerna i Idrott och hälsa. Skolans specialpedagog som hade varit ansvarig för att kartlägga de nyanlända elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter när de kom till skolan intervjuades inför inspelningarna för information om de nyanlända elevernas bakgrund, tidigare skolgång och färdigheter i olika språk. Jag intervjuade även läraren i Svenska som andraspråk mitt i läsåret för att få information om andraspråkselevernas språknivå i svenska och bedömning i förhållande till målen i de olika skolämnena.

Samtliga inspelade lektioner och samtliga intervjuer ligger till grund för analysen i kapitel 5. De fem näranalyserade lektionerna ligger till grund för analysen i kapitel 7–9.

## 3.2 Beskrivning av insamlingsmetod och bearbetning

Den främsta metod för materialinsamling i denna undersökning är inspelningar av lektioner i Idrott och hälsa, vilka har kompletterats med fältanteckningar och intervjuer. Valet av olika insamlingsmetoder syftar till att fånga in olika aspekter av materialet, vilket är i linje med principerna för mångfaldig forskningsmetodik (jfr Alvesson & Skoldberg 2017). Insamlingsmetoderna kommenteras mer ingående i avsnitt 3.2.1–3.2.4.

### 3.2.1 Deltagande och observation

Vid insamling av empiri kan en forskare välja och växla mellan olika grader av deltagande och observerande. Fangen (2005: 141ff) pekar ut tre olika roller som är möjliga för en forskare att inta: icke-deltagande observatör, delvis deltagande observatör och deltagande observatör. I denna undersökning strävade jag efter att vara en icke-deltagande observatör vid inspelningen av lektionerna i Idrott och hälsa, det vill säga jag försökte att inte tala med eller märkas för de deltagare jag studerade. Jag strävade efter att spela in och iakttä utän att dras in i samspelet på lektionerna. Inspelningen av lektionerna blev en balansgång mellan att försöka vara så långt som möjligt från eleverna, läraren och deras aktiviteter med min inspelningsutrustning men samtidigt så pass nära att jag kunde fånga allt som pågick.

Det blev dock inte möjligt vid alla inspelningsstillfällen att inta denna icke-deltagande roll. Vid lektionerna som genomfördes inomhus i skolans idrottshall blev det särskilt svårt att vara en ”fluga på väggen”. Idrottshallen hade inga utrymmen förutom den stora salen där lektionerna genomfördes. Jag var tvungen att positionera mig själv och min inspelningsutrustning i ett hörn av salen där det var minst troligt att aktiviteten skulle pågå. Även om detta område var avsett för mindre aktivitet kunde det exempelvis hända att bollar kom flygande åt det hållet. Vid sådana tillfällen blev det oftast någon form av samspråk mellan mig och eleverna. Läraren, som oftast var aktivt deltagande på lektionerna, tappade vid två tillfällen ljudinspelningsutrustningen som var fäst på henne mitt under lektionen. Vid dessa tillfällen fick jag hjälpa henne att återställa utrustningen för vidare inspelning. Det fanns med andra ord tillfällen under empiriinsamlingen då min roll rörde sig åt delvis deltagande observatör snarare än helt icke-deltagande.

Jag är medveten om att min närvaro kan ha haft en viss påverkan på situationer under lektionerna, särskilt vid de tillfällen då jag har blivit tydligt synlig. Det är även möjligt att ljudinspelningsutrustningen som var fäst på läraren till viss del har påverkat både lärarens och elevernas medvetenhet om att de blev inspelade. Det är dock troligt att läraren och eleverna med tiden gradvis blev mindre uppmärksamma på mig och min

roll i rummet, liksom på inspelningsutrustningen, eftersom deras lektioner regelbundet blev inspelade och att inspelningen skedde under ett helt läsår.

### 3.2.2 Ljud- och filminspelning samt transkribering

Samtliga 21 lektioner dokumenterades med hjälp av ljudinspelning (se exempelvis Ekberg 2009; Eliasson 2009; Fundberg 2003). Ljudinspelningsutrustningen bestod av en särskilt tålig portabel ljudinspelare som fästes med hjälp av ett särskilt träningsbälte på läraren i Idrott och hälsa inför varje lektion. Eftersom jag i denna studie enbart intresserar mig för den input som eleverna får på lektionerna från sin lärare var det ett medvetet val att sätta mikrofon enbart på läraren. Mikrofonen hade ett begränsat upptagningsområde, och det var främst lärarens röst och de elever som befann sig i närheten av läraren som spelades in. Eftersom fokus i denna avhandling ligger på lärarens språkbruk var detta inte problematiskt.

De flesta (18 av 21) lektioner dokumenterades även med hjälp av filminspelning. Filminspelningsutrustningen bestod av en kamera fastsatt på ett stativ. Vid lektioner inomhus i skolans idrottssal placerades som tidigare nämnt filminspelningsutrustningen så att den var så osynlig som möjligt för eleverna och läraren men ändå så att så mycket som möjligt kring aktiviteterna i salen dokumenterades. Vid lektioner utomhus var möjligheterna större att placera filminspelningsutrustningen längre bort från elever och lärare. De tre lektioner som inte filmades genomfördes alla i simhallen där filmning inte var tillåten. Vid dessa tre lektioner består dokumentationen enbart av ljudinspelning och fältanteckningar.

Det finns ingen transkriptionstyp som passar alla ändamål. Jag har valt en transkriptionsmetod som är den mest praktiska och mest passande för mina syften (se exempelvis Linell 2011: 132ff). Samtliga 21 lektioner är bastranskriberade, det vill säga de följer samtalsspråket i stort när det gäller syntax och skriftspråket när det gäller ortografi. Att följa samtalsspråkets syntax innebär i mina transkriptioner att jag återger samtliga ord-förekomster, inklusive korrigeringar, omtagningar och avbrott (Linell 2011: 141f). Syntaktiska, prosodiska och pragmatiska slutpunkter sammanfaller inte alltid (se exempelvis Bockgård 2004; Ford & Thompson 1996; Selting 2000). En prosodisk gräns tenderar att sammanfalla med en semantisk-pragmatisk gräns men inte lika ofta med en syntaktisk gräns (Linell 2011: 142). En allmänt omfattad grundprincip i bastranskribering där transkriberingen följer samtalsspråkets syntax är att låta interpunktionen bestämmas av prosodin, det vill säga punkt (.) markerar avslutningston, kommatecken (,) markerar fortsättningston, frågetecken (?) markerar frågeton och utropstecken markerar en särskilt kraftig eller betonad ton (se till exempel Gee 2014: 162–164). I mina transkriberingar följer jag denna princip i stort, men jag har inte låtit mina ljudfiler genomgå prosodiska analyser för att säkerställa att rätt skiljetecken sätts vid varje enskilt yttrande eftersom excerperingen av uppmaningar i detta material inte är avhängig en exakt samtalssyntaktisk transkribering. Transkriptionerna innehåller i stort inte heller några markeringar av mikropaus, prosodi eller gester. Transkriptionerna för de fem lektioner som valdes ut för närmare analys har dock vid behov förfinats. Om röstläge,

kroppsspråk eller intonation har bedömts påverka uppmaningar i dessa fem lektioner så har dessa element markerats i transkriptionen (jfr Coulthard 1992; Hewings 1992; Linell 2011).

Att följa skriftspråkets ortografi innebär att transkriptionerna återger ordens korrekta stavning, även om uttalet av dem skiljer sig. Jag skriver till exempel *vad* och *jag* även om talaren säger ”va” och ”ja”. Det exakta uttalet av varje enskilt ord har ingen relevans för min analys. Följande symboler har använts i transkriptionerna:

...	paus, både lång och kort
”exempel”	talaren citerar någon/något
<u>exempel</u>	samtidigt tal
/exempel/	anger talarens röstläge eller annat ljud
(namn: exempel)	sådant som sägs i någon annans taltur, men inte samtidigt tal
[exempel]	sådant som händer under tiden
exemp-	avbrott, hack i flödet
(exempel)	ohörbart, osäker transkription

För alla uppmaningar, oavsett uttryckstyp, tilltal eller modalitetsförändrande markörer, gäller att icke-verbalspråkliga drag som prosodi och kroppsspråk kan påverka uppmaningen. En direkt uppmaning som *Kom hit nu* behöver exempelvis inte uppfattas som en befallning om den sägs med mycket mjuk röst och med ett kroppsspråk som signalerar vänlighet. Samtidigt kan en uppmaning som *Du är så snäll och skickar mig saltet*, uttalad med sträng röst av en person med stor auktoritet uppfattas som en direkt befallning trots att både struktur och modalitetsförändrande markörer signalerar annat. Det fysiska rummet där uppmaningarna i materialet yttras har stor påverkan på hur prosodi och kroppsspråk används i förhållande till verbalspråket (se kapitel 5). Eftersom det är en miljö med hög ljudnivå behöver läraren tala med stark röststyrka så gott som varje gång hon säger något. Eftersom det inte är en vanlig samtalston i interaktionen är det svårt att dra slutsatser om de prosodiska dragens betydelse för uppmaningarna. Därför har dessa drag inte vägts in i analysen. Samma sak gäller för kroppsspråket. Det finns många exempel i materialet när läraren med hjälp av gester illustrerar hur eleverna ska gå tillväga för att följa innehållet i en uppmaning<sup>6</sup>, men tydliga exempel då kroppsspråket skulle påverka hur direkt en uppmaning skulle uppfattas är svåra att hitta<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Tre uppmaningar i materialet är av icke-verbal karaktär, det vill säga bestående av en gest eller en blick, helt utan verbal uppföljning. Denna typ av uppmaningar ligger utanför ramarna för denna undersökning och har därför inte räknats in i urvalet till denna studie.

<sup>7</sup> Huvudtanken vid filmandet var att täcka in hela lektionen och alla aktiviteter, inte att närstudera lärarens kroppsspråk och ansiktsuttryck. Eftersom lektionerna är filmade på avstånd är lärarens kroppsspråk och ansiktsuttryck inte alltid helt tydliga i dokumentationen.

### 3.2.3 Fältanteckningar

När materialet samlades in fanns en lingvistisk-etnografisk ansats i metoden (se exempelvis Rampton & al. 2007), det vill säga ett försök att samla in både data om det språk som förekom på lektionerna och om sådant som förekom runtomkring språket. Jag valde att kalla alla anteckningar som gjordes i samband med inspelningarna av lektioner i Idrott och hälsa för *fältanteckningar*. För att bibehålla en låg profil och vara så passiv som möjligt som observatör undvek jag att föra anteckningar när jag befann mig i undervisningslokalen. Då förde jag fältanteckningarna företrädesvis ur minnet efter lektionen, ibland med hjälp av de inspelade ljud- och filmfilerna som stöd för minnet (se Emerson & al. 1995: 18; Fangen 2005: 80). Fältanteckningarna gjorde jag oftast med papper och penna. Vid de flesta tillfällen renskrev jag sedan anteckningarna på dator.

Vid varje lektion som dokumenterades förde jag fältanteckningar om sådant som beskrev miljön kring undervisningen: närvaro, stämning i gruppen, andel omklädda elever, tidigare händelser på skolan under dagen och så vidare. Tanken var dels att få en bredare beskrivning av den verksamhet som lektionerna i Idrott och hälsa utgör, dels att undersöka om dessa omständigheter eventuellt skulle kunna ha någon form av påverkan på hur innehållet i lektionerna utformades (jfr Fangen 2005; Olsson Jers 2010). Vid de tre lektionerna i simhallen kunde jag sitta ostört i ett hörn utan att märkas av vare sig eleverna som befann sig i vattnet eller läraren som befann sig vid bassängkanten. Vid dessa lektioner förde jag mer utförliga fältanteckningar för att kompensera för det uteblivna filmandet.

I denna avhandling har fältanteckningarna främst använts för analys av den situationkontext som omger lektionerna i Idrott och hälsa (kapitel 5). I den övriga analysen har fältanteckningarna kunnat bistå med ledtrådar i situationer då det har varit svårt att avgöra om ett yttrande fungerar som en uppmaning eller ej.

### 3.2.4 Intervjuer

Samtliga intervjuer som jag genomförde var planerade och gjordes med anställda lärare på den aktuella skolan. Intervjuerna var semi-strukturerade (se till exempel Bryman 2011; Kvale & Brinkmann 2014), vilket innebär att jag hade förberett olika tematiska ingångar eller färdiga frågor inför mötena med lärarna. Vid intervjuerna fick sedan samtalet flyta relativt fritt. Jag använde en ljudinspelare för att spela in intervjun och förde bara enstaka anteckningar under intervjuens gång. Alla intervjuer genomfördes enskilt, under skoltid och i antingen klassrum eller lärarrum på skolan.

### 3.2.5 Etiska överväganden

Insamlingen av materialet följer Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2011). Vid tiden för insamling av materialet till denna undersökning fanns även Lunds universitets humanistiska och teologiska fakulteters lathund för etikprövning, en lista med frågor som kunde besvaras med ”ja” eller ”nej”



när det gällde insamling av personuppgifter. Inget av det som pekades ut som känsliga personuppgifter i denna lathund samlades in till denna undersökning<sup>8</sup>. Alla deltagande lärare och elever fick information om projektets syfte, varför de var utvalda, hur insamlingen av materialet skulle gå till, vad som skulle hända med materialet efter insamlingen och om att deltagandet var frivilligt. Denna information fick de både muntligt och skriftligt. Deltagarna blev även erbjudna att få informationen översatt vid behov, antingen till sig själva eller till sina vårdnadshavare. Alla deltagare fick skriva under en samtyckesblankett. De elever som var under 15 år fick samtycket underskrivet av vårdnadshavare. Samtliga elever i klassen valde att delta. Materialet som samlades in förvaras i en forskningsmapp på en säker server som administreras av Lunds universitet. Enligt lagen om personuppgifter har även en deklaration av mitt material lämnats in till Lunds universitet.

### 3.3 Fallstudien som forskningsmetod

Denna avhandling bygger på en fallstudie. Att välja en fallstudie som forskningsmetod kan vara mycket fördelaktigt när målet är att få en djupare förståelse av ett specifikt fenomen i dess naturliga kontext (se till exempel Flyvbjerg 2006; Merriam 2009; Stake 1995; Yin 2014). En av de mest framträdande fördelarna med att använda fallstudier för att undersöka uppmaningar är möjligheten att genomföra en djupgående analys av språkhandlingen. Fallstudien möjliggör en omfattande förståelse av de komplexa interaktioner och dynamiker som är involverade.

Genom att använda en fallstudie har jag kunnat undersöka uppmaningar i en autentisk talspråklig miljö, vilket bidrar till en rikare och mer kontextualiserad förståelse av dessa språkhandlingar. Att fokusera på *en* specifik lärare och hennes undervisning i *en* klass har gett mig möjlighet till insikter och förståelse som är svåra att erhålla genom bredare kvantitativa studier. Jag har kunnat identifiera och analysera nyanser och detaljer som sannolikt hade förblivit oupptäckta i mer omfattande men grundare kvantitativa undersökningar.

En vanlig begränsning med fallstudier är att resultaten inte alltid kan generaliseras till en bredare population. Trots denna begränsning har jag valt att använda fallstudien i denna avhandling, där syftet är att fördjupa snarare än att bredda förståelsen av uppmaningar. Genom en detaljerad analys av materialet har jag dock identifierat mönster och insikter som, trots den begränsade urvalsramen, möjliggör viss grad av generalisering inom ramen för det undersökta ämnet.

---

<sup>8</sup> I Sverige genomgick etikprövningen en omorganisering 2019, vilket resulterade i förändringar av lagstiftningen kring etikgranskning. Om jag hade påbörjat mitt forskningsprojekt idag skulle en etikprövning ha krävts. Detta gäller all forskning som innebär behandling av vissa personuppgifter, oberoende av om deltagaren har lämnat sitt samtycke eller ej.

## 4 Teoretisk grund

I detta kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkterna för analysen av hur språkhandlingen uppmaning tar sig uttryck på lektioner i Idrott och hälsa. I föreliggande undersökning kommer uppmaningars form och funktion att beskrivas och kategoriseras utifrån den kontext de förekommer i, genom tre olika delundersökningar. I den första delundersökningen studeras uppmaningarna i ett utzoomat perspektiv, där fokus ligger på uppmaningarnas roll och relevans i den större situationskontexten. I den andra delundersökningen undersöks uppmaningarna utifrån hur de förhåller sig till den övriga språkliga organisationen på lektionerna i Idrott och hälsa. Den första delundersökningen vilar på två teoretiska ben – dels interaktionell lingvistik (se exempelvis Couper-Kuhlen & Selting 2018; Lindström, J. 2008; Steensig 2001), dels systemisk-funktionell lingvistik (se exempelvis Halliday & Matthiessen 2014; Holmberg & Karlsson 2006) – medan den andra i huvudsak tar avstamp i interaktionell lingvistik. Den tredje delundersökningen har ett inzoomat perspektiv, där fokus ligger på uppmaningarnas struktur och direkthetsgrad. Den teoretiska grund som denna tredje delundersökning vilar på är i huvudsak pragmatisk (se exempelvis Ervin-Tripp 1974; Kasper & Rose 2002; Levinson 1983). Inom pragmatiken anses uppmaningens direkthetsgrad vara sammankopplad med strukturen genom vilken uppmaningen uttrycks: direkta uppmaningar uttrycks med direktiv struktur och innehåller inte något utöver kärnbudskapet, medan indirekta uppmaningar uttrycks med en annan struktur än den prototypiska och på så vis innehåller någon form av modifierande nyans av kärnbudskapet. Medan direkta uppmaningar ligger nära kärnan rör sig de indirekta uppmaningarna bort ifrån densamma. Den pragmatiska indelningen av uppmaningar utifrån direkthetsgrad, det vill säga utifrån avstånd till kärnbudskapet, genomsyrar analysen i denna delundersökning. För att bredda den pragmatisk-teoretiska grunden i denna text och kunna djupanalysera olika strukturer och element som är typiska för uppmaningar kompletterar jag det pragmatiska perspektivet med inslag från systemisk-funktionell lingvistik.

Interaktionell lingvistik och systemisk-funktionell lingvistik delar pragmatikens funktionella grundsyn på språket och belyser uppmaningens funktion från delvis olika men kompletterande perspektiv. Den interaktionella lingvistikens fokus ligger på talspråkets specifika uttrycksformer och på hur den dialogiska omgivningen påverkar uppmaningars olika uttrycks sätt. Systemisk-funktionell lingvistik breddar förståelsen för situationskontextens betydelse för uppmaningars fördelning och uttrycks sätt. Den systemisk-funktionella lingvistikens modalitetsanalys öppnar också för en bättre förståelse för uppmaningars förpliktelsenivå beroende på val av modalitetsmarkör. Även synen på moduselementet som möjliggörare av responsdrag öppnar för en djupare och mer

komplex koppling mellan uppmaningens struktur och mottagarens förpliktelse att utföra den efterfrågade handlingen.

Denna avhandling vilar alltså på en teoretiskt eklektisk grund. Som en bas för en generell beskrivning av den svenska uppmaningen ligger den beskrivning av uppmaningens olika strukturer och funktioner som görs i *Svenska Akademiens grammatik* (SAG) (Teleman & al. 1999, främst vol. 4). De exempelmeningar som ges i SAG på olika typer av uppmaningar används i denna undersökning som jämförelse vid kartläggningen av den svenska uppmaningens spännvidd i talspråk i den idrottspedagogiska kontexten (se vidare i kapitel 8). Medan SAG utgör basen för den generella beskrivningen av den svenska uppmaningen utgör interaktionell lingvistik basen för beskrivningen av den talspråkliga användningen i den idrottspedagogiska kontexten. Pragmatiken är filtret, ”glasögonen”, som materialet analyseras genom, och systemisk-funktionell lingvistik är verktygslådan som gör det möjligt att mer djupgående analysera såväl uppmaningarnas situationskontext som den svenska uppmaningens olika element. Den kombination av språkvetenskapliga teorier som utgör denna studies teoretiska ramverk syftar till att rikta ljuset mot den svenska uppmaningen i en autentisk talsituation och ge en förtydligad och fördjupad bild av hur den svenska uppmaningen kan varieras i tal, och i förlängningen ge en beskrivning av den svenska uppmaningen som kan komplettera den som görs i SAG.

I avsnitt 4.1 presenteras de delar av interaktionell lingvistik som utgör teoretisk grund för denna undersökning. I avsnitt 4.2 beskrivs det pragmatiska perspektivet och i avsnitt 4.3 presenteras de delar av systemisk-funktionell lingvistik som är relevanta för avhandlingen.

## 4.1 Interaktionell lingvistik (IL)

Det talade språket skiljer sig från det skrivna språket främst genom att det sker i ständig process och ofta med flera deltagare involverade i samma interaktion. Ett samtal mellan flera deltagare innebär att talarna behöver hitta olika sätt att ta ordet och veta när det är dags att lämna ordet vidare. Det innebär också att deltagarna behöver visa att de deltar i andras inlägg. Talspråket är av den anledningen ofta fullt av exempelvis olika uppmärksamhetsmarkörer och inställningsuttryck. Som talare har man inte alltid helt klart för sig exakt hur något ska uttryckas och provar sig fram till det innehåll som man vill presentera. Därför innehåller talspråket också ofta sådant som upprepningar, korrigeringar, omstarter och avbrott. I interaktion kan man tala om att yttranden *samförfattas*, det vill säga att yttrandena på sätt och vis är talarens och mottagarens gemensamma projekt. Varje yttrande bygger på sådant som yttrats tidigare, på hur sändaren tror att mottagaren kommer att reagera, på hur mottagaren verkligen reagerar och så vidare (Linell 2005; Schegloff 1996). Denna syn på yttranden som *dynamiska*, som något som produceras i interaktion tillsammans med andra samtalsdeltagare, kan ställas mot synen på yttranden som statiska och färdiga produkter (Sacks 1992: 40; Steensig 2001: 73ff). Vid produktion av skriftspråk är själva processen fram till den färdiga produkten sällan

synlig, och det som analyseras är snarast en produkt. Vid analys av talspråk kan språket inte ses som en produkt på samma sätt. När man samtalar konstruerar man yttranden i en process: yttranden utvecklas, modifieras och korrigeras allteftersom de konstrueras. Yttranden i talspråk kan alltså inte analyseras som om de vore färdiga och genomtänkta produkter, utan de måste ses utifrån den process talspråket genomgår i sin produktion. Det innebär att en grammatisk beskrivning av talspråk måste vara en *processsyntax* snarare än en *produktsyntax*. Av denna anledning kan grammatiska konstruktioner i naturligt tal inte heller analyseras isolerade, utan de måste förstås som framsprungna ur föregående yttranden, föregripande efterföljande yttranden och som del i den sociala verksamheten de ingår i och den fysiska kontexten de uttalas i. En språkvetenskaplig inriktning som bygger på just denna grund är *interaktionell lingvistik* (se exempelvis Couper-Kuhlen & Selting 2018; Lindström, J. 2008; Ochs & al. 1996; Steensig 2001).

Interaktionell lingvistik (hädanefter IL) är ett samlingsbegrepp för samtalsanalytiskt inspirerad forskning med en lingvistisk tyngdpunkt. Centrala begrepp inom IL är *inre* och *yttre syntax* (Anward & Nordberg 2005: 6; Linell 2005: 270ff). Med *inre syntax* avses yttrandets inre konstruktion, det vill säga ordval, fraskonstruktioner, satsbyggnad och så vidare. *Yttre syntax* har fokus på var i interaktionen yttrandet uttalas, yttrandets dialogiska organisation. Det är inte två separata nivåer, utan de båda hänger tätt samman: den interna strukturen i ett yttrande är beroende av var i interaktionen det förekommer, och de yttre syntaktiska villkoren har stor påverkan på hur den inre syntaxen utformas. Det finns många exempel på strukturella fenomen i den inre syntaxen som får sin förklaring av den yttre. Typiska exempel är yttranden som är responser på sådant som yttras tidigare i en dialog. En isolerad respons kan bestå av ett ”ja” eller ”nej”, ett ord eller ett meningsfragment. Den isolerade responsen i sig blir lätt obegriplig om den inte sätts samman med det som den responderar på.

I denna avhandling ligger fokus på uppmaningar och på hur en lärare i Idrott och hälsa utformar dessa under sina lektioner. I materialet utgör lärarens uppmaningar ibland egna talturer utan förekomst av andra språkhandlingar, men oftast ingår de som en del av längre talturer (*diskursenheter*, se vidare i avsnitt 4.1.1), det vill säga delar av interaktionen när läraren håller ordet under en längre tid. För att kunna analysera uppmaningarnas yttre syntax behöver uppmaningarna studeras utifrån hur de är placerade i interaktionen på lektionerna i Idrott och hälsa. I denna avhandling används de IL-centrala begreppen *turkonstruktion*, *tursegmentering*, *turtagning* och *sekvensstruktur* som grund för en sådan interaktionell analys.

### 4.1.1 Turkonstruktion och tursegmentering

En *tur* är den dialogiska enhet i en interaktion som avgränsas av talarbyte. En tur kan beskrivas som den maximala enheten som kan utgöra ett yttrande (Lindström, J. 2008). Det är dock inte alltid självklart var gränserna för en tur går. Ett yttrande kan vara syntaktiskt och pragmatiskt fullbordat, men ändå fortsätta att expanderas med nya tillägg inom samma taltur (se Ford & Thompson 1996: 143). Andra samtalsdeltagare kan komma in i en taltur med korta responser utan att turen för den skull delas in i flera

olika. Begreppet tur är alltså inte ett konstant eller exakt begrepp, utan något som samtalsdeltagare förhandlar om och skapar i interaktion med varandra. En *turkonstruktionsenhet* (hädanefter TKE) är den minsta möjliga form av yttrande som potentiellt kan utgöra en tur. Man kan likna funktionen hos en TKE med funktionen hos en *mening* inom grammatiken, det vill säga den utgörs av ett pragmatiskt komplett yttrande som får betydelse i den omedelbara kontexten (se Ford & Thompson 1996; Schegloff 1996: 112). Skillnaden mellan tur och TKE är alltså att en TKE ingår i en tur medan en tur kan bestå av mer än en TKE.

Det normala i vanliga samtal där turutrymmet är begränsat är att en tur består av en TKE. När denna TKE är slut övergår turen till en annan talare. Det finns förstås interaktionella situationer som inte fungerar som vanliga samtal och där turer bestående av en enda TKE inte är lika vanliga. I materialet som analyseras i denna avhandling består stora delar av interaktionen av långa passager där läraren instruerar och förklarar hur eleverna ska utföra olika övningar. Sådana passager skulle snarast betecknas som *diskursenheter*. En sådan diskursenhet utgörs visserligen av en tur, men antalet TKE är i det närmaste obegränsat (Houtkoop & Mazeland 1985; Lindström, J. 2008: 57ff; Steensig 2001: 85ff).

Turer kan vara antingen *enledade* eller *flerledade* (Lindström, J. 2008: 177ff; Schegloff 1996: 61ff). Enledade turer är enkla turer som består av en TKE. De kan vara frasformade eller satsformade. Frasformade enledade turer kan exempelvis vara strukturellt minimala responser som *ja* eller *nej* eller interrogativer som *va*, men det finns även sådana som är mer utbyggda. Satsformade enledade turer kan exempelvis vara sådana som efterfrågar respons (*Vill du ha kaffe*) eller handling (*Kom hit*). Enledade turer kan vara mer eller mindre sekventiellt beroende och/eller styrda av den språkliga och innehållsliga kontexten. Hälsnings- och artighetsfraser är bra exempel på enledade fraser som är sekventiellt styrda: vid en hälsningsfras förväntas en hälsningsfras i retur, och vid en förfrågan om hälsan förväntas ett svar och en förfrågan tillbaka. Flerledade turer består av fler än en TKE och används när det är nödvändigt att inrymma fler handlingar i samma taltur, till exempel i en längre diskursenhet eller vid en specificering av en fråga (*Hur är det idag, mår du bättre*). (Se vidare i Couper-Kuhlen & Selting 2018: 34ff; Schegloff 1996: 61ff; Steensig 2001: 72ff.)

För att förstå hur talturer är uppbyggda måste man se dem som ett led i en sekvens som innehåller både föregående och efterföljande turer. Turer responderar vanligtvis på något som sagts tidigare och utgör samtidigt grund för ny respons. För att identifiera vad som pågår både mellan och inom talturer görs inom IL en segmentering av turens interna struktur (se exempelvis Couper-Kuhlen & Selting 2018; Karlsson, S. 2006; Lindström, J. 2008; Ochs & al. 1996; Sacks & al. 1974; Schegloff 1996; Steensig 2001). Figur 1 är en något förenklad version av den modell av turkonstruktionsenheters olika turfaser som presenteras i J. Lindström (2008). Början och slutet av en taltur har *övergångsområden*, det vill säga de gränsområden som finns mellan talturerna och som innefattar delar av både den föregående och efterföljande turen. Man kan förenklat se en turkonstruktionsenhet som bestående av tre faser: *initiala kontextualiseringsfas*, *kontributionsfas* och *finala kontextualiseringsfas*. Den initiala kontextualiseringsfasen ingår i det *initiala turövergångsområdet* och innehåller ofta någon form av länk till den föregående turen,

något som skapar en omedelbar kontext till innehållet i turen. De *diskursmarkörer*<sup>9</sup> som ingår i den initiala kontextualiseringsfasen kan delas in i fyra olika funktionskategorier: *ansats*, *dialogram*, *ytranderam* och *referensram* (J. Lindström 2008: 227). Den första kategorin består av markörer som fungerar som *ansats* till att ta ordet, så kallade *ingressiver*. Det kan vara såväl verbala som icke-verbala uttryck med olika interaktionella funktioner som exempelvis att

- a) visa beredskap att ta över talturen: sådana ingressiver kan vara av icke-verbal art som exempelvis ögonkontakt eller olika kroppsrörelser, men de kan även bestå av olika ljud som exempelvis inandning eller harkling;
- b) reservera turutrymmet: sådana ingressiver är vanliga när talaren har svårigheter med att formulera sig. Det kan exempelvis vara en utandning efter en inledande inandning så att en paus uppstår;
- c) markera tvekan: sådana ingressiver kan användas när talaren har svårt att formulera sig, men även när talaren behöver tänka efter. Typiska ingressiver med tvekanfunktion är ljud som *eh* eller *öb*. (Se vidare om ingressiver i Schegloff 1996; Steensig 2001).

Figur 1. De tre överordnade turfaserna i en turkonstruktionsenhet.

### Turkonstruktionsenhet

<i>initialt övergångsområde</i>	<b>kontribution</b>	<i>finalt övergångsområde</i>
kontextualisering		kontextualisering
Å	så hämtar dom om vi hinner på söndakväll	då.
Ja	precis.	
Nämen	de fungerar nog	sörrö.
Ja	de vore jättebra.	

(Efter Lindström, J. 2008: 203. Transkriptionen är förenklad av tydlighetsskäl.)

Den andra funktionskategorin består av markörer som uttrycker relationer i den dialogiska sekvensen, det vill säga de ger en *dialogram*. Hit hör exempelvis *responsiver* (till exempel *ja* eller *nej*) som utgör ett direkt svar på det föregående bidraget och konjunktioner som visar vilken relation som råder mellan det föregående och det nya bidraget i interaktionen (jfr Londen & Lindström 2007). Den tredje kategorin består av markörer som ger yttranden en *ytranderam*, det vill säga de ramar in yttranden med interpersonella markörer. Hit hör exempelvis olika yttrandepartiklar med lystrande eller modifierande funktion (till exempel *vet du* eller *hör du*) och vokativer som egennamn eller pronomen med vokativ funktion (till exempel *du*) (jfr Lindström, J. 2002; Schegloff

<sup>9</sup> *Diskursmarkör* är en term som i J. Lindström (2008) inkluderar både diskurspartiklar och sekundära diskursmarkörer. I denna text används termen diskursmarkör på samma sätt.

1997). Den sista kategorin består av markörer som ger yttranden en *referensram*. Det kan exempelvis vara att specificera referenter med hjälp av en fristående initial referent (*Christer Sjögrenkonserten, går det att beställa så här på telefon*) eller genom initial dislokation (*Dior, har ni dom*) (jfr Lindholm & Lindström 2004). Det kan även vara att rama in handlingen genom att exempelvis använda sig av frågeramar, det vill säga initiala uttryck som *jag undrar* eller *får jag fråga* (se vidare i Lindholm & Lindström 2003).

Efter denna initiala kontextualiseringsfas följer turens huvudbidrag, *kontributionen*. Även kontributionen har olika faser: *begynnelsen*, som fungerar som startpunkt för den centrala språkhandlingen som kontributionen utgörs av, *huvuddelen* av kontributionen samt *projicerat slut*, det vill säga avslutningen av huvudinnehållet i kontributionen (Lindström, J. 2008: 231ff).

Den finala kontextualiseringsfasen ingår i det *finala turövergångsområdet*. Denna fas kan innehålla markörer av olika slag som dels länkar innehållet till nästa taltur, dels markerar slutet på den innevarande talturen, det vill säga markörer som gör slutet projicerat. Precis som vid initial kontextualisering används olika typer av diskursmarkörer som kontextualiserande medel finalt. Bland dessa finns till exempel diskurspartiklar som *hör du* och *vet du*. Dessa diskurspartiklar har generellt en adresserande funktion när de placeras finalt och är ett sätt att garantera att lyssnaren är med på noterna, men de kan även användas på ett sätt som signalerar förtrolighet mellan samtalsdeltagarna, det vill säga de kan användas för att markera att det som sägs är delad kunskap, något som båda deltagarna känner till (se Lindström, J. 2008: 248f). Responsiver (till exempel *ja* eller *nej*) kan också förekomma finalt med kontextualiserande syfte, särskilt i syfte att bekräfta det som den andre har sagt och visa att man delar den andres uppfattning om innehållet i det sagda (Lindström, J. 2008: 249f). En annan vanlig final diskurspartikel är *va*, vars funktion ofta är bekräftelsesökande. I denna funktion genererar *va* ofta mottagandemarkörer som accepterar och bekräftar det som sades (till exempel med yttranden som *javisst* eller *så klart*; Lindström, J. 2008: 251f; Nordenstam 1989). Finala kontextualiserande diskursmarkörer kan också bestå av vissa generaliserande påhäng som *och sånt* eller *och så*. Denna typ av markörer signalerar att innehållet inte ska uppfattas som om talaren uttalar sig övertygat om innehållet, utan bara ger uttryck för sin uppfattning. Ett avslutande *och så* bjuder in deltagarna i samtalet till ett slags kollektivt betydelseskapande (Lindström, J. 2008: 253f. Se även Norrby 2014).

Utöver finala diskursmarkörer finns det även andra finala kontextualiserande praktiker som *referentförhandling* och *talarpositionering*. Referentförhandling förekommer i både initial och final variant, men med olika funktioner. I initial variant introduceras en referent som fortsättningen av yttrandet sedan kretsar kring, ett sätt att vara tydlig kring vilken referent det är fråga om. I final variant tillbakasyftar man på en referent som redan är känd (final dislokation).

Den där grannen, han är så otroligt jobbig (initial dislokation)

Han är så otroligt jobbig, den där grannen (final dislokation)

Final dislokation kan användas för att signalera ett slags övertydlig kring referenten, att tydligt peka ut eller definiera den, men det kan även användas för att lätta upp starten

av ett yttrande; genom final dislokation skjuts tyngre referentled till senare i yttrandet och led som är lättare för talaren att processa kommer tidigare. Även talarpositionering förekommer såväl initialt som finalt, ofta med syfte att signalera vilken hållning eller attityd talaren har till innehållet i ett yttrande. Typiska markörer för final talarpositionering är uttryck som *tycker jag* eller *tror jag*.

Jag tycker det är snyggt (initial talarpositionering)

Det är snyggt, tycker jag (final talarpositionering)

Talarpositionering signalerar ofta antingen talarens grad av säkerhet inför det sagda (beroende på verbval) eller en precisering av vem det egentligen är som ligger bakom innehållet (beroende på pronomenval) (se vidare i Karlsson, S. 2006).

#### 4.1.2 Turtagning och sekvensstruktur

I samtal finns generella principer för talordning för att inte alla ska prata samtidigt. Inom IL kallas detta *turtagning* (Couper-Kuhlen & Selting 2018: 69ff; Lindström, J. 2008: 124ff; Steensig 2001: 38ff). Turtagningssystemet varierar beroende på den verksamhetsform som samtalet äger rum i, men generellt kan man säga att det finns förväntningar i samtal när en tur övergår till en annan på att talaren förhåller sig till innehållet i föregående tur: att talaren svarar på eventuell fråga, spinner vidare på innehållet eller på annat sätt visar att innehållet i den nya turen förhåller sig till den föregående (Lindström, J. 2008: 123). Sachs & al. (1974) har skapat en modell för turtilldelning som har blivit den grundläggande modellen inom en stor del av samtalsforskningen. I modellen visas tre möjligheter som deltagare i ett samtal har när det gäller turtagning:

1. talarnominering: A–B: den som har ordet (A) väljer nästa talare (B).
2. självnominering: A | B: en deltagare (B) utser sig själv till nästa talare och tar vid när föregående talare (A) blivit klar.
3. inget talarbyte: A | A: den som har haft ordet (A) fortsätter att hålla ordet om ingen annan tar ordet, trots att talturen egentligen kunde varit färdig.

Turövergångar sker i regel smidigt i ett samtal. Signalen att det är dags för en turövergång kan vara en kort paus, prosodiska drag (till exempel fallande ton) eller utformningen av syntaxen. Andra tecken på att det är dags för turbytesplats kan vara minskad röststyrka och knarr i röstkvaliteten. När en talare har fått en tur, antingen genom talarnominering, självnominering eller genom att behålla turen själv, har denne skyldighet att producera minst en TKE. I slutet av varje TKE blir det sedan möjligt att byta tur igen. I vanliga samtal är det dock oftast så att talarna byter taltur helt utan paus, eller med en viss överlappning. Skälet är att starten av en TKE ofta projicerar hur den ska sluta och mottagaren redan vet slutet. Därmed kan nästa talare påbörja sin tur redan innan tidigare taltur är helt klar, det vill säga i turövergångsområdet (Steensig 2001: 72). Även om det vanliga är att det blir turbyte efter en TKE finns det situationer då en



talare kan fylla sin tur med fler TKE:er, till exempel om turen består av en berättelse eller en längre förklaring. Vid sådana diskursenheter uppstår en speciell deltagarram med primärtalare och lyssnare. Lyssnarnas eventuella inlägg i diskursenheten består oftast främst av uppbackningssignaler (nickanden, hummanden och så vidare), men de tar inte ordet. Hur turtagning i ett samtal går till påverkas i hög grad av deltagarnas institutionella roller (se vidare i avsnitt 5.2). En del interaktionella situationer, som exempelvis myndighetssamtal eller undervisning i skolan, skapar samtal av mer institutionell art. De kulturellt ställda förväntningarna i sådan interaktion styr dynamiken i turtagningen, vilken blir betydligt mer asymmetrisk än ett vardagligt samtal.

Turens sammanhängande serier kallar man *sekvensstruktur*. En sekvens i ett samtal är när deltagarna har ett koherent socialt växelspel i interaktionen, det vill säga när turena hänger samman och bygger på varandra. Man kan säga att sekvenserna bygger på villkorlig relevans: när ett drag har producerats förväntas ett andra drag som är motiverat av det första (se till exempel Norrby 2014: 40f; Schiffrin 1988). Vanligtvis har turena i en interaktion verbal uttrycksform, men även andra uttrycksformer kan förekomma; uppmaningar kan exempelvis ha en icke-verbal handling som förväntat responsdrag. Inom IL organiseras yttranden även utifrån *preferensstruktur*, det vill säga vilka responser som är prefererade eller disprefererade i olika situationer. Det är exempelvis prefererat att handla enligt innehållet i en uppmaning och disprefererat att vägra uppmaningen. För att undvika disprefererade responser är det vanligt förekommande med *förannonseringar* eller förvarnande *meta-yttranden* (Lindström, A. 1999) för att kontrollera mottagarens möjlighet eller tillgänglighet att utföra en prefererad respons.

Den interaktionella lingvistikens syn på hur turkonstruktion, tursegmentering, turtagning och sekvensstruktur i det talade språket påverkas av interaktionens deltagare, innehåll och omgivning sätter ljuset på hur det talade språkets form hänger tätt samman med dess funktion. En teori som bidrar till att fördjupa det funktionella perspektivet i språket är pragmatiken.

## 4.2 Pragmatik

Den första teori som försökte beskriva hur språkets form och funktion behövde matchas med kontexten för att kunna tolkas korrekt var Austins talaktsteori (1962). I talaktsteorin beskrivs yttranden utifrån tre olika handlingsdimensioner: *lokut akt*, vad som sägs, *illokut akt*, vad som görs och *perlokut akt*<sup>10</sup>, vad yttrandet resulterar i. Om någon exempelvis frågar ”Finns det något salt” vid middagsbordet innebär den lokuta akten den bokstavliga frågan om saltets existens medan den illokuta akten innebär uppmaningen att skicka saltet och den perlokuta akten innebär att någon skickar (eller inte skickar) saltet. I Searles (1969) utveckling av talaktsteorin tar illokut akt störst plats. Searle gjorde en kartläggning av indirekta språkhandlingar, det vill säga ”cases in which

---

<sup>10</sup> De svenska termerna är tagna från Dahllöf (1999). I original kallas de tre dimensionerna *locutionary act*, *illocutionary act* och *perlocutionary act*.

one illocutionary act is performed indirectly by way of performing another” (1979: 31). De indirekta språkhandlingarna delas in i *konventionella* och *icke-konventionella* indirekta språkhandlingar. De konventionella utgörs av sådana språkhandlingar som regelmässigt uttrycks med en viss struktur men har en annan funktion än den prototypiska, till exempel frågestruktur för en mer försiktig uppmaning (*Vill du stänga dörren*). De icke-konventionella indirekta språkhandlingarna utgörs i Searles beskrivning av det som vi vanligtvis idag kallar ”hintar”, det vill säga språkhandlingar som uttrycks mellan raderna och som kräver att mottagaren kan väga in olika delar av kontexten för att förstå språkhandlingens egentliga funktion (till exempel *Maten är lite smaklös* i betydelsen *Skicka saltet*). Searles beskrivning av uppmaningars direkthetsgrad utvecklas i avsnitt 4.2.1.

I både Austins och Searles beskrivningar av språkhandlingar ligger fokus främst på den som uttalar språkhandlingarna. I Grices (1975, 1989) teori om *konversationella implikaturer* (*Conversational Implicatures*) lades grunden till forskningen om mottagarens läsande/lyssnande mellan raderna. Den bakomliggande principen bakom teorin om konversationella implikaturer är *samarbetsprincipen*, som i sin tur består av fyra maximor som beskriver hur ett samtal bör föras för att vara så effektivt som möjligt. De fyra maximorna är 1) *kvantitetsmaximen* (ge mottagaren så mycket eller så lite information som behövs eller efterfrågas, varken mer eller mindre), 2) *kvalitetsmaximen* (säg inte något som är falskt eller som det inte finns belägg för), 3) *relevansmaximen* (säg bara sådant som är relevant) och 4) *sättsmaximen*<sup>11</sup> (tala kortfattat, klart och tydligt). Maximorna ska inte ses som någon sorts mall för hur samtal ska gå till utan snarare som regler som deltagare i ett samtal förutsätter att de andra deltagarna håller sig till. I de flesta samtal förekommer brott mot dessa maximor utan att det innebär missförstånd. Enligt Grice ligger konversationella implikaturer, det vill säga sådant som är underförstått i konversationen, bakom dessa brott. I en konversation finns det en förväntan att mottagaren kan dra slutsatser av det som sägs och läsa mellan raderna. Yttranden som trotsar Grices samarbetsprincip leder till att mottagaren måste tolka och dra slutsatser bortom det bokstavliga yttrandet. Det är en signal om att yttrandet måste förstås på en djupare nivå.

Artighetsstrategier kan ibland orsaka brott mot samarbetsmaximorna. Även om kvantitetsmaximen innebär att vi inte ska säga mer än nödvändigt för att vara maximalt effektiva gör vi det av artighetsskäl ändå. Artighetsstrategier som påverkar hur vi uttrycker oss har beskrivits av Brown och Levinson i *artighetsteorin* (*Politeness Theory*) (1987). Ett centralt begrepp är *ansiktsbot*, det vill säga risken att förlora prestige. Benägenheten att linda in budskapet på olika sätt i stället för att vara direkt ökar i takt med att risken för mottagarens prestigeförlust ökar. I vissa situationer finns det överhuvudtaget inte någon risk för prestigeförlust, till exempel när ett militärbefäl ger underlydande order. I sådana situationer behövs inga inslag av artighet. Yttranden som dessa kallar Brown och Levinson för *bald-on-record*, det vill säga *rakt på sak*<sup>12</sup>. Denna typ av yttranden kan

---

<sup>11</sup> De svenska termerna är tagna från Dahllöf (1999). I original kallas de fyra maximorna *the maxim of quantity, quality, relevance* och *manner*.

<sup>12</sup> En svensk översättning från Aronsson (1991) är termen *klarspråk*.

även förekomma i informella situationer bland jämlikar och där risken för ansiktsshot är minimal.

I de flesta konversationer är dock artighet ett vanligt förekommande inslag. Brown och Levinson urskiljer två artighetsstrategier. Den ena är *positiva strategier*, vilka i stort innebär att sändaren försöker yttra sig på ett sätt som närmar sig mottagaren, det vill säga minimera det sociala avståndet dem emellan. Denna typ av strategier används också oftast i informella situationer där det sociala avståndet redan upplevs som litet och där risken för ansiktsshot är liten. Positiva strategier kan ta sig uttryck i informellt tilltal, till exempel inkluderande *vi*, eller användning av mottagarens namn eller smeknamn. Även icke-verbala semiotiska resurser är vanliga positiva artighetsstrategier, som exempelvis att skratta med i lustigheter, att le eller att ha mycket ögonkontakt. Positiva artighetsstrategier kallas ibland för *sugaring-of-the-pill* eftersom artigheten är tillagd för att ”sockra” budskapet och göra det lättare att ta till sig för mottagaren. *Negativa strategier* används i situationer när deltagarna inte är jämlikar eller då mottagaren kan förväntas inte vilja samma sak som talaren. Strategierna används för att bevara distans och visa maximal hänsyn till mottagaren och kan ta sig uttryck i mer komplexa verbformer (*skulle vilja* i stället för *vill*), ökat antal modifieringar (satsadverbial som *kanske* och *möjlig*) och pronomental (*du*, *ni* eller *man* i stället för *vi*). Om risken för ansiktsshot är mycket stor kan en ytterligare strategi vara att uttrycka sig mångtydigt. Då kan innehållet tolkas på olika sätt, och talaren slipper stå till svars för resultatet.

Både artighetsstrategier och andra konversationella implikaturer kan öka kraven på mottagaren att kunna tolka det implicita budskapet mellan raderna. Den underförstådda betydelsen är ofta lättare att tolka om talare och mottagare delar kunskaper och erfarenheter. I *schemateorin* (se exempelvis Rummelhart 1984; Schank & Abelson 1977) beskrivs hur underförstådd betydelse konstrueras genom associativa processer. Sådant som ofta sägs eller förekommer tillsammans, till exempel orden *regn* och *London*, blir associerade med varandra och växer så småningom samman i ett mentalt schema. Associativa processer spelar stor roll när vi ska förstå underförstådda betydelser. Därför kan ett yttrande som *Jag ska åka till London imorgon* följas av reaktionen *Glöm inte paraplyet* utan att bryta mot relevansmaximen. Konventionella indirekta språkhandlingar är exempel på underförstådda betydelser som genom associationer och mentala scheman har konventionaliserats i vissa former. *Kan du skicka saltet* behöver inte genomgå tolkningar för att den underliggande betydelsen (*Skicka saltet*) ska bli begriplig. Sådana fasta konstruktioner med hög frekvens i språket behöver inte tolkas på samma sätt som andra, mer ovanliga underförstådda betydelser. De kan i stället genom associationer leda rakt till betydelsen. Med andra ord tar de konventionaliserade indirekta språkhandlingarna genvägen till rätt tolkning i stället för omvägen via Grices maximer.

I takt med att interkulturell pragmatik har tagit större plats inom pragmatiken har mycket kritik riktats mot Grice, Searle, Brown och Levinson, främst när det gäller synen på kommunikationsmönster och artighetsstrategier som universella och representativa för alla språk och kulturer (exempelvis Davies 2004; Kramsch 1993; Wierzbicka 2003). Kritiken är inte enbart en protest mot universella kommunikationsmönster utan även mot att de mönster som beskrivs har tydliga likheter med kommunikationsmönster i angloamerikansk kultur och engelskt språkbruk (Wierzbicka 1985, 2003). Idag är det

accepterat inom pragmatiken att det finns en stor variation när det gäller konversationsmaximer och artighetsstrategier beroende på kultur och språk och att det inte går att tala om universella drag. Man talar i stället om kulturen som nyckelfaktorn när det gäller vilka artighetsstrategier man använder och vad som styr hur man konverserar. Inte minst inom språkundervisning har det blivit viktigt att identifiera och beskriva kulturspecifika artighetsnormer och normer för interkulturell kommunikation:

If [...] language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency [...] Once we recognize that language use is indissociable from the creation and transmission of culture, we have to deal with a variety of cultures. (Kramsch 1993: 89)

Trots kritiken från den interkulturella pragmatiken kan det teoretiska ramverk som bygger på Grice, Searle, Brown och Levinsons teorier fortfarande erbjuda värdefulla insikter och verktyg för kommunikation *inom* specifika språk och kulturer. Genom att anpassa och tolka teorierna med hänsyn till det specifika språkets och kulturens unika egenskaper kan de ge djupgående förståelse för kommunikativa intentioner och strategier. Dessa teorier bidrar till vår förståelse av hur språk fungerar som ett verktyg för social interaktion och relationsskapande inom specifika kulturella ramar. De erbjuder analytiska perspektiv för att utforska hur indirekthet, artighet och konversationella strategier används för att navigera i sociala sammanhang.

Ett relativt nytt forskningsområde inom pragmatik är andraspråkspragmatik. Andraspråkspragmatik är ett fält som förenar pragmatik och andraspråksinläring och som av Kasper och Schmidt (1996: 150) ursprungligen definierades som "[the] study of the development and use of strategies for linguistic action by nonnative speakers". Bardovi-Harlig (2013: 68) beskriver andraspråkspragmatik som studiet av "how learners come to know how-to-say-what-to-whom-when". Det är med andra ord ett område som fokuserar på såväl hur andraspråksinlärare förstår och tolkar betydelse som hur de förhandlar och konstruerar betydelse (Culpepper & al. 2018). För andraspråksinlärare underlättar associationer och mentala scheman oftast inte tolkningen av implicita och underförstådda budskap lika mycket som för förstaspråkstalare. Vanligtvis väljer mottagare den mest relevanta tolkningen av ett budskap baserat på den information de får från yttrandet och från kontexten där yttrandet uttalas (Sperber & Wilson 1995). Mottagaren behöver avkoda både de lingvistiska och de kontextuella ledtrådarna för att kunna tolka talarens avsikter och därmed det underliggande budskapet, något som kan innebära stora svårigheter för en andraspråksinlärare. Svårigheterna hör rimligtvis samman med att andraspråksinläraren inte har samma kulturella referensramar som talaren och därmed inte gör samma associationer. De kan också höra samman med att underförstådda budskap är svårare att tolka eftersom de innebär en större processbörda för en andraspråksinlärare. Enligt *relevansteorin* (Sperber och Wilson 1995) är underliggande budskap svårare att förstå på grund av tiden det tar att nå fram till förståelse. Andraspråksinläraren måste avkoda en mängd kontextuella ledtrådar för att tolka budskapet, vilket leder till att det är svårare att förstå och i slutändan tar längre tid att nå fram till

begriplighet. Efter hand fungerar dock konventionalitet underlättande även för andraspråksinlärare. Konventionella indirekta språkhandlingar som förekommer frekvent i andraspråksinlärares input skapar mönster i inlärares mentala schema, och på så vis minskar processbördan i takt med inlärares utvecklingsgång (Taguchi 2008).

Som nämndes ovan kan uppmaningar kategoriseras utifrån grad av direktet (efter Searles modell från 1969 och utveckling av modellen från 1979). Direktet har betydelse för hur svår en uppmaning är att tolka för en andraspråksinlärare, så indelningen kan även säga något om uppmaningens svårighetsgrad. Här följer först en allmän presentation av uppmaningar indelade efter direktetsgrad (avsnitt 4.2.1) och sedan efter svårighetsgrad (avsnitt 4.2.2).

### 4.2.1 Uppmaningens direktetsgrad

I Searles utveckling av Austins talaktsteori pekas tre olika nivåer för direktet inom uppmaningar ut. Den första nivån av direktet är *direkta uppmaningar*, prototypiskt uppmaningar med direktiv struktur (*Skicka saltet*). Den prototypiska direkta uppmaningen är helt i enlighet med Grices maximer; den innehåller inget utöver det raka budskapet. Inom artighetsteorin är det dessa direkta uppmaningar som kallas för *rak på sak* (*bald-on-record*). Även om typexemplet på direkta uppmaningar är rättfram och avskalat på detta vis finns det också varianter som får uppmaningen att tonas ned något. Direkta uppmaningar med direktiv struktur kan exempelvis innehålla olika typer av modifierare och därmed få en mer vädjande form (*Kom hit, är du snäll*) eller innehålla ett explicit subjekt och på så vis bli mer rådgivande eller erbjudande (*Sitt du ner så länge*).

Den andra nivån av direktet är *konventionella indirekta uppmaningar*. I denna kategori finns exempelvis uppmaningar i påståendeform och frågeform. De räknas som indirekta eftersom de uttrycker ett innehåll med hjälp av en annan grammatisk konstruktion än den som prototypiskt används för att uttrycka detta innehåll. De kallas för konventionella eftersom de används med funktionen uppmaning i denna form med sådan frekvens att en L1-språkbrukare har skapat vanemönster i språkanvändningen (se exempelvis Bybee 2010). Bland de konventionella indirekta uppmaningarna återfinns både positiva och negativa artighetsstrategier.

Den tredje och sista direktetsnivån innehåller *icke-konventionella indirekta uppmaningar*, så kallade hintar. På denna nivå finns uppmaningar där budskapet sägs mer eller mindre mellan raderna, eller, som det kallas inom artighetsteorin, *off-record* (Brown & Levinsson 1987: 69). Varken de konventionella eller icke-konventionella indirekta uppmaningarna uttrycker innehållet i uppmaningen på ett rakt och direkt sätt; skillnaden finns i både struktur och innehåll. Medan de konventionella utgörs av sådana språkhandlingar som regelmässigt uttrycks med en viss struktur men har en annan funktion än den prototypiska har hintar inte någon fast igenkänningsbar form. En hint kan skapas med hjälp av vilken struktur som helst. Utöver den strukturella skillnaden mellan konventionella och icke-konventionella indirekta uppmaningar finns det även en semantisk skillnad. Konventionella indirekta uppmaningar ger lyssnaren semantiska ledtrådar i den uttryckta satsen. En uppmaning med rogativ struktur som *Kan du öppna fönstret* eller med

deklarativ struktur som *Du öppnar fönstret* avslöjar att det handlar om att öppna ett fönster. Innehållet är bara grammatiskt kodat i en annan form, och för mottagaren handlar det enbart om att omtolka denna form. Hintarna är däremot utöver den grammatiska omkodningen också helt eller delvis semantiskt omkodade. En uppmaning som syftar till handlingen att öppna fönstret men som uttrycks med *Så varmt det är* har ett semantiskt innehåll som inte representerar det avsedda innehållet. Lyssnaren tvingas tolka budskapet enbart genom att tolka och förstå de kontextuella ledtrådarna (Sperber & Wilson 1995; Taguchi 2008). Budskap som uttrycks i hintform kan således bli mångtydiga, vilket öppnar för en mottagare som förstår de kontextuella ledtrådarna att välja att följa budskapet eller inte. En hint som *Så varmt det är* i stället för en direkt uppmaning som *Öppna fönstret* gör det till exempel möjligt för mottagaren att bara hålla med i stället för att skrida till handling. Eftersom hintar kräver att mottagaren förstår sådant som inte sägs rakt ut kan det vara relativt riskfritt att välja att inte förstå utan att tappa ansiktet.

Hintar kan delas in i två undergrupper: starka hintar och svaga hintar (Blum-Kulka & al. 1989: 18). I starka hintar får mottagaren tydliga ledtrådar till hur innehållet ska tolkas. En stark hint kan till exempel innehålla delar av det verkliga budskapet, och mottagaren behöver endast tolka in de bitar som fattas (*Måste du spela piano nu* i stället för *Sluta väsnas*). Starka hintar kan även kombineras med tydliga kontextuella ledtrådar som underlättar för mottagaren att avkoda det semantiska innehållet (till exempel att hålla för öronen). De svaga hintarna måste avkodas djupare. Det finns ledtrådar i kontexten till dessa hintar också, men de ligger bortom det direkta här och nu. För att förstå en svag hint behöver mottagaren ofta vara väl insatt i sammanhanget där hintan uttalas. För att exempelvis förstå att hintan *Har du ätit glosoppa* betyder *Sluta titta* behöver mottagaren både omkoda det som ser ut som en fråga till en uppmaning, förstå att den semantiska ledtråden ligger i ordet ”glo” och inte i ”soppa” eller ”ätit” samt koppla samman uttalandet med den svenska synen på ihärdigt tittande som något otrevligt. Kontexten i svaga hintar är inte sällan kulturbunden och kräver kulturell förförståelse för att en korrekt tolkning ska kunna göras. Svaga hintar är därför också svårast att göra korrekta pragmatiska tolkningar av för andraspråksinlärare (Kasper & Rose 2002: 136ff).

Ett val mellan direkta uppmaningar, konventionella indirekta uppmaningar och icke-konventionella indirekta uppmaningar innebär alltså ett val mellan olika typer av direkthetsgrader. Var uppmaningar placerar sig på en direktethetskala säger mycket om situationen där konversationen genomförs och även om relationerna mellan de inblandade i konversationen. För att kunna göra en bedömning av hur uppmaningens olika former kan tänkas fungera i ett sammanhang där inte alla deltagare är L1-talare behöver uppmaningsformerna även analyseras utifrån svårighetsgrad.

## 4.2.2 Uppmaningars svårighetsgrad

Den generella utvecklingsgången av uppmaningar, för både första- och andraspråksinlärare, innebär att enklare, mer direkta uppmaningar uppträder först, medan de mer

komplexa indirekta uppmaningstyperna utvecklas senare. Inom förstaspråksinläring betraktas *protoimperativer* (se till exempel Bates 1976), det vill säga uppmaningar som enbart består av kroppsspråk (till exempel att peka på något), som de tidigaste formerna av uppmaningar som produceras. Nästa steg involverar vanligtvis verbala uttryck i form av substantiv (*nalle*) eller riktningadverbial (*upp*). Gradvis utvecklas mer direkta uttryck för önskan, såsom uttryck med *vill ha*. Forskning om barns sociala språk har visat att barn redan vid två års ålder kan förstå konventionaliserade indirekta uppmaningar, exempelvis uppmaningar i rogativ form (*Kan du plocka upp ditt lego*), även om de ofta reagerar på dessa uppmaningar som om de vore frågor. Förmågan att producera olika satsstrukturer för att uttrycka samma innehåll verkar vara etablerad hos de flesta barn som är något över två år gamla. Icke-konventionaliserade indirekta uppmaningar, som enklare hintar, utvecklas först senare, efter fyraårsåldern. Med stigande ålder tillägnar sig barn successivt förmågan att förstå och använda mer komplexa hintar (Bates 1976; Diessel 2004; McTear 1985; Zufferey 2014). Förmågan att förstå mycket komplexa hintar är dock inte alltid direkt kopplad till ålder. Dessa typer av uppmaningar är ofta kontextbundna och kräver en hög grad av förförståelse, vilket innebär att förståelsen av dem kan variera beroende på individens erfarenheter och kunskaper i olika sociala och språkliga sammanhang.

Utvecklingsgång för uppmaningar hos andraspråksinlärare verkar i stort överensstämma med mönstren hos förstaspråksinlärare (se exempelvis Achiba 2002; Ellis, R. 1992; Hill 1997; Rose 2000; Scarcella 1979; Schmidt 1983; Trosborg 1995). I Ellis (1992) longitudinella studie av två andraspråksinlärare med engelska som andraspråk identifieras ett mönster för i vilken ordning inlärarna producerar uppmaningar med olika grad av direkthet. Ellis föreslår en utvecklingsgång i tre steg: 1) uppmaningarna är starkt beroende av kontexten och uttrycks utan anpassning till mottagare, 2) uppmaningarna uttrycks främst med hjälp av imperativ och fasta former och 3) de fasta formerna ”packas upp” och böjs, och konventionell indirekthet börjar förekomma oftare. Achibas (2002) studie av dotterns utveckling i andraspråket engelska bekräftar Ellis föreslagna utvecklingsgång för produktion av uppmaningar, men hon argumenterar för ytterligare utvecklingssteg efter Ellis tredje steg. Kasper och Rose (2002: 140) sammanfattar Ellis och Achibas förslag till utvecklingsgång i en utvecklingsstege för produktion av uppmaningar i fem steg:

1. Pre-basic: Uppmaningarna på denna nivå är kontextberoende och innehåller ingen syntax eller relationsskapande. Kontexten orienterar sig kring här och nu.
2. Fasta former: På denna nivå produceras uppmaningar med imperativ och i fasta former.
3. Upppackning: På denna nivå packas de fasta formerna upp, och inlärarna börjar använda dem mer produktivt. Indirekta uppmaningar och ett visst mått av artighet börjar förekomma och direkta uppmaningar avtar.
4. Pragmatisk expansion: Denna nivå innehåller mer komplex syntax samt både lexikalt och syntaktiskt nedtonade språkhandlingar (till exempel från ”kan” till

”kunde”). Det finns även en ökad användning av modifiering (till exempel ökad indirekthet).

5. Den sista nivån innehåller uppmaningar som är anpassade till mottagare samt efter mål och kontext.

De studier som ligger till grund för beskrivningarna av utvecklingsgången hos språkhandlingar generellt och uppmaningar specifikt har till största del fokuserat på andraspråksinlärares språkliga produktion, inte på inlärningsgång när det gäller begriplighet. Mycket lite forskning har gjorts om de olika uppmaningsformernas svårighetsgrad och begriplighet för andraspråksinlärare. En central studie är Carell (1981), där det visades att andraspråksinlärare av engelska på lägre språkfärdighetsnivåer, oavsett förstaspråk, hade svårare att förstå indirekta uppmaningar än direkta. De hade också svårare att förstå indirekta uppmaningar i frågeform än i påståendeform och svårt att över huvud taget förstå uppmaningar som innehöll negation. Studien visade också att det fanns ett samband mellan grammatisk och pragmatisk kompetens bland andraspråksinlärare: vissa uppmaningar var svåra för andraspråksinlärarna att tolka eftersom de innehöll grammatiska strukturer på en mer avancerad nivå än inlärarna befann sig. De delar av pragmatiken som kräver goda grammatiska färdigheter tar längre tid att få in i inlärspråket. Därför blir en andraspråksinlärares pragmatiska kompetens inte alltid synlig i den språkliga produktionen. Inlärare som exempelvis själva inte producerar indirekta uppmaningar kan mycket väl vara på en sådan nivå när det gäller begriplighet att de kan tolka sådana yttranden som uppmaningar (Kasper & Rose 2002: 134).

Det finns inga studier som specifikt riktar in sig på begriplighet när det gäller uppmaningar inom en skolkontext, men området språkutveckling i skolan är ett omfattande forskningsfält med många olika forskningsgrenar. Mycket av forskningen utgår från området *modifierad input* och hur lärares språkliga anpassning när de talar med elever tar sig uttryck. Lärarspråk är ett område som blev särskilt framträdande inom andraspråksforskningen under 1980- och 1990-talet (exempelvis Chaudron 1988; Håkansson 1987; Long & Sato 1984; Meara & al. 1997; Owen 1996; White & Lightbown 1984). Forskning om modifierad input i skolmiljöer i andra ämnen än språkämnen är dock inte lika omfattande. Några studier som berör den svenska skolmiljön, svenska skolämnen och språkligt heterogena elevgrupper är Kouns (2010, 2014), Nygård Larsson (2011) och Walldén (2019). Kouns (2010, 2014) har undersökt språkdidaktiska undervisningsstrategier och språkliga anpassningar i kemi och fysik i flerspråkiga gymnasieklasser och drar slutsatsen att genomtänkt språklig stöttning är avgörande för andraspråks elever för att klara målen i dessa ämnen. Nygård Larsson (2011) visar i sin undersökning av texter i biologiämnet i flerspråkiga gymnasie miljöer att lärare behöver ”packa upp”, omformulera och strukturera om mycket av innehållet i texterna i samtal med eleverna för att göra dem mer tillgängliga. Walldén (2019) använder systemisk-funktionell lingvistik och Bernsteins utbildningssociologiska teori för att analysera lärares kommunikation av ämnesspecifk och metaspråklig kunskap i undervisningen på en språkligt heterogen F–6-skola. Han visar att elevernas ämneskunskaper gynnas av ett språkmedvetet arbetssätt där läraren fokuserar på ett parallellt arbete med ämnesinnehåll och språk.



Sammanfattningsvis, även om det saknas specifik forskning kring begriplighet av uppmaningar i skolkontext, visar befintliga studier inom språkutveckling och lärarspråk på vikten av språklig anpassning och stöd för andraspråkselever. Studierna av Kouns, Nygård Larsson och Walldén understryker behovet av genomtänkt språklig stöttning i olika ämnen för att främja elevers ämneskunskaper och språkutveckling. Dessa insikter pekar på att det finns ett betydande utrymme för ytterligare forskning som specifikt fokuserar på hur uppmaningar begripliggörs i klassrummet, särskilt i språkligt heterogena miljöer.

Pragmatiken tar i likhet med SAG och IL avstamp i språkets kontext, form och funktion för att förklara uppmaningens struktur och språkliga variation. I nästa avsnitt presenteras systemisk-funktionell lingvistik, en teori som erbjuder verktyg för att närmare studera språket utifrån relationen mellan kontext, form och funktion.

### 4.3 Systemisk-funktionell lingvistik (SFL)

Språket beskrivs i systemisk-funktionell lingvistik (hädanefter SFL) som uppdelat i olika skikt: kontexten, betydelsen, lexikogrammatiken och de fysiska uttrycken (se Figur 2) (se Halliday & Matthiesen 2014: 26). De följer på varandra som en kedja där vart och ett av de olika skikten i tur och ordning ger upphov till nästa. På detta vis blir kontexten det skikt som skapar ramarna för språkanvändning. Kontexten ger upphov till betydelsen som i sin tur kommer till uttryck i lexikogrammatiken. I slutändan realiseras de lexikogrammatiska uttrycken genom olika semiotiska resurser. I en sociosemiotisk språksyn ses språket som ett dynamiskt och multimodalt system. Alla semiotiska resurser får sin betydelse i den situation då de används. Situation, kulturella konventioner och tidigare kontexter där resursen har nyttjats är exempel på sådant som kan färga betydelsen (se exempelvis Rehnberg 2014. Jfr Gunnarsson & Karlsson 2007; Kress & van Leeuwen 2001). I SFL:s språkbeskrivningsmodell ses grammatiken som funktionell, det vill säga språkets betydelseskapande funktion i kommunikationen mellan människor sätts i fokus.

Tvårs igenom språkets olika skikt fungerar språket enligt SFL på tre parallella sätt. Dessa kallas metafunktioner, och genom dem skapas olika slags språkliga betydelser: 1) den interpersonella metafunktionen som skapar relation mellan talare och lyssnare, 2) den ideationella metafunktionen varigenom språket beskriver världen och 3) den textuella metafunktionen som skapar betydelser i texten med hjälp av de andra två metafunktionerna (Halliday & Matthiesen 2014: 30ff; Holmberg & Karlsson 2006: 18). Den interpersonella metafunktionen handlar om hur någon framför ett innehåll och vilka sociala relationer som uttrycks genom detta framförande. De interpersonella förhållanden som råder i kontexten (exempelvis maktförhållanden) ger interpersonella betydelser som i sin tur uttrycks med interpersonell lexikogrammatik. Man kan även se det från andra hållet: de lexikogrammatiska val som en talare gör påverkar betydelsen hela vägen och bidrar i slutändan till att forma kontexten. För att förstå de sociala relationer

som uttrycks i språket behöver man undersöka vilken funktion språket får i det sammanhang som det används. Den interpersonella metafunktionen representeras av modus, ett system som realiserar olika språkhandlingar. Till den interpersonella funktionen hör även begreppet modalitet, ett system som på olika sätt modifierar språkhandlingarna. Ett sätt att studera språkets interpersonella funktion är att undersöka de språkhandlingar som utförs och hur de på olika sätt är modifierade.

Figur 2. SFL:s syn på språk som uppdelat i fyra skikt.



I den ideationella metafunktionen används språket för att beskriva världen. När vi uttrycker oss fyller vi våra yttranden med innehåll som förmedlar våra erfarenheter. Precis som i fallet med interpersonella betydelser är det kontexten som sätter upp ramar för vilka ideationella betydelser som blir aktuella. Den ideationella metafunktionen representeras av systemet *transitivitet*, och i detta system finns centrala lexikogrammatiska representationer i form av *processer*, det vill säga det som händer, sägs, uppfattas eller är, och *deltagare* som är involverade i det som sker.

Den textuella metafunktionen realiserar till skillnad från de andra två ingen egen grundbetydelse utan skapar snarare med hjälp av de andra två betydelse i texten. Den textuella funktionen rör hur information i yttranden organiseras, det vill säga vad som lyfts fram först, vad som utelämnas och så vidare. Det centrala begreppet är *tema*, det som placeras först i ett yttrande och därmed utgör yttrandets utgångspunkt (Halliday & Matthiessen 2014: 88ff). Den textuella funktionen handlar också om vilka samband som uttrycks i en text, det vill säga hur satser och meningar fogas samman för att skapa sammanhang (Halliday & Matthiessen 2014: 593ff; Martin & Rose 2007: 7f).

Tabell 2. Sammanfattning av SFL:s metafunktioner.

metafunktion	satsen som...	system
ideationell	representation	transitivitet
interpersonell	kommunikativt utbyte	modus
textuell	strukturering av information	tema

(Thyberg 2020: 43. Se även Halliday & Matthiessen 2014: 83)

I denna studie görs först en analys av den situationskontext som uppmaningarna på lektionerna i Idrott och hälsa omges av. I den analysen fördjupas de för SFL centrala områdena *verksambet*, *relation*, *kommunikationssätt* och *register*. Dessa begrepp utreds och appliceras i kapitel 5. I den tredje och sista delanalysen används delar av SFL:s grammatiska system för att ge en grundlig grammatisk modell för beskrivning av uppmaningar. De begrepp som genom SFL:s språksyn beskrivs utifrån sin betydelseskapande funktion och som är aktuella för den analysen är *språkhandlingar*<sup>13</sup>, *modalitet*, *satskomplex* och *perspektiv*.

### 4.3.1 Språkhandlingar

Språkhandlingarna är satsens interpersonella huvudfunktion, och det är i språkhandlingarna vi kan se vad som sker i relationen mellan sändare och mottagare i det språkliga utbytet. Inom SFL delas språkhandlingar in i fyra huvudtyper: 1) *påståenden*, 2) *frågor*, 3) *erbjudanden* och 4) *uppmaningar* (se tabell 3). Påståenden och frågor handlar om utbyte av information. I ett påstående ges information från sändaren till mottagaren, och i en fråga efterfrågas eller krävs information åt andra hållet. Erbjudanden och uppmaningar handlar snarare om utbyte av sådant som kan utföras. Inom SFL kallas det som utbyts i erbjudanden och uppmaningar för *varor* och *tjänster*.

*Moduselementet*, det vill säga satsens *subjekt* och *finit*<sup>14</sup>, är centralt för språkhandlingar. Finitet förankrar satsen i tid och/eller tillför modalitet, och subjektet är den punkt som utbytet av information, varor eller tjänster kretsar kring (Halliday & Matthiessen 2014: 139ff; Thompson 2013: 49ff). Det är genom moduselementet som språkhandlingarna påståenden (*Huset är vitt*) och rogativa frågor (*Är huset vitt*) realiseras. Subjekt och finit gör språkhandlingarna frågor och påståenden förhandlingsbara, det vill säga de blir öppna för respons. Frågor kan antingen besvaras eller nekas svar, och påståenden kan antingen få medhåll eller bli ifrågasatta. Oavsett hur mottagaren reagerar gör relationen mellan subjekt och finit i dessa språkhandlingar att det finns förväntade responsdrag.

Tabell 3. Översikt över språkhandlingar enligt SFL.

	givande	krävande
information	påstående	fråga
varor/tjänster	erbjudande	uppmaning

(Holmberg & Karlsson 2006: 34)

<sup>13</sup> Begreppet *språkhandling* används både av Searle (1969; 1979) och inom SFL men med något olika innebörd. Det som beskrivs i 4.3.1 är SFL:s tolkning och beskrivning av begreppet *språkhandling*.

<sup>14</sup> Inom SFL används termen *finit* i stället för den vanligare termen *finit verb*. Anledningen till detta är att man undviker att använda samma beteckning för ordklasser och funktioner (se Holmberg & Karlsson 2006: 37, fotnot 15).

Språkhandlingen erbjudande har ingen egen grammatik på svenska utan kan uttryckas med hjälp av deklarativ, rogativ och direktiv struktur (Holmberg & Karlsson 2006: 55). Uppmaningar skiljer sig från påståenden och frågor på så vis att de både saknar subjekt och tidsförankrat finit. Uppmaningen har inte heller en förväntad respons i form av tal, utan i form av handling (alternativt utebliven handling).

Inom SFL används begreppen *kongruenta* och *inkongruenta grammatiska uttryck*. En uppmaning som uttrycks med hjälp av den prototypiska direktiva strukturen, det vill säga imperativ, är exempel på grammatisk kongruens. När uppmaningar uttrycks med hjälp av andra strukturer än den direktiva är de grammatiskt inkongruenta. Ett annat uttryck för grammatisk inkongruens är *grammatisk metafor* (Halliday & Matthiessen 2014: 665). När uppmaningar uttrycks som grammatiska metaforer öppnar de sig för fler responsdrag än de som är typiska för uppmaningen. En uppmaning med rogativ eller deklarativ struktur kan exempelvis ge mottagaren möjlighet att ge verbal respons i stället för respons i form av handling.

### 4.3.2 Modalitet

Språkhandlingar kan modifieras på olika sätt för att exempelvis tona ned eller förstärka innehållet i satsen. Systemet för att modifiera språkhandlingar kallas inom SFL för *modalitet*. I sin kongruenta form realiseras modalitet genom modala finit eller interpersonella satsadverbial<sup>15</sup> (se tabell 4). De modala finit eller interpersonella satsadverbial som finns att välja mellan i det svenska språket placerar sig inom fyra betydelseskalar: *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet*<sup>16</sup>. De modala finiten och satsadverbialen på sannolikhetsskalan visar hur säker sändaren är eller vill verka vara. De modalitetsmarkörer som placerar sig under hög grad på skalan signalerar hög säkerhet, medan de som är under medelhög eller låg grad tonar ned säkerheten och gör innehållet i uttalandet mer öppet för alternativa utfall. Om man jämför *Det ska regna klockan 12*, *Det bör regna klockan 12* och *Det kan regna klockan 12* kan man se att ju lägre grad av sannolikhet som uttrycks, desto större möjlighet att uttalandet inte är giltigt. De modala finiten och satsadverbialen på vanlighetsskalan påminner i sin funktion mycket om dem på sannolikhetsskalan. Medan sannolikhetsmarkörer uttrycker hur säker sändaren är på att ett uttalande är giltigt uttrycker vanlighetsmarkörer hur ofta något är giltigt. I jämförelsen mellan *Vi*

---

<sup>15</sup> När ett funktionellt led diskuteras utifrån betydelse kan det vara svårt att skilja mellan form och funktion. Därför kan det ibland vara svårt att avgöra när termen *satsadverb* (form) och när termen *satsadverbial* (funktion) ska användas (se exempelvis Andréasson 2007: 25ff). I denna avhandling är det övergripande målet att analysera språket utifrån dess funktion, och som en följd därav är det satsadverbial snarare än satsadverb som främst är i fokus i analysen.

<sup>16</sup> En femte modalitetskategori inkluderas ibland (se exempelvis Hestbæk Andersen & Møller Holsting 2015 och Thyberg 2020): förmåga. Denna betydelse anger huruvida något är möjligt eller inte. Eftersom mottagarens förmåga att kunna genomföra handlingen som en uppmaning efterfrågar är ett av kraven i SAG på att en sats ska kunna tolkas som en uppmaning (se avsnitt 8.1) kan man säga att modaliteten förmåga ligger som ett slags filter runt alla uppmaningar. Därför fördjupas inte denna modalitetskategori här.

*brukar alltid ses i parken* och *Vi kan ibland ses i parken* blir det tydligt att sjunkande grad av både vanlighet och sannolikhet bidrar till att innehållet i uttalanden får sjunkande giltighet.

**Tabell 4. Kongruent realisering av modalitet.**

	låg grad		medelhög grad		hög grad	
	<i>modala finit</i>	<i>satsadverbial</i>	<i>modala finit</i>	<i>satsadverbial</i>	<i>modala finit</i>	<i>satsadverbial</i>
<i>sannolikhet</i>	kan, lär	möjligen, nog, kanske, eventuellt	bör	förmodligen, antagligen, troligen, sannolikt	ska, måste	med stor sannolikhet, säkert, garanterat
<i>vanlighet</i>	kan	ibland, tillfälligtvis	brukar	ofta, oftast, vanligtvis	brukar	alltid
<i>förpliktelse</i>	kan, får	kanske	bör	gärna	ska, måste, behöver	helst
<i>villighet</i>	kan	kanske	vill	gärna	ska, måste	helst

(Efter Holmberg & Karlsson 2006: 67f)

Det är främst språkhandlingarna frågor och påståenden som modifieras med hjälp av sannolikhet och vanlighet. Uppmaningar och erbjudanden modifieras oftare utifrån förpliktelse eller villighet. Språkhandlingar som modifieras utifrån villighet rör sig ofta på skalan mellan löfte (hög grad av villighet) och beredskap (låg grad av villighet). Om man jämför *Jag ska hålla tiden nästa gång*, *Jag vill hålla tiden nästa gång* och *Jag kan hålla tiden nästa gång* är det tydligt att modalitetsmarkörerna ändrar angelägenhetsgraden från hög via villig till beredd (= jag är beredd att hålla tiden nästa gång) (Holmberg & Karlsson 2006: 65). Exempelen i tabell 4 ger förstås inte en heltäckande bild över de modalitetsmöjligheter som ges inom ramen för det svenska språket. Inkongruent realisering av modalitet, det vill konstruktioner som används på ett icke-kongruent sätt, kan också uttrycka modalitet inom de fyra betydelseskallorna.

Förpliktelse är en modalitetsresurs som används för att markera för mottagaren hur förpliktad denna är att följa innehållet i ett yttrande. En grammatiskt kongruent uppmaning (en uppmaning med direktiv form) ger inte mottagaren utrymme att ta ställning till olika handlingsalternativ; en sådan uppmaning är direkt, och mottagaren förväntas följa innehållet. Graden av förpliktelse är med andra ord hög. Det är främst uppmaningar som är grammatiskt inkongruenta (exempelvis uppmaningar i deklarativ eller rogativ form) som är aktuella för olika grader av förpliktelse- och villighetsmodalitet. Denna typ av uppmaningar innehåller ofta modala markörer som öppnar för olika former av respons. Beroende på grad av förpliktelse öppnas på så vis möjligheterna för alternativ till direkt handling utan att bryta några konventioner.

Tabell 5. Grammatiskt kongruenta och inkongruenta uppmaningar.

grammatiskt kongruent uppmaning	grammatiskt inkongruent uppmaning (grammatisk metafor)		
	<i>hög grad av förpliktelse (nödvändigt)</i>	<i>medelhög grad av förpliktelse (rekommenderat)</i>	<i>låg grad av förpliktelse (möjligt / tillåtet)</i>
Kom till parken klockan 12!	Du ska komma till parken klockan 12.	Du bör komma till parken klockan 12.	Du kan komma till parken klockan 12.

(Fritt efter Holmberg & Karlsson 2006: 63)

Vilken typ och grad av modalitet som en uppmaning uttrycker baserar sig dock alltid på en bedömning, det vill säga mottagaren bedömer huruvida något är exempelvis nödvändigt eller möjligt (Holmberg & Karlsson 2006: 69).

### 4.3.3 Satskomplex, hierarki och perspektiv

För analysen i denna studie blir det viktigt att se vilka delar av uppmaningarna som är öppna för förhandling och vilka som inte är det. Här blir SFL:s syn på satskomplex och hierarki relevant. Satskomplex kan bestå av olika typer av satser. Tre olika satstyper pekats ut inom SFL: fria, bundna och inbäddade. Fria satser verkar interpersonellt genom att de uttrycker egna språkhandlingar. De fria satserna kan stå självständigt eller ingå tillsammans med andra satser i ett satskomplex. De är med andra ord satser som i traditionell grammatikbeskrivning skulle benämnas som huvudsatser. En bunden sats ingår som del av en fri sats och står vanligtvis tillsammans med fria satser i satskomplex. En bunden sats uttrycker normalt sett inte någon egen språkhandling utan ingår i den språkhandling som uttrycks av den fria satsen. Den vanligaste formen av bunden sats är adverbial bisats. En bunden sats fungerar som en fri sats ur en ideationell synvinkel, det vill säga den uttrycker egen process i verbet och har egna deltagare och omständigheter, men eftersom den bundna satsen är så hårt bunden till den fria satsen och inte uttrycker någon egen språkhandling kan den vanligtvis inte fungera i det ideationella spelet. Den tredje satstypen, inbäddad sats, uttrycker ingen språkhandling. De inbäddade satserna fungerar oftast som deltagare eller del av deltagare i fria eller bundna satser. Eftersom de inbäddade satserna inte deltar i vare sig det ideationella eller interpersonella spelet har denna satstyp inte någon central funktion i satskomplexanalysen.

**Tabell 6. Överblick över fria, bundna och inbäddade satser.**

<b>fri sats</b>
<u>De tjänar inte några pengar.</u> <u>Mannen stod på stranden.</u>
<b>bunden sats</b>
Affären går dåligt <u>eftersom de inte tjänar några pengar.</u> Mannen stod på stranden <u>när hunden dök upp.</u>
<b>inbäddad sats</b>
Affären <u>som ligger i Stockholm</u> går dåligt. Mannen <u>som väntade i skuggorna intill stranden</u> var säker på <u>att han hade kopplat sin hund.</u>

(Fritt efter Holmberg & Karlsson 2006: 119f; Salomonsson 2022: 93ff)

Oavsett hur satskomplexen är sammansatta skapas logiska betydelsereationer mellan satserna. Två huvudtyper av betydelsereationer kan urskiljas: utvidgning och anföring (Holmberg & Karlsson 2006: 117). Utvidgning kan ske på tre sätt:

1. specificering: en sats specificerar en omständighet. Det kan exempelvis vara omständigheter som orsak, följd, villkor eller tidssamband (*Jag gick eftersom han var försenad.*).
2. tillägg: ny information läggs till föregående sats utan att specificera omständighet (*Jag gick till affären och köpte bland annat äpplen.*).
3. utveckling: en sats kommenterar eller utvecklar en annan sats i satskomplexet (*Jag väntade inte, vilket kanske var elakt.*).

Utvidgningar i satskomplex kan ske antingen genom samordning eller underordning. I samordning fogas två satser med samma interpersonella funktion samman. I underordning består däremot sammanfogningen av satser som inte är interpersonellt jämbördiga. Den underordnade satsen är alltid en bunden sats och den är bunden till den fria satsen. Det är i den fria satsen som språkhandlingen normalt uttrycks och i den bundna satsen som innehållet i den fria satsen utvidgas.

Den andra typen av betydelsereation är anföring. Anföring används för att visa relationen mellan det som yttras och vem som yttrar det. Denna betydelsereation är vanligast i litterära texter med dialog men finns även i exempelvis journalistiska texter där andras tal återges (Holmberg & Karlsson 2006: 13ff). I talspråk är det vanligt förekommande i indirekt tal (*Då sa hon att hon inte kunde komma på festen*). En talspråklig konstruktion som ibland analyseras med hjälp av anföring är när talaren vill ge röst åt sitt eget tal, sin egen tanke eller sin egen åsikt (*Jag tycker att du ska använda dina röda skor*). Kopplingen mellan sådana konstruktioner och anföring är dock ganska svag; det är oftast inte anföring som konstruktionen ger uttryck för. Inom SFL brukar dessa

konstruktioner tolkas som grammatiska metaforer. Uttalandet *Jag tycker att du ska använda dina röda skor* är med andra ord snarare en grammatisk metafor för en mer direkt order (*Ta av dig de gröna skorna och ta på dig de röda*) än ett återgivande av eget tal med hjälp av anföring (Holmberg & Karlsson 2006: 135).

Konstruktioner som *jag tycker* + bunden sats kan också analyseras utifrån perspektiv. Perspektiv handlar om synvinkeln som innehållet presenteras från. Ett explicit perspektiv har en synlig och tydlig sändare, medan sändaren i ett implicit perspektiv är mer dold för mottagaren. Perspektiven kan vidare delas in i subjektiva och objektiva. Ett typexempel på explicit objektivt perspektiv är när icke-referentiellt *det* används som subjekt (Holmberg & Karlsson 2006: 69): *Det är bra att solen skiner*. I en sådan konstruktion uttrycks modalitet<sup>17</sup>, det vill säga, solens skinande bedöms som ”bra”, men det går inte att härleda bedömningen till någon specifik person. Explicit subjektivt perspektiv däremot uttrycks med sändaren som referentiellt subjekt: *Jag tycker att det är bra att solen skiner*. Modaliteten som uttrycks i en sådan konstruktion blir tätt sammankopplad med den explicit utsatta subjektiva sändaren (Thyberg 2020: 60).

Förhållandet mellan fria och bundna satsers handlar om hierarki. Ju längre ned i hierarkin som innehållet presenteras, desto mer slutet är innehållet. I den fria satsens natur ligger det att innehållet är öppet för förhandling. Ett påstående eller en fråga som uttrycks som en fri sats kan ifrågasättas eller bemötas. Något som uttrycks i en bunden sats göms däremot undan från förhandling. Innehållet i denna form uttrycks som något som redan ligger fast eller redan är överenskommet (Holmberg & Karlsson 2006: 130).

Analysen av materialet i denna avhandling görs som tidigare nämnts i tre steg. I nästa kapitel presenteras den första delanalysen, situationskontexten för uppmaningarna i materialet.

---

<sup>17</sup> Inom SFL gör en del forskare skillnad mellan modalitet och modal bedömning (se exempelvis Halliday & Matthiesen 2014: 183ff; Hestbæk Andersen & Møller Holsting 2015: 224f; Thyberg 2020: 61ff). Begreppet modal bedömning används för att tala om de olika talarattityder som sträcker sig bortom modalitetsskalorna, till exempel uppskattning eller förväntan. I exemplet *Det är bra att solen skiner* skulle således ”bra” vara exempel på modal bedömning snarare än modalitet. I denna studie görs av förenklingskäl ingen skillnad mellan modalitet och modal bedömning.





## 5 Situationskontext

För att förstå och analysera ett språkbruk i en given situation behöver man ta kontexten runt situationen i beaktande. Halliday beskriver kontextens inflytande på yttranden så här:

”[...] the context of a situation, the context in which the text unfolds, is encapsulated in the text, not in a kind of piecemeal fashion, nor at the other extreme in any mechanical way, but through a systematic relationship between the social environment on the one hand, and the functional organization of language on the other” (Halliday 1989: 11).

Alla yttranden bär alltså alltid någon form av avtryck från situationen de yttras i. Yttranden som i ett kontextlöst perspektiv uppfattas som neutrala kan exempelvis få en betydligt mer uppmanande karaktär när de ses utifrån sin kontext (Lindström & Bagerius 2002). Situationskontexten blir alltså avgörande för hur yttranden uppfattas, men olika faktorer i situationskontexten kan påverka språkets funktion och struktur på olika sätt. Inom SFL analyseras situationskontexten från tre olika synvinklar: 1) *verksamhet*, 2) *relation* och 3) *kommunikationssätt*<sup>18</sup> (se exempelvis Halliday & Matthiessen 2014: 33f). En analys av verksamheten innebär att närmare undersöka vad som händer, vilken social handling som äger rum och vad som sätter ramarna för detta. I en relationsanalys undersöks vem som deltar i verksamheten och vilka roller och vilken status dessa deltagare har. Språkets roll och vad språket förväntas göra analyseras i kommunikationssättet. Sammantaget skapar verksamheten, relationerna och kommunikationssättet olika språkliga möjligheter att uttrycka sig, ett så kallat *register* (se exempelvis Andersen 2013; Halliday 1978; Hällsten & al. 2013; Nord 2011). I detta kapitel beskrivs den situationskontext som omger lektioner i Idrott och hälsa. Först ges en beskrivning av den övergripande verksamhet som Idrott och hälsa ingår i, det vill säga den svenska obligatoriska grundskolan, men även en beskrivning av den verksamhet som lektioner i Idrott och hälsa utgör. Sedan beskrivs den relation som råder mellan deltagarna på lektioner i Idrott och hälsa och vilken påverkan denna relation har på språkbruket. Kapitlet avslutas med en fördjupning i yttrandenas sociala funktion och den påverkan detta får på språkbruket. Detta sker genom en beskrivning av yttrandenas kommunikationssätt och

---

<sup>18</sup> Halliday kallar verksamhet, relation och kommunikationssätt för *field*, *tenor* och *mode* (Halliday & Matthiessen 2014: 33f).

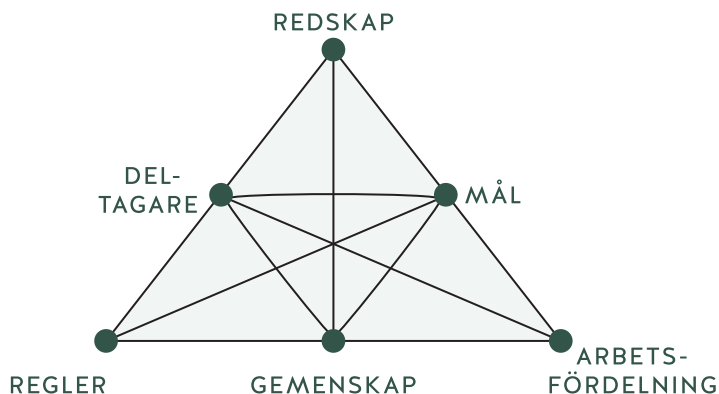
det språkliga register som skapas i situationskontexten. Innehållet i avsnitt 5.1–5.3 fördjupas i kapitel 7. Innehållet i avsnitt 5.4 fördjupas i kapitel 9.

## 5.1 Verksamhetens yttre ramar

För att man ska förstå kontexten inom ett skolämne som Idrott och hälsa behöver verksamheten som sätter tolkningsramarna för kommunikationen genomlysas. En ingång till att förstå språkbruk i en verksamhet som den svenska skolan är att undersöka vilka olika maktinstanser som finns i verksamheten och hur förhållandet mellan dessa är balanserat (se till exempel Jaworski & Coupland 2014; Westberg 2016). Skolan är en regelstyrd verksamhet med både skollag, läroplan och kursplaner som kontrollerar innehållet i verksamheten. Det finns en makthierarki som all skolundervisning behöver förhålla sig till. Jag delar något förenklat in skolans makthierarkier i fyra nivåer: 1) den statliga nivån där regelverket för skolverksamheten formuleras (till exempel av riksdagspolitiker och tjänstepersoner på Skolverket), 2) huvudmannanivån, till exempel kommun och förvaltning där kommunalpolitiker och tjänstepersoner avgör bland annat de ekonomiska förutsättningarna för verksamheten, 3) den lokala skolnivån där skolans rektor och andra i styrande position formulerar lokala mål, lokala anpassningar och rutiner för skolans verksamhet samt 4) den individuella läraren som utformar undervisningen. (Jfr Berger & Luckmann 1998.) Det går också att tänka sig en femte nivå där eleverna skulle befinna sig. Förhållandet mellan de olika nivåerna är hierarkiskt på så vis att varje nivå generellt sett behöver underordna sig nivån/nivåerna som ligger över. Samtidigt bygger skolverksamheten på en tydlig värdegrund som fastslår vilka värderingar och normer som ska genomsyra undervisningen, där exempelvis ledord som *demokrati* och *elevinflytande* indikerar att alla deltagare från alla maktnivåer ska ha möjlighet att påverka verksamheten (Skolverket 2022).

En analysmodell som ger översikt över alla delar som ingår i och påverkar en verksamhet är *aktivitetsteorin* (se till exempel Engeström & al. 1999; Karlsson & Strand 2012), med rötter i sociokulturella inlärningsteorier. Analysmodellen utgår från det så kallade *aktivitetssystemet* (se Figur 3). Inga handlingar i aktivitetssystemet är individuella utan ses snarare som sociala och utgår från verksamhetens *gemenskap*. Handlingarna medieras av *redskap* och orienterar sig mot *mål*. *Deltagarna* i aktiviteten tar på sig olika uppgifter och roller i en *arbetsfördelning* för att nå målen. Hela aktiviteten begränsas av sina yttre ramar, *regler*. Relationerna mellan alla element i aktivitetssystemet är aktiva, vilket innebär att hela systemet påverkas om ett element ändras (Nikolaidou & Karlsson 2012). Aktivitetssystem är typiskt mångrostade. Det finns oftast många olika *perspektiv* på hur exempelvis målen ska nås eller överhuvudtaget vilka målen är. Det kan också komma in nya element, och det kan uppstå *konflikter*. Aktivitetssystem kan vara till hjälp för att synliggöra verksamhetens olika röster, vilka perspektiv som förekommer och vilka som dominerar.

Figur 3. Aktivitetssystem.



(Fritt efter Karlsson & Strand 2012)

Det är relativt enkelt att skissa upp en analys av den svenska grundskolan utifrån aktivitetssystemet eftersom det är en verksamhet som är hårt regelstyrd av skollag, läroplan och kursplaner. De övergripande och dominerande målen med verksamheten är inte flexibla, utan fastställda på nivåer som hierarkiskt ligger över verksamheten. Deltagare och arbetsfördelning mellan dessa är också mer eller mindre fastställda i skolans styrdokument. Skolor kan visserligen ha vissa lokala regler och redskap för att bedriva verksamheten på ett sätt som passar de specifika förutsättningar som en skola kan ha, men de övergripande reglerna (till exempel obligatorisk skolgång, olika ämnens garanterad tid, tjänstefördelning och så vidare) och redskapen (till exempel skolbibliotek, läromedel och lektionstid) är fastställda uppifrån.

Om man applicerar resonemanget om aktivitetssystem på de olika delar som en skolverksamhet består av, det vill säga om man ser de olika skolämnena som verksamheter i sig, kommer man närmare det som skapar de mer specifika ramarna för undervisningen och som utgör grunden för det specifika språkbruk som förekommer inom ämnena. Genom att zooma in på de olika skolämnena och se dem som separata och olika verksamheter blir delarna i aktivitetssystemet mer specifika.

Det fysiska utrymmet som verksamheter använder för utövande av aktiviteter kan i aktivitetssystemet ses som en del av *redskap*. Den fysiska lokalen är en central del av det som skapar förutsättningar för undervisning i Idrott och hälsa. På Centralskolan, den högstadieskola som är i fokus i denna avhandling, finns en stor idrottssal för undervisning i Idrott och hälsa. Det finns en vikhvägg som kan dras ut för att dela av salen och skapa en mindre och en större del. Eftersom det oftast är mer än en klass som har lektion samtidigt är salen i stort sett alltid uppdelad, och parallella lektioner pågår på var sida om väggen. Vikväggen är av ett mjukt material som inte är särskilt ljuddämpande. När två klasser har lektion samtidigt i varsin del av salen hör eleverna varandras lektioner genom väggen. Den störande ljudnivån från andra sidan vikhväggen beror inte enbart på röster och ljud från aktiviteter, utan även från musik som ofta spelas i

bakgrunden. Det är tydligt att både läraren Jenny och eleverna i den aktuella åttondeklassen blir störda av ljuden från andra sidan väggen, och de samlas ofta så långt från vikhväggen som möjligt vid helklassgenomgång för att kunna höra bättre. På lektionerna i simhallen uppstår liknande ljudkonflikter. Vid två av de tre inspelade lektionerna i simhallen har de aktuella eleverna lektion samtidigt som en åttondeklass från en annan skola i kommunen. Det är svårt att höra allt som sägs inne i simhallen på grund av akustiken i lokalen, men med två parallellt pågående lektioner är det bitvis omöjligt för eleverna att höra allt som Jenny säger.

Den fysiska inomhusmiljön på Centralskolan och i simhallen skapar ett ljudklimat som ofta tvingar Jenny att prata med väldigt stark röst. Eftersom det ibland kan vara svårt att göra sin röst hörd på grund av lokalens fysiska förutsättningar händer det ofta att Jenny behöver upprepa sina instruktioner för att vara säker på att eleverna har hört (se exempel (1)). Hon kompletterar även sitt verbalspråk med tydliga gester som ytterligare illustrerar innehållet i hennes yttranden (se exempel (2)).

- (1) *Vi ska liksom inte döda bollarna ännu [...] Studs, studs, kör, Bara bolla, bara bolla. Känn på den. Vänta på studsen, vänta på studsen. Backa Elsa, backa, backa* (Jenny instruerar eleverna om att försöka spela med så många träffar som möjligt i stället för att försöka vinna bollen när de tränar tennisslag. Eftersom ljudnivån är hög talar hon med väldigt stark röst och upprepar nästan alla uppmaningar).

[Lektion 17, tema Minitennis]

- (2) *Men försök att simma ända in här också* [Jenny pekar först på kanten av bassängen och sätter sig sedan ned på huk och bankar högljutt på sidan av bassängen] (en uppmaning till eleverna att inte vända för tidigt, utan simma hela vägen till kanten av bassängen innan de vänder. Eftersom ljudnivån är hög i simhallen ropar Jenny ut alla instruktioner med stark röst och är mycket tydlig i sina rörelser).

[Lektion 6, tema Simning]

Under den varmare delen av året bedrivs idrottsundervisningen utomhus. Ofta hålls lektionerna på de olika grönområden eller de fotbolls-, handbolls- och basketplaner som finns på skolan. I likhet med inomhusundervisningen är det på grund av ljudnivån utomhus svårt för läraren att höras utan att höja rösten och använda sig av uppmaningar och tydliga gester. Centralskolan ligger mitt i ett samhälle med omgivande bostäder, affärer, restauranger och parker. Ibland nyttjas denna miljö för idrottsundervisning, till exempel vid stadsorientering eller för promenader för elever som inte kan delta i ordinarie undervisning. I närheten av skolan finns också ett större skogsområde som används vid friluftsdagar, vildmarksundervisning, längre löprundor eller orientering. Vid undervisning utanför skolans lokaler är det sällan möjligt för Jenny att få överblick över eller kontakt med eleverna under lektionens gång. Vanligtvis samlas klassen i början av lektionen för att få instruktioner om innehållet från Jenny och släpps sedan för att genomföra lektionen på egen hand. I slutet av lektionen samlas klassen igen för

att redovisa sina resultat eller få höra några avslutande ord. Utöver början och slutet av lektionen är Jenny och eleverna vid dessa tillfällen separerade från varandra.

Den fysiska lokalen för lektioner i Idrott och hälsa har stor påverkan på sättet som ämnesinnehållet förs fram. Även om lektionerna i Idrott och hälsa kan genomföras i ett flertal olika lokaler har de alla hög och störande ljudnivå som gemensam nämnare, något som påverkar sättet på vilket läraren förmedlar ämnesinnehållet. Språkbruket på lektionerna i Idrott och hälsa blir med andra ord format av den fysiska lokalens förutsättningar.

Andra typer av redskap som skapar möjligheter för och begränsar aktiviteterna inom verksamheten Idrott och hälsa är de arbetsredskap som används för undervisningen. En del ämnesinnehåll kräver tillgång till många olika specifika redskap (exempelvis redskapsgymnastik) medan annat ämnesinnehåll kräver få särskilda redskap (exempelvis dans). Redskapen i idrottssalen på Centralskolan är vanligen förvarade i olika förråd, och en del av lektionen går ofta åt till att plocka fram och ställa tillbaka de redskap som ska användas. Eleverna blir då instruerade att plocka fram redskap till det aktuella lektionsinnehållet och förväntas veta vad som ska plockas fram och hur redskapen ska installeras. Utöver de redskap som finns i idrottssalen förväntas eleverna också ta med sig egna nödvändiga redskap för att kunna delta aktivt i aktiviteterna, det vill säga idrottskläder och skor.

Att vara ombytt till idrottskläder och idrottskor är en av de *regler* som gäller inom verksamheten. Det händer ganska ofta på Centralskolan att elever glömmer att ta med sig idrottskläder eller skor till lektionen och därmed inte kan delta lika aktivt som de andra i aktiviteterna. I en del fall verkar några elever medvetet undvika att ta med sig kläder för att slippa vara med på idrottslektionerna. Att det finns en regel inom verksamheten att idrottskläder krävs för deltagande medför också att deltagande försvåras utan rätt utrustning. Jenny låter ibland eleverna delta i aktiviteter som inte innebär alltför stor fysisk ansträngning utan att de byter om till adekvata kläder. Den bakomliggande tanken är att eleverna inte ska svettas i de kläder som de sedan ska ha på sig resten av skoldagen. Det finns även lånekläder att tillgå, men att använda dessa när man har glömt egna är frivilligt, och de flesta elever avböjer ett sådant erbjudande.

Många av de regler som gäller för lektionerna i Idrott och hälsa är samma allmänna ordningsregler som gäller för alla skolämnen (att komma i tid, inte störa och så vidare) medan andra är specifika regler för verksamheten Idrott och hälsa. De specifika verksamhetsreglerna är huvudsakligen regler kring hygien (att exempelvis byta kläder inför lektionen eller att duscha efter lektionen) eller säkerhet (att exempelvis inte tugga tuggummi på lektionerna eller springa i simhallen). De verksamhetsspecifika reglerna sätter i likhet med de verksamhetsspecifika redskapen gränser för aktiviteterna inom verksamheten. Om eleverna inte följer reglerna kan de inte delta i aktiviteterna.

Medan den större skolverksamheten har ett väldigt stort antal *deltagare* är den mindre verksamheten Idrott och hälsa mer begränsad. På idrottslektionerna på Centralskolan är det främst läraren och eleverna som är deltagare. Oftast deltar alla elever på lektionerna, men ibland finns det elever som av olika anledningar inte är med. Dessa icke-deltagande elever kan få olika uppdrag inom ramen för lektionen. Det kan exempelvis vara att samla ihop bollar eller på olika sätt ställa i ordning idrottshallen, men det kan

också vara att gå en promenad utomhus. Gruppen av deltagare definieras genom att de tillhör samma klass eller är lärare för samma klass och att de befinner sig på tiden och platsen för lektionen i Idrott och hälsa. Utanför gruppen av verksamhetsdeltagare finns andra personer som verksamhetsdeltagarna behöver förhålla sig till. Det kan exempelvis vara elever och lärare från andra klasser som har lektion på andra sidan vikhägen och vars röster och aktiviteter man tydligt hör. Det kan också vara personer som råkar befinna sig på platsen för utomhuslektionen, till exempel i skogen eller inne i samhället. För verksamhetsdeltagarna gäller det att avskärma sig från andra för att aktiviteten och verksamheten ska kunna hållas samman.

Det finns en mycket tydlig och i förväg bestämd *arbetsfördelning* mellan deltagarna i verksamheten Idrott och hälsa: det är läraren som bestämmer innehållet och fördelar uppgifter och eleverna som utför det som efterfrågas. Den tydliga arbetsfördelningen har en stor påverkan på språkbruket i verksamheten. Eftersom idrottslärarens roll på Centralskolan är att bestämma vad som ska göras och vem som ska göra det innehåller hennes språk naturligt en hög andel uppmaningar. Motsatt effekt får elevernas roll: eftersom de förväntas göra de uppgifter som ges till dem innehåller deras språk naturligt få uppmaningar.

Verksamheten Idrott och hälsas *mål* hänger tätt samman med den övergripande skolverksamhetens mål, det vill säga att alla elever ska ges möjlighet att utvecklas i sina kunskaper och färdigheter inom skolämnet och i slutändan nå de mål som formellt är uppställda i kursplanen för Idrott och hälsa. Sammantaget bildar dessa mål för skolämnet, de deltagare som deltar på lektionerna och den arbetsfördelning som råder mellan deltagarna, de regler och de redskap som sätter ramarna för innehållet i aktiviteterna på lektionerna verksamhetens *gemenskap*.

För att vara användbar i analys av språkbruk inom skolans värld behöver den övergripande verksamhetsanalysen kompletteras med mer djupgående analyser av relationen mellan deltagarna i verksamheten, vilket görs i nästa avsnitt.

## 5.2 Relation mellan deltagare

Interaktioner som bygger på vissa regler och där deltagarna har formellt bestämda och även ofta asymmetriska roller brukar inom interaktionell lingvistik analyseras som *institutionella samtal* (se exempelvis Hydén 1997; Lindström, J. 2008). Institutionella samtal är organiserade mer eller mindre systematiskt, och i sådana samtal är det därför möjligt att anta vissa deltagarrelationer, deltagaridentiteter och en viss förståelse för situationen bland deltagarna (Hydén 1997). Det är kontexten som definierar vem som får tala, vilka ämnen som kan beröras, vem som kan introducera nya ämnen och vilka tänkbara mål som kan finnas i ett institutionellt samtal. Det är med andra ord ett slags *institutionell kontext*. Konversationsstrukturen, det vill säga hur turtagningen går till, skiljer sig i ett institutionellt samtal från ett mer vardagligt samtal. I vardagliga samtal är turtagningen relativt fri, och det står deltagarna fritt att byta eller introducera ämnen att samtala om, medan det i institutionella samtal är begränsat med sådana möjligheter. Det är

institutionens representant som har konversationsmakten (*conversational power*) (Hydén 1997) och som exempelvis styr innehållet, ställer frågor och uppmanar. Övriga deltagare får rollen att lyssna, svara eller agera. Den sekventiellt organiserade interaktionen i ett institutionellt samtal skapar identiteter hos deltagarna som deltar i samtalet och i förlängningen även förstärker deltagarnas asymmetriska relation (Cedersund & Säljö 1994; Hydén 1997; Linell & Luckmann 1991; Rostila 1997).

Det som yttras på lektionerna i Idrott och hälsa påminner mycket om institutionella samtal. Verksamhetens deltagare – läraren och eleverna – har tydligt definierade och asymmetriska roller där det är läraren som blir institutionens representant. Läraren har konversationsmakten, och yttrandena är sekventiellt ordnade på så vis att det är läraren som initierar nya ämnen och styr över vem som får tillåtelse att yttra sig. Eftersom denna avhandling fokuserar på uppmaningar är det intressant att undersöka närmare hur deltagarnas roller definieras i förhållande till just användandet av uppmaningar i verksamheten Idrott och hälsa. På idrottslektionerna på Centralskolan yttras uppmaningar huvudsakligen av läraren<sup>19</sup> och riktas till en eller flera elever. Genom att det i stort enbart är läraren som ger uppmaningar och eleverna som blir mottagare av uppmaningarna skapas en relation mellan lärare och elever som begränsar identiteter och aktiviteter i verksamheten; fördelningen av uppmaningar realiserar lärarens och elevernas sociala relation som direktivgivare och direktivmottagare (jfr Lindström & Bagerius 2002). Läraren och eleverna blir på så vis representanter för sina institutionella roller (Hydén 1997).

Trots att rollfördelningen mellan läraren och eleverna följer mönstren för institutionella samtal med asymmetriska relationer är stämningen på lektionerna oftast avslappnad. Läraren och eleverna kan skoja med varandra och prata om sådant som inte rör lektionens innehåll. Den avslappnade stämningen är inget tecken på att rollerna håller på att uppluckras eller asymmetrin att förskjutas, utan snarare tvärtom: rollerna i verksamheten är så befästa att en avslappnad stämning kan råda utan att det påverkar deltagarnas institutionella roller. Inte vid något tillfälle på lektionerna utmanas lärarens konversationsmakt.

Relationen mellan eleverna i gruppen verkar i stort vara mycket god. Vid varje lektionsinspelning började jag mina fältanteckningar med att försöka fånga stämningen i gruppen vid lektionsstart. Vid de flesta lektioner är eleverna på gott humör; de skojar och skrattar, och läraren har ibland svårt att få dem att vara tysta och lyssna. En bit in i första terminen får jag vetskap om en konflikt mellan två av eleverna i klassen och som pågår under några månader. Denna konflikt verkar inte påverka stämningen i klassen i stort, och under andra terminen är den löst. I övrigt verkar eleverna ha roligt tillsammans även under lektionerna. Det är ett tillåtande klimat i klassen. I mina fältanteckningar från 16 november 2018 har jag skrivit: ”Jag slås ofta av vilket tillåtande klimat det är i klassen. När någon elev gör ett misstag, missar en boll eller orsakar poängtapp till ett lag, reagerar de flesta i klassen med att skämta bort det och förminska misstaget. När någon oväntad elev får till ett bra slag eller springer en snabb runda är övriga

---

<sup>19</sup> Det förekommer vid några tillfällen att eleverna uppmanar varandra. Uppmaningar mellan elever ligger utanför denna undersökning och fördjupas därför inte här.



elever snabba med beröm.” Den goda stämningen i klassen skapar förutsättningar för den typen av stöttning som är karaktäristisk för Idrott och hälsa: att iaktta och härma. Om en elev inte har förstått hur en aktivitet ska genomföras kan denne observera hur de andra eleverna gör och följa deras exempel. I en klass med ett tillåtande klimat känner sig eleverna sannolikt tryggare med att ta sig tid att studera de andra innan de själva börjar. Den goda stämningen i klassen främjar troligen denna typ av lärande.

Både verksamhetens ramar och relationerna mellan deltagarna i verksamheten skapar förutsättningar för språkbruket inom verksamheten. För att närmare kunna undersöka språkbruket i verksamheten Idrott och hälsa, vilken roll språket spelar och vad språket förväntas göra behöver man undersöka hur kommunikationen ramas in och formuleras i den givna situationen. I nästa avsnitt fokuseras det kommunikationssätt som används inom verksamheten Idrott och hälsa.

### 5.3 Kommunikationssätt

Traditionellt sett har termen *kommunikationssätt* använts inom SFL med fokus på kommunikationens medium, det vill säga om kommunikationen har skett i muntlig eller skriftlig form, i tryck på papper, i radio etcetera. Här används termen i vidgad betydelse: sättet varpå kommunikationen ramas in och formuleras i den givna situationen. Bernsteins utbildningssociologiska teori (Bernstein 2003) innehåller en analysapparat som har visat sig välfungerande vid analys av kommunikationssätt i utbildningsverksamheter (se exempelvis Hansson 2011; Lundin 2018, 2019; Walldén 2019). Centrala principer är *klassifikation* och *inramning*. Klassifikation har med maktfördelning och hierarkier att göra och handlar om hur väl avgränsade olika kategorier inom en verksamhet är (Bernstein 2003: 88f). Inom skolan kan det röra sig om hur avgränsade de olika skolämnena är i fråga om till exempel innehåll, arbetssätt och språk. Ett skolämne med hög grad av klassifikation har en unik identitet och påverkas inte av det som försiggår utanför ämnet, medan ett ämne med svag klassifikation är otydligare definierat och kan få olika innebörd i olika sammanhang (Bernstein 2000: 6ff). Det ryms även en inre dimension i begreppet klassifikation, det vill säga sådant som rör den rumsliga ordningen (Bernstein 2003: 93f). Ett skolämne där undervisningen har en tydlig uppdelning i exempelvis lärarroll och elevroll, eleverna har tydligt beskrivna uppgifter att arbeta med och målen med arbetet på lektionerna är klart uttalade har en stark inre klassifikation. Ett skolämne med motsatt typ av undervisning har en svag inre klassifikation.

Inramning handlar om hur kommunikationen kontrolleras, det vill säga *vad* som får kommuniceras och *hur* det får kommuniceras i den aktuella kontexten (Bernstein 2003: 89f). Vid en undervisningssituation med stark inramning har läraren stor kontroll över vad som får sägas och göras på lektionerna. En svag inramning innebär att den egentliga kontrollen ligger hos eleverna. I förlängningen innebär en svag inramning att eleverna själva måste klara att urskilja lämpliga former för deltagande i undervisningen och uttrycka kunskaper på ett registeradekvat sätt. Undervisningens inramning kan ytterligare

delas upp i *reglerande* och *instruerande diskurs* (Bernstein 2000: 12ff). Den reglerande diskursen kan antingen vara explicit, vilket innebär att förväntningar på elevers förhållningssätt och beteende är transparent och tydligt förmedlat, eller implicit, vilket tvärtom innebär att förväntningarna inte är tydliga eller transparenta. Den instruerande diskursen är inbäddad i den reglerande och rör den överföring av kunskaper och färdigheter som varje pedagogisk kommunikationssituation innehåller. Det handlar om exempelvis vilka val av innehåll, upplägg och arbetssätt som förekommer i undervisningen. Undervisningens inramning kan även fungera *externt*, det vill säga styra vilka influenser som släpps in i den aktuella verksamheten utifrån (Bernstein 2003: 31f). En verksamhet med svag extern inramning har flytande gränser mellan den egna verksamheten och världen utanför, medan en stark extern inramning avskärmar verksamheten från det som finns utanför den.

I en undervisning som är både svagt klassificerad och svagt inramad ges eleverna ansvaret för lärandet och förväntas själva förstå vad som förväntas av dem, hur de ska ta till sig kunskap och hur de ska bygga erfarenheter. Detta kallas ibland *osynlig pedagogik*. Motsatsen, den *synliga pedagogiken*, är den som kännetecknas av stark klassifikation och inramning. I den typen av undervisning har läraren en tydligt ledande roll samtidigt som innehåll, mål och förväntningar är explicit tydliggjorda (Bernstein 2000: 45ff). Medan den osynliga pedagogiken karaktäriseras av ett kommunikationssätt där mycket är outtalat eller sägs mellan raderna karaktäriseras den synliga pedagogiken av tydligt uttryckta instruktioner (jfr exempelvis Flowerdew 2002; Henning Loeb & Lumsden Wass 2014; Schleppegrell 2004, 2013).

På lektionerna i Idrott och hälsa på Centralskolan är det i stort den synliga pedagogiken som dominerar. Ämnet är tydligt avgränsat från andra skolämnen såväl fysiskt som innehållsligt. Det blir fysiskt tydligt för eleverna att de träder in i ett från den övriga skolverksamheten avgränsat ämne genom att de exempelvis behöver ha andra kläder på sig vid deltagande och att undervisningen oftast bedrivs i lokaler som enbart används för undervisning i Idrott och hälsa. Aktiviteterna som utförs är också innehållsligt avgränsade genom att de oftast utgörs av sådant som enbart görs på lektionerna i Idrott och hälsa. Det finns i princip inget utrymme för eleverna att göra annat på lektionerna än det som i förväg är bestämt av läraren (undantaget om eleven är skadad). Det finns också en tydlig, institutionell rolluppdelning mellan lärare och elever där läraren har konversationsmakten och styr innehållet. Allt detta pekar på att lektionerna i Idrott och hälsa har en stark klassifikation och en stark inramning (förhållandet mellan lektionerna i Idrott och hälsa och klassifikation/inramning fördjupas i kapitel 7).

När det gäller den reglerande diskursen på lektionerna på Centralskolan kan man konstatera att regler för uppförande relativt sällan diskuteras. Eleverna förväntas veta vilka allmänna regler som gäller. Det är endast när någon elev bryter reglerna (till exempel kommer till lektionen utan skor eller tuggar tuggummi) som de berörs. Yttranden som riktas till elever som har gått på lektioner i Idrott och hälsa i svensk skola hela sin skolgång inramas oftast av implicit instruerande diskurs, det vill säga förväntningarna på elevernas förhållningssätt uttrycks sällan explicit. Det skulle vara rimligt att yttranden som riktas till de nyanlända eleverna, som inte har lika lång erfarenhet av idrottsundervisning, något oftare skulle inramas av en explicit reglerande diskurs, men

detta sker sällan. Faktum är att läraren ofta hamnar i ett slags mellanting mellan explicit och implicit när hon behöver tydliggöra regler för eleverna, oavsett om de är nyanlända eller inte. Situationen mellan läraren och den nyanlända eleven Aisha utgör ett talande exempel (exempel (3)): Aisha har kommit till lektionerna i Idrott och hälsa utan att vara ombytt till idrottskläder vid ett flertal tillfällen. Vid detta tillfälle är det redskapsgymnastik, och Aishas kläder är inte tillräckligt flexibla för att hon ska kunna utföra de övningar hon behöver under lektionen. Läraren tar henne åt sidan för att prata om reglerna kring klädsel.

- (3) *Har du inga andra kläder då, som du skulle kunna vara med i? För det är jättejättemånga gånger som du inte har några kläder. Jättemånga gånger faktiskt. Jag tror att du har varit, att du haft kläder med dig sex gånger på hela terminen. Det är svårt att röra sig i fina kläder. Det är jättesvårt, att röra sig bra, det är jättesvårt. Har du inga andra mjuka byxor? Har du inte? För då får du låna, jag har grejer du kan låna.*  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

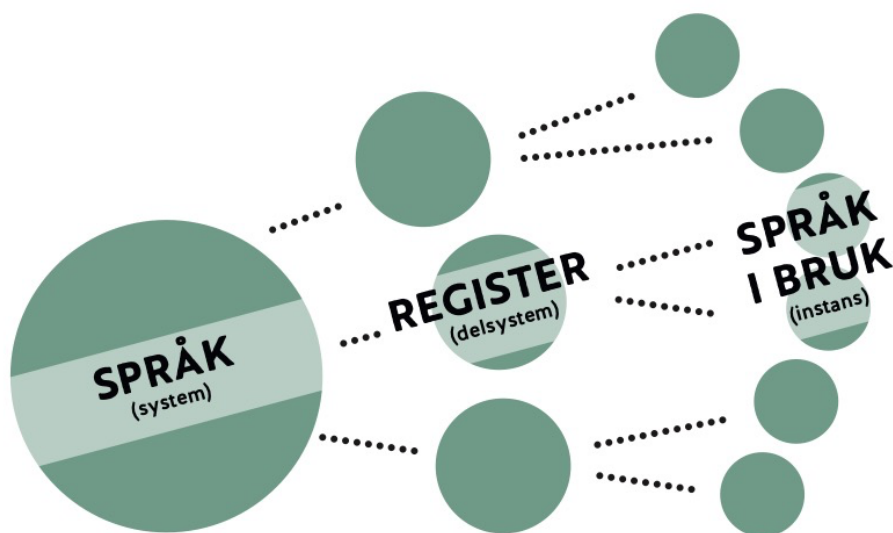
Inte vid något tillfälle i samtalet uttalas regeln *Du ska byta om till idrottskläder på lektionerna i Idrott och hälsa* explicit. I stället uttrycks regeln implicit på ett flertal andra sätt. Exemplet med Aisha och idrottskläderna är bara ett av flera liknande där den gemensamma nämnaren är att området kring verksamhetsregeln tas upp explicit med berörd elev, men själva regeln berörs enbart implicit.

I en specifik verksamhet som lektioner i Idrott och hälsa med en deltagarrelation och ett kommunikationssätt som skapas och formas av verksamhetens ramar skapas också möjligheter för ett visst språkbruk. Inom SFL kallas de olika möjligheter att uttrycka innehåll inom en viss situationskontext för *register*, ett begrepp som reds ut i nästa avsnitt.

## 5.4 Register

Att vi anpassar vårt tal och uttrycker oss på olika sätt beroende på till exempel vem vi pratar med, vad vi pratar om och vilket forum vi pratar i är en självklarhet. Beroende på situation kan det ges olika möjligheter till språklig anpassning; allt språkbruk passar inte i alla situationer. Inom SFL används termen *register* för att beskriva den variant av språket som används för ett visst syfte, det vill säga den samling av olika möjligheter som finns att skapa mening i en given kontext (Holmberg & al. 2019: 9). Att språk i en del situationstyper blir likartat beror på att registret begränsar de språkliga val som finns i en given situation (se exempelvis Andersen 2013; Nord 2011). Register har en särskild relation till den situationstyp där det utformas och används. Man kan säga att register bär avtryck av den situationstyp som det kommer från.

Figur 4. Register som mellannivå mellan språket som system och språket i bruk.



(Fritt efter figur 1 i Holmberg & al. 2019 och figur 1 i Andersen 2013)

Registerbegreppet inom SFL utgår från en syn på språket som en *glidande skala* mellan två poler (se Figur 4) (Halliday & Matthiessen 2014: 28). Vid den ena polen finns språket som *system*, det vill säga språkets underliggande potential som betydelskapande resurs (Halliday & Matthiessen 2014: 27). Vid den andra polen finns språket i bruk, det vill säga språket som *instans*. Språket som system och språket i bruk ska inte ses som två helt olika fenomen, utan de är snarare samma fenomen sett ur olika synvinklar. Halliday och Matthiessen (2014) liknar förhållandet mellan språket som system och som instans vid förhållandet mellan väder och klimat: klimat är väder sett ur ett längre tidsspänn. I denna liknelse är vädret språket i bruk, det som finns runt oss ständigt och som påverkar vårt dagliga liv, och klimatet är systemet, potentialen som ligger bakom vädrets effekter. I Lukin & al. (2011) liknas register vid en lins genom vilken vi kan se både systemet och instansen. Om vi utgår från systempolen och tittar på instansen via registerlinsen hjälper registret oss att se gemensamma drag hos instanserna. Om vi i stället utgår från instanspolen och ser mot systemet gör registret det möjligt att från instanshållet beskriva systemet. Med hjälp av registeranalys kan vi med andra ord få en fördjupad bild av de olika möjligheter och begränsningar som ges när det gäller språkbruket inom en viss verksamhet.

Som nämnt i avsnitt 4.3 ses språket inom SFL som uppdelat i fyra olika skikt: kontext, semantik, lexikogrammatik och de fysiska uttrycken fonologi (för tal) eller ortografi (för skrift). De följer på varandra i ett slags kedja där skikten i tur och ordning ger upphov till nästa. Kontexten realiseras i semantiken (betydelsen), semantiken i lexikogrammatiken (syntax, morfologi och lexikon) och lexikogrammatiken i fonologin

eller ortografin. Halliday beskriver register som en sammanställning av semantiska resurser som vanligtvis förknippas med en specifik situationstyp (Halliday 1978: 111). Register beskrivs alltså som en del av det semantiska skiktet där de semantiska resurserna och situationstypen sitter tätt samman. Dessa semantiska resurser kommer till uttryck i lexikogrammatiken och synliggör ett register som blir igenkänningsbart genom mönster i syntaktiska konstruktioner, morfologi och lexikon.

På lektioner i Idrott och hälsa finns det givetvis en språklig anpassning efter situationen, och registeranalys kan användas för att undersöka vilka möjligheter och begränsningar som finns i lärarens och elevernas språkbruk. Det handlar i stort om vilka språkliga drag som är särskilt sannolika på lektioner i Idrott och hälsa och vilka som är osannolika. Utifrån den verksamhet som lektioner i Idrott och hälsa utgör, den relation som finns mellan deltagarna och det sätt som kommunikationen ramas in på lektionerna går det att urskilja ett språkligt register som domineras av uppmaningar från lärare till elever. Det är läraren som tar störst talutrymme i verksamheten, och detta talutrymme utnyttjas främst till att uppmana eleverna till olika typer av aktiviteter. Eftersom uppmaningar är förväntade i en sådan kontext blir valet av uttryckstyp inte i lika hög grad ett resultat av kontextstyrda interpersonella relationer. Ett val av uppmaning i direktiv form behöver med andra ord inte innebära någon form av maktutövning utöver den institutionella och ett val av uppmaning i exempelvis deklarativ form behöver inte vara ett tecken på artighetsstrategi. Det är inte osannolikt att andra språkhandlingar inom verksamheten förekommer, som exempelvis klarhetssökande frågor från elever till lärare eller kommentarer som är eller inte är relaterade till lektionens innehåll mellan elever. I denna avhandling ligger fokus på lektionernas uppmaningar och hur dessa utformas. En mer djupgående registeranalys av verksamhetens uppmaningar görs i kapitel 9.

Yttre ramar, relationen mellan deltagarna, det kommunikationssätt som används och det register som skapas är olika faktorer som påverkar språkbruket i en verksamhet. Dessa faktorer har en påverkan på vad som i sammanhanget uppfattas som en uppmaning, men de utgör inte en definition av språkhandlingen. Vad som i denna avhandling anses utgöra en uppmaning och vilka kriterier som har ställts upp presenteras i nästa kapitel.

## 6 Excerpering på pragmatisk grund

Många faktorer samverkar för att göra ett yttrande till en uppmaning. Beroende på kontext kan ett yttrande som *Fönstret* fungera som en uppmaning (*Stäng fönstret*) men även som ett påstående (*Fönstret har kommit*), en fråga (*Kom du ihåg att stänga fönstret*) och mer därtill. Olika faktorer i kontexten påverkar språkets funktion. *Relationer* mellan deltagarna i kommunikationen är en av dessa faktorer som skapar förutsättningar för hur språket används. *Verksambeten* som kommunikationen ingår i är en annan faktor som påverkar språket i kontexten, och *kommunikationssättet* som kommunikationen sker genom är en tredje faktor (Halliday & Matthiesen 2014: 33f). Dessa teoretiska perspektiv är centrala för min analys av vad som utgör en uppmaning i materialet. För att operationalisera dessa perspektiv har jag ställt upp och utgått från ett kriterium som rör mottagarens reaktion på yttrandet. I föreliggande studie utgår jag från att de flesta yttranden som läraren uttalar under lektionerna i Idrott och hälsa sker inom en uppmanande kontext (se kapitel 5). Därmed antas dessa yttranden ha en hög sannolikhet att uppfattas som uppmaningar av mottagaren, även om de inte alltid uttrycks i sin prototypiska form.

Inom både pragmatiken, IL och SFL är mottagarens reaktion på en språkhandling en avgörande del av språkhandlingens funktion (se exempelvis Culpeper & al. 2018: 33ff; Halliday & Mattiesen 2014: 134ff; Steensig 2001: 38ff). Inom SFL är moduselementet, det vill säga satsens subjekt och finit, utpekat som centralt för analysen av språkhandlingar (se avsnitt 4.3.1). Relationen mellan subjekt och finit gör att det finns förväntade responsdrag till olika språkhandlingar. När det gäller uppmaningar är det förväntade responsdraget handling, något som man kan förvänta sig i en Idrott och hälsa-kontext. Inom pragmatiken används begreppet *illokut akt* för att beskriva det förväntade responsdraget och *perlokut akt* för att beskriva det faktiska resultatet eller effekten av ett yttrande (Austin 1962). Kriteriet som måste uppfyllas för att något ska tolkas som en uppmaning i denna undersökning handlar om det perlokuta: om yttrandet av eleverna uppfattas som en uppmaning och därmed leder till efterföljande handling enligt innehållet i yttrandet excerperas yttrandet som uppmaning. Här ställer jag mig bakom Kaspers (2006) anmodan om att använda ett mer diskursivt synsätt vid analys av språkhandlingar. Många tidigare pragmatiska studier inom området språkhandlingar har haft fokus på isolerade språkhandlingar, utan hänsyn till interaktionen de ingår i eller kontexten som omger interaktionen. Det har också funnits tendenser att utgå från sändarens tänkta avsikt med språkhandlingen snarare än mottagarens tolkning av densamma (se till exempel Culpeper & al. 2018; Kasper 2006). Eftersom jag delar Kaspers syn på betydelse och handling som konstituerade inte bara i social interaktion utan även *genom* social interaktion (se även Arundale 1999, 2005; Edwards 1997;

Edwards & Potter 1992; Jacoby & Ochs 1995) utgår jag uteslutande från den perlokuta effekten av uttalanden i min excerpering av uppmaningar. Genom att fokusera på mottagarens tolkning och den faktiska effekten av yttrandena gör den perlokuta excerperingsmetoden det möjligt att fånga upp mycket subtila uppmaningar som uppstår. Detta tillvägagångssätt ger en mer omfattande och nyanserad bild av kommunikationen i den idrottspedagogiska kontexten.

Den perlokuta effekten har avgjorts genom att jag har tittat på inspelningarna av lektionerna och iakttagit elevernas följdhandlingar efter uttalad möjlig uppmaning. Ett exempel:

- (4) *Jenny: Och så ska du få upp knäna. Det är de* [Jenny pekar på Aishas knän], *jag vill ha upp dem här* [Jenny klappar på plinten].  
*Aisha:* [hoppar på svikten och försöker komma upp med knäna på plinten men lyckas inte helt].  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Om eleverna inte handlar efter innehållet i yttrandet har yttrandet inte heller excerperats som en uppmaning. Ett exempel på en sådan situation finns i lektion 1. Läraren Jenny tar emot eleverna efter de har varit ute på stadsorientering och frågar dem hur det gick att läsa kartan. De elever som upplever det svårt med kartläsningen erbjuds en extra lektion i kartläsning, en ”kartvandring” i skogen. Eleven Morgan, som tidigare har visat svårigheter med kartläsning, svarar först jakande på frågan om han känner sig säkrare när det gällde kartläsningen efter den här lektionen. Sedan följer följande:

- (5) *Jenny: Ok. Tycker du det är lättare ute i skogen, Morgan?*  
*Morgan: Vet inte.*  
*Jenny: Nä. Vill du åka ut och ha lite extra träning?*  
*Morgan: Nä.*  
*Jenny: Inte? Du vill inte bli bättre?*  
*Morgan: Nä.*  
[Lektion 1, tema Orientering]

Yttrandet *Vill du åka ut och ha lite extra träning* tolkade jag först som en indirekt uppmaning om att följa med på kartvandringslektionen. Jennys överraskade reaktion på Morgans *Nä* avslöjar att hon troligen också avsåg yttrandet som en uppmaning. Det faktum att Morgan (medvetet eller omedvetet) väljer att tolka yttrandet som en fråga gör att yttrandet, helt enligt det perlokuta kriteriet, inte räknas som en uppmaning.

När det gäller de direkta satserna i materialet har jag initialt bedömt dem som självklara potentiella uppmaningar med syfte att utesluta dem endast ifall de uppenbart inte leder till att mottagaren utför den efterfrågade handlingen eller av andra anledningar inte uppfyller kriterierna för att räknas som en uppmaning. I slutändan uteslöts ett fåtal direkta satser med ett innehåll som mottagaren inte kunde anses ha viljemässig kontroll över (se nedan; jfr Lundin 2018, 2019).

För att kunna hantera och analysera de uppmaningar som exciperas med hjälp av det perlokuta kriteriet har jag använt begreppet *proposition*. SAG använder proposition för att beskriva ”den del av en sats’ innehåll som inte anger vilken språkhandling det är fråga om” (Teleman & al. 1999, vol. 1: 214). Propositionen är alltså det innehåll som yttrandet bär, oavsett språkhandling och uttryckstyp. I regel bärs propositionen i ett yttrande upp av ett verb. Jag använder SFL:s begrepp *processer* för att identifiera och förstå uppmaningens proposition. Processen som uttrycks i verbet stämmer inte alltid överens med den efterfrågade handlingen i en uppmaning, det vill säga yttrandets proposition bärs inte alltid upp av det verb och den verbprocess som uttrycks. Genom att analysera verbet och dess process blir det lättare att urskilja både det som uttrycks explicit och det som är underförstått.

Jag använder här begreppet *uppmaningens proposition* för att beskriva det som är den propositionella kärnan i uppmaningen. Den spelar ingen roll var någonstans i den syntaktiska hierarkin uppmaningens proposition uttrycks. Propositionen kan uttryckas i en huvudsats, i en bisats eller ännu djupare ned i hierarkin. Yttrandets satsform eller språkliga uttryck spelar ingen roll för förekomst av proposition i uppmaningar. Oavsett om en uppmaning uttrycks i direktiv form (*Sätt dig*), deklarativ form (*Du sätter dig*), rogativ form (*Sätter du dig*) eller om den är underförstådd i en hint (*Stolen ser ensam ut*) innehåller den alltså en proposition som kan omformuleras till en prototypisk uppmaning i direktiv form (i detta fall *Sätt dig*). I de fall det finns en överensstämmelse mellan uppmaningens verbprocess och den förväntade handlingen, det vill säga när verbet uppbär uppmaningens proposition, ska det vara möjligt att omformulera yttrandet genom att enbart ändra verbform till imperativ (*Du sätter dig* → *Sätt dig*). I de fall det finns en diskrepans mellan uppmaningens verbprocess och den förväntade handlingen, det vill säga när verbet inte uppbär uppmaningens proposition, kan kontexten göra det möjligt att tolka in ett underförstått verb som kan bära den underförstådda propositionen. För att ett yttrande utan uttalat propositionsbärande verb ska tolkas som en uppmaning är det nödvändigt att det i situationen är tydligt vad som avses med yttrandet (*Stolen ser ensam ut* → *Sätt dig*). Samtliga yttranden som uppfyller det perlokuta kriteriet för uppmaning innehåller alltså en proposition som antingen explicit eller implicit uttrycks i uppmaningen.

Trots denna relativt vida syn på vad som utgör en uppmaning har en del tveksamheter uppstått när det gäller vilka yttranden som faller inom ramen för vad som utgör en uppmaning. En nödvändig gränsdragning har varit mot lokalt kontextualiserande element inne i uppmaningar. På lektionerna behöver läraren ofta avbryta aktiviteter som eleverna utför för att exempelvis ge ytterligare instruktioner eller korrigerat utförandet av aktiviteten. För att få elevernas uppmärksamhet använder läraren sig vanligtvis av uttryck som *Hörni* eller *Gör så här/Vi gör så här*. Det förekommer även frekvent icke-verbala signaler som busvisslingar och hyssjanden i samma syfte. Inom interaktionell lingvistik talar man om denna typ av ord eller fraser i början av ett yttrande som en *initial kontextualisering* (Schegloff 1996: 92ff). Initialt kontextualiserande element finns i början av en taltur och kan utgöras av exempelvis utrop eller diskursmarkörer, inte sällan med syfte att göra mottagaren uppmärksam på det som sedan följer (Steensig 2001: 227. Se även kapitel 7 i denna avhandling). Denna typ av element kan ses som



lokalt kontekstualiserande i sin funktion, det vill säga de knyter an yttrandet till samtalskontexten. Element med liknande kontekstualiserande funktion förekommer även i slutet av uppmaningar i materialet, *final kontekstualisering*. Det rör sig om uttryck som *Yes*, *Jepp* och *Varsågod* som yttras i slutet av uppmaningar i syfte att få eleverna att sätta igång med den efterfrågade handlingen.

- (6) *Hörni, nu kör vi nummer fyra* (uppmaning med initial kontekstualisering).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (7) *Börja med fjorton, varsågod* (uppmaning med final kontekstualisering).  
[Lektion 1, tema Orientering]

Man skulle kunna argumentera för att samtliga yttranden som *Hörni*, *Gör så här/Vi gör så här*, *Yes* och *Varsågod* på lektionerna i Idrott och hälsa har ett fristående uppmanande syfte, det vill säga det finns ett underförstått verb bakom yttrandena som skulle kunna uttrycka en indirekt uppmaning om att vara tyst, att upphöra med aktiviteten eller att påbörja aktiviteten. Jag tolkar dock dessa element som tätt sammankopplade med uppmaningen de antingen introducerar eller aktiverar. Jag menar att funktionen i dessa element inte i sig är uppmanande, utan snarare fungerar de som förbindelseled mellan uppmaningen och runtomkringliggande yttranden. Av denna anledning ser jag de initiala och finala kontekstualiseringselementen som delar av uppmaningen snarare än egna uppmaningar. Därför har de inte excerperats som egna uppmaningar.

En ytterligare kategori där det har varit nödvändigt med gränsdragning är uppmaningar av typen *Jag vill/tycker/tror/tänker att du ska börja*. Denna typ av uppmaningar består av en överordnad sats med explicit subjektivt perspektiv med sändaren som referentiellt subjekt och ett huvudverb som uttrycker en mental process. Uppmaningens proposition uttrycks inte i den överordnade satsen utan i den underordnade. Gränsdragningsproblemen har att göra med den typ av mental process som uttrycks i den fria satsen. Vid verb som *vilja* och *tycka* i den överordnade satsen följer oftast en underordnad sats som tydligt uttrycker uppmaning, medan det vid andra verb som *tro* eller *tänka* är svårare att tolka in en uppmaning i den efterföljande underordnade satsen. Jämför:

Jag tycker att du ska börja (uppmaning)

Jag tror att du ska börja (uppmaning eller uttryck för osäkerhet?)

I konstruktioner med explicit subjektivt perspektiv där den överordnade satsens verb är sådana som *vilja* och *tycka* har mottagande elev uteslutande valt att agera enligt innehållet i den underordnade satsen. I de fall där den överordnade satsens verb är exempelvis *tro* eller *tänka* har det inte varit lika självklart för mottagande elev att handla enligt innehållet. Om eleven har avstått från handling har uppmaningen, helt enligt det perlokuta kriteriet, inte räknats.

En tredje kategori som har krävt viss gränsdragning är yttranden som i sin struktur eller i sitt ordval påminner om uppmaningar. Dessa yttranden uppfyller dock inte kriterierna att "[l]yssnaren skall ha möjlighet att förverkliga aktionen" och "[t]alaren skall

uppriktigt tro att han genom att yttra den direktiva huvudsatsen kan påverka lyssnaren till att förverkliga aktionen” (Teleman & al. 1999, vol. 4: 718) eftersom de har ett innehåll som mottagaren inte kan utföra eller styra över. På lektionerna i Idrott och hälsa handlar det om yttranden med direktiv struktur med ett innehåll som mottagaren inte har viljemässig kontroll över.

- (8) *Och ni två, krya på er* (till eleverna Jonna och Stina som kände sig lite förkylda under lektionen).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (9) *Våga studsa* (till eleven Aisha som försöker komma upp på en plint med hjälp av en trampolin).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Yttranden som exempel (8) och (9) måste tolkas som en form av uppmuntran eller önskan snarare än en uppmaning (se Teleman & al. 1999, vol. 4: 715, 720). Yttranden med uppmuntringar som mottagaren inte kan utföra har inte excerperats till följd av det perlokuta kriteriet. I materialet till denna studie har dock en del yttranden i denna kategori legat på gränsen mellan å ena sidan yttranden som måste tolkas som uppmuntran eller önskan, och å andra sidan uppmaning av mer påminnelsekaraktär. Tveksamma fall har främst rört uppmaningar om att tänka på, komma ihåg eller inte glömma något:

- (10) *Glöm nu för guds skull inte fötterna* (till helklass).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (11) *Tänk nu på vad jag sa, Aisha* (till en enskild elev).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

Denna typ av exempel har inte sorterats bort ifall det har gått att urskilja någon form av efterföljande handling enligt innehållet i uppmaningen<sup>20</sup>. Trots att man inte kan anses ha någon reell kontroll över vad man kommer ihåg eller tänker på är det inte riktigt förmågan att tänka eller minnas som avses i denna typ av uppmaningar, utan de fungerar snarare som en repetition av tidigare innehåll:

*Glöm nu för guds skull inte fötterna*  $\approx$  Vi har tidigare pratat om hur ni ska röra både fötter och armar när ni dansar bugg. Det är lätt att bli fixerad vid armrörelserna, så glöm inte bort att även röra fötterna.

*Tänk nu på vad jag sa, Aisha*  $\approx$  Jag har tidigare sagt att du ska kasta bollen mellan axel och knä när du spelar baseboll. Tänk på att kasta just så.

Uppmaningar om aktiviteter som inte är tänkta att utföras omedelbart har bitvis varit svåra att skilja från mera allmän information. Både uppmaningar och information kan ingå som olika led i samma *instruktion*. En instruktion skulle kunna beskrivas som en

---

<sup>20</sup> Se vidare om konstruktioner som *tänk på* i uppmaningar och instruktioner i Huhtamäki & al. (2022).

anvisning eller vägledning som förklarar hur något ska göras eller utföras, det vill säga en uppsättning riktlinjer eller steg som ger information om handlingar som behöver följas för att uppnå ett visst mål eller resultat (se exempelvis Dalton-Puffer & Nikula 2006; Hammond & Moore 2018). Med denna beskrivning blir gränsen mellan information och uppmaning flytande. Instruktioner *kan* bestå av renodlad information som alltså inte leder till handling, men de kan också vara mer komplexa och innehålla uppmaningar (se exempelvis Collberg & Lundin 2022; Lundin 2018)<sup>21</sup>.

Många uppmaningar i mitt material rör aktiviteter som är tänkta att utföras längre fram i tiden. Hur långt fram i tiden den efterfrågade handlingen är förväntad varierar, men generellt finns det en förväntad handling maximalt ett par minuter efter yttrad uppmaning. Den här typen av uppmaningar kan många gånger påminna mer om allmän information om regler och normer för utförande av en viss idrott än uppmaningar om vad eleverna ska utföra. Detta kan exemplifieras med hjälp av lektionstillfället med tema dans. Vid detta tillfälle demonstrerade läraren dansrörelser tillsammans med en elev. Under tiden dansrörelserna demonstrerades kommenterade läraren rörelserna: *Jag tar min hand under hennes arm och sedan snurrar vi åt höger*. Rörelserna demonstrerades en i taget, och kommentarerna var nästan uteslutande i jag- eller vi-form. Varje sådan genomgång följdes av att musiken sattes igång och eleverna i ringen gjorde samma danssteg som hade demonstrerats av läraren. Även om lärarens kommentarer till rörelserna aldrig formulerades om och riktades som mer tydliga uppmaningar till eleverna uppfattades de tydligt som uppmaningar av eleverna<sup>22</sup>.

Vid en lektion i redskapsgymnastik fick instruktionerna inte samma resultat. Vid denna lektion var idrottssalen indelad i olika stationer och vid varje station kunde eleverna välja att utföra rörelser av olika svårighetsgrad. Vid stationerna samlade läraren eleverna för att beskriva hur rörelserna skulle genomföras. I följande dialog presenterar läraren Jenny först övningen Fladdermusen och sedan övningen Överkast:

(12) *Jenny: Det är Fladdermusen.*

*Anton: Varför ska man göra den?*

*Jenny: Men det är lite att man ska våga hänga. Sedan Överkast, det är den när man håller så här, med kullerbytta bakåt.*

*Anton: Ska jag göra den?*

*Jenny: Ja, vi kan testa. Testa. Den är ganska svår.*

[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

---

<sup>21</sup> Se även Lundin (2021) om komplexa språkhandlingar och instruktion. I artikeln framhålls att instruktion även kan fungera som återkoppling på idrottsaktiviteter.

<sup>22</sup> I tidigare studier, till exempel Lundin (2018) lyfts det fram att det är i träningsformer där instruktioner ges i form av demonstrationer tillsammans med tränande som detta sätt att uppmana blir särskilt vanligt. I Lundins studie, som tar juditsu som exempel, ges instruktioner till rörelser genom att tränaren illustrerar rörelserna tillsammans med en tränande. Parallellt med demonstrationen ger läraren instruktioner till övriga deltagare i form av förklaringar av de rörelser som genomförs. Lundin drar slutsatsen att denna typ av uppmaningsform blir typisk när den instruerande parten själv deltar i demonstrationen.

I dialogen blir det tydligt att eleven Anton inte omedelbart uppfattar läraren Jennys beskrivningar av övningarna som uppmaningar. Efter Jennys beskrivning av övningen reagerar Anton med en fråga med ett betonat ”jag”, det vill säga han inser något överraskad att det kanske finns någon form av förväntad handling från hans sida. Det är inte förrän efter Antons fråga som Jenny formulerar först en försiktig uppmaning med både inkluderande tilltal, modalt hjälpverb och med deklarativ form och sedan en direkt uppmaning med ensamt verb i imperativ. I dessa gränsfall då det är svårt att skilja mellan uppmaning och information har jag först låtit det perlokuta få fälla avgörandet och sedan kontrollerat möjligheten att formulera om yttrandet till en prototypisk uppmaning, det vill säga en uppmaning med imperativ verbform. Om mottagande elev i sina handlingar eller i sitt verbalspråk visar att den har uppfattat innehållet som en uppmaning och det har varit möjligt att formulera om yttrandet till en prototypisk uppmaning har jag också markerat innehållet som uppmaning, annars inte. För exemplet ovan innebär det att enbart *Ja, vi kan testa* och *Testa* är excerperade som uppmaningar.

För att öka reliabiliteten i urvalet har stickprov av uppmaningar genomgått interbedömargranskning (se till exempel Gwet 2014), det vill säga delar av materialet har granskats av tre språkforskare för att kontrollera att de utvalda uppmaningarna generellt uppfattas som just uppmaningar. Ett flertal av de frågor som uppstod vid interbedömargranskningen ledde fram till de gränsdragningar som beskrivs ovan. De delar av de analyserade fem lektionerna som inte har excerperats som uppmaningar är sådant som mer eller mindre tydligt uttrycker andra språkhandlingar än uppmaning. En del av materialet som inte kan kategoriseras som uppmaningar utgörs av faktiska frågor, faktiska önskingar eller hälsningsfraser, men en stor del utgörs av påståenden som fungerar som information.

Som nämndes ovan kan gränsdragningen mellan information som fungerar som underförstådd uppmaning och information som fungerar som verklig information vara svår att göra i en uppmanande kontext. Detta gör sig särskilt gällande i uppmaningar om aktiviteter som ska utföras längre fram i tiden. Med mitt perlokuta kriterium tar jag fram de språkhandlingar som leder till handling, även om denna handling blir tidsfördröjd. Genom denna excerperingsmetod har jag ökat möjligheterna att identifiera många olika sätt att genom verbalspråket uppmana i en idrottspedagogisk kontext. Med det perlokuta synsättet på vad som utgör en uppmaning har 1353 uppmaningar excerperats ur materialet och analyserats utifrån struktur, pragmatisk funktion och mottagare.

I kapitel 4 beskrevs analysen av materialet i denna avhandling som en analys i tre steg. Det första steget, situationskontexten som omger materialet, gjordes i kapitel 5. Nästa steg, uppmaningarnas innehållsliga och språkliga omgivning, presenteras i nästa kapitel.



## 7 Uppmaningarnas fördelning och initiering

I talspråk är yttranden dynamiska: varje yttrande förhåller sig på olika sätt till och påverkas av sådant som tidigare yttranden, förväntade efterföljande yttranden och mottagarens förväntade och faktiska reaktion på yttrandet (Linell 2005; Schegloff 1996). Av denna anledning kan yttranden i talspråk inte analyseras som färdiga genomtänkta produkter, utan de måste studeras utifrån sin funktion i det talspråkliga sammanhang som de förekommer i. I detta kapitel beskrivs den talspråkliga omgivning som omger uppmaningarna på lektionerna i Idrott i hälsa.

I kapitel 5 studerades uppmaningars roll och relevans utifrån olika faktorer i den större situationskontexten. I verksamhetsanalysen blev det tydligt att det som yttras på lektionerna i Idrott och hälsa påminner om språkliga mönster för institutionella samtal. Läraren och eleverna får på lektionerna tydligt asymmetriska roller där läraren har konversationsmakten. Det är läraren som i denna institutionella roll blir direktivgivare och eleverna som i sin institutionella roll blir direktivmottagare (Cedersund & Säljö 1994; Hydén 1997; Linell & Luckmann 1991; Rostila 1997).

I kapitel 4 nämndes det att uppmaningar har en viss *preferensstruktur*, det vill säga det finns en prefererad respons i förhållande till uppmaningar i form av en efterföljande handling. Uppmaningen och den efterföljande handlingen utgör ett slags *närhetspar* i likhet med fråga-svar eller hälsning-hälsning tillbaka, det vill säga den efterföljande handlingen är förväntad (Stensig 2001: 43). Att producera en mindre socialt prefererad handling utgör ett interaktionellt markerat drag och kan leda till olika former av störningar i ett samtal. På lektionerna i Idrott och hälsa följer eleverna det som läraren uppmanar dem till i mycket hög grad. Det är bara vid två tillfällen som uppmaningarnas preferensstruktur utmanas på lektionerna. Det ena tillfället är exemplet med Morgan och kartvandringen (se kapitel 6, exempel 5) där Morgan väljer att tolka en uppmaning med rogativ struktur som en faktisk fråga och ger nekande verbal respons. Lärarens uppmaning med rogativ struktur är inte excerperad som uppmaning i materialet eftersom Morgan, med sitt socialt mindre prefererade svar, signalerar att han inte uppfattar den som en uppmaning.<sup>23</sup> Det andra tillfället visas i exempel (11). På lektion 13 ger läraren Jenny flickorna i klassen en uppmaning om att dela in sig i två grupper. Uppmaningen formuleras med rogativ struktur (*Kan jag få hälften där och hälften där*). Eleven Ella bemöter uppmaningen som en faktisk fråga (*Det kan du få*). Eleven Elsa blir

---

<sup>23</sup> När det sedan var dags för kartpromenad i skogen en vecka senare dök heller inte Morgan upp.

roat förvånad när hon hör Ellas svar (*Sa du det?*) varpå Ella nekar att hon har sagt något. Att Ella svarade på den indirekta uppmaningen som om den var en faktisk fråga uppfattas som ett skämt av både Jenny och Elsa och båda skrattar. Ella följde sedan den indirekta uppmaningen genom att ställa sig i den ena av de två grupperna och lärarens indirekta uppmaning är därför exacerperad.

- (13) *Jenny: Tjejer, kom. Vi ska avsluta här med en grej. Kan jag få hälften där och hälften där?*  
*Ella: Det kan du få.*  
 [...]
 *Elsa: Sa du det?*  
*Ella: Nä. Nä.*  
*Jenny: Det kan du, sa hon. /skrattar/*  
*Elsa: Det kan du. /skrattar/*  
 [Lektion 13, tema Badminton]

Uppmaningarnas preferensstruktur och lärarens makt över turtagningen styr på ett övergripande plan konversationsstrukturen på lektionerna i Idrott och hälsa. Man kan betrakta preferensstrukturen och turtagningsmakten som ett slags raster som alla yttranden på lektionerna i Idrott och hälsa måste ses igenom. I detta kapitel studeras detta raster med ett särskilt fokus på hur uppmaningarna förhåller sig till den övriga språkliga omgivningen. I avsnitt 7.1 studeras uppmaningarna dels utifrån hur de är fördelade över lektionerna, dels utifrån vilken typ av taltur de ingår i. I avsnitt 7.2 undersöks vad det är som driver uppmaningarna på lektionerna i Idrott och hälsa.

## 7.1 Uppmaningarnas fördelning

De fem lektioner från Idrott och hälsa som närstuderas i denna avhandling skiljer sig från varandra när det gäller både ämnesinnehåll och tidsmässig placering inom sitt tema (se tabell 7). Den typiska strukturen för samtliga lektioner är 1) en inledning i helklass där läraren tar närvaro och introducerar lektionens innehåll, 2) en mittdel där eleverna utför dagens aktiviteter och 3) en avslutning i helklass där lektionen sammanfattas (jfr Lundin 2019).

Tabell 7. Lektionernas ämnesinnehåll och tidsmässiga placering inom sitt tema.

	<b>innehåll</b>	<b>placering inom temat</b>
lektion 1	stadsorientering	tredje lektionen i temat orientering
lektion 3	dans	andra lektionen i temat dans
lektion 10	redskapsgymnastik	fjärde och sista lektionen i temat redskapsgymnastik
lektion 13	badminton	första lektionen i temat badminton
lektion 21	baseboll	andra lektionen i temat baseboll

Lektion 1 inleds med en ganska omfattande helklassgenomgång av kartläsning och parindelning inför stadsorientering. Mittdelen utförs helt utan lärarens närvaro eftersom eleverna är ute och orienterar parvis. Under denna del av lektionen riktas alltså inga yttranden från läraren till eleverna. Lektionens avslutning sker gruppvis alltså eftersom eleverna kommer tillbaka från orienteringen. Det finns med andra ord ingen samlad avslutning i helklass på lektion 1. Lektion 3 inleds och avslutas med hela klassen samlad, men eftersom varje nytt danssteg som introduceras under lektionen görs i form av helklassgenomgång varvas hela mittdelen av helklassgenomgångar (inför de nya dansstegen) och individuellt riktade yttranden (vid genomförandet av dansstegen). Lektion 10 har en mycket kort inledning i helklass eftersom eleverna är väl insatta i lektionsinnehållet denna sista lektion i temat redskapsgymnastik. Under merparten av lektionen går läraren runt och instruerar, stöttar, justerar och bedömer elevernas aktiviteter som de utför individuellt eller i par. I slutet samlas hela klassen för en gemensam avslutning och för att plocka undan alla redskap. Lektion 13 påminner i stort om lektion 3 i sin uppbyggnad. Den gemensamma inledningen är relativt lång och innehåller många instruktioner om lektionens innehåll. Mittdelen består av att eleverna ska träna olika badmintonslag i par samt en avslutande badmintonlek. Alla nya slag som ska tränas inleds med helklassgenomgång av hur slaget ska utföras och hur träningen av det nya slaget ska genomföras. Även den avslutande leken inleds med gemensam genomgång av lekens regler. I likhet med lektion 3 varvas alltså hela lektionen av helklassgenomgångar (inför de nya slagen eller leken) och individuellt riktade yttranden (vid genomförandet av slagen eller leken). Lektion 21 påminner om lektion 3 och 13 i sin uppbyggnad på så vis att klassen är samlad under hela lektionen och att hela klassen genomför gemensamma aktiviteter; i detta fall spelar de en basebollmatch tillsammans. Lektionen inleds och avslutas med en kort helklassgenomgång. Trots att läraren är närvarande tillsammans med eleverna under hela lektionens mittdel finns inga helklassgenomgångar i den delen.

Utifrån lektionernas uppbyggnad kan man dela in dem i två olika typer: lektion 3 (dans) och 13 (racketsporter) är en typ av lektion där alla delar av lektionen är tydligt planerade i förväg. De leds och styrs genomgående av läraren och är uppbyggda kring stegvis progression där läraren lägger till påbyggnad efter hand. Aktiviteterna på dessa lektioner avbryts regelbundet för tydliga instruktioner kring påbyggnaden i form av helklassgenomgångar. Efter varje sådan genomgång förväntas eleverna tillföra något i sin aktivitet. Läraren är närvarande under tiden eleverna utför aktiviteterna och korregerar dem om de gör fel. Aktiviteterna på dessa lektioner är alltså närmast detaljstyrda av läraren. Kommunikationen på lektionerna består till största del av instruktioner från lärare till elever och till mindre del av interaktion mellan lärare och elever. Lektion 3 och 13 är en typ av lektioner som har *stark inre klassifikation* (Bernstein 2003: 93f), det vill säga uppgifterna på lektionerna är tydligt beskrivna och målen med arbetet på lektionerna är klart uttalade. De är dessutom lektioner som har *stark inramning* (Bernstein 2003: 89f), det vill säga läraren har stor kontroll över vad som får sägas och göras på lektionerna (se avsnitt 5.3. Jfr Oliynyk 2021). Den starka inramningen i lektion 3 och



13 tydliggörs genom den noggranna planeringen, de detaljerade instruktionerna kring aktiviteterna och lärarens korrigeringar när eleverna inte utför aktiviteterna på rätt sätt.

Lektion 1 (stadsorientering) och 10 (redskapsgymnastik) är en annan typ av lektion där läraren inte kontrollerar innehållet hela tiden. Lektion 10 har en mycket kort helklassgenomgång innan eleverna sätter igång med lektionens aktivitet, och hela lektionen ägnas åt denna aktivitet. Det finns ingen stegvis progression under denna lektion, och läraren avbryter inte för helklassgenomgångar. Lektion 1 har visserligen en ganska lång helklassgenomgång i början, men hela mittdelen av lektionen genomför eleverna på egen hand, helt utan lärarens närvaro. Båda dessa lektioner har stark inre klassifikation; det råder inga tvivel om eller finns någon valfrihet kring vad eleverna ska göra på lektionen. Däremot är inramningen i lektion 10 och i delar av lektion 1 något svagare än lektion 3 och 13. Eftersom det är elevernas ansvar att genomföra aktiviteterna på ett korrekt sätt tar läraren ett litet (lektion 10) eller stort (mittdelen av lektion 1) steg tillbaka och låter eleverna få en del av kontrollen över lektionen. Den svagare inramningen i lektion 10 och delar av lektion 1 tydliggörs genom att aktiviteterna inte är lika detaljstyrda som exempelvis lektion 3 och 13. Eleverna blir inte heller iakttagna och korrigerade under aktivitetens utförande i lika stor utsträckning som lektion 3 och 13. Det behöver poängteras att en svagare inramning inte innebär att lektionsinnehållet på något sätt blir vagt. I stället innebär det att läraren medvetet tar ett steg tillbaka och på så vis styr upp den svagare inramningen.

Den sista lektionen, lektion 21 (baseboll), ligger någonstans mitt emellan stark och svag inramning. Under hela lektionen är klassen samlad, precis som i lektion 3 och 13, och läraren kan med lätthet rikta yttranden till hela klassen och kontrollera innehållet på lektionen. Vad eleverna ska göra på lektionen är tydligt (stark inre klassifikation), och läraren har hela klassen samlad under hela lektionen. Det är dock inte en lika stark inramning på lektion 21 som på lektion 3 och 13. Det finns ingen inledande genomgång med instruktioner kring hur eleverna exempelvis ska slå iväg bollen på bästa sätt, hur de ska hinna bränna motståndarlagets spelare och så vidare. Matchen sätter igång direkt efter en inledande lagindelning, och lärarens instruktioner kommer efterhand i samband med att någon elev behöver dem. Det är alltså eleverna som på sätt och vis driver aktiviteten, och läraren rycker in vid behov. Inramningen är dock inte lika svag som på lektion 10 eftersom läraren trots allt har överblicken över all aktivitet som pågår och elevernas kontroll över lektionen är begränsad.

Lärarens konversationsmakt på lektionerna gör att det är enbart hon som riktar uppmaningar till eleverna, aldrig tvärtom<sup>24</sup>. I de fem näranalyserade lektionerna har läraren 785 talturer. 438 av dessa innehåller minst en men ofta flera uppmaningar. Det är 56 % av alla lärarens talturer som innehåller minst en uppmaning. De talturer som inte innehåller några uppmaningar består till stor del av olika typer av återkoppling (mest beröm) och frågor riktade till eleverna. Utöver återkoppling och frågor finns det ett

---

<sup>24</sup> Eleverna riktar andra språkhandlingar till läraren, exempelvis frågor. Det händer även att läraren uppmanar eleverna att ställa frågor. Vid några tillfällen riktar också eleverna uppmaningar till varandra.

Det som inte sker vid något tillfälle under lektion 1, 3, 10, 13 och 21 är att eleverna riktar en uppmaning till läraren där den förväntade responsen är att läraren utför den efterfrågade handlingen.

stort antal talturer i lektion 1 (orientering) som innehåller beskrivningar av kartan som används och det område som kartan skildrar, många talturer som innehåller beskrivningar av de olika övningar som är möjliga att filma i lektion 10 (redskapsgymnastik) och många talturer med löpande resultat i matchen som spelas i lektion 21 (baseboll).

Vid en närmare granskning av de olika lektionerna blir det tydligt att det är lektionstypen med stark inramning som innehåller den största andelen uppmaningar; bland lärarens talturer på lektion 3 innehåller 61 % minst en uppmaning, och på lektion 13 är andelen 73 % (se tabell 8) (jfr Lundin 2018). Det är dock viktigt att påpeka att en stark inramning inte nödvändigtvis innebär att det finns många uppmaningar. Däremot bidrar ett stort antal uppmaningar till att skapa en stark inramning. Med andra ord kan en lektion ha stark inramning utan att innehålla många uppmaningar, men inte tvärtom. Lärarens talturer på de lektioner som har en något svagare inramning har en lägre andel uppmaningar: lektion 1 har 40 %, lektion 10 har 51 %. Bland talturerna på lektion 21, som placerar sig mer i mitten när det gäller inramning, innehåller 62 % minst en uppmaning. Lektionen ligger alltså något högre i andel talturer med uppmaningar än de svagt inramade lektion 1 och 10 och den starkt inramade lektion 3.

**Tabell 8. Antal och andel lärartalturer med och utan uppmaningar i lektion 1, 3, 10, 13 och 21 (n = 785).**

	antal talturer totalt	antal talturer med uppmaningar	andel talturer med uppmaningar i procent
lektion 1	152	61	40
lektion 3	121	74	61
lektion 10	262	133	51
lektion 13	134	98	73
lektion 21	116	72	62
<b>summa</b>	<b>785</b>	<b>438</b>	<b>56</b>

Eftersom lektionerna i Idrott och hälsa starkt påminner om institutionella samtal och därför inte följer vanliga samtalsmönster är det ibland svårt att dra gränsen för när en taltur slutar och en ny tar vid. Interaktionen sker sällan genom turtagning mellan två personer, utan oftast håller läraren talturen under en lång tid och styr vem som tillåts ta över talturen. Lärarens längre talturer, som i regel består av många TKE (*talkonstruktionsenheter*, se avsnitt 4.1.1), faller in under termen *diskursenheter* (Houtkoop & Mazeland 1985; Lindström, J. 2008: 57ff; Steensig 2001: 85ff). I vardagliga samtal förekommer diskursenheter ofta med någon form av förannonsering i början av talturen som till exempel *Jag måste berätta* eller *På tal om detta*, men på lektionerna i Idrott och hälsa förekommer sällan sådana förannonseringar. När en taltur utgörs av en diskursenhet i vardagliga samtal förändras turtilldelningsreglerna och talaren får ”rätt” att hålla i talturen tills hela diskursenheten är klar. Lindström kallar diskursenheter för ”turkonstruktionsenheter på makronivå” och betraktar dem som talspråkets motsvarigheter till skriftspråkets textstycken eller bokkapitel (Lindström, J. 2008: 137). På lektionerna i Idrott och hälsa är lärarens rätt att hålla i talturen tills hon lämnar över den till någon annan självskrivna på grund av hennes konversationsmakt i situationen, och den ifrågasätts inte.

Ibland varvas längre talturer med inlägg från elever, och ibland bryter läraren av ett resonemang i en taltur riktad till hela klassen för att rikta något innehåll specifikt till en elev och sedan återgå till att rikta sig till hela klassen igen. Man kan förenklat dela in lärarens talturer i två olika typer: 1) talturer som riktas till en enhetlig mottagare och 2) talturer som riktas till växlande mottagare. Talturer som riktas till en enhetlig mottagare kan vara sådana som riktas till en enskild elev, men även sådana som riktas till exempelvis hela klassen eller en grupp av elever. Den gemensamma nämnaren är att hela talturen riktas till en och samma mottagare eller mottagargrupp.

- (14) *Hjälp nu till att få ut grejerna så att inte någon börjar hålla på här innan allt är framme. Hjälp till* (talturstyp 1, innehåll riktat till helklass).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (15) *Hugo, titta på mina fötter.* [Jenny ställer sig bredvid Hugo och visar grundstegen.] *Håll dem en, två, tre, fyr, fem, sex, sju, ått, en, två.* [Amina dansar stegen samtidigt.] *Ska du göra lite som Amina där, så vänsterfoten ska både fram och bakom. Höger trampar stilla. Vi provar* (talturstyp 1, innehåll riktat till Hugo).  
[Lektion 3, tema Dans]

I den andra talturstypen står samtliga mottagare samlade, men innehållet i talturen riktas omväxlande till såväl hela gruppen som individuella mottagare. Det är inte ovanligt att läraren i samma taltur av denna typ växelvis riktar sig till flera olika mottagare. Eftersom alla mottagare står samlade kan de förväntas höra det som sagts tidigare i samma taltur. Läraren kan alltså förvänta sig att alla i gruppen har fått tillgång till innehållet i talturen, även om innehållet inte specifikt har riktats till alla.

Exempel (16) illustrerar en typisk taltur vid helklassgenomgång. I utdraget står hela klassen samlad för att sätta igång med dansträning. En del av eleverna missade förra lektionen och deltar i danstemat för första gången. Läraren riktar sig först till de elever som missade förra lektionen, sedan till eleven Kevin som börjar röra sig bort från gruppen, sedan igen till eleverna som missade förra lektionen och sist till eleven Mona. När läraren bryter tilltalet till den större gruppen för att växla till en enskild mottagare görs detta genom tilltal med egennamn (Kevin respektive Mona). Under hela talturen lyssnar hela klassen, oavsett vem som tilltalas. Allt innehåll i talturen når med andra ord alla elever.

- (16) *Ok. För er som inte var med igår. Lyssna lite noga nu, Kevin, även om du var med igår. Man blir lite fuktig om händerna. Inget farligt. Man gör lite- sköter det lite snyggt. När man är färdig så tar man nästa. Sedan, efter lektionen, då kan man tvätta sina händer, om man har lite- Det är lite förkylningstider och sädär. Det är helt ok, men man behöver liksom inte stå såbär* [Jenny torkar händerna på byxorna] *och torka mellan varje varv, utan sköt det lite snyggt bara. Ok. Mona, kom in i mitten* (talturstyp 2, innehåll riktat först till delar av klassen, sedan till Kevin, sedan till delar av klassen igen och sist till Mona).  
[Lektion 3, tema Dans]

Av materialets 785 talturer består 75 % (591 talturer) av enhetlig mottagare och 25 % (194 talturer) utgörs av växlande mottagare. Vid en närmare granskning av hur turtyperna fördelar sig över lektionerna avviker lektion 21 från de övriga som den enda lektionen med en högre andel av talturer med växlande mottagare (52 %) än talturer med enhetlig mottagare (48 %) (se tabell 9).

**Tabell 9. Antal och andel talturer med enhetlig mottagare och talturer med växlande mottagare i lektion 1, 3, 10, 13 och 21 (n = 785).**

	enhetlig mottagare	andel i procent	växlande mottagare	andel i procent	totalt	andel i procent
lektion 1	122	80	30	20	152	100
lektion 3	91	75	30	25	121	100
lektion 10	237	90	25	10	262	100
lektion 13	85	63	49	37	134	100
lektion 21	56	48	60	52	116	100

Lektion 21 avviker som tidigare nämnts även från de övriga i hur den är uppbyggd och hur den genomförs. Hela klassen är samlad under hela lektionen, och hela lektionen upptas av en enda aktivitet: baseball. Läraren står under större delen av lektionen vid långsidan av salen och fungerar dels som domare i matchen, dels som lärare som stöttar, hjälper och instruerar vid behov. Att talturer med växlande mottagare är mer frekvent än talturer med enhetlig mottagare på denna lektion hänger samman med att det mesta av det som läraren yttrar i salen riktas till alla som är samlade i salen. Det uppstår dock frekvent situationer under talturerna då någon elev behöver korrigera en rörelse eller någon form av ordningsstörning uppstår. Då växlar läraren mottagare mitt i talturen från helklass till de specifika elever som behöver hjälp eller som stör ordningen och vänder sig sedan till hela klassen igen.

Även lektion 10 sticker ut med den högsta andelen av talturer med enhetlig mottagare (90 %) jämfört med talturer med växlande mottagare (10 %). Lektion 10 är den enda av de fem näranalyserade lektionerna som inte innehåller någon längre helklassgenomgång och där lektionen genomförs utan några avbrott för helklassgenomgångar. Lektionen, som har en svagare inramning än de andra lektionerna, drivs i stort av elevernas val av aktiviteter. Under lektionen ska de själva välja tre till fem övningar som de ska filma och skicka in för bedömning. De får disponera lektionen fritt när det gäller hur mycket de vill öva på övningarna innan de filmar och vilka övningar de lägger mest fokus på. Lärarens roll på lektionen är i stort att stötta och hjälpa de elever som kallar på henne. Att talturer med enhetlig mottagare är så dominanta i jämförelse med talturer med växlande mottagare på lektion 10 hänger samman med lärarrollen på lektionen: läraren pratar mest med de elever som behöver hjälp, och det hon säger riktas för det allra mesta till den specifika elev som behöver hjälpen. I övriga lektioner är det talturer med mer enhetlig mottagare som är i majoritet: lektion 1 och 3 har en fördelning med 80 % respektive 75 % av talturer med enhetlig mottagare och lektion 13 något lägre med 63 %.

En närmare granskning av uppmaningsförekomst i de olika talturstyperna visar att talturer med växlande mottagare innehåller en betydligt högre andel uppmaningar (83 %) än talturer med enhetlig mottagare (47 %) (se tabell 10).

**Tabell 10. Antal och andel talturer med enhetlig mottagare och talturer med växlande mottagare som innehåller uppmaningar i lektion 1, 3, 10, 13 och 21 (n = 785).**

	antal talturer	antal talturer med uppmaningar	andel talturer med uppmaningar i procent
talturer med enhetlig mottagare	591	277	47
talturer med växlande mottagare	194	161	83

En förklaring till uppmaningars mer frekventa förekomst i talturer med växlande mottagare kan vara att dessa talturer är längre. Av samtliga 194 talturer med växlande mottagare innehåller 92 % (179 talturer) minst tre TKE. Motsvarande siffra för talturer med enhetlig mottagare är 33 % (197 av 591 talturer). Att en taltur har ett högt antal TKE innebär inte automatiskt att frekvensen uppmaningar ökar, men i ett material där 56 % av talturerna innehåller minst en uppmaning ökar sannolikheten för uppmaningsförekomst i en längre taltur. En annan förklaring till den höga uppmaningsfrekvensen i talturer med växlande mottagare kan vara uppmaningarnas innehåll i de olika talturerna. I den typiska talturen med växlande mottagare börjar läraren med att rikta sig till hela klassen, men av olika skäl behöver hon i samma taltur växelvis rikta sig till olika elever inom klassen. Det föreligger oftast någon form av ordningssituation bakom växlandet. Det är exempelvis att någon elev i klassen stör ordningen genom att själv prata eller syssla med annat än att lyssna, eller att olika brådskande saker behöver hanteras under talturens gång, till exempel att ljuset behöver tändas eller musiken stängas av. Dessa ordningssituationer leder ofta till uppmaningar: att vara tyst, att stå still, att stänga musiken och så vidare. När läraren i samma taltur riktar sig till flera olika mottagare ändrar hon alltså vanligtvis fokus i talturen för att uppmana till ordning.

I detta avsnitt fokuserades uppmaningarnas fördelning i förhållande till innehållet på lektionerna och i förhållande till de talturstyper som används. Sammanfattningsvis kan sägas att mer än hälften av lärarens talturer innehåller uppmaningar, och de lektioner som har stark inramning är de som innehåller flest uppmaningar. De talturer som riktas till flera olika mottagare som står i en samlad grupp innehåller en betydligt högre andel uppmaningar än de talturer som riktar sig till en enhetlig mottagare. I nästa avsnitt studeras vad det är i den språkliga omgivningen som initierar uppmaningarna.

## 7.2 Uppmaningarnas initiering

Ett sätt att undersöka relationen mellan uppmaningarna och den omgivande språkliga omgivningen skulle kunna vara att utgå från de talturer som uppmaningarna yttras i och studera turövergångsområdena i dessa talturer. Det initiala turövergångsområdet i

vardagliga samtal länkar ofta innehållet i turen till föregående tur, det vill säga det contextualiserar innehållet, och det finala turövergångsområdet fungerar ofta som länk till nästkommande taltur, eller som en markering för talturens slut (se avsnitt 4.1.1). I ett sådant samtal kan starten av en taltur markeras av väldigt subtila markörer som exempelvis en inandning eller harkling, och slutet kan markeras av en fallande ton eller knarr i rösten (Lindström, J. 2008: 226ff). I ett växelspel mellan deltagare som deltar i samtalet på lika villkor fungerar generellt den typen av signaler för turbyte effektivt. På lektionerna i Idrott och hälsa finns inte den typen samtalsrelation mellan lärare och elever, och subtila signaler om turbyte har ingen avgörande betydelse för växelspelen mellan deltagarna<sup>25</sup>. Läraren tar oftast ordet utan att invänta en turbytesplats, behåller talturen i regel mer än en TKE och fördelar ordet till den som får nästa taltur. Jag gjorde ett försök att analysera de initiala och finala turövergångsområdena för att fördjupa förståelsen för uppmaningarnas språkliga omgivning. Eftersom lektionerna i Idrott och hälsa lyder under mycket specifika villkor som gör att många analysredskap för vardagliga samtal inte passar visade sig en sådan analys inte vara givande.

Ett interaktionslingvistiskt verktyg som däremot både fungerar och hjälper till att fördjupa förståelsen när det gäller uppmaningar i den aktuella kontexten är att undersöka vad det är i den tidigare interaktionen som föranleder uppmaningarna. Även om det ligger i den idrottspedagogiska verksamhetens natur att innehålla en stor mängd uppmaningar kan anledningarna till de olika uppmaningarna variera. Baserat på vad jag bedömer vara den bakomliggande orsaken till uppmaningen har jag delat in uppmaningarna som förekommer på lektionerna i Idrott och hälsa i två kategorier som jag har valt att kalla *interaktionsinitierade* och *innehållsinitierade* uppmaningar. De uppmaningar som jag har bedömt som interaktionsinitierade är ofta *aktionsdrivna*, det vill säga de initieras av något som *sker* på lektionen. Ofta består dessa uppmaningar av någon form av korrigerande rörelser som elever utför på ett felaktigt sätt eller tillrättavisning av önskat beteende.

- (17) *Ta bort pekfingerarna. Bort med pekfingerarna* (uppmaningar till Anna som initieras av att hon håller sitt pekfinger felaktigt på badmintonracketen).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (18) *Gå och släng tuggummi* (uppmaning till Joakim som initieras av att Joakim tuggar tuggummi på lektionen, något som är emot reglerna i salen).  
[Lektion 13, tema Badminton]

De interaktionsinitierade uppmaningarna är ibland *verbalspråksdrivna*, det vill säga de initieras av något som *sägs* i en tidigare taltur. Dessa uppmaningar är ofta en respons på något elevyttrande som avslöjar att lektionsinnehållet inte har nått fram och behöver

---

<sup>25</sup> I inspelningarna från lektionerna i Idrott och hälsa är de mer subtila signalerna för turtagning dessutom svåra att höra på grund av den höga ljudnivån i salen (se kapitel 5). Exempelvis olika ansats att ta ordet som harkling eller inandning är svåra att uppfatta i inspelningarna. Man får anta att även mottagarna har svårt att höra den typen av signaler och att mycket subtila signaler borde fungera dåligt i denna miljö.

förtydligas, men kan även vara en omformulerad uppmaning som följd av elevprotester.

- (19) *Ni kan ta sådana [tunna] mattor, kan vi ha under. Det kan ni ha, det räcker, det räcker* (uppmaningar initierade av Nours fråga om de behöver ta ut tjockmattan från förrådet).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (20) *Ok, då får ni skicka dem nästa vecka* (uppmaning till helklass som initieras av att klassen protesterar mot att skicka in övningarna redan samma dag).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Uppmaningarna som i stället är innehållsinitierade är antingen *lektionsdrivna* eller *organisationsdrivna*. De lektionsdrivna initieras av att något i lektionsinnehållet behöver presenteras, beskrivas eller förtydligas. Dessa uppmaningar förekommer oftast i längre talurer i genomgångar inför en ny uppgift och där hela klassen är samlad.

- (21) *Peka på bollen, racketen hämtar man liksom här* [visar med händer och racket], *träffar bollen högt* (uppmaningar till helklass om hur eleverna ska slå slaget clear när träningen sätter igång efter genomgången).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (22) *Den som är på tur och ska slå- bakom här, bakom, bakom. Den som börjar slå, slår, den som står på tur och ska slå, kastar. Så man är beredd hela tiden. Den som är på tur ska kasta, underifrån* (uppmaningar till helklass om hur eleverna ska stå när det är deras tur att slå iväg bollen).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

De organisationsdrivna uppmaningarna initieras av att något på lektionen behöver styras upp eller på annat vis organiseras. Dessa uppmaningar fungerar oftast sammankallande eller har en gruppindelade funktion.

- (23) *Kan alla komma lite närmare? Kom. Så, kan ni ställa er i en liten cirkel här* (uppmaningar till eleverna att ställa sig så att de ser kartan som läraren har lagt på marken).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (24) *Lina, ute. Rebecka ute, Hugo ute, Elsa ute* (uppmaningar som syftar till att dela in eleverna i ett innelag och ett utelag).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

En majoritet, 65 %, av uppmaningarna på lektionerna i Idrott och hälsa är innehållsinitierade, jämfört med 35 % interaktionsinitierade (se tabell 11).

**Tabell 11. Antal och andel uppmaningar som är interaktionsinitierade respektive innehållsinitierade i lektion 1, 3, 10, 13 och 21 (n = 1353).**

	interaktions- initierade	andel i procent	innehålls- initierade	andel i procent	totalt	andel i procent
lektion 1, 3, 10, 13 och 21	478	35	875	65	1353	100

Det ser alltså ut som att det är innehållet på lektionerna som driver de flesta uppmaningarna och inte interaktionen som föregår dem. Detta resultat styrker beskrivningen av språket på lektionerna i Idrott och hälsa som mycket olikartat det vardagliga talspråket i samtal. Vid en närmare granskning av de två kategorierna i de olika lektionerna visar det sig dock att det finns vissa skillnader i fördelningen (se tabell 12).

**Tabell 12. Antal och andel uppmaningar som är interaktionsinitierade respektive innehållsinitierade redovisat per lektion (n = 1353).**

	interaktions- initierade	andel i procent	innehålls- initierade	andel i procent	totalt	andel i procent
lektion 1	43	27	115	73	158	100
lektion 3	100	32	216	68	316	100
lektion 10	157	54	133	46	290	100
lektion 13	87	21	321	79	408	100
lektion 21	91	50	90	50	181	100

Lektion 1, 3 och 13 har övervägande innehållsinitierade uppmaningar (73 % i lektion 1, 68 % i lektion 3 och 79 % i lektion 13). Lektion 10 har övervägande interaktionsinitierade uppmaningar (54 %), och lektion 21 har lika många av varje typ. I förra avsnittet beskrevs lektion 3 och 13 som lektioner med en hög andel uppmaningar och en stark inramning, det vill säga undervisning med stor lärarkontroll. Innehållet på lektionerna styrs tydligt av läraren genom helklassgenomgångar och gemensamma övningar och, som ovanstående siffror visar, genom uppmaningar som drivs av lektionsinnehållet snarare än av interaktionen. Lektion 1 beskrevs som en delvis starkt inramad lektion (helklassgenomgången i första halvan av lektionen) och delvis svagt inramad lektion (aktiviteten på egen hand under andra halvan av lektionen). I den första halvan med helklassgenomgång är merparten av uppmaningarna i likhet med lektion 3 och 13 innehållsinitierade<sup>26</sup>.

Lektion 10 beskrevs i förra avsnittet som en lektion med svag inramning, det vill säga undervisning där läraren har valt att släppa en del av kontrollen över innehållet. Lektion 21 placerades någonstans mellan stark och svag inramning. Innehållet på de båda lektionerna styrs delvis av eleverna själva genom det egna arbetet med övningarna (lektion 10) och matchen som de spelar (lektion 21), men läraren är närvarande genom

<sup>26</sup> Eftersom mittdelen av lektion 1, när eleverna är ute och orienterar, helt saknar uppmaningar, är antalet uppmaningar något lägre på denna lektion. Trots att fokus för denna avhandling ligger på uppmaningar har denna lektion valts ut för näranalys på grund av dess representativa struktur för lektioner i Idrott och hälsa.



hela lektionen för att hjälpa, stötta och svara på frågor. Trots att lektionsupplägget på dessa två lektioner genom den svaga inramningen och de få helklassgenomgångarna borde öppna för ett mer samtalsliknande talspråk med mycket interaktion är andelen innehållsinitierade uppmaningar nästan lika stor eller lika stor som andelen interaktionsinitierade uppmaningar (46 % för lektion 10 och 50 % för lektion 21). Andelen innehållsinitierade uppmaningar är dock tydligt lägre på lektion 10 och 21 jämfört med lektion 1, 3 och 13.

Utöver det faktum att interaktionsinitierade uppmaningar drivs av tidigare interaktion och innehållsinitierade uppmaningar drivs av lektionsinnehållet kan även en annan egenskap som karaktäriserar de båda typerna identifieras, nämligen tiden mellan uppmaning och förväntad handling. De interaktionsinitierade uppmaningarna utgörs ofta av korrigeringar eller tillrättavisningar, som exempelvis uppmaningar om att vara tyst eller stå still, eller uppmaningar som yttras mitt i pågående handling. Oavsett funktion hos de interaktionsinitierade uppmaningarna har de i regel en *förväntad omedelbar handling*.

- (25) *Anton, du står stilla* (en uppmaning till Anton om att inte röra sig bort från gruppen).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (26) *Oh backa, backa, backa Nour, backa, backa, backa, backa* (en uppmaning till Nour om att springa tillbaka till den tidigare basen så att hon inte blir bränd).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

De innehållsinitierade uppmaningarna yttras ofta i stället i samband med instruktioner där läraren presenterar något för hela gruppen av elever som eleverna sedan ska genomföra efter genomgången. Det är exempelvis uppmaningar om hur ett träningslag i badminton ska genomföras om ett par minuter när träningen är igång, eller uppmaningar om hur ett nytt danssteg ska genomföras när musiken börjar. Det är alltså uppmaningar som är framåtsyftande och uppmanar mottagaren att genomföra den efterfrågade handlingen efter att uppmaningen har uttalats, det vill säga uppmaningar med *förväntad framtida handling*.

- (27) *Peka på bollen, racketen hämtar man liksom här* [visar med händer och racket], *träffar bollen bögt* (uppmaningar om hur eleverna ska slå slaget clear när träningen sätter igång efter genomgången).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (28) *Man skriver i anteckningar eller i någonting. Vi ska inte ha en massa papper för miljön* (uppmaningar om att skriva svaren på orienteringsfrågorna i telefonen i stället för på papper när stadsorienteringen startar efter genomgången).  
[Lektion 1, tema Orientering]

Sammantaget tyder mycket på att lektionernas innehåll är en stor drivkraft bakom uppmaningarna på lektionerna och att den förväntade efterföljande handlingen efter de innehållsinitierade uppmaningarna är förskjutet till någon gång i framtiden. De

interaktionsinitierade uppmaningarna, som generellt är i minoritet, är vanligare på lektioner med få helklassgenomgångar och har i regel en förväntad omedelbar handling.

Metoden att kategorisera uppmaningar som interaktionsinitierade eller innehållsinitierade ger ett nytt perspektiv när det gäller uppmaningens dialogiska omgivning. Detta ger en ny dimension åt förståelsen av hur uppmaningar fungerar i en idrottspedagogisk kontext och framhäver deras betydelsefulla roll i att forma interaktionen och strukturen under lektionerna.

### 7.3 Sammanfattning

Konversationsstrukturen på lektionerna i Idrott och hälsa styrs av att läraren har konversationsmakten och att uppmaningarna i materialet följer en tydlig preferensstruktur. Över hälften av alla lärarens talturer innehåller uppmaningar (övriga talturer består till stor del av olika former av återkoppling och frågor), och en majoritet av dessa uppmaningar initieras av innehållet på lektionen snarare än av interaktionen. Lektionernas olika inramning har dock en påverkan på hur konversationsstrukturen ser ut i de olika lektionerna. Lektion 3, 13 och till stor del även lektion 21 har en stark inramning på så vis att det är läraren som uttryckligen kontrollerar lektionernas innehåll och hur detta innehåll genomförs. Lektion 1 och 10 har en något svagare inramning eftersom eleverna får kontrollera delar av lektionen själva. I lektionerna som domineras av stark inramning förekommer en högre andel växlande mottagare i talturerna, en högre andel uppmaningar, en högre andel innehållsinitierade uppmaningar, och den förväntade handlingen hos dessa uppmaningar ligger i regel i framtiden. Lektionerna som har en något svagare inramning har i jämförelse med de starkt inramade lektionerna tvärtom en lägre andel växlande mottagare i talturerna, en lägre andel uppmaningar och en högre (om än fortfarande låg) andel interaktionsinitierade uppmaningar där den förväntade handlingen är omedelbar.

Den talspråkliga genre som lektionerna i Idrott och hälsa utgör skiljer sig helt från det vardagliga samtalet. I stort delar genren drag med det institutionella samtalet: deltagarnas asymmetriska roller, lärarens självklara konversationsmakt och den av läraren styrda turtagningen. I andra delar måste språket på lektionerna i Idrott och hälsa sägas utgöra en egen genre. Det är tydligt hur språket på lektionerna påverkas av de olika typer av talturer som används beroende på mottagare i den aktuella situationen. Behovet av att hålla ordning samtidigt som lektionsinnehåll ska förmedlas är också något som påverkar hur språket utformas på lektionerna. Att uppmaningarna antingen är innehållsinitierade eller interaktionsinitierade och att den bakomliggande orsaken till uppmaningarna kan kopplas till när i tiden den förväntade handlingen ska ske är ytterligare något som påverkar den språkliga utformningen på lektionerna i Idrott och hälsa.



## 8 Uppmaningars struktur och direktthet

I detta och nästa kapitel undersöks strukturen och direkthetsgraden hos uppmaningarna i det empiriska materialet i denna undersökning. Medan kapitel 8 etablerar en metodisk grund för analys av svenska uppmaningar generellt fokuserar kapitel 9 på hur denna metod kan appliceras på det idrottspedagogiska materialet. I avsnitt 8.1 presenterar jag den generella beskrivning av den svenska uppmaningen som ges i SAG. I avsnitt 8.2 redogör jag för de strukturer för realisering av uppmaningar i det svenska språket som pekas ut som möjliga i SAG. Jag ger även en översikt över synen på dessa strukturer utifrån ett pragmatiskt och ett systemisk-funktionellt perspektiv. Trots att SAG har ambitionen att beskriva både talad och skriven svenska utgör den talspråkliga svenskan en betydligt mindre del av de grammatiska beskrivningarna (se exempelvis Wirdenäs 2000). I inledningen till SAG (vol. 1: 28) ges en del förklaringar till valet att huvudsakligen fokusera på den skrivna svenskan, till exempel att det inte finns lika många grammatiska undersökningar av den talade svenskan som av den skrivna, att den skrivna svenskan är lättare att observera samt att talspråkets variation gör det svårt att dra gränsen för vad som ska inkluderas i en systematisk beskrivning av språket. Uppmaningar är i regel knutna till talat språk, och de exempel som återges i SAG i beskrivningen av den svenska uppmaningen utgår också från typiska talsituationer. Det som dock saknas i SAG är autentiska talspråkliga uppmaningar. Beskrivningen av den svenska uppmaningen i SAG fungerar som grund för en allmän beskrivning av den svenska uppmaningen, men vid analys av uppmaningar i en talspråklig kontext behöver beskrivningen kompletteras. Den kombination av språkvetenskapliga teorier som utgör det teoretiska ramverket i denna studie syftar till att belysa den svenska uppmaningen i ett talspråkligt bruk och ge en bredare och djupare förståelse för hur den svenska uppmaningen kan varieras i tal. I förlängningen är målet att ge en beskrivning av den svenska uppmaningen som kan komplettera den som görs i SAG.

I avsnitt 8.3 ligger fokus på uppmaningars direkthetsgrad. Avsnittet innehåller dels en genomgång av hur de olika uttryckstyperna som presenteras som möjliga uppmaningsstrukturer i SAG förhåller sig till direktthet, dels en presentation av element i uppmaningar som kan påverka direkthetsgraden: uppmaningars tilltal samt uppmaningars eventuella modalitetsförändrande markörer.

Av de fyra teoretiska ben som beskrevs i kapitel 4 är det främst SAG, SFL och pragmatik som är utgångspunkt för detta kapitel. Språkliga exempel i den generella metodbeskrivningen av svenska uppmaningar i kapitlet är antingen exempel från SAG eller konstruerade i syfte att tydliggöra kategorierna. Språkliga exempel från lektionerna i

Idrott och hälsa presenteras främst i kapitel 9. Skiljetecken sätts genomgående inte ut i samband med exemplen. Detta gäller såväl exempel från SAG som exempel från lektionerna i Idrott och hälsa. I SAG innehåller exempelmeningar för uppmaningar ibland utropstecken, ibland frågetecken och ibland punkt. Inte alla uppmaningar med direktiv struktur markeras med utropstecken, inte alla med rogativ struktur markeras med frågetecken och inte alla med deklarativ struktur med punkt. Val av skiljetecken vid exempelmeningar blir ett slags resultat i en analys av uppmaningar med olika struktur. En uppmaning med utropstecken indikerar att den är mer orderlik än en uppmaning med punkt eller frågetecken. Jag har därför tvärtom valt att inte sätta ut skiljetecken vid mina språkliga exempel utan i stället presentera min tolkning av de olika exemplen i analysen.

## 8.1 Uppmaningens beskrivning i SAG

*Svenska Akademiens grammatik*, SAG (Teleman & al. 1999), är det största grammatiska referensverket för det svenska språket. Ambitionen i SAG är att beskriva hur det svenska språkets grammatik ser ut i fråga om struktur, funktion och betydelse, ofta med betydelsen som utgångspunkt. I SAG:s beskrivning av svenska språkets huvudsatser och de prototypiska språkhandlingar som uttrycks med hjälp av dessa huvudsatser presenteras följande indelning (Teleman & al. 1999, vol. 4: 681):

1. deklarativa (uttrycker påståenden): *Nu är han tyst*
2. interrogativa (uttrycker frågor):
  - (1) rogativa (uttrycker underställande frågor): *Är han tyst nu*
  - (2) kvesitiva (uttrycker sökande frågor): *När är han tyst*
3. direktiva (uttrycker uppmaningar): *Var tyst nu*
4. expressiva (ger utlopp för känslomässig inställning): *Vad tyst han är nu*
5. desiderativa (uttrycker önskningar): *Om han ändå vore tyst nu*
6. suppositiva (uttrycker antaganden): *Tänk om han håller tyst hela tiden*

Den prototypiska strukturen hos en uppmaning är alltså den direktiva strukturen, det vill säga uppmaningar med verb i imperativ. Det finns med andra ord en helt egen form av verbet för att uttrycka uppmaning. SAG listar följande allmänna förutsättningar för att en sats med direktiv struktur också ska fungera som en uppmaning (Teleman & al. 1999, vol. 4: 718):

- a) Talaren skall inte säkert veta om lyssnaren kommer att förverkliga den aktion som uppmaningen gäller utan att talaren uppmanar honom till det.
- b) Lyssnaren skall ha möjlighet att förverkliga aktionen.
- c) Talaren skall ha en uppriktig önskan att lyssnaren förverkligar aktionen.
- d) Talaren skall uppriktigt tro att han genom att yttra den direktiva huvudsatsen kan påverka lyssnaren till att förverkliga aktionen.

När det gäller språkhandlingar i allmänhet finns det inte en ett-till-ett-relation mellan språklig form och språkhandlingstyp; den språkhandling som prototypiskt uttrycks med hjälp av en viss huvudsatsstruktur kan, med viss nyansskillnad som följd, också uttryckas med andra strukturer. Även om den direktiva strukturen är prototypisk för språkhandlingen uppmaning kan alltså den uppmanande funktionen även uttryckas med hjälp av exempelvis rogativ eller deklarativ struktur. SAG:s definition av funktionen hos en uppmaning riktar in sig på det direktiva yttrandet specifikt, men definitionen är överförbar även på uppmaningar som uttrycks med hjälp av andra strukturer än den direktiva (se avsnitt 8.2).

SAG sätter även uppmaningarna i en större pragmatisk kontext och indelar dem vidare utifrån vilken specifik uppmaningstyp de utgör. SAG föreslår fyra huvudsakliga undergrupper: 1) befallningar, 2) vädjanden, 3) erbjudanden och 4) råd (se tabell 13).

**Tabell 13. Olika slag av uppmaningar enligt SAG. 0 = irrelevant drag för klassificeringen.**

	befallning	vädjan	erbjudande	råd
rätt att vägra	–	+	+	+
lyssnarens intresse	0	–	+	+
rätt att utföra handlingen utan uppmaning	0	0	–	+

(Teleman & al. 1999, vol. 4: 717)

En uppmaning som fungerar som befallning innehåller inget utrymme för mottagaren att vägra uppmaningen. Den prototypiska befallningen är en uppmaning uttryckt i en direktiv sats utan modala markörer (*Kom hit*). Många andra strukturer kan emellertid också fungera som befallningar. Ett yttrande som *Vill du vara vänlig och skicka saltet, tack*, yttrat av en talare med mycket makt i en uppmanande kontext, kommer trots sin modifierade form att uppfattas som en befallning. Vid vädjanden har mottagaren möjlighet att vägra, och sådana används till exempel när mottagaren inte anses välvilligt inställd till uppmaningen. I likhet med befallningar kan vädjanden uttryckas med hjälp av ett flertal olika strukturer, men vanligtvis med någon form av modifiering som markerar själva vädjandet (*Var snäll och ge mig glaset*). Även erbjudanden och råd ger utrymme för mottagaren att vägra följa uppmaningen, men till skillnad från vädjanden antas mottagaren ha ett intresse av innehållet i uppmaningen. Skillnaden mellan råd och erbjudanden är att mottagare av erbjudanden inte kan handla utan uppmaning medan mottagare av råd kan handla utan den (jämför erbjudandet *Varsågod och börja äta* med rådet *Ät, så klart*) (Teleman & el. 1999, vol. 4: 716f).

## 8.2 Svenska uppmaningsstrukturer enligt SAG

Det finns ännu ingen samlad djupgående beskrivning av det svenska språkets olika uppmaningsstrukturer. I SAG presenteras språkhandlingen uppmaning i volym 4, och i avsnittet om direktiva huvudsatser ges det exempel på både prototypiska uppmaningar och varianter som mer indirekt fungerar som uppmaningar (Teleman & al. 1999, vol. 4: 705–730). Fler varianter exemplifieras och kommenteras dock i andra avsnitt i volymen, till exempel uppmaningar med kvesitiv struktur (§81, s. 752ff) och icke-satsformade uppmaningar (§33, s. 813f). Det finns alltså ingen samlad översikt i SAG som skulle möjliggöra en överblick över de möjligheter som ges i det svenska språket när det gäller uppmaningar. För att kunna beskriva de olika formella strukturer som uppmaningen kan ta sig uttryck i har jag gjort en genomläsning av SAG:s beskrivning av svenska huvudsatser (Teleman & al. 1999, vol. 4: 672–781) och icke-satsformade meningar (Teleman & al. 1999, vol. 4: 783–831) och sammanfattat de strukturer för realisering av uppmaningar som exemplifieras och kommenteras där.

Översikterna i avsnitt 8.2.1–8.2.5 nedan är alltså mina sammanställningar av de uttryckstyper för uppmaningar som presenteras i SAG. Perifera konstruktioner som inte förekommer i mitt material har sorterats bort från sammanställningarna. I uppmaningar som uttrycks med andra strukturer än den direktiva använder SAG med något enstaka undantag enbart andra personens pronomen som tilltalsalternativ. Därför innehåller också samtliga icke-direktiva exempel i sammanställningarna här enbart andra personens pronomen. Andra alternativ behandlas i avsnitt 8.3. Samtliga uttryckstyper som exemplifieras nedan innehåller hänvisning till både sida och paragraf i volym 4 i SAG.

### 8.2.1 Direktiv huvudsats

Den prototypiska uppmaningen beskrivs i SAG som ett yttrande med direktiv satsform med ett verb i imperativ och utan subjekt som anger verbets predikationsbas (*Skriv texten*, s. 706f, §32). En sådan ”naken” utformning av uppmaningar fungerar generellt som befallningar, det vill säga uppmaningar som inte lämnar något utrymme för mottagaren att vägra innehållet (s. 716f, §41). Den direktiva satsformen tillåter dock en viss variation som kan påverka den prototypiska uppmaningens funktion, och SAG lyfter fram flera olika varianter. Den första varianten berör det finita verbet; det är uppmaningar med direktiv satsform som innehåller någon form av pseudosamordning med syfte att modifiera tolkningen av uppmaningen. Exempel som nämns är pseudosamordning med verbet *ta* (*Ta och ryck upp dig*, s. 707, §33a), med uttryck som *var snäll* eller *var hyggelig* (*Var snäll och räck mig glasögonen*, s. 707f, §33b) och med uttryck som *varsågod* (*Varsågod och ta av skinkan*, s. 708, §33d). Ytterligare exempel är verbkonstruktioner med verb som anger strävan efter eller avstående från en viss handling och med infinitivfras som komplement (*Låt bli att läsa när du går*, s. 713, §37b). De exempel med pseudosamordningar som nämns i SAG har gemensamt att de tar bort det befällande draget från uppmaningen och snarare markerar uppmaningen som en vädjan, ett råd eller ett erbjudande (s. 717, §42b–d).

Den andra varianten av uppmaningar med direktiv struktur som tas upp i SAG rör subjektet. Normalt finns det inget synligt subjekt i den prototypiska uppmaningen, men subjektet kan enligt SAG ses som underförstått. Utsatt subjekt i form av andra persons pronomen förekommer dock i en del direktiva satser (*Gå du på bio*, s. 710f, §35). Explicit subjektсанvändning i en direktiv sats indikerar enligt SAG att innehållet ligger i lyssnarens intresse, det vill säga att uppmaningen borde fungera som ett erbjudande eller ett råd (s. 717, §42a). Det finns även varianter av den direktiva satsen där objektet är utsatt och antingen synliggör mottagaren (*Skrynda dig*, s. 709, §34) eller både sändaren och mottagaren (*Låt oss fara till sjön igen*, s. 712, §36).

Ytterligare varianter som tas upp i SAG som särskilt vanliga i direktiva huvudsatser är olika lexikaliserade verbkonstruktioner, som till exempel *få se* eller *få höra* (*Få se vad du har i påsen*, s. 712f, §37a). Även direktiva huvudsatser som innehåller *med*-fraser som anger huvudsatsens predikationsbas (*Gå med dig; Var tysta med er*, s. 713f, §38) tas upp som exempel på variation hos uppmaningar med direktiv struktur. Till skillnad från direktiva satser med pseudosamordning och direktiva satser med explicit pronomen som tonar ned det befallande i uppmaningen menar SAG att konstruktioner med *få se* och *få höra* och konstruktioner med *med*-fraser markerar huvudsatsen som en befallning (s. 717, §42f).

I samband med genomgången av den direktiva huvudsatsen tas det även upp i SAG att satsadverbial med olika betydelser kan förekomma i uppmaningar med direktiv struktur, något som får betydelse för en uppmanings funktion. Medan satsadverbial *gärna* markerar ett erbjudande (*Ta gärna tidningen*, s. 717, §42g) markerar ett finalt *så klart* snarare ett råd (*Ring upp honom, så klart*, s. 718, §42h). SAG tar även upp att direktiva huvudsatser kan vara underordnade anförande satser. Beroende på verbval i den anförande satsen kan uppmaningen fungera som såväl befallning (*Stäng dörren, säger jag*, s. 718, §43) som råd (*Vänta du lite till, tycker jag*, s. 718, §43).

Sammanfattningsvis kan sägas att SAG presenterar den direktiva satsformen utan subjekt och med ett verb i imperativ som den prototypiska strukturen för en uppmaning. Denna struktur kan dock varieras, något som kan få olika följder för uppmaningens funktion. Även inom pragmatiken talar man om den direktiva huvudsatsen som den prototypiska uppmaningen, en direkt uppmaning som följer Grices maximer till fullo (*kvantitetsmaximen*, *kvalitetsmaximen*, *relevansmaximen* och *sättsmaximen*) (Grice 1975, 1989). De olika varianter som kan uppstå när exempelvis det finita verbet får sällskap av pseudosamordnade verb, när subjekt inkluderas i satsen eller när olika tillägg i form av satsadverbial eller sägesatser förekommer anses inom pragmatiken ha en påverkan på uppmaningens direktitet, något som i sin tur får en påverkan på uppmaningens funktion (se exempelvis Culpepper & al. 2018; Kasper & Rose 2002; Searle 1979). Inom SFL talar man om den direktiva huvudsatsen som en kongruent uppmaning, det vill säga ett yttrande som uttrycks med den struktur som är särskilt avsedd för uppmaningar (Halliday & Matthiessen 2014: 665). En uppmaning som uttrycks med den prototypiska strukturen har enligt SFL en hög grad av förpliktelse och anses, i likhet med SAG, ha en befallande funktion. Graden av förpliktelse kan dock förändras om den grammatiskt kongruenta uppmaningen förändras i form av exempelvis subjektsförekomst eller förekomst av satsadverbial (Holmberg & Karlsson 2006: 63ff).



## 8.2.2 Deklarativ huvudsats

En uppmaning som uttrycks i en deklarativ huvudsats har enligt SAG i regel andra personens personliga pronomen som subjekt. Den efterfrågade handlingen kan markeras direkt i huvud verbet och fungera som en befallning (*Du hämtar min jacka nu*, s. 724, §48), men strukturen kan varieras på ett flertal olika sätt som får konsekvenser för funktionen. Uppmaningar med deklarativ struktur kan exempelvis innehålla hjälpverb och/eller satsadverbial som anger mottagarens möjlighet att utföra den efterfrågade handlingen (*Du kan hämta min jacka nu; Du hämtar väl min jacka nu; Du kan väl hämta min jacka nu*, s. 724, §48). De kan även innehålla negation, ofta tillsammans med ett möjlighetsadverbial (*Du kan väl inte hämta min jacka nu*, s. 725, §48). Om den deklarativa satsen innehåller en negation eller ett möjlighetsadverbial ges det, enligt SAG, också möjlighet för användning av hjälp verbet *vilja* (*Du vill väl inte hämta min jacka nu*, s. 725, §48). Negation, satsadverbial och modala hjälpverb kan alltså bidra till att göra uppmaningar som uttrycks med deklarativ struktur mer vädjande, erbjudande eller rådgivande.

I likhet med uppmaningar med direktiv struktur kan uppmaningar med deklarativ struktur konstrueras med anförande sats. I SAG beskrivs anförande satser i uppmaningar med deklarativ struktur som ”markörer som antyder att satsen skall uppfattas som en viss typ av uppmaning” (s. 728). De är med andra ord markörer som påverkar hur innehållet i uppmaningen troligen kommer att uppfattas av mottagaren. De kan till exempel göra uppmaningen mer befällande (*Du stänger dörren, säger jag*, s. 729, §52b), vädjande (*Jag ber dig: skulle du inte vilja gå nu*, s. 729, §52b) eller rådgivande (*Du kan väl vänta lite till, tycker jag*, s. 729, §52b). Slutligen nämns även uppmaningar till gemensam handling som något som kan uttryckas med hjälp av den deklarativa huvudsatsen. Den typen av uppmaningsstruktur har i regel *vi* som subjekt (*Vi går på bio ikväll*, s. 728, §51).

Inom pragmatiken kategoriseras uppmaningar med deklarativ struktur som indirekta konventionella uppmaningar. Uppmaningar i deklarativ struktur är alltså så vanligt förekommande att de har konventionaliserats i denna struktur. Att välja att uttrycka en uppmaning indirekt i form av en deklarativ huvudsats i stället för en direktiv dito kan enligt pragmatiken vara en artighetsstrategi: uppmaningen blir i regel mindre befällningslik vid ett indirekt uttryckssätt och öppnar därmed för mottagaren att undvika den efterfrågade handlingen (se exempelvis Brown & Levinson 1987; Culpepper & al. 2018).

Inom SFL kategoriseras uppmaningar med deklarativ struktur som grammatiskt inkongruenta, det vill säga uppmaningar som är öppna för fler responsdrag än den grammatiskt kongruenta uppmaningen. Precis som inom pragmatiken menar man inom SFL att en uppmaning som uttrycks med en icke-prototypisk struktur gör det mer möjligt för mottagaren att ge annan respons än den förväntade. En mottagare av en uppmaning med deklarativ struktur skulle med andra ord kunna välja att betrakta ett sådant yttrande som ett påstående och välja verbal respons i stället för handling (Halliday & Matthieson 2014: 665ff; Holmberg & Karlsson 2006: 53f). Inom SFL beskrivs även de modala hjälpverb som är typiska för uppmaningar i deklarativ struktur, utifrån grad av förpliktelse. Modala hjälpverb som *ska* och *måste* i en uppmaning med deklarativ struktur signalerar hög förpliktelse att genomföra den efterfrågade handlingen, *bör* signalerar

medelhög grad och *kan* och *får* signalerar låg förpliktelse (Halliday & Matthiessen 2014: 686ff; Holmberg & Karlsson 2006: 66f). Beroende på val av hjälpverb kan alltså en uppmaning med deklarativ struktur göras mer eller mindre tvingande, vilket i sin tur påverkar mottagarens utrymme att undvika den efterfrågade handlingen.

### 8.2.3 Rogativ huvudsats

Den rogativa huvudsatsen beskrivs i SAG som en frekvent förekommande struktur för uppmaningar. Möjligheterna att uttrycka den efterfrågade handlingen i en uppmaning med rogativ struktur är enligt SAG flera. Den efterfrågade handlingen kan uttryckas direkt i huvudverbet (*Hämtar du min jacka*, s. 726, §49). Uppmaningen kan även innefatta hjälpverb eller satsadverbial som anger mottagarens möjlighet att utföra den efterfrågade handlingen (*Kan du hämta min jacka*; *Hämtar du kanske min jacka*, s. 726, §49). Den kan även innefatta hjälpverb som anger mottagarens benägenhet att utföra handlingen (*Vill du hämta min jacka*, s. 726, §49). Uppmaningar som uttrycks med rogativ huvudsats och som innehåller hjälpverben *kunna* och *vilja* kan också vara negerade utan att uppmaningen därmed blir negerad (*Kan du inte hämta min jacka*, s. 726, §49). I SAG lyfts även uppmaningar med rogativ struktur upp som särskilt vanliga vid uppmaningar till gemensam handling. Dessa uppmaningar konstrueras vanligtvis med hjälpverbet *ska*, har *vi* som subjekt och kan förekomma både med och utan negation (*Ska vi gå på bio*; *Ska vi inte gå på bio*, s. 728, §51)<sup>27</sup>.

En uppmaning som uttrycks med hjälp av rogativ huvudsats kan enligt SAG bara undantagsvis fungera som befallning. Det faktum att uppmaningen uttrycks i frågeform öppnar för möjligheten för mottagaren att svara nej. Det är alltså främst vädjan, erbjudande och råd som är aktuella funktioner för dessa uppmaningar (s. 726f, §49). Det är i princip enbart den rogativa huvudsatsen som presenteras som en möjlig uppmaningsstruktur bland interrogativa huvudsatser i SAG. Den kvesitiva huvudsatsens funktion som uppmaning kommenteras mycket kortfattat i samband med retoriska frågor och nämns främst som stödjande språkhandling till en redan uttalad eller underförstådd språkhandling (*Vem väntar du på*<sup>28</sup> ≈ *Gå!* s. 752ff, §81).

I likhet med uppmaningar som uttrycks med deklarativ huvudsats talar man inom pragmatiken om uppmaningar som uttrycks med rogativ huvudsats som *konventionella indirekta uppmaningar*. Att uppmaningar i den rogativa strukturen inte efterfrågar handling på ett direkt sätt innebär att budskapet lindas in och uttrycks mer försiktigt och kan därmed uppfattas som artigare. Inom SFL kategoriseras uppmaningar med rogativ struktur precis som uppmaningar med deklarativ struktur som grammatiskt

---

<sup>27</sup> Min upplevelse är att dessa två exempel inte är likställda. Exemplet *Ska vi inte gå på bio* upplever jag som mer uppmaningslikt än exemplet *Ska vi gå på bio*. I SAG står det dock att ”[u]ppmaningen gäller det förhållningssätt som beskrivs i den icke-negerade propositionen även när satsen är negerad” (s. 728, §51), det vill säga de båda exemplen likställs.

<sup>28</sup> I denna avhandling hade en sådan uppmaning kategoriserats som en hint.

inkongruenta uppmaningar, och innehåller en öppning för respons i form av *ja* eller *nej* i stället för handling (Halliday & Matthiessen 2014: 701ff; Holmberg & Karlsson 2006: 53f).

#### 8.2.4 Desiderativ eller suppositiv huvudsats

SAG sammanför de två satstyperna desiderativ och suppositiv huvudsats i funktionen uppmaning till samma avsnitt (s. 727, §50) eftersom de båda, trots att de kan fungera som uppmaning, ofta tydligt har kvar en stor del av sin prototypiska funktion, önskan respektive hypotes. Desiderativa huvudsatser har enligt SAG ofta en vädjande funktion, särskilt om de innehåller satsadverb som *bara* eller *ändå* och hjälpverben *kunna* eller *vilja* med tempusförskjutning (*Om du bara kunde hämta jackan nu*, s. 727, §50). Suppositiva huvudsatser som inleds med *tänk* och innehåller verbet *ska* med tempusförskjutning kan enligt SAG fungera som erbjudande eller råd (*Tänk om du skulle hämta din jacka*, s. 727, §50). Suppositiva huvudsatser kan i vissa fall även fungera som uppmaning till gemensam handling med *vi* som subjekt (*Tänk om vi skulle gå på bio ikväll*, s. 728, §51). Även om verbformen i suppositiva huvudsatser som inleds med *tänk* är i imperativ och därmed formellt hör till de direktiva huvudsatserna kategoriseras de alltså i SAG som suppositiva huvudsatser.

Desiderativa och suppositiva huvudsatser med uppmanande funktion ligger mycket nära det som inom pragmatiken brukar kategoriseras som icke-konventionella indirekta uppmaningar, det vill säga yttranden där det uppmanande budskapet uttrycks mellan raderna. Budskapet i denna struktur är inlindat på ett sätt som kan göra det mångtydigt och på så vis försvåra tolkningen för mottagaren (se till exempel Sperber & Wilson 1995; Taguchi 2008). Inom SFL skulle uppmaningar uttryckta med desiderativa och suppositiva huvudsatser kategoriseras som grammatiskt icke-kongruenta. Uppmaningar som uttrycks med sådana strukturer öppnar inte enbart för andra responser än den förväntade aktionen, utan de kan även tolkas som allmänna reflektioner och därmed även öppna för utebliven respons (Halliday & Matthiessen 2014: 701ff; Holmberg & Karlsson 2006: 34f, 52ff).

#### 8.2.5 Övriga uttryckstyper för uppmaningar

Även uppmaningar som är icke-huvudsatsformade tas upp i SAG. Bisatser och infinitivfraser som i stället för huvudsatser bär upp själva kärnbudskapet i uppmaningen beskrivs på s. 729, §53 som möjliga uttryckstyper för uppmaningar. Det är matrissatsens huvudverb som avgör vilken funktion uppmaningen får:

Nu säger jag till dig för sista gången att (du skall) äta upp maten. [befallning]  
Får jag be dig {att du stänger fönstret/(att) stänga fönstret}. [vädjan]  
Om jag skulle be er {att ni sätter er till bords/(att) sätta er till bords}. [erbjudande]  
Jag föreslår {(dig) att du ringer henne/dig att ringa henne}. [råd]  
(Teleman & al. 1999, vol 4: 729)

Inom SFL lyfts den hierarkiska fördelningen av innehållet i en uppmaning upp som viktig. En uppmaning där kärnbudskapet uttrycks i den fria satsen är mer öppen för förhandling än en uppmaning där det centrala uppmanande elementet uttrycks i en bunden sats eller i en infinitivfras. Att uppmaningen så att säga ”sitter” i en hierarkiskt underordnad position pekar enligt SFL på att innehållet presenteras som något som redan ligger fast, det vill säga något som inte är förhandlingsbart (Holmberg & Karlsson 2006: 130).

Det finns även exempel på uppmaningar i SAG som inte är satsformade. Benämningen ”enledade huvudsatsekvivalenter” (s. 806ff) används bland annat för att beskriva uppmaningar som uttrycks utan huvudverb. Sådana enledade huvudsatsekvivalenter med uppmaningsbetydelse kan till exempel markera något som sändaren begär av mottagaren (*En öl; Lite mer kaffe*, s. 813, §33), hur sändaren vill att mottagaren ska utföra en viss handling (*Fort*, s. 813, §33), vilken riktning sändaren vill att mottagaren ska ta (*Hitåt*, s. 814, §33) och vilket förhållningssätt sändaren vill att mottagaren ska inta (*Tyst*, s. 814, §33). Inom pragmatiken talar man ofta om den här typen av verblösa uppmaningar som kontextberoende; i ett sammanhang där dessa uttalas blir det ofta självklart för deltagarna vad som anses och vilken handling som förväntas. Av den anledningen placeras ofta denna typ av uppmaningar på den lägsta svårighetsnivån, den nivå som både första- och andraspråksinlärare ofta producerar först (Achiba 2002; Ellis, R. 1992).

## 8.2.6 Sammanfattning

I tabell 14 sammanställs de olika uttryckstyper för uppmaningar som tas upp i SAG. Som redan påpekats får valet av uttryckstyp konsekvenser för hur direkt uppmaningen är. Det är inte bara den grammatiska strukturen som påverkar direkthetsgraden utan även val av tilltal och förekomst av olika typer av modalitetsförändrande markörer. I nästa avsnitt fördjupas uppmaningens struktur och innehåll i förhållande till direkthet.

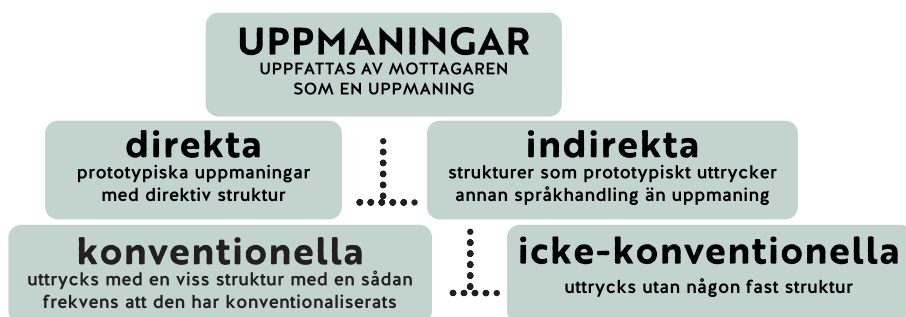
**Tabell 14. Sammanställning av uttryckstyper för uppmaningar som tas upp i SAG (vol. 4, kapitel 29, 38 och 39).**

uttryckstyp i SAG	varianter från SAG	exempel
direktiv huvudsats	med verb i imperativ och icke-utsatt subjekt (s. 706f, §32)	<i>Skriv texten</i>
	med pseudosamordning eller samordning med verb som anger strävan efter eller avstående från en viss handling med infinitivfras som komplement (s. 707ff, §33)	<i>Ta och ryck upp dig; Låt bli att läsa när du går</i>
	med utsatt subjekt (s. 710ff, §35, 36)	<i>Gå du på bio</i>
	med utsatt objekt (s. 709, §34, s. 712, §36)	<i>Skynda dig; Låt oss fara till sjön igen</i>
	med lexikaliserade verbkonstruktioner (s. 712f, §37)	<i>Få se vad du bar i påsen</i>
	med <i>med</i> -fras som anger huvudsatsens predikationsbas (s. 713f, §38)	<i>Gå med dig</i>
	med satsadverbial (s. 717, §42)	<i>Ta gärna tidningen</i>
	som är underordnad anförande sats (s. 718, §43)	<i>Stäng dörren, säger jag</i>
deklarativ huvudsats	med uppmaningen i huvud verbet och med andra persons personliga pronomen (s. 724, §48)	<i>Du hämtar min jacka nu</i>
	med hjälpverb, satsadverbial eller negation (s. 724f, §48)	<i>Du kan väl hämta min jacka</i>
	som är underordnad anförande sats (s. 729, §52b)	<i>Du stänger dörren, säger jag</i>
	med uppmaning till gemensam handling (s. 728, §51)	<i>Vi går på bio</i>
rogativ huvudsats	med uppmaningen i huvud verbet (726, §49)	<i>Hämtar du min jacka</i>
	med hjälpverb eller satsadverbial som anger möjlighet eller benägenhet (s. 726, §49)	<i>Kan du hämta min jacka (möjlighet); Vill du hämta min jacka (benägenhet)</i>
	med uppmaning till gemensam handling (s. 728, §51)	<i>Ska vi gå på bio</i>
desiderativ/suppositiv huvudsats	med satsadverbial och hjälpverb <i>kunna</i> och <i>vilja</i> med tempusförskjutning (desiderativ, s. 727, §50)	<i>Om du bara kunde hämta jackan nu</i>
	med inledande <i>tänk</i> och verbet <i>ska</i> med tempusförskjutning (suppositiv, s. 727, §50)	<i>Tänk om du skulle hämta din jacka</i>
	med uppmaning till gemensam handling (s. 728, §51)	<i>Tänk om vi skulle gå på bio ikväll</i>
underordnad sats eller fras	som består av bisats (s. 729, §53)	<i>Får jag be dig att du stänger fönstret</i>
	som består av infinitivfras (s. 729, §53)	<i>Får jag be dig att stänga fönstret</i>
icke-satsformad	som består av enledad huvudsatskvivalent (s. 813f, §33)	<i>En ö!, Hitåt</i>

## 8.3 Uppmaningars direkthetsgrad

En bedömning av uppmaningars direkthetsgrad är i grunden en pragmatisk indelning av uppmaningar utifrån hur de förhåller sig till *konversationella implikaturer* (Grice 1975, 1989), det vill säga hurvida det uppmanande budskapet är underförstått eller ej. I den modell som jag har skapat för att analysera mitt material använder jag begreppet *direkthetsgrad* för att kategorisera yttranden utifrån deras avstånd till den prototypiska direkta uppmaningen. Jag gör en första grov indelning mellan uppmaningar som är direkta och uppmaningar som är indirekta (se Figur 5).

Figur 5. Översikt över relationen mellan uppmaningars struktur, direkthetsgrad och konventionalitet.



I direkta uppmaningar finns inget underförstått innehåll. Innehållet i uppmaningen uttrycks prototypiskt i direktiv form med ett verb i imperativ (*Kom*) och lämnar mycket lite utrymme för en mottagare att undvika att utföra den efterfrågade handlingen utan att bryta mot sociala konventioner.

Direkta uppmaningar är den form av uppmaningar som är lättast att tolka även för en mottagare som är nybörjare i ett andraspråk (se exempelvis Achiba 2002; Ellis, R. 1992; Kasper & Rose 2002). Mottagaren behöver bara förstå orden i uppmaningen för att kunna tolka budskapet. I vissa kontexter är denna direkta form relativt frekvent förekommande, som exempelvis i interaktion mellan befäl och underlydande inom militären, mellan vårdnadshavare och barn eller mellan lärare och elev (se exempelvis Goodwin 2006; Goodwin & Cekaite 2013; Kent 2012; Lindwall & al. 2015; Lundin 2019), men i de flesta situationer har det direkta uttryckssättet begränsad lämplighet. Om inte situationen är sådan att direkt uttryckssätt är standardiserat eller att deltagarna i konversationen står relationsmässigt nära varandra är det oftast mer passande att uppmaningar uttrycks på ett mer indirekt sätt (se exempelvis Brown & Levinson 1987; Goffman 1955, 1967).

De uppmaningar som inom pragmatiken kategoriseras som indirekta är uppmaningar som uttrycks med en struktur som prototypiskt uttrycker en annan språkhandling än uppmaning. Genom att innehållet uttrycks i formen av en annan språkhandling än uppmaning markeras uppmaningen inte språkligt, och ansvaret att tolka in det uppmanande i yttrandet ligger på mottagaren. Därmed finns det en risk att propositionen i

yttrandet inte når fram. Det kan antingen ske genom att mottagaren medvetet utnyttjar möjligheten att undvika den efterfrågade handlingen eller att mottagaren faktiskt inte förstår att propositionen kan tolkas som en uppmaning. Som nämndes i avsnitt 4.2 delar pragmatiska modeller vanligtvis in indirekta uppmaningar utifrån konventionalitetsgrad. *Indirekta konventionella uppmaningar* är uppmaningar som uttrycks med en viss struktur som avviker från den prototypiska strukturen för uppmaning men förekommer med en sådan frekvens att de har konventionaliserats som uppmaningar i denna form. De tar i jämförelse med direkta uppmaningar generellt mer hänsyn till mottagaren och formuleras på detta sätt med avsikt att skydda mottagarens ansikte (se exempelvis Brown & Levinson 1987; Goffman 1955, 1967). För en förstaspråkstalare upplevs de indirekta konventionella uppmaningarna som artigare och lättare att ta emot (Brown & Levinson 1987). För en mottagare som är nybörjare i ett språk ger orden i de indirekta konventionella uppmaningarna ledtrådar till kärbudskapet, men formen transporterar innehållet längre bort från själva språkhandlingen. Därmed blir de konventionella indirekta uppmaningarna svårare att tolka på rätt sätt (se exempelvis Achiba 2002; Ellis, R. 1992). De indirekta konventionella uppmaningarna utgörs främst av uppmaningar uttryckta med rogativ (*Skickar du smöret*) eller deklarativ struktur (*Du skickar smöret*), men även andra varianter finns.

*Indirekta icke-konventionella uppmaningar*, hintar, är sådana som uttrycker uppmaningar på ett icke-förutsebart sätt. Dessa uppmaningar har ingen fast struktur; budskapet ligger bortom orden och ibland även bortom kontexten där de uttalas (*Har du ätit glosoppa ≈ Sluta stirra*). Därmed ställer de högre krav på mottagaren att kunna läsa in sådant i kontexten som behöver vägas in i tolkningen av uppmaningen. En indirekt icke-konventionell uppmaning ligger med andra ord längst från en direkt uppmaning och skapar en hel del utrymme för en mottagare att undvika den efterfrågade handlingen. Det är också den uppmaningstyp som har pekats ut som svårast att förstå för både förstaspråkstalare och andraspråkstalare (Bates 1976; Diessel 2004; Achiba 2002. Se avsnitt 4.2.2). Uppmaningar uttryckta som hintar är ett relativt nytt forskningsområde. I avsnitt 9.8 fördjupar jag analysen av denna uppmaningstyp och presenterar ett förslag till kategorisering av olika typer av hintar.

### 8.3.1 Möjligheter att variera direkthetsgraden

Hittills har fokus legat på uppmaningars direkta och indirekta uttryckstyper. Det finns dock fler sätt att variera en uppmaning som har effekt på direkthetsgraden och som exempelvis kan försvaga direktheten i en direkt uttryckstyp eller skärpa direktheten i en indirekt. Alla uppmaningar, oavsett uttryckstyp, kan innehålla element som har påverkan på direkthetsgraden. Min metod för att analysera materialet i denna avhandling är abduktiv (till exempel Creswell 2014; Löfberg 2022): jag utgår från det material jag har och de förekomster av uttryckstyper och direkthetspåverkande element som förekommer bland uppmaningarna i materialet. I mitt material har jag urskilt två kategorier av element som kan förekomma i eller i anslutning till uppmaningarna och som, utöver uppmaningarnas uttryckstyp, kan påverka direktheten i uppmaningen. Den ena

kategorin utgörs av de möjligheter som finns att variera uppmaningen genom olika typer av *tilltal*. Den andra kategorin består av *modalitetsförändrande markörer*, en term jag använder för att samla de olika möjligheter att variera modaliteten i en uppmaning, som exempelvis satsadverb och modala hjälpverb.

När det gäller uppmaningar med direktiv struktur skriver SAG om tilltal som dels interna i form av subjekt förekommst (s. 709ff), dels externa i form av vokativfrasförekommst (s. 791ff). Normalt saknas subjekt i uppmaningar med verb i imperativ eftersom verbformen förutsätter att mottagaren innefattas i predikationsbasen (s. 709, §34). Synliga uttryck för subjekt förekommer dock ibland i direktiva satser. De olika typer av tilltal i direktiv sats som tas upp i SAG (vol. 4, kapitel 29 och 38) kan sammanfattas i följande lista:

icke-utsatt subjekt (underförstått subjekt; mottagaren är predikationsbas): *Gå på bio*

utsatt subjekt (som uttrycker predikationsbasen; mottagaren är predikationsbas): *Gå du på bio*

utsatt objekt (objektet är koreferentiellt med ett underförstått subjekt; mottagaren är predikationsbas): *Sätt dig*

utsatt objekt (som refererar till sändaren; mottagaren är predikationsbas): *Låt mig svara*

utsatt objekt (både sändaren och mottagaren är predikationsbas): *Låt oss fara till sjön*

Medan interna tilltal är syntaktiskt integrerade i uppmaningen är externa tilltal i form av vokativfraser inte det. I uppmaningar är vokativfraser enligt SAG i regel asyndetiskt sidoordnade, det vill säga de ingår i yttrandet utan bindeord eller underordning. I uppmaningar består de i regel antingen av framförställda (*Eva, hjälp*, s. 799f, §19) eller efterställda led (*Hjälp, Eva*, s. 799f, §19). SAG tar upp vokativfraser inskjutna efter det finita verbet som *skenbara subjekt* i direktiva satser (*Sjung, Anders, lite för oss*, s. 711, §35). I likhet med framförställda och efterställda vokativfraser kan vokativfraser inskjutna efter det finita verbet enligt SAG fungera som uppmärksamhetsmarkörer, det vill säga påkalla mottagarens uppmärksamhet eller på andra sätt fungera utpekande (s. 792ff, §10–25). Vokativfraser med funktionen uppmärksamhetsmarkör består vanligtvis av fristående vokativfraser och utgörs oftast av andra personens pronomen i subjektform eller av egennamn.

När det gäller uppmaningar med andra strukturer än den direktiva nämns i SAG att det främst är andra personens personliga pronomen (*du/ni*) som är aktuella som subjekt. Det finns inte någon sammanställning i SAG över subjekt förekommst och subjekt användning i icke-prototypiska uppmaningsstrukturer. I §41 (s. 716) delas dock uppmaningar oavsett uttryckstyp upp i specifika och generella, en uppdelning som avgörs av vem uppmaningen riktas till. Den specifika uppmaningen riktas till en eller flera bestämda lyssnare, medan den generella riktas till mottagare som inte går att peka ut specifikt. I avsnittet som behandlar vokativfraser (s. 792ff, §10–25) utvecklas resonemanget om specifika mottagare och vad dessa kan utgöras av. Den grundläggande



betydelsen hos en vokativfras är att peka ut mottagaren av ett yttrande och få denne mottagares uppmärksamhet (s. 801, §22). Om det rör sig om specifika mottagare kan vokativfrasen exempelvis bestå av andra personens pronomen i subjektsform (*Hallå där, ni båda, kaffet börjar kallna*, s. 792, §11), egennamn (*Du ska nog låta bli, Veronika, uppriktigt talat*, s. 800, §20), titel och namn (*Kom hit ett slag, syster Yvonne*, s. 793, §13), substantiv i bestämd form (*Ta det lugnt, grabben*, s. 794, §14) eller nominalfraser som innehåller totalitetspronomen (*Hela klassen, kom hit*, s. 795, §15). Utsatta subjekt i generella uppmaningar tas inte upp uttryckligt i SAG<sup>29</sup>.

I SAG:s uppdelning av uppmaningens olika betydelser (befallning, vädjan, råd och erbjudande, s. 716ff, §41) används inte termerna ”modalitet” eller ”direkthet” när de olika betydelserna beskrivs. I stället beskrivs de olika kategorierna utifrån mottagarens möjlighet att vägra uppmaningen, mottagarens intresse av handlingen som efterfrågas och mottagarens rätt att utföra den efterfrågade handlingen utan att först bli uppmanad. Bland uppmaningar med direktiv struktur nämns exempelvis satsadverb som *bara* och *gärna* (s. 717, §42g) och pseudosamordningar med *ta, var snäll* och *varsågod* som exempel på element som gör en uppmaning mindre befällig (s. 707f, §33a–d). Bland icke-prototypiska uppmaningsstrukturer nämns även modala hjälpverb som markörer för mottagarens tvång, möjlighet, villighet eller rättighet att utföra den efterfrågade handlingen (s. 723, §47).

Tilltal och modalitetsförändrande markörer i relation till uppmaningars direkthetsgrad berörs även inom SFL och inom pragmatiken. Inom SFL talar man om relationen mellan satsens subjekt och finit som satsens avgörande moduselement; det är genom moduselementet som språkhandlingen realiseras. I analysen i kapitel 9 fördjupar jag undersökningen av moduselementet och andra modalitetsförändrande markörer i uppmaningarna. Inom pragmatiken anses relationen mellan den uttryckstyp som uppmaningen framförs med och det utrymme som skapas för mottagaren att undvika att utföra den efterfrågade handlingen avgöra direktheten i en uppmaning. I min analys i kapitel 9 undersöker jag hur detta utrymme för att undvika uppmaningen kan antingen minskas eller ökas beroende på uppmaningens tilltal eller förekomst av modalitetsförändrande markörer. Det pragmatiska perspektivet ligger till grund för analysen: oavsett om det är uppmaningens uttryckstyp, tilltal eller modalitetsförändrande markörer som analyseras undersöks uppmaningen utifrån en strikt pragmatisk infallsvinkel där direkthetsgraden är i centrum. Analysen utgår från att val av uttryckstyp, tilltal och modalitetsförändrande markörer har en direkthetsskärpande eller direkthetsförsvagande effekt, och att dessa val påverkar uppmaningens funktion.

I detta kapitel har jag redogjort för en teoretisk och metodisk grund för en generell analys av svenska uppmaningar. I nästa kapitel appliceras denna analysmetod på uppmaningar från lektioner i Idrott och hälsa.

---

<sup>29</sup> I SAG volym 2, §174–190 beskrivs indefinita pronomen bland annat med funktionen att identifiera en mer generell referent, men detta kopplas inte till uppmaningar.

## 9 Uttryckstyper och direkthet i en idrottspedagogisk kontext

Vid analysen av uppmaningarna i materialet har det blivit tydligt att SAG:s beskrivning av den svenska uppmaningen inte är heltäckande. Det idrottspedagogiska materialet innehåller ett flertal strukturer som inte specifikt behandlas som uppmaningsstrukturer i SAG. Dit hör exempelvis uppmaningar uttryckta som *om*-inledda af-satser samt olika varianter av hintar med en underförstådd proposition. För att kunna analysera uppmaningarna som förekommer på lektionerna i Idrott och hälsa har det därför varit nödvändigt att utveckla och modifiera delar av den kategorisering som grundar sig på SAG:s beskrivning. De olika uttryckstyper som inkluderas i analysen är de som i materialet används för att uttrycka uppmaningar. Uttryckstyper för uppmaningar som beskrivs i SAG men som inte förekommer i mitt material inkluderas inte. På motsvarande sätt inkluderas uttryckstyper för uppmaningar som förekommer i materialet men som inte nämns i SAG.

Genom att använda abduktiv metod (exempelvis Creswell 2014; Löfberg 2022) har jag utarbetat en analysmodell som har testats och utvecklats utifrån materialet. I avsnitt 9.1 presenteras en första indelning av materialet i överordnade uttryckstyper. I 9.2 presenteras de val gällande metod som jag har gjort i utarbetandet av analysmodellen. I avsnitt 9.3–9.8 presenteras materialets uppmaningar som uttrycks med direktiv struktur (9.3), deklarativ struktur (9.4), rogativ struktur (9.5), *om*-inledd af-sats (9.6), frasformad struktur (9.7) och uppmaningar som uttrycks som hintar (9.8). Uttryckstyperna presenteras tillsammans med den typ av tilltal och modalitetsförändrande markörer de eventuellt innehåller. Avsnitt 9.9 innehåller en sammanfattning av det empiriska resultatet. I avsnitt 9.10 kombineras empiri och teori, där resultaten från avsnitt 9.3–9.8 jämförs och ställs i relation till det teoretiska ramverket. Här introduceras också direkthetsskalan, en modell för analys av möjlighet till direkthetsskärande alternativt direkthetsförsvagande förskjutningar i uppmaningar. Kapitlet avslutas i avsnitt 9.11 med en metoddiskussion.

### 9.1 Överordnad indelning av materialet

Med utgångspunkt i den indelning i strukturtyper som görs i SAG och i det jag har hittat i mitt material har jag delat in uppmaningarna från lektionerna i Idrott och hälsa i följande överordnade uttryckstyper: direktiv struktur, deklarativ struktur, rogativ

struktur, *om*-inledd af-sats, frasformad struktur och hintar. I samtliga uttryckstyper utom hintar uttrycks uppmaningens proposition med hjälp av orden i yttrandet, oftast av ett huvudverb som uttrycker en verbprocess som överensstämmer med uppmaningens proposition. I de uppmaningar som kategoriseras som hintar behöver uppmaningens proposition tolkas bortom ordvalet i yttrandet. I hintarna finns det en diskrepans mellan uppmaningens verbprocess och den förväntade handlingen. I tabell 15 visas de överordnade strukturtyperna tillsammans med exempel på varje struktur.

**Tabell 15. Huvudtyper av uppmaningar i det idrottspedagogiska materialet.**

uttryckstyp i materialet	exempel
direktiv huvudsats	<i>Titta här Sprid ut er på banan Prova du lite Försök att trampa på Ge dig inte, ge dig inte, ge dig inte</i>
deklarativ huvudsats	<i>Ni börjar med ettan Jag vill gärna att ni filmar Det är lättast att dra henne så Det är sista bytet Då ska du ut</i>
rogativ huvudsats	<i>Kan alla komma lite närmare Ska vi ta den sista Jens, ställer du dig där Vill du testa hoppa, Aisha</i>
<i>om</i> -inledd af-sats	<i>Om du pekar Så om ni ställer er sådär i stället</i>
frasformad struktur	<i>Snälla bollar Upp med svingen, Ella, upp med svingen Kevin bos Elsa Lugn, lugn, lugn, lugn</i>
hint	<i>Jag får låna dig, Yussuf Det är jobbigt om man är i vägen Hon kan hjälpa dig Är ni färdiga i ringarna</i>

Tabell 16 visar hur materialets 1353 uppmaningar fördelar sig över de överordnade huvudtyperna för uppmaning.

**Tabell 16. Antal och andel uppmaningar av olika huvudtyp i materialet (n = 1353).**

	<b>antal</b>	<b>andel i procent</b>
direktiv huvudsats	432	32
deklarativ huvudsats	555	41
rogativ huvudsats	49	4
om-inledd af-sats	6	0
frasformad struktur	223	16
hintar	88	7
<b>summa</b>	1353	100

## 9.2 Metod för den fördjupade undersökningen

För att analysera uppmaningarnas grad av direktitet har jag beaktat följande faktorer: strukturtyp, tilltal och modalitetsförändrande markörer. När det gäller strukturtyp kan det inledningsvis slås fast att en uppmaning med direktiv struktur är en direkt uppmaning. I resten av kapitlet kommer faktorer som påverkar direkthetsgraden i såväl direktiva uppmaningar som i övriga strukturtyper att undersökas.

Direkthetsgrad kan påverkas av tilltalet. En uppmaning som *Sätt dig ner* skiljer sig i direktitet från en uppmaning som *Sätt du dig ner* och en uppmaning som *Plocka fram redskapen* skiljer sig i direktitet från en uppmaning som *Vill ni plocka fram redskapen*. En del av skillnaden i direkthetsgrad beror på hur tilltalet utformas. Därför undersöks uppmaningarnas tilltal systematiskt.

Direkthetsgrad kan också påverkas av modalitetsförändrande markörer. Till dessa hör framför allt modala hjälpverb och modala satsadverb(ial). Även tät upprepning (*Kom, kom, kom*) och inbäddning (det vill säga en uppmaning som uttrycks långt ned i strukturen) kan påverka direkthetsgraden. Alla dessa faktorer undersöks systematiskt. Analysen kombinerar kvalitativ och kvantitativ metod, men siffrorna är inte målet för analysen utan ett sätt att klargöra de mönster som finns i fråga om uttryckstyper och direkthetsfaktorer.

### 9.2.1 Tilltal

Alla uppmaningar har ett *tilltal*. Detta tilltal kan uttryckas explicit, men det kan även vara underförstått och sakna verbala uttryck. Det är tilltal i pragmatisk betydelse som analyseras i uppmaningarna, det vill säga vem som är den avsedda mottagaren och huruvida detta tydliggörs verbalt eller ej. I denna analys skiljer jag mellan *inherenta tilltal* och tilltal i form av *vokativfraser*. De inherenta tilltalen handlar ofta om uppmaningens subjekt eller andra element som utpekar uppmaningens predikationsbas, men det finns även flera andra varianter. Explicita inherenta tilltal kan synliggöra mottagaren i en uppmaning genom att tydligt identifiera vem uppmaningen riktar sig till. Samtidigt kan dessa tilltal även dölja mottagaren genom att minska fokus på vem som specifikt är

mottagaren. Utöver detta finns även underförstått tilltal. Även om tilltal generellt används för att identifiera mottagaren av ett yttrande har talspråk också ett slags inbyggd perspektivitet: det blir oftast självklart i talsituationen vem som är sändare och vem som är mottagare (Dahl 2005: 251). Därför har uppmaningar i talspråklig kontext inte alltid syntaktiskt synliga tilltal.

När SAG diskuterar mottagarperspektiv i uppmaningar är det tydligt att mottagaren primärt diskuteras ur ett syntaktiskt perspektiv, det vill säga med fokus på subjektet (uttalat eller underförstått) i uppmaningen. Mitt intresse ligger inte i den grammatiska strukturen utan i kommunikationens interpersonella aspekt. Jag är därför inte primärt intresserad av det grammatiska subjektet, utan mitt fokus ligger på tilltalet. Uppmaningens subjekt är ett av flera olika sätt att uttrycka tilltal och tas upp i analysen i de fall det är relevant.

Bland uppmaningarna som uttrycks med direktiv sats i materialet har jag urskilt tre olika typer av inherenta tilltal:

1. underförstått tilltal (*Titta här*)
2. andra personens pronomen (*Börja ni med ettan*)
3. reflexiva eller possessiva pronomen som utpekar predikationsbasen (*Flytta dig; Titta på dina händer*)

Underförstått tilltal hör tätt samman med uppmaningar som uttrycks med direktiv huvudsats (*Kom hit*). I uppmaningar med verbet i imperativ inkluderas mottagaren i predikationsbasen (Teleman & al. 1999, vol. 4: s. 709). Med andra ord förutsätts mottagaren i verbformen. På så vis skiljer sig den direktiva uttryckstypen från andra uttryckstyper för uppmaningar – ingen annan uttryckstyp har en verbform där mottagaren är förutsatt. Även om den prototypiska direktiva satsen i regel har ett underförstått tilltal finns det möjlighet att ha tilltal i form av andra personens pronomen. Det förekommer också objekt i direktiva satser som är koreferentiella med underförstådda tilltal och som därmed syntaktiskt synliggör ett underförstått tilltal. Det handlar främst om förekomst av reflexiva eller possessiva pronomen.

Bland uppmaningar som uttrycks med annan struktur än den direktiva i materialet har jag urskilt fyra olika typer av inherenta tilltal:

1. underförstått tilltal (*Kan stå lite närmare här; Kartan hela tiden så*)
2. andra personens pronomen eller egennamn (*Pekar du åt vilket håll ni ska; Jens hoppar in*)
3. generiskt pronomen (*Man kan prova en gång; Kan någon trycka på ljusknappen en gång till*)
4. första personens pronomen (*Vi kör en runda till; Jag måste byta grepp här*)

De flesta icke-direktiva uttryckstyperna har subjektstvång, och i många fall är subjektet i uppmaningen samma som uppmaningens tilltal. I den deklarativa strukturen kan subjektet utelämnas om det är topik, det vill säga ett etablerat tema (*Kan stå lite närmare här;*

jfr Mörnstj 2002). Här handlar det inte om att tilltalet r förutsatt i verbformen, utan snarare om att det underförstådda tilltalet blir självklart genom kontexten. I sådana fall bedömer jag tilltalet som underförstått. Att det inherenta tilltalet uttrycks explicit r dock generellt vanligare i de icke-direktiva uttryckstyperna. I materialet kan tilltalet uttryckas som andra personens pronomen, antingen *du* om uppmaningen riktas till en elev eller *ni* om uppmaningen riktas till flera elever, eller som egennamn. Det förekommer även tilltal med generiskt pronomen, det vill säga sådana mottagare som inte gr att peka ut specifikt. Det kan vara uttryck i form av indefinita pronomen som *någon* eller *vem som helst*, generaliserande pronomen som *man* eller generisk användning av *du*<sup>30</sup>.

Den sista typen av inherent tilltal som förekommer i materialet r första personens pronomen. I ett sådant tilltal används vanligtvis det plurala *vi* men ibland även det singulara *jag*. När läraren använder *vi* som tilltal kan det få både inklusiv och exklusiv betydelse: det kan användas dels för att markera inkludering och samhörighet med mottagaren (*vi* = jag och du/ni), dels för att markera att mottagaren inte är inkluderad (*vi* = jag/vi men inte du). En tredje variant r när *vi* innebär enbart mottagaren men inte sändaren (*Vi kör en runda till*). Vilken betydelse som blir aktuell avgörs av sammanhang och mottagarens egen tolkning (se exempelvis Bergman-Claeson 1994; Engblom 2004; Karlsson, A-M. 2004; Lindström, J. 1993). När läraren använder *jag* som tilltal ikläder hon sig rollen som mottagare och tilltalar sig själv i denna roll, samtidigt som alla andra också inkluderades som mottagare (*Jag måste byta grepp hr*). Jag har valt att kalla denna typ av tilltal fr *pedagogiskt jag*.

Utöver dessa fyra inherenta tilltalstyper finns det även en övrigt-kategori fr tilltal som inte riktigt passar in i de andra kategorierna. I vrigt-kategorin återfinns enbart tilltal i hintar av typ C, där det finns en diskrepans mellan det explicita tilltalet i yttrandet och den avsedda mottagaren (se vidare i avsnitt 9.8).

En del uppmaningar i materialet innehåller även tilltal i form av vokativfraser. Ofta fungerar vokativfraserna som uppmärksamhetsmarkörer eller som utpekande på olika sätt. De utgörs främst av egennamn eller av andra personens pronomen.

## 9.2.2 Modalitetsfrrandande markörer

Uppmaningar kan, men måste inte, innehålla modalitetsfrrandande markörer, det vill säga sådant som kan påverka direkthetsgraden i uppmaningen åt något hll (*Du måste komma hit/Kom hit, r du snäll*). I SAG r det främst olika typer av modala eller modalliknande hjälpverb – hädanefter samlas modala och modalliknande hjälpverb under termen *modala hjälpverb* – och satsadverb(ial) som framhlls som element som kan göra uppmaningar mer eller mindre befallningslika. De modalitetsfrrandande markörer som jag urskiljer i min analys är någon av följande typer:

---

<sup>30</sup> Se vidare i Fremer 1999 om användning av generiskt *du* som generaliserande pronomen i talspråk.

1. modala hjälpverb (*Ni måste vara tillbaka klockan 10; Du kan börja med ettan*)
2. modala satsadverb(ial) (*Den ska du ju ha*)
3. tät upprepning (*Kom, kom, kom, kom*)
4. inbäddning (*Jag vill gärna att ni filmar*)
5. övrigt (exempelvis adverbiala bisatser)

De modala hjälpverb som ges som exempel bland uppmaningar i SAG är deontiska, det vill säga hjälpverb som anger om ”satsinnehållet är nödvändigt eller möjligt enligt samhälleliga eller funktionella normer eller enligt någons beslut” (Teleman & al. 1999, vol. 4: 282). Exempelmeningarna med modala hjälpverb är i regel sådana som på något sätt visar talarens bedömning av de sagda eller uttrycker förväntningar på mottagarens reaktion<sup>31</sup> (Teleman & al. 1999, vol. 4: 286). De modala hjälpverb som förekommer i materialet har ofta deontisk betydelse, men beroende på satsstruktur och kontext kan fler betydelser förekomma. Bland materialets uppmaningar finns åtta olika modala hjälpverb.

*behöver*  
*får*  
*försöker*  
*kan*  
*måste*  
*orkar*  
*ska*  
*vill*

Satsadverb(ial)en som förekommer som exempel i uppmaningar i SAG skulle kunna beskrivas på samma sätt som de modala hjälpverben, det vill säga de uttrycker i regel bedömning från talarens håll eller förväntningar på mottagarens reaktion. De modala satsadverb som förekommer i materialet i denna avhandling stämmer i stort överens med SAG:s beskrivning. I materialet förekommer fem olika modala satsadverb.

*egentligen*  
*faktiskt*  
*ju*  
*nog*  
*väl*

I materialet förekommer även gradadverbet *lite* i modalitetsförändrande funktion.

---

<sup>31</sup> Ett visst mått av epistemisk bedömning (en bedömning av satsens sanning eller sannolikhet; se vidare i Teleman & al. 1999, vol. 4: 284ff) förekommer också bland exempelmeningarna i SAG, men det är den deontiska betydelsen i form av antingen krav, medgivande eller önskan som dominerar i uppmaningsexemplen (se vidare i Teleman & al. 1999, vol. 4: 286ff).

Samtliga exempel på modalitetsförändrande markörer har hittills rört *element* i satsen. Ett specialfall består av en modalitetsförändrande *turkonstruktion*, som inte utgörs av något särskilt element i satsen utan snarare av hur satsen i sin helhet används. Det handlar om uppmaningar upprepade i tät följd. Det är främst direkta uppmaningar i direktiv form som upprepas på detta vis (exempel (29)), men det förekommer även bland icke-direktiva uttryckstyper (exempel (30) och (31)).

- (29) *Kom, kom, kom, kom* (en uppmaning till en grupp elever att komma närmare för att titta på kartan till stadsorienteringen).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (30) *Nä, ringen, ringen, ringen* (en uppmaning till helklass att ställa sig i en ring för att kunna börja danslektionen).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (31) *Vi kör byte, vi kör byte, vi kör byte* (en uppmaning till helklass att byta danspartner).  
[Lektion 3, tema Dans]

En annan typ av modalitetsförändrande markör är inbäddning, det vill säga uppmaningar där propositionen är hierarkiskt förskjuten och uttrycks i en mer komplex satsstruktur. Den vanligaste typen av inbäddning i materialet är uppmaningar där propositionen uttrycks i en bisats.

- (32) *Jag vill gärna att ni filmar* (en uppmaning med inbäddning i form av bisats om att filma sina övningar).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I analysen av modalitetsförändrande markörer analyseras inte samtliga uppmaningar utan endast de uppmaningar som innehåller sådana markörer.

### 9.2.3 Hur direkthetsgraden påverkas

Uppmaningens direkthetsgrad kan påverkas av såväl tilltal som modalitetsförändrande markörer. När det gäller tilltal fokuserar jag i min analys på huruvida tilltalet gör det lättare eller svårare för mottagaren att undvika den förväntade handlingen. Tilltal i form av vokativfras, andra personens pronomen eller egennamn tydliggör mottagaren och gör det svårt för vederbörande att undvika att ta ställning till innehållet. Det är alltså ett tilltal som signalerar en hög grad av direkthet. Både tilltal med generiskt pronomen och första personens pronomen skapar en viss oklarhet kring vem som avses som mottagare och öppnar därmed möjligheten för mottagaren att välja att känna sig tilltalad eller ej. Medan tilltalen med andra personens pronomen eller egennamn fungerar förstärkande genom att mottagaren tydliggörs fungerar tilltalen med generiskt pronomen eller första personens pronomen snarare försvagande genom att mottagaren görs otydlig.



När det gäller underförstådda tilltal är det däremot svårt att bedöma detta utifrån direkthet.

Att dela in modalitetsförändrande markörer utifrån strukturtyp är ett sätt att få en överblick över de olika modalitetsförändrande uttryck som kan förekomma i uppmaningar. Indelningen säger dock väldigt lite om de olika uttryckstypernas funktion i en uppmaning. För att kunna analysera de olika modalitetsförändrande markörerna som förekommer i mitt material tar jag i stället SFL:s modalitetsskalor till hjälp (se tabell 4 i kapitel 4). När en modalitetsförändrande markör används för att enbart uttrycka sändarens vilja i en uppmaning är det förpliktelsebetydelsen som används. I de fall de modalitetsförändrande markörerna används för att visa att hänsyn tas till mottagarens vilja i uppmaningen är det snarare villighetsbetydelsen som är aktuell (Holmberg & Karlsson 2006: 65). Förpliktelsebetydelsen fungerar generellt mer direkthetsskärpande än villighetsbetydelsen, men beroende på grad av förpliktelse kan direktheten glida åt det ena eller andra hållet på skalan. Vid en hög grad av förpliktelse i en uppmaning ges inte mottagaren utrymme att ta ställning till olika handlingsalternativ (*Ni måste vara tillbaka klockan 10*). Om den modalitetsförändrande markören i stället uttrycker medelhög eller låg grad av förpliktelse öppnas möjligheterna för alternativ till handling för mottagaren (*Du kan börja med ettan*). Eftersom villighetsbetydelsen används för att visa hänsyn till mottagarens vilja och därmed öppnar för alternativ till handling för mottagaren, fungerar den generellt direkthetsförsvagande i uppmaningar (*Vill du stoppa in handskarna där*) (se vidare i kapitel 4).

Den kongruenta realiseringen av modalitet är, enligt SFL:s skalor, den som uttrycks med hjälp av modala finit och modala satsadverb. Det finns dock en mängd andra, mindre kongruenta sätt att uttrycka modalitet, till exempel genom adverbiala bisatser. Jag har samlat samtliga modalitetsförändrande markörer bland uppmaningarna i materialet, och utifrån den kontextuella omgivningen och med hjälp av förpliktelse- och villighetsskalan har jag bedömt markörerna som antingen förstärkande av uppmaningen eller nedtonande. En del modalitetsförändrande markörer har jag inte kunnat kategorisera som vare sig nedtonande eller förstärkande; dessa har jag placerat i en övrigt-kategori. De modalitetsförändrande markörerna har alltså delats in i tre kategorier:

1. förstärkande markörer
2. nedtonande markörer
3. övriga modalitetsförändrande markörer

Bland de förstärkande markörerna har jag samlat det som på något sätt förstärker vikten av att mottagaren handlar enligt uppmaningens proposition. Nedtonande markörer är sådana som tvärtom skalar ned vikten av efterföljande handling. Både de förstärkande och de nedtonande markörerna kan i materialet uttryckas med hjälp av modala hjälpverb. Vilken funktion som uttrycks beror dels på val av modalt hjälpverb, dels på situationen verbet används i. I SFL:s modalitetsskalor ges *ska* och *måste* som exempel på modala hjälpverb som uttrycker hög grad av förpliktelse och därmed borde fungera som förstärkande modifierare. *Kan* och *får* nämns som exempel på modala hjälpverb som uttrycker låg grad av förpliktelse och som därmed borde fungera mer nedtonande.

Det går dock inte att mekaniskt sortera de modala hjälpverb som förekommer i materialet som antingen förstärkande eller nedtonande baserat på någon form av grundbetydelse; betydelsen är kontextbaserad. Som nämndes tidigare har modala hjälpverb i regel deontisk betydelse när de figurerar i uppmaningar. Deontiska modala hjälpverb kan i sin tur ha flera underordnade betydelser som krav (*måste*), medgivande (*får*) eller önskan (*må*). Många av de modala hjälpverben kan dock även ha epistemisk, intentionell eller potentiell betydelse (Teleman & al. 1999, vol. 4: 282ff). Vilken betydelse modala hjälpverb får avgörs när man bedömer dem utifrån vilken grad av förpliktelse och villighet de uttrycker i situationen, något som måste avgöras från fall till fall.

I likhet med val av modala hjälpverb kan val av modala satsadverb påverka uppmaningen på ett antingen förstärkande eller nedtonande sätt. Satsadverben *ju* och *faktiskt* beskrivs i SAG som modala satsadverb som kan förstärka hävdandet av ett innehåll i ett yttrade (Teleman & al. 1999, vol. 4: 114ff. Se Heinemann & al. 2011: 107ff för mer om *ju* som modalpartikel). De modala satsadverben *väl* och *nog* uttrycker enligt SAG generellt en viss form av ovisshet eller osäkerhet. Betydelsen av *väl* lutar mer åt ett slags vädjande om medhåll från mottagaren, medan *nog* snarare används för att bedöma sannolikhet (Teleman & al. 1999, vol. 4: 115ff). Det är bara *egentligen* som inte självklart kan kategoriseras som antingen förstärkande eller nedtonande bland förekomsterna i materialet; beroende på kontext kan funktionen vara både den ena och den andra.

När det gäller uppmaningar upprepade i tät följd behöver antalet upprepningar vägas in i analysen. Som nämndes i kapitel 5 sker undervisningen i Idrott och hälsa antingen utomhus eller inne i idrottshallen. Båda undervisningsmiljöer medför störningar i form av oväsen från trafik, från annan pågående undervisning, ljud som studsar mot väggarna och så vidare. Läraren upprepar därför en hel del uppmaningar och instruktioner för att säkerställa att innehållet når fram till eleverna. Jag gör bedömningen att i de fall då läraren upprepar en uppmaning en gång, det vill säga uppmaningen sägs två gånger i följd, kan orsaken vara att säkerställa att eleverna nås av innehållet. När en uppmaning däremot uttrycks i identisk form tre gånger eller mer anser jag att det snarare handlar om en förstärkning av uppmaningen. I Jan Lindströms undersökning av syntaktisk reduplikation i svenskan föreslås sändaren av upprepningar av uppmaningar i direktiv form vilja ”försäkra sig om att uppmaningen noteras och att den önskade handlingen utförs (snabbt)” (Lindström, J. 1999: 126).<sup>32</sup> Att uppmaningen upprepas flera gånger i tät följd som i exempel (29)–(31) förstärker alltså betydelsen av innehållet och uppmaningen blir skarpare. Därför kategoriseras en upprepning av uppmaningar i tät följd tre gånger eller fler som förstärkande modifierare i analysen. En upprepad uppmaning, oavsett hur många gånger den upprepas, har dock räknats som *en* uppmaning i analysen, och upprepningen har räknats som *en* förstärkande modifierare.

I uppmaningar med inbäddning uttrycks uppmaningens proposition hierarkiskt ett steg längre ned i satsstrukturen, vilket innebär att den döljs för förhandling. Eftersom

---

<sup>32</sup> Wierzbicka pekar även ut ett illokutionärt syfte med uppmaningar som upprepas i tät följd, nämligen ”jag säger X en gång till eftersom jag vill att du vet att jag menar det” (Wierzbicka 2003: 262, min översättning). Det finns exempel i materialet när de upprepade uppmaningarna troligen har ett illokutionärt syfte, men den påskyndande betydelsen är den dominerande.

uppmaningens proposition inte bärs av det överordnade ledets huvudverb försvagas direktheten i uppmaningen av en sådan modalitetsförändrande markör.

Ovan kategoriserade jag de modalitetsförändrande markörerna i de tre funktionskategorierna förstärkande, nedtonande och övriga modalitetsförändrande markörer. Hittills har jag uppehållit mig vid de förstärkande och nedtonande funktionerna. När det gäller kategorin övriga modalitetsförändrande markörer består den främst av markörer i uppmaningar som utgör någon form av tillägg till uppmaningen och som breddar uppmaningens information. De allra flesta fungerar förklarande på ett eller annat sätt. För att kunna granska de förklarande elementen närmare i analysen har jag valt att dela upp övrigt-kategorin i två kategorier: 1) *förklarande element* och 2) *övriga modalitetsförändrande markörer*. I kategorin *förklarande element* har jag haft en vid syn på vad som fungerar förklarande: har uppmaningen innehållit någon form av förklaring eller motivering till varför mottagaren behöver följa innehållet i uppmaningen har jag bedömt detta som förklarande element. Det är den pragmatiska utgångspunkten som har fått styra kategoriseringen, inte strukturen. Därför kan de förklarande elementen bestå av många olika fras- och satstyper. De kan exempelvis utgöras av adverbiala bisatser som expanderar uppmaningen i syfte att ge förklaring till uppmaningens innehåll. Dessa kan exempelvis vara konsekutiva bisatser (*Kör så att du hinner*), kausala bisatser (*Kör eftersom det är bråttom*) eller koncessiva bisatser (*Kör trots att ingen annan kör*) (konstruerade exempel). Alla adverbiala bisatser fungerar dock inte förklarande när det gäller själva uppmaningens innehåll. Temporala bisatser kan till exempel expandera en uppmaning med information om tid, men denna information förändrar endast undantagsvis modaliteten i uppmaningen. Jämför:

Kör tills fem minuter har gått!  
Kör så länge du orkar!

I det första exemplet uttrycker den temporala bisatsen endast tid, det vill säga den modifierar inte uppmaningen. I det andra exemplet lägger den temporala bisatsen fokus på mottagarens förmåga och viljestyrka vilket gör att bisatsen får en något nedtonande effekt i uppmaningen.

I den modell som jag använder för att analysera uppmaningars direkthetsgrad ingår alltså följande delar:

1. analys av uttryckstyp (direktiv huvudsats, deklarativ huvudsats, rogativ huvudsats, *om*-inledd af-sats, frasformad struktur, hint)
2. analys av tilltal (inherent, vokativfraser)
3. analys av modalitetsförändrande markörer (modala hjälpverb, modala satsadverb(ial), tät upprepning, inbäddning, övriga)

I nästa avsnitt presenteras de uppmaningar med direktiv struktur som förekommer på lektionerna i Idrott och hälsa samt vilka tilltal och modalitetsförändrande markörer som förekommer i uppmaningar med denna struktur.

## 9.3 Uppmaningar med direktiv struktur

Bland materialets 1353 uppmaningar uttrycks 432 med direktiv struktur. Andelen uppmaningar med direktiv struktur utgör alltså 32 % av det totala antalet uppmaningar. I uppmaningar med direktiv struktur uttrycks vanligtvis uppmaningens proposition i huvud verbet, det vill säga verbet i imperativ form i den överordnade satsen (se exempel (33) och (34)). Det finns dock även exempel på uppmaningar med direktiv struktur där uppmaningens proposition uttrycks i ett huvudverb med föregående hjälpverb (se exempel (35)).

- (33) *Titta här* (en uppmaning till Amina, Jonna och Stina om att titta på kartan tillsammans).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (34) *Kom lite närmare* (en uppmaning till helklass om att ställa sig närmare den som ska slå bollen).  
[Lektion 21, tema Baseball]
- (35) *Försök att trampa på* (en uppmaning till helklass om att röra fötterna när de dansar).  
[Lektion 3, tema Dans]

### 9.3.1 Inherenta tilltal i direktiv struktur

Bland de 432 uppmaningar med direktiv struktur har majoriteten, 93 % (403 uppmaningar), ett underförstått tilltal.

- (36) *Ta nu med vänster hand* (en uppmaning i direktiv struktur till Nils om hur han ska genomföra en snurr i bugg).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (37) *Titta på bollen* (en uppmaning i direktiv struktur till Tariq och Rasmus om att titta på bollen när de server).  
[Lektion 13, tema Badminton]

Tabell 17. Antal och andel inherenta tilltal i uppmaningar med direktiv struktur (n = 432).

tilltalstyp	antal	andel i procent
underförstått tilltal	403	93
andra personens pronomen	2	0
reflexiva/possessiva pronomen som utpekar predikationsbasen (= mottagaren)	27	6
<b>summa</b>	<b>432</b>	<b>99</b>

Den näst största andelen tilltal bland uppmaningar med direktiv struktur, med 27 förekomster, består av reflexiva eller possessiva pronomen som utpekar uppmaningens predikationsbas (6 %).

- (38) *Sprid ut er på banan* (en uppmaning till helklass om att sprida ut sig över hela salen).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (39) *Vänd dig* (en uppmaning till Nour att ställa sig på andra hållet när hon ska slå iväg bollen).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

Det finns endast två exempel i hela materialet där det inherenta tilltalet i en direktiv sats explicitgörs av andra personens pronomen.

- (40) *Börja ni med ettan* (en uppmaning till en grupp elever om vilken ordning de ska följa kartan i stadsorientering).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (41) *Prova du lite* (en uppmaning till Rasmus om att prova göra ett sidohopp över en plint).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Bland uppmaningar som uttrycks med direktiv struktur i materialet är det alltså mycket ovanligt med explicita inherenta tilltal. Resultatet är väntat eftersom den imperativa verbformen har en förutsatt mottagare inbyggt i sig och därför inte behöver något ytterligare tilltal. I avsnitt 9.2.3 bedömde jag att tilltal i form av andra personens pronomen generellt signalerar direkthet eftersom tilltalet tydliggör mottagaren och därmed gör det svårare för mottagaren att undvika den efterfrågade handlingen. Direktheten hos underförstått tilltal bedömde jag som svårt att fastställa. Eftersom mottagaren är självklar i uppmaningar med underförstått tilltal skulle man i likhet med tilltal med andra personens pronomen kunna argumentera för att det blir svårt för mottagaren att undkomma uppmaningen. Min bedömning är dock att det inte riktigt låter sig göras att sätta en direkthetsgrad på ett underförstått tilltal i de direktiva satserna eftersom tilltalet är inbyggt i konstruktionen. Inte heller reflexiva eller possessiva pronomen som utpekar predikationsbasen har någon inverkan på direkthetsgraden. I de två fall då uppmaningar med direktiv struktur faktiskt innehåller ett explicit inherent tilltal blir det däremot tydligt vem uppmaningen riktas till, och det blir svårt för mottagaren att undvika att ta ställning till innehållet. Ett explicit tilltal i en direktiv sats blir alltså direkthetsskärpande. Jag ansluter mig till Hestbæk Andersen & Holsting (2014) som argumenterar för att explicita subjekt i imperativsatser fungerar som ett medel för sändaren att signalera auktoritet gentemot mottagaren. Med detta synsätt får ett explicit inherent tilltal i form av andra personens pronomen i imperativsatser en skärpande funktion.

### 9.3.2 Vokativfraser vid direktiv struktur

Även om den direktiva satsen strukturellt inte behöver någon form av explicit tilltal kan situationen runtomkring yttrandet ibland kräva att mottagaren av uppmaningen tydliggörs. Av alla uppmaningar med direktiv struktur har 116 av 432 (27 %) externa tilltal i form av vokativfraser. Dessa utgörs uteslutande av egennamn eller andra persons pronomen.

Som nämndes i kapitel 7 växlar ofta tilltalet under lektionerna i Idrott och hälsa i talturer som initialt riktas till hela elevgruppen. Detta sker främst när läraren behöver uppmärksamma någon elev på ordningsreglerna på lektionen. Vid dessa tillfällen använder läraren i regel tilltal i form av vokativfraser för att det ska bli tydligt för den aktuella eleven att den blir tilltalad. Vid andra tillfällen är det lokalen som motiverar användningen av vokativfraser: när det är många elever som är igång med aktiviteter i idrottshallen kan det vara svårt att höra vad som sägs. En del av vokativfraserna används vid särskilt ljudintensiva delar av lektionen för att uppmärksamma mottagaren på vem uppmaningen är tänkt för.

- (42) *Ella och Jonna, lyssna också* (en uppmaning till Ella och Jonna om att vara tysta. Hela gruppen fick tidigare en uppmaning om att vara tysta, men Ella och Jonna fortsatte prata).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (43) *Ni som börjar bli färdiga, klipp ihop era övningar nu* (en uppmaning till de delar av gruppen som är klara med att filma sina övningar att gå vidare och börja bearbeta sina filmer).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I likhet med explicit inherent tilltal i direktiva satser bedömer jag vokativfraser vid direktiva satser som direkthetsskärpande. Vokativfraserna tydliggör vem uppmaningen riktas till och tilltalet gör det svårare för mottagaren att undvika uppmaningen.

### 9.3.3 Modalitetsförändrande markörer i direktiv struktur

Bland de 432 uppmaningarna med direktiv struktur är det 138 (32 %) som innehåller någon form av modifierare som antingen förstärker, tonar ned, förklarar eller på annat sätt modifierar innehållet i uppmaningen. I ett antal av uppmaningarna förekommer mer än en modalitetsförändrande markör, och det totala antalet modalitetsförändrande markörer uppgår till 150.

**Tabell 18. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar med direktiv struktur (n = 150).**

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	44	29
nedtonande markörer	74	49
förklarande element	25	17
övriga modalitetsförändrande markörer	7	5
<b>summa</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Nedtonande markörer:** Den största andelen modalitetsförändrande markörer som förekommer i uppmaningar med direktiv struktur är nedtonande markörer (74 av 150; 49 %). De nedtonande markörer som förekommer i direktiv sats är adverbena *bara*, *gärna*, *liksom*, *lite*, hjälpverbet *försöke*, frasen *är du snäll* samt tidsuttryck av typen *så långt ni binner*. Merparten av de nedtonande markörerna utgörs av *bara* och *lite*. Obetonat *bara* i talspråk fungerar ofta som diskursmarkör, som ett slags initial eller final anföringsmarkör (se Lindström, J. 2008: 94; Svensson 2009: 133ff). Denna användning förekommer främst i ungdomsspråk samt i samtal där indirekt tal är frekvent och där *bara* fungerar som ett slags citattecken. På lektionerna i Idrott och hälsa är det inte denna typ av diskursmarkör som används. Den förekommer aldrig i samband med återgivet tal och aldrig i funktionen citattecken. Enligt SAG kan användningen av ordet *bara* ha en både förstärkande och nedtonande funktion, beroende på var i satsen det placeras. Om ett obetonat *bara* placeras först i en uppmaning med direktiv struktur gör det enligt SAG uppmaningen mer orderlik (*Bara sätt dig*), men om det placeras medialt eller finalt blir uppmaningen mer vädjande eller erbjudandelik (*Sätt dig bara*) (Teleman & al. 1999, vol. 4: 163). Det är förstås inte enbart placeringen av *bara* som avgör hur det kan uppfattas av mottagaren. Precis som med alla uppmaningar spelar exempelvis röstläge, prosodi och gester en stor roll för hur skarp eller mild en uppmaning är. Bland förekomsterna av obetonade *bara* i direktiva satser i mitt material finns det dock ingenting som stödjer tolkningen av initiala *bara* som förstärkande eller skärpande av innehållet; oavsett var i satsen *bara* är placerat får det en nedtonande funktion på uppmaningen:

- (44) *Bara börja om* (en uppmaning till Aisha om att påbörja en ny badminton-match).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (45) *Bara titta på bollen* (en uppmaning till Bahar om att titta på bollen som hon ska slå iväg).  
[Lektion 21, tema Baseball]
- (46) *Hitta balansen bara* (en uppmaning till Anton om hur han ska genomföra balansövningen Spindeln).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (47) *Titta på bollen bara* (en uppmaning till Aisha om hur hon ska lyckas med serven i badminton).  
[Lektion 13, tema Badminton]

Det finns ett flertal fall av obetonat *lite* med nedtonande funktion i materialet. De förekommer enbart i medial eller final position i de direktiva satserna och används i materialets uppmaningar ofta i samband med karaktäriserande adjektiv:

- (48) *Ljyssna lite noga nu, Kevin* (en uppmaning till Kevin om att vara tyst).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (49) *Sköt det lite snyggt bara* (en uppmaning till helklass om att inte uppmärksamma andras eventuella handsvett när man dansar).  
[Lektion 3, tema Dans]

Analysen av obetonade *lite* som en nedtonande modalitetsförändrande markör stöds av resultaten i Wirdenäs och Norrbys (2001) undersökning av *lite* som en diskurspartikel i vardande i ungdomsspråk. I deras undersökning pekas den garderande funktionen av ordet *lite* ut som en möjlig orsak till en frekvent användning i ungdomligt talspråk. De menar att användningen av *lite* med garderande funktion i exempelvis adverbfraser leder till försiktigare yttranden där budskapet är mer inlindat (se exempelvis Brown & Levinson 1987). Alla obetonade *bara* och *lite* som i sammanhanget på lektionerna i Idrott och hälsa har kunnat tolkas som en modalitetsförändrande markör i uppmaningen har kategoriserats som modalitetsförändrande markör och räknats in, oavsett var i satsen de är placerade. Samtliga har kategoriserats som nedtonande.

Tidsadverbial som enbart uttrycker tid har inte kategoriserats som modalitetsförändrande markör i analysen, men det finns en del tidsuttryck som utgör gränfall. Det gäller uttryck som utöver sin tidsfunktion även tonar ned den exakta tiden och därmed också uppmaningen i stort:

- (50) *Vänta ett par sekunder* (en uppmaning till Bahar och Yussuf om att invänta instruktioner till redskapsgymnastiken).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Effekten av att tona ned tiden blir att uppmaningen får en mer vädjande ton; sändaren försöker locka mottagaren att genomföra den efterfrågade handlingen. Därför kategoriseras tidsuttryck som dessa som nedtonande modifierare i analysen.

När det gäller det nedtonande hjälpverbet *försök* förekommer detta i fem av uppmaningarna med direktiv struktur. I samtliga fall är uppmaningens proposition förskjuten längre ned i strukturen, till ett verbkomplement i form av en infinitivfras. I SAG beskrivs konstruktionen som en pseudosamordning mellan verb som exempelvis anger strävan efter en viss handling och infinitivfras som komplement (s. 708, §33e).

- (51) *Försök att trampa på* (en uppmaning till helklass om att röra fötterna när de dansar).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (52) *Försök få upp dem, jepp, ja* (en uppmaning till Aisha om att få upp knäna på plinten).



I de uppmaningar med direktiv struktur med en proposition som uttrycks i den överordnade satsen bärs propositionen upp av verbet. Verbets imperativform signalerar tydligt uppmaning, och det ges inget utrymme för mottagaren att undvika uppmaningen. I de uppmaningar med direktiv struktur där propositionen i stället uttrycks i ett huvudverb med föregående hjälpverb (*Försök att trampa på*) är det hjälpverbet som står i imperativ. Man skulle kunna klassificera en sådan typ av uppmaningsstruktur som en dubbel uppmaning: den uppmanar dels till ett försök, dels till propositionen som uttrycks i infinitivfrasen. I samtliga exempel på denna struktur i materialet uppmanas mottagaren att utföra något som av olika anledningar är svårt att utföra. Det speciella i sådana uppmaningar är att sändaren inte förväntar sig att mottagaren ska klara av att utföra det som efterfrågas i den underordnade satsen. Enligt SAG:s definition av en uppmaning ska sändaren förvänta att mottagaren faktiskt *kan* utföra handlingen (Teleman & al. 1999, vol. 4: 718), men så är alltså inte fallet i denna typ av uppmaningar. Uppmaningar med direktiv struktur där propositionen uttrycks i ett huvudverb med föregående hjälpverb kan inte anses dra åt det direkta hållet.

**Förstärkande markörer:** Den näst största andelen modalitetsförändrande markörer i direktiv struktur utgörs av förstärkande markörer (44 av 150; 29 %). De förstärkande markörerna i dessa uppmaningar består av adverbet *nu*, satsadverbial som *för guds skull* samt konstruktionen uppmaning upprepad i tät följd som *Kör, kör, kör*. Det som mest frekvent fungerar förstärkande i de direktiva satserna är konstruktionen tät upprepning.

- (53) *Oh backa, backa, backa Nour, backa, backa, backa, backa* (en uppmaning till Nour om att springa tillbaka till förra basen).  
[Lektion 21, tema Baseboll]
- (54) *Ge dig inte, ge dig inte, ge dig inte* (en uppmaning till Rasmus om att fortsätta kämpa med en övning vid bommen).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Den upprepade uppmaningen signalerar till mottagaren att innehållet är viktigt och att den efterfrågade handlingen bör utföras omedelbart (Lindström, J. 1999: 126; Wierzbicka 2003: 262). Uttryckssättet förmedlar med andra ord såväl information om innehållets signifikans som tidsbegränsning. Utöver upprepade uppmaningar förekommer i de direktiva satserna även olika satsadverbial som fungerar som förstärkande markörer:

- (55) *Glöm nu för guds skull inte fötterna* (en uppmaning till helklass om att komma ihåg att röra på fötterna när de dansar).  
[Lektion 3, tema Dans]

Alla modalitetsförändrande markörer är dock inte lika tydliga i sin betydelse som det förstärkande satsadverbialiet eller konstruktionen med den upprepade uppmaningen.

Ett exempel på en något svårbedömd markör är ordet *nu*. Vanligtvis används *nu* med temporal betydelse och avser i likhet med upprepad uppmaning något som måste ske omedelbart. Denna betydelse förekommer bland de direktiva satserna i mitt material, och i synnerhet när *nu* är betonat. Men i likhet med *lite* och *bara* tappar *nu* oftast sin inneboende tidsbetydelse och sin betoning (uttal): i de direktiva satserna är *nu* oftast obetonat och betydelsen icke-temporal.

- (56) *Hjälp varandra nu* (en uppmaning till helklass om att hjälpas åt att hitta på kartan).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (57) *Använd dina fotbollsben nu* (en uppmaning till Anton om att använda benmuskulerna för att komma upp i handstående).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Användningen av ordet *nu* i de direktiva satserna har ingen tidsbetydelse. När klassen blir uppmanad att hjälpa varandra *nu* eller när Anton blir uppmanad att använda sina muskler *nu* betyder det inte att de ska göra det *på en gång*. Jag bedömer det icke-temporal obetonade *nu* som en modalpartikel, ett slags diskursmarkör som tillför en modal dimension till ett yttrande. Inom interaktionell lingvistik beskrivs *nu* som modalpartikel som ett diskursivt funktionsord med tänjbar betydelsepotential, men som generellt har en koncessiv betydelse, det vill säga en markör som skulle fungera nedtonande (Lindström, J. 2008: 96f). Det finns inget obetonat *nu* med icke-temporal betydelse bland de direktiva satserna i mitt material som har en koncessiv betydelse och som får en nedtonande effekt på uppmaningen. Tvärtom signalerar *nu* att det är viktigt att den efterfrågade handlingen genomförs. Det handlar alltså om fokus på aktionen, inte på tidsaspekten. I samtliga förekomster skulle *nu* kunna bytas ut mot någon form av påhejande interjektion som *kom igen* eller *seså*.

Kom igen, hjälp varandra.  
Seså, använd dina fotbollsben.

Eftersom samtliga obetonade *nu* med icke-temporal betydelse som förekommer i de direktiva satserna i mitt material förstärker vikten av att innehållet efterföljs har de kategoriserats som förstärkande markörer.

**Förklarande element:** Den näst minsta andelen modalitetsförändrande markörer i direktiv struktur utgörs av förklarande element (25 av 150; 17 %). De förklarande elementen i de direktiva satserna utgörs av följande typer:

konsekutiv sats  
konditional sats  
final sats  
koncessiv sats  
temporal sats  
fasta fraser (till exempel *för säkerhets skull*)

De förklarande elementen i de direktiva satserna förekommer främst i syfte att utöka innehållet i uppmaningen med exempelvis en förklaring till varför uppmaningen ges eller en följd av att uppmaningen utförs och för att därmed motivera eleverna att utföra den efterfrågade handlingen. Som nämdes i avsnitt 9.2.3 har jag en vid syn när det gäller vad *förklaring* betyder i detta sammanhang. Markörer i en uppmaning som innehåller argument eller motivering till varför mottagaren ska följa propositionen analyseras här som förklarande. Markörerna kan utgöras av såväl typiska förklarande element (exempelvis finala satser) eller mindre typiska (exempelvis koncessiva satser). I Lindström & Bagerius (2002) undersökning av uppmaningsanvändning visar de att vid uppmaningar som förekommer inom hemtjänsten och som innehåller förklaringar är det vanligare att förklaringen kommer efter uppmaningen, och samma sak gäller för uppmaningarna i materialet i denna avhandling.

- (58) *Lyssna på vad de säger, för de kan detta* (uppmaning till Aisha om att lyssna på sina gruppmedlemmar om hur man läser kartan).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (59) *Hjälp nu till att få ut grejerna så att inte någon börjar hålla på här innan allt är framme* (en uppmaning till helklass om att ta fram redskapen till lektionen).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

På lektionerna i Idrott och hälsa används dessa förklarande element huvudsakligen som ett pedagogiskt verktyg. Läraren fyller uppmaningen med innehåll för att bredda elevens förståelse och göra det lättare för eleven att kunna sätta uppmaningen i ett större sammanhang.

**Övriga modalitetsförändrande markörer:** En diskursmarkör som inte självklart fungerar som förstärkande, nedtonande eller förklarande är *då*. Den betonade varianten har en temporal-kausala grundbetydelse. I den betydelsen finns ingen modalitetsförändrande funktion. Vid användning av den obetonade varianten försvagas eller försvinner den temporal-kausala betydelsen, och diskursmarkören används snarare för att kontextualisera ett yttrande (Lindström, J. 2008: 89f). Inom interaktionell lingvistik bedöms den obetonade diskursmarkören *då* i talspråk främst som en form av yttrandepartikel med ett tillbakasyftande signalvärde (Lindström, J. 2008: 90f), det vill säga den används för att anspela på något som tidigare sagts.

Förekomst av obetonade *då* i de direktiva satserna i mitt material är inte högfrekvent; endast 7 av de 138 direktiva satserna som innehåller modalitetsförändrande markörer innehåller ett obetonat *då*. (60) och (61) är typiska exempel:

- (60) *Ta någon du kan då*, Anton (en uppmaning till Anton om vilken övning han ska välja att filma).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (61) *Nä, för släpp då mattan till någon annan* (en uppmaning till Kevin om att gå ifrån träningsmattan).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I båda exemplen föregås den direktiva satsen av en konversation om en fråga eller en konflikt, och den direktiva satsen med det obetonade *då* utgör slutet på konversationen. I exempel (60) har klassen fått i uppdrag att filma när de genomför ett antal övningar. Anton funderar över vilka övningar han ska filma och ber läraren Jenny hjälpa honom. Jenny ger förslag, och Anton kommer fram till att han inte kan genomföra de föreslagna övningarna varpå Jenny, i en direktiv sats innehållande obetonat *då*, uppmanar Anton att välja en övning som han faktiskt kan genomföra. I exempel (61) ligger Kevin och några andra elever utspridda på några träningsmattor, utan att göra några aktiviteter. Jenny konfronterar Kevin och frågar om han är färdig med övningarna. Efter Kevins nekande följer Jennys uppmaning med direktiv struktur och obetonat *då*.

Samtliga obetonade *då* i de direktiva satserna i mitt material används på just detta sätt: de signalerar att de anspelar på något som tidigare avhandlats och avslutar konversationen. Det är alltså snarast en konklusiv betydelse som uttrycks i användningen (jfr Teleman & al. 1999, vol. 4: 144ff). Att kategorisera detta konklusiva *då* som någon av de modalitetsförändrande markörerna förstärkande eller nedtonande låter sig dock inte riktigt göras. Diskursmarkören har en påverkan på modaliteten i satsen på så vis att den dels signalerar lärarens syn på elevens beteende, dels tydligt signalerar lärarens rätt att markera avslut. Den fungerar dock varken förstärkande eller nedtonande på själva uppmaningen, och inte heller utgör den någon form av förklaring till innehållet i uppmaningen. De obetonade *då* har jag därför placerat i kategorin *övriga modalitetsförändrande markörer*. Övriga modalitetsförändrande markörer är den minsta kategorin modalitetsförändrande markörer i direktiva satser (7 av 150; 5 %).

### 9.3.4 Sammanfattning direktiv struktur

Det är ungefär en tredjedel av samtliga uppmaningar i materialet som uttrycks med direktiv struktur. I de allra flesta uppmaningar med direktiv struktur är tilltalet underförstått. Lite drygt en fjärdedel av dessa uppmaningar med underförstått tilltal kompletteras dock av ett tilltal i form av vokativfras, oftast av ett egennamn. Majoriteten av uppmaningarna med direktiv struktur innehåller inga modalitetsförändrande markörer. Av den cirka tredjedelen som innehåller någon form av modalitetsförändrande markör är det de nedtonande markörerna som är vanligast.

## 9.4 Uppmaningar med deklarativ struktur

Bland materialets 1353 uppmaningar uttrycks 555 med deklarativ struktur. Andelen uppmaningar med deklarativ struktur utgör alltså 41 % av det totala antalet uppmaningar. Majoriteten av uppmaningarna som uttrycks med deklarativ struktur består av yttranden där propositionen bärs upp av ett huvudverb i huvudsatsen.

- (62) *Ni börjar med ettan* (en uppmaning till Kevin, Hugo och Lina om att de ska hitta kontroll ett på stadsorienteringen först).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (63) *Du vi- du ställer dig där* (en uppmaning till Rasmus om att ställa sig bredvid Amina).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (64) *Du får studsa några gånger* (en uppmaning till Aisha om att studsa på svikten för att komma upp på plinten).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Det förekommer även uppmaningar med deklarativ struktur där uppmaningens proposition är inbäddad i den deklarativa strukturen. Dessa beskrivs i avsnitt 9.4.3.

### 9.4.1 Inherenta tilltal i deklarativ struktur

En deklarativ sats har subjektstvång i det svenska språket. Bland uppmaningarna som uttrycks med deklarativ struktur kan satsens subjekt utpeka den tilltalade på något av följande sätt: andra personens pronomen eller egennamn, första personens pronomen och generiskt pronomen.

Tabell 19. Antal och andel inherenta tilltal i uppmaningar med deklarativ struktur (n = 555).

tilltalstyp	antal	andel i procent
underförstått tilltal	57	10
andra personens pronomen/ egennamn	258	46
generiskt pronomen	80	14
första personens pronomen	160	29
<b>summa</b>	<b>555</b>	<b>99</b>

Den vanligaste inherenta tilltalstypen är andra personens pronomen eller egennamn, och den förekommer i 258 av de 555 uppmaningarna med deklarativ struktur (46 %).

- (65) *Du får vila lite* (en uppmaning med tilltal i form av andra personens pronomen, riktad till Aisha som har arbetat länge med en övning).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

- (66) *Lilli går ut* (en uppmaning med tilltal i form av egennamn, riktad till Lilli som står tillsammans en grupp elever som inte har blivit indelade i ute- eller innelag än).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

Näst vanligaste tilltalstypen med 160 förekomster (29 %) är första personens pronomen. Det är oftast det plurala *vi* i betydelsen ”du” eller ”ni” som används i uppmaningarna.

- (67) *Vi byter plats* (en uppmaning med tilltal i form av första personens pronomen till Tariq och Jens att byta plats med varandra i kön).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (68) *Vi kör en runda till* (en uppmaning med tilltal i form av första personens pronomen till Tariq och Rasmus att fortsätta spela badminton tillsammans).  
[Lektion 13, tema Badminton]

Läraren använder sig i denna typ av tilltal av ett pseudo-*vi*, det vill säga hon utför aldrig själv de aktiviteter som uppmaningen kräver. Hon ikläder sig rollen som en del av mottagaren i sitt tilltal men är i realiteten inte alls inkluderad. Tilltal bestående av första personens pronomen kan även vara ett *pedagogiskt jag* i betydelsen ”du” eller ”ni”.

- (69) *Jaha, då tittar jag på kartan* (en uppmaning med tilltal i form av första personens pronomen till helklass om att titta på kartan för att hitta orienteringskontroller).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (70) *Jag måste röra mig i fötterna, bela tiden* (en uppmaning med tilltal i form av första personens pronomen till helklass om hur de ska röra fötterna när de dansar bugg).  
[Lektion 3, tema Dans]

Som tidigare nämnt är pedagogiskt jag ett tilltal där läraren ikläder sig rollen som elev och tilltalar sig själv i denna roll, samtidigt som eleverna också inkluderas som mottagare. *Modellering* (se exempelvis Dudas & al. 2018: 271; Ingerman & Wickman 2015; Wickman & al. 2018), det vill säga att som lärare visa med eget exempel hur en skoluppgift ska genomföras, är en vanlig metod inom skolan för att stötta elever i kunskapsutvecklingen. När läraren i Idrott och hälsa på lektionerna i denna studie modellerar en övning använder hon frekvent detta pedagogiska jag-tilltal. Hon sätter sig i elevens position och agerar som vore hon elev för att synliggöra övningens innehåll på ett tydligare sätt (jfr Lundin 2019). Precis som i *vi*-tilltalet är läraren bara skenbart inkluderad som mottagare.

På tredje plats bland tilltalstyper i deklarativa satser, med 80 förekomster (14 %), återfinns generiskt pronomen. Det är huvudsakligen pronomenet *man* som används, men det förekommer även enstaka exempel med *någon* eller *alla*.

- (71) *Man snurrar på den* (en uppmaning med generiskt pronomen riktad till Morgan om hur kartan ska hanteras under orientering).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (72) *Så lämnar man dem till de som behöver öva* (en uppmaning med generiskt pronomen riktad till Hugo och Jens om att lämna ringarna).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Användningen av *man* indikerar att innehållet, utöver att det riktas till mottagande elev, också är allmänt gällande. När läraren exempelvis säger till Morgan att *man*, inte *du*, snurrar på kartan signalerar hon att innehållet är generellt gällande, det vill säga kartan behöver vridas under orientering oavsett vem som orienterar.

Trots att deklarativa satser har subjektstvång finns det 57 uppmaningar i deklarativ struktur med underförstått tilltal (10 %). Att utelämna subjekt i deklarativa satser är inget ovanligt i svenskt talspråk (se exempelvis Mörnsjö 2002), och särskilt inte om mottagaren av ett yttrande är självklar i situationskontexten.

- (73) *Byter plats med Petter* (en uppmaning med underförstått tilltal till Nour om att byta plats).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (74) *Ljfter bakom nacken* (en uppmaning med underförstått tilltal till Kevin om att lyfta upp sin hand bakom nacken).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (75) *Kan till och med stå lite närmare här* (en uppmaning med underförstått tilltal till Anton om hur han ska göra för att komma upp i huvudstående).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I de flesta fall av uppmaningar med deklarativ struktur med underförstått tilltal tydliggörs mottagaren antingen i en tidigare taltur eller av situationskontexten. Ett drag som är typiskt för deklarativa uppmaningar med denna typ av tilltal är att de oftast yttras mitt i en aktion. Det är alltså när mottagaren är i färd med att utföra en handling som denna typ av uppmaningar främst är aktuella.

Till skillnad från uppmaningar med direktiv struktur är det alltså vanligt med inherent explicit tilltal i uppmaningar med deklarativ struktur. Eftersom deklarativa satser har subjektstvång är detta resultat väntat. I direktiva satser, som normalt inte har något subjekt, bedömdes tilltal i form av andra personens pronomen signalera direkthet. I satser med subjektstvång blir ett explicit inherent tilltal med andra personens pronomen inte lika direkthetsskärpande som i en sats utan subjektstvång. Användning av andra personens pronomen i en deklarativ sats tydliggör dock fortfarande mottagaren av uppmaningen och gör det svårare att undvika den efterfrågade handlingen; därför bedöms de som generellt direkthetsskärpande.

Vid inherent tilltal med första personens pronomen eller generiskt pronomen öppnas möjligheter för mottagaren att välja att känna sig inkluderad i tilltalet eller ej, och därför bedöms de som direkthetsförsvagande. När det gäller underförstått tilltal är detta inte inbyggt i konstruktionen som i fallet med direktiva satser, men i likhet med de

direktiva satserna är min bedömning att det inte går att sätta en direkthetsgrad på denna typ av tilltal i deklarativa satser heller.

### 9.4.2 Vokativfraser vid deklarativ struktur

Det finns 66 tilltal i form av vokativfraser vid uppmaningar med deklarativ struktur (12 %). Till största del består vokativfraserna av egennamn, men även mer gruppbetecknande uttryck som *killar*, *tjejer* och *ni tre* förekommer. Precis som vid uppmaningar med direktiv struktur används vokativfraserna i de deklarativa satserna ofta vid ljudintensiva delar av lektionen för att göra mottagaren av uppmaningen uppmärksam på vem som tilltalas. Vokativfraser förekommer även vid deklarativa satser med ett inherent tilltal som är mer generellt, som första personens pronomen eller generiskt pronomen, och i talturer med växlande mottagare när en uppmaning riktas till en särskild elev i en elevgrupp för att urskilja den tänkta mottagaren. I likhet med vokativfraser vid direktiva satser bedömer jag vokativfraser vid deklarativa satser som direkthetsskärpande. Eftersom många av de deklarativa satserna redan har ett explicit inherent tilltal som tydliggör vem mottagaren är blir ett tilltal i form av vokativfras ännu mer utpekande och därmed också ännu mer direkthetsskärpande.

### 9.4.3 Modalitetsförändrande markörer i deklarativ struktur

Det är 306 av de 555 uppmaningarna som uttrycks med deklarativ struktur (55 %) som innehåller någon form av modalitetsförändrande markör. I likhet med uppmaningar med direktiv struktur förekommer modalitetsförändrande markörer som förstärker, tonar ned, förklarar eller på annat sätt modifierar innehållet i uppmaningen. Bland de deklarativa satserna förekommer även uppmaningar där propositionen inte uttrycks av huvudverb i huvudsats, något som påverkar direktheten i uppmaningen. Dessa uppmaningar har jag samlat under namnet *modalitetsförändrande inbäddning*. I en del av uppmaningarna förekommer mer än en modalitetsförändrande markör, och det totala antalet modalitetsförändrande markörer i uppmaningar med deklarativ struktur är 433.

Tabell 20. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar med deklarativ struktur (n = 433).

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	211	49
nedtonande markörer	150	35
förklarande element	44	10
övriga modalitetsförändrande markörer	4	1
modalitetsförändrande inbäddning	24	6
<b>summa</b>	<b>433</b>	<b>101</b>



**Förstärkande markörer:** Den största andelen modalitetsförändrande markörer som förekommer i deklarativ sats är förstärkande markörer (211 av 433; 49 %). De allra flesta (166 av 211; 79 %) förstärkande markörer utgörs av de modala hjälpverben *behöver*, *får*, *måste* och *ska*. De vanligaste förstärkande modala hjälpverben är *ska* och *får* med 68 förekomster var, följt av *måste* med 29 förekomster. I deontisk betydelse i uppmaningarna med deklarativ struktur anger både *ska* och *måste* att sändaren kräver något, det vill säga uttalar en befallning. I samtliga förekomster av *ska* och *måste* i deklarativa satser uttrycks alltså förpliktelse av hög grad.

- (76) *Du ska hålla där med vänster* (en uppmaning till Yussuf om hur han ska hålla handen när han dansar).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (77) *Ni måste vara tillbaka, oavsett om man bara hunnit fyra eller tio* (en uppmaning till helklass om att återvända från stadsorienteringen vid en viss tidpunkt).  
[Lektion 1, tema Orientering]

I deontisk betydelse uttrycker *får* generellt tillåtelse i deklarativa satser. Det blir dock tydligt i användningen av *får* i uppmaningar med deklarativ struktur att det är sändarens tillåtelse som möjliggör innehållet i uppmaningen. I de fall det är tydligt att satsens aktion ligger i sändarens intresse snarare än mottagarens markeras sändarens auktoritet tydligare och betydelsen av *får* blir lik betydelsen av *måste* (jfr Teleman & al. 1999, vol. 4: 300).

- (78) *Nu får du vara följare här* (en uppmaning till Stina om att agera följare i demonstration av ett danssteg).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (79) *Du får vara med* (en uppmaning till Kevin att delta i rundbadminton).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (80) *Du får kasta mellan axel och knä* (en uppmaning till Aisha om var hon ska sikta när hon kastar bollen i baseboll).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

I de deklarativa satserna uttrycker de modala hjälpverben *ska*, *får* och *måste* konsekvent sändarens intresse av satsens aktion. Det finns dock en viss gradskillnad mellan de tre hjälpverben när det gäller förpliktelse. Användning av *måste* uttrycker starkast förpliktelse; i hjälpverbet ligger talarens alternativt omständigheternas starka krav på utförd handling. Vid användning av *ska* är förpliktelsegraden också ganska hög; en sådan uppmaning hänvisar till normen och signalerar därför något som bör utföras. Hjälpverbet *får* är inte lika starkt som *ska* och *måste* men det signalerar något som är klart rekommenderat. Trots viss nyansskillnad i förpliktelsegrad mellan *ska*, *måste* och *får* har jag valt att kategorisera alla tre som förstärkande markörer i min analys. Om än i varierande grad bidrar samtliga till att förstärka uppmaningens kraft och markera sändarens intresse av att uppmaningen utförs.

Bland de deklarativa satserna som innehåller *ska*, *får* eller *måste* finns 23 förekomster av utelämnat huvudverb. De flesta utelämnade huvudverb förekommer efter *ska*.

- (81) *Och så ska du i m- upp med benen där* (en uppmaning till Kevin som ska gå upp i huvudstående mot väggen).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (82) *Då ska du ut* (en uppmaning till Hugo om att ställa sig vid utelaget inför match i baseboll).  
[Lektion 21, tema Baseboll]
- (83) *Man måste ut lite* (en uppmaning till Hugo om hur han ska hålla armbågarna när han gör övningen Spindeln).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Gemensamt för samtliga förekomster i materialet är att de har ett modalt hjälpverb, saknar huvudverb och innehåller ett adverbial som anger riktning. I SAG antas konstruktionen ha ett underförstått rörelseverb:

Vissa hjälpverb konstrueras direkt med adverbial för mål eller i någon mån med adverbial för utgångspunkt. Ett rörelseverb kan då ses som underförstått efter hjälpverbet. De hjälpverb som konstrueras på detta sätt (eller med partikeladverbial) är framför allt *vilja*, *måste*, *skola*, *hinna*:

- Vi ska *till kyrkan*. Han måste *till stan*. Han vill *på sjön*. Vi hann inte *till Systemet*.
- De sjukskrivna måste *i tjänst* snarast.
- Jag vill *härifrån*. (Teleman & al. 1999, vol. 3: 470)

I SAG inkluderas inte konstruktionen med underförstått rörelseverb med efterföljande riktningadverbial som exempel på uppmaningstyp, men i materialet i denna undersökning är det tydligt att konstruktionen används med funktionen uppmaning. Exempelen från SAG skiljer sig dock en hel del från exemplen i det idrottspedagogiska materialet; medan SAG:s exempel huvudsakligen består av intentionella hjälpverb är hjälpverben i materialets uppmaningar av denna typ i regel deontiska.

Utöver att uppmaningar med denna konstruktion har ett underförstått rörelseverb och ett riktningadverbial finns det ytterligare en gemensam nämnare bland förekomsterna i materialet: de uttalas alla mitt i en aktivitet. Det underförstådda rörelseverbet blir tydliggjort i kontexten genom att eleven befinner sig mitt i den aktivitet där den förväntade rörelsen ska genomföras. I exempel (81) är eleven Kevin i färd med att ställa sig i huvudstående. Uppmaningen kommer från läraren när Kevin har satt huvudet i golvet och placerat händerna på golvet på varsin sida om huvudet, det vill säga precis när rörelsen ska börja. I situationen blir rörelseverbet överflödigt eftersom kontexten gör innehållet i ett sådant verb självklart. I exempel (82) står eleven Hugo och väntar på att få veta om han ska spela i innelaget eller utelaget. När läraren mitt i aktiviteten att dela in eleverna i olika lag säger till Hugo att han ska ut blir det självklart i kontexten

vilket rörelseverb som är underförstått. Rörelseadverben i konstruktionerna är verbpartiklar som hänger samman med verbet som inte är där. Förutsättningen för den efterfrågade rörelsen i uppmaningen finns redan där, och konstruktionen lägger till extra information till den redan pågående rörelsen.

I mitt material förekommer uppmaningar med konstruktionen modalt hjälpverb utan huvudverb och med efterföljande riktungsadverbial enbart i samband med aktivitet som redan är igång, men konstruktionen i sig fungerar som uppmaning även utanför sådana specifika situationer. En uppmaning som till exempel *Du måste till jobbet* (konstruerat exempel) kräver inte att mottagaren är engagerad i en särskild aktivitet för att uppmaningen ska bli begriplig.

Endast en förekomst av *behöver* bland de deklarativa satserna uttrycker ett tydligt behov av att handlingen genomförs och fungerar därmed förstärkande.

- (84) *Då behöver man se* (en uppmaning till helklass om att de behöver se någon utföra övningarna innan de själva utför dem).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Det är i detta fall sändarens perspektiv som är i fokus på så vis att det är sändarens bedömning av behovet som betonas i användningen.

De 45 förstärkande markörer som inte består av modala hjälpverb utgörs av adverbena *egentligen*, *faktiskt*, *ju*, *naturligtvis*, *nu*, konstruktioner med tät upprepning (till exempel *Vi kör byte, vi kör byte, vi kör byte*) och *jag vill/tror/tycker/tänker*. Flera av de förstärkande markörerna som förekommer i uppmaningar med direktiv struktur förekommer även i uppmaningar med deklarativ struktur och med samma funktion: användning av obetonat icke-temporalt *nu* och upprepade uppmaningar i tät följd fungerar förstärkande. Det bör nämnas att tät upprepning är betydligt vanligare i direktiv struktur än i deklarativ och att upprepningskonstruktionen främst förekommer bland mycket korta deklarativa satser. Några av de satsadverb som inte förekommer i de direktiva satserna men som förekommer bland de deklarativa är exempelvis *ju*, *faktiskt* och *naturligtvis*. Dessa satsadverb beskrivs i SAG som modala satsadverb som kan förstärka hävdandet av ett innehåll i ett yttrade (Teleman & al. 1999, vol. 4: 114ff. Jfr Heinemann & al. 2011: 107ff). I uppmaningarna i mitt material används dessa tre främst i syfte att förstärka innehållet i uppmaningarna. Det är sändarens vilja som är i fokus när dessa modala satsadverb används och mottagarens förpliktelsegrad höjs vid användningen.

- (85) *Den ska du ju ha* (en uppmaning till Anton som provar att stå på huvud mot väggen. Läraren föreslår att han väljer denna rörelse som en av de fem han ska genomföra under lektionen).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (86) *Tar faktiskt armkrok här med henne* (en uppmaning till hela klassen om att använda armkrok som hjälp i ett danssteg).  
[Lektion 3, tema Dans]

- (87) *Åtta vill jag naturligtvis att vi räknar till* (en uppmaning till hela klassen om att räkna till åtta när de övar ett danssteg).  
[Lektion 3, tema Dans]

**Nedtonande markörer:** Den näst största andelen modalitetsförändrande markörer i deklarativ sats är nedtonande markörer (150 av 433; 35 %). De flesta (77 av 150; 51 %) nedtonande markörer utgörs av de nedtonande modala hjälpverben *kan*, *skulle*, hjälpverbkombinationen *skulle kunna* och konstruktionen *behöver inte*. Det vanligaste nedtonande modala hjälp verbet är *kan* med 66 förekomster. *Kan* har en del likheter med *får* och det finns överlappande funktioner mellan de båda hjälpverben. Båda kan till exempel i deontisk betydelse uttrycka tillåtelse i deklarativa satser<sup>33</sup> (*Du kan ta upp ringarna/Du får ta upp ringarna*). Det finns dock en skillnad i hur markerad sändarens auktoritet blir av de båda verben. Medan *får* signalerar att det är sändarens tillåtelse som styr uppmaningen signalerar *kan* att sändaren inte har några invändningar mot den efterfrågade handlingen och att det står mottagaren fritt att följa uppmaningens innehåll eller ej.

- (88) *Du kan stå mot väggen* (en uppmaning till Aisha om att ställa sig och öva badmintonserver mot en vägg).  
[Lektion 13, tema Badminton]

Sändarens auktoritet är med andra ord inte särskilt markerad vid användning av detta modala hjälpverb i uppmaningar. Eftersom användningen av *kan* också signalerar hänsynstagande till mottagarens vilja är det betydelsen villighet som uttrycks.

Vid 8 tillfällen används *behöver inte* i de deklarativa satserna.

- (89) *Ni som följer behöver inte tänka så mycket* (en uppmaning till helklass om att de som agerar följare i dansen ska fokusera på att följa).  
[Lektion 3, tema Dans]

När *behöver* förekommer ihop med *inte* skiftar fokus från sändarens behov till mottagarens och gör i stället uppmaningen mer nedtonad. Utan samförekomst med *inte* uttrycker *behöver* som tidigare nämnts hög grad av förpliktelse och kategoriseras som förstärkande modifierare. *Behöver* ihop med *inte* har däremot kategoriserats som nedtonande modifierare.

Bland de deklarativa satserna finns tre förekomster av *ska* med tempusförskjutning, *skulle*. Vid två tillfällen förekommer *skulle* ensamt och vid ett tillfälle tillsammans med *kunna*.

- (90) *Vi sa egentligen att du skulle serva underifrån* (en uppmaning till Lina som nyss servade felaktigt i badminton om att i fortsättningen serva underifrån).  
[Lektion 13, tema Badminton]

---

<sup>33</sup> Det är enbart *kan* i betydelsen tillåtelse som är aktuell som nedtonande modalitetsförändrande markör. *Kan* i betydelsen förmåga är inte medräknad här. Se fotnot 16 i kapitel 4.

- (91) *Du skulle även kunna göra det* (en uppmaning till Yussuf om att göra ett sidohopp över plinten).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

SAG bedömer att en tempusförskjutning av *ska* gör betydelsen av tvång svagare och att betydelsen snarare närmar sig betydelsen av *borde* (Teleman & al. 1999, vol. 4: 317). Det sker med andra ord parallellt en modusförskjutning. Förekomst av *skulle* bland deklarativa satser uttrycker i min bedömning förpliktelse av låg grad och är därför kategoriserad som nedtonande modifierare.

De 73 nedtonande markörer som inte består av modala hjälpverb utgörs av adverbena *bara, gärna, liksom, lite, kanske*, tidsuttrycket *så länge* och konstruktionen *det är lättast/trevligt/bra*. Merparten av de nedtonande markörerna utgörs av *lite* och *liksom*.

- (92) *Man gör lite- sköter det lite snyggt* (en uppmaning till hela klassen om att vara diskret vid eventuell handsvevt när man dansar).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (93) *Man gör liksom med handleden, handleden* (en uppmaning till Elsa om hur hon ska göra för att serva).  
[Lektion 13, tema Badminton]

Flera av de nedtonande markörerna som förekommer i uppmaningar med direktiv struktur förekommer även i uppmaningar med deklarativ struktur och med samma funktion: användning av obetonat *bara* och *lite* samt användning av *gärna* och *liksom* fungerar nedtonande. Några av de nedtonande markörer som inte förekommer i de direktiva satserna men som förekommer bland de deklarativa är *kanske* och konstruktionen *det är lättast/trevligt/bra*.

- (94) *Vi drar ner antalet kanske* (en uppmaning till Joakim om inte ta alla kontroller på orienteringen).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (95) *Det är lättast att dra henne så* (en uppmaning till Hugo om hur han ska hålla händerna vid ett danssteg).  
[Lektion 3, tema Dans]

I SAG beskrivs *kanske* som ett modalt satsadverbial som används som uttryck för neutral sannolikhetsgradering (Teleman & al. 1999, vol. 4: 103f). I uppmaningarna i mitt material används *kanske* i just denna betydelse och det fungerar nedtonande i uppmaningarna. Konstruktionen *det är lättast/trevligt/bra* i deklarativa konstruktioner fungerar också nedtonande. Denna konstruktion hänger alltid samman med deklarativa satser med inbäddning och presenteras därför tillsammans med inbäddning under rubriken ”Modalitetsförändrande inbäddning” nedan.

**Förklarande element:** Den näst minsta andelen modalitetsförändrande markörer i deklarativ struktur utgörs av förklarande element (44 av 433; 10 %). De förklarande

elementen består av finala, kausala, koncessiva, konditionala och konsekutiva satser. I likhet med förekomsten av förklarande element i de direktiva satserna är funktionen även bland uppmaningarna i deklarativ struktur att utöka innehållet i uppmaningen. De förklarande elementen kan exempelvis utgöras av följden av att uppmaningen utförs eller förklaringen till varför uppmaningen ges och på så vis motivera mottagaren att utföra den efterfrågade handlingen.

- (96) *Tariq vilar en runda för du var med igår* (en uppmaning till Tariq att stå över dansövningen en omgång).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (97) *Ställer er längre fram, tjejer, så ni inte står för långt bak* (en uppmaning till Mona och Anna om att stå längre fram vid nätet i badmintonövningen).  
[Lektion 13, tema Badminton]

I likhet med de direktiva satserna i materialet förekommer förklarande element huvudsakligen efter propositionen i uppmaningar med icke-direktiv struktur, och de används främst för att underlätta för eleven att sätta uppmaningen i ett större sammanhang.

**Övriga modalitetsförändrande markörer:** Antalet övriga modalitetsförändrande markörer i satser med deklarativ struktur är endast fyra och består uteslutande av obetonade *då*. Alla fyra används på samma sätt som obetonade *då* i direktiva satser, det vill säga de signalerar en anspelning på något som tidigare nämnts och får en konklusiv betydelse.

- (98) *Vi kör rackets här då* (en uppmaning till Kevin och Petter efter en diskussion om var de olika redskapen ska placeras i salen).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

### Modalitetsförändrande inbäddning

Modalitetsförändrande inbäddning är något som endast förekommer i uppmaningar med deklarativ struktur. I deklarativa satser med modalitetsförändrande inbäddning uttrycks inte propositionen i ett huvudverb i huvudsatsen utan är i stället inbäddad i den deklarativa satsen, antingen i en underordnad sats eller fras eller i en nominalisering. När propositionen bärs upp av ett verb i en underordnad sats eller fras uttrycks den oftast i en nominal bisats.

- (99) *Jag vill gärna att ni filmar* (en uppmaning till Tariq, Rasmus och Yussuf om att filma sina övningar, exempel med uppmaningens proposition i en nominal bisats).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (100) *Jag tror du kan sätta in huvudet lite till här* (en uppmaning till Mona om att sätta huvudet närmare ribbstolen när hon ska komma upp i huvudstående, exempel med uppmaningens proposition i en nominal bisats).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I några enstaka fall uttrycks propositionen i en konditional bisats eller i en infinitivfras.

- (101) *Du kan, om du släpper böger, Yussuf* (en uppmaning till Yussuf om att släppa böger hand när han ska byta danssteg, exempel med uppmaningens proposition i konditional bisats).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (102) *Det är lättast att dra henne så* (en uppmaning till Hugo om hur han ska föra sin danspartner, exempel med uppmaningens proposition i infinitivfras).  
[Lektion 3, tema Dans]

Modalitetsförändrande inbäddning i form av underordnad sats eller fras förekommer vid 19 tillfällen bland de deklarativa satserna.

Som nämnts tidigare i kapitlet försvagas direktheten i en uppmaning när en proposition inte bärs av det överordnade ledets huvudverb. Vid inbäddning förflyttas propositionen och uttrycks hierarkiskt längre ned i satsstrukturen. På så vis göms uppmaningens proposition undan för förhandling. Modalitetsförändrande inbäddning har med andra ord en nedtonande funktion i uppmaningen. Analysen av uppmaningarna i materialet visar dock att graden av nedtoning kan variera beroende på vad som uttrycks i matrissatsen.

Bland uppmaningarna med modalitetsförändrande inbäddning i form av inbäddad sats eller fras finns exempel där matrissatsen har sändaren som referentiellt subjekt (exempel (103)) men även exempel där ett icke-referentiellt *det* är subjekt (exempel (104)), det vill säga ett *det* som i SAG beskrivs som ett ord som ”saknar egen referens och betydelse men ändå fungerar som ett led i en sats” (Teleman & al. 1999, vol. 1: 168. Se även Thyberg 2020; Holmberg & Karlsson 2006: 69).

- (103) *Jag vill att du håller i en karta också hela tiden* (en uppmaning till Amina om att ha en egen karta under orienteringen, exempel med sändaren som referentiellt subjekt).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (104) *Det är rätt bra om man är en fram och en bak* (en uppmaning till helklass om hur de bör ställa sig vid dubbelbadminton, exempel med icke-referentiellt *det* som subjekt).  
[Lektion 13, tema Badminton]

I konstruktioner med referentiellt subjekt är sändaren synlig men inte i uppmaningar med icke-referentiellt *det* (se Halliday & Matthiesen 2014: 665; Holmberg & Karlsson 2006: 69; Thyberg 2020: 60). De uppmaningar med modalitetsförändrande inbäddning i form av inbäddad sats eller fras som konstrueras med referentiellt subjekt inleds antingen med *jag vill, jag tycker, jag tror* eller *jag tänker*. I uppmaningar av denna typ sätts sändarens vilja i fokus. I kontexten är det sändaren (läraren) som har det tydliga maktöverläget över mottagarna (eleverna), och en markering i uppmaningen som förtydligar viljeperspektivet från sändarens sida i denna ojämna maktbalans får effekten att

mottagarnas utrymme för undvikande av uppmaningen minskar (jfr Bernstein 2000, 2003. Se även Karlsson 2006).

- (105) *Jag vill att du håller i en karta också hela tiden* (en uppmaning till Amina om att hålla i en egen karta under orienteringen).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (106) *Och jag tycker ni kan ta varannan nu här, eller var tredje* (en uppmaning till Jens och Yussuf om att skiftas om att hitta kontrollerna i stadsorienteringen).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (107) *Jag tror vi gör denna tillsammans nu faktiskt* (en uppmaning till helklass om att träna danssteg tillsammans).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (108) *Jag tänker att du klarar den själv* (en uppmaning till Lina om att öva handstående utan hjälp).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Även om uppmaningarna är inbäddade i bisatser och därför nedtonade skärps de något av sändarens viljemarkering. Konstruktioner som *jag vill* och *jag tycker* verkar dock mer förstärkande på en uppmaning än till exempel *jag tror* och *jag tänker*<sup>34</sup>.

De uppmaningar med modalitetsförändrande inbäddning i form av inbäddad sats eller fras som konstrueras med icke-referentiellt *det* (exempel (104)) saknar det förstärkande drag som uppmaningarna med sändaren som referentiellt subjekt har. En annan skillnad mellan konstruktioner med sändaren som referentiellt subjekt och konstruktioner med icke-referentiellt *det* har att göra med bedömning. I yttranden där sändaren är referentiellt subjekt förekommer ingen uttalad bedömning av innehållet i uppmaningen (*Jag vill att du håller i en karta också hela tiden*). Uppmaningar som i stället för en uttalad sändare har ett icke-referentiellt *det* som subjekt uttrycks som allmänna sanningar, som något allmänt överenskommet (*Det är rätt bra om man är en fram och en bak*). I sådana uppmaningar görs en kvalitativ bedömning (Thyberg 2020: 61ff), ett slags kommentar av uppmaningens proposition (Halliday & Matthiesen 2014: 680ff). Funktionen hos dessa uppmaningar med icke-referentiellt *det* blir närmast rådlignande och får därmed en nedtonande effekt.

Det finns fem förekomster av modalitetsförändrande inbäddning i form av nominalisering. Normalt realiseras processer – det vill säga det i ett yttrande som beskriver vad som sker – av verb, men processer kan även nominaliseras (se till exempel Magnusson 2011). En effekt av att en process nominaliseras är att den aktiva deltagaren kan osynliggöras och nominaliseringen kan ta subjekts- eller objektsplatsen. Själva processen finns fortfarande kvar i nominaliseringen, och en uppmaning där propositionen bärs av en nominalisering uttrycker fortfarande propositionen. Att uppmaningens

---

<sup>34</sup> Sändaren som referentiellt subjekt och pedagogiskt jag realiseras båda textuellt som *jag* men ska inte blandas ihop. När uppmaningar har sändaren som referentiellt subjekt innebär *jag* den verkliga sändaren, i detta fall läraren. När uppmaningar i stället har ett pedagogiskt jag ikläder sig läraren rollen som elev och instruerar eleverna utifrån deras egen synvinkel.



proposition inte bärs av huvud verbet utan förflyttas till ett substantiv gör dock uppmaningen mer indirekt. Bland de fem modalitetsförändrande inbäddningarna i form av nominalisering finns både opersonlig konstruktion med ett icke-referentiellt *det* som subjekt, och konstruktion med sändaren som referentiellt subjekt.

- (109) *Det är sista bytet* (uppmaning till helklass om att byta danspartner inför sista dansövningen, exempel med opersonlig konstruktion).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (110) *Jag vill ha en liten spridning på er idag* (en uppmaning till helklass om att blanda grupperna inför orienteringen, exempel med personlig konstruktion).  
[Lektion 1, tema Orientering]

I de fall som är konstruerade med sändaren som referentiellt subjekt är det sändarens (lärarens) vilja som markeras. I likhet med inbäddning i form av inbäddad sats eller fras kan denna typ av viljemarkering från lärarens sida få en mer skärpande ton i uppmaningen.

Ett satsadverb som enbart förekommer i deklarativa satser med modalitetsförändrande inbäddning är *egentligen*. Satsadverbet *egentligen* kan inte självklart kategoriseras som vare sig förstärkande eller nedtonande bland förekomsterna i materialet. *Egentligen* kan ofta översättas till ”i själva verket” eller ”i grund och botten”, och i den betydelsen lutar kategoriseringen generellt mer åt det förstärkande hållet. Å andra sidan används *egentligen* även för att kontrastera något grundläggande med något mindre väsentligt (se Teleman & al 1999, vol. 4: 122) och följs av en sats som inleds med det kontrastiva *men*:

Tiden är egentligen ute, men vi fortsätter lite till (fingerat exempel).

En sådan användning av det modala satsadverbet *egentligen* indikerar snarare att satsadverbet fungerar nedtonande: det grundläggande påståendet är sant, men förlorar sin giltighet. *Egentligen* modifierar inte direkt propositionen i uppmaningarna i materialet, men får ändå konsekvenser för den.

- (111) *Hörni, det är egentligen bara detta jag vill att ni tänker på nu* (en uppmaning till helklass om att komma ihåg rörelserna som de ska göra med fötterna när de dansar bugg).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (112) *Vi sa egentligen att du skulle serva underifrån* (en uppmaning till Lina som nyss servade felaktigt i badminton om att i fortsättningen serva underifrån).  
[Lektion 13, tema Badminton]

Inte i något fall kontrasteras den grundläggande uppmaningen med en sats som gör att uppmaningens giltighet tonas ned. Möjligheten att fortsätta med ett kontrasterande *men* finns (*Vi sa egentligen att du skulle serva underifrån, men låt gå för denna gång*) *men* används

inte. Att uppmaningarna med det modala satsadverbet *egentligen* lämnas därhän indikerar att det inte finns något att kontrastera med, det vill säga det finns inget *men*.

Hörni, det är egentligen bara detta jag vill att ni tänker på nu = Tänk på detta  
Vi sa egentligen att du skulle serva underifrån = Serva underifrån

Eftersom möjligheten att tona ned uppmaningen med hjälp av en kontrasterande påbyggnad inte utnyttjas kategoriseras samtliga förekomster av *egentligen* i analysen som förstärkande modifierare.

#### 9.4.4 Sammanfattning deklarativ struktur

Det är 41 % av materialets samtliga uppmaningar som utgörs av deklarativa satser. Den vanligaste inherent tilltalstypen bland de deklarativa satserna består av andra persons pronomen eller egennamn. Trots att deklarativa satser har subjektstvång och att mottagaren av en uppmaning med deklarativ struktur ofta är tydliggjord, innehåller ungefär 12 % av alla deklarativa satser tilltal i form av vokativfras. Lite drygt hälften av alla uppmaningar med deklarativ struktur innehåller någon form av modalitetsförändrande markör, och det är förstärkande modalitetsförändrande markörer som är i majoritet.

### 9.5 Uppmaningar med rogativ struktur

Bland materialets samtliga uppmaningar uttrycks 49 (4 %) med rogativ struktur. I samtliga förekomster bärs uppmaningens proposition upp av ett huvudverb.

- (113) *Kan alla komma lite närmare* (en uppmaning till helklass om att samlas runt en karta som ligger på marken).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (114) *Jens, ställer du dig där* (en uppmaning till Jens om att ställa sig på ena sidan nätet inför en badmintonövning).  
[Lektion 13, tema Badminton]

Hur uppmaningens proposition uttrycks är, som tidigare nämnts, sammankopplat med hur lätt eller svårt det är att tolka ett yttrande som en uppmaning. Svårighetsgraden får även konsekvenser för vilka möjligheter som ges att undvika att utföra den efterfrågade handlingen. Det faktum att samtliga uppmaningar med rogativ struktur innehåller ett huvudverb som bär propositionen borde fungera underlättande för mottagaren i tolkningsarbetet.

### 9.5.1 Inherenta tilltal i rogativ struktur

En rogativ sats har subjektstvång och V1-ordföljd, vilket omöjliggör subjektstrykning och därmed underförstått tilltal. Därför har samtliga uppmaningar i materialet som uttrycks med rogativ struktur ett explicit inherent tilltal i form av subjekt.

Tabell 21. Antal och andel inherenta tilltal i uppmaningar med rogativ struktur (n = 49).

tilltalstyp	antal	andel i procent
underförstått tilltal	0	0
andra personens pronomen/ egennamn	37	76
generiskt pronomen	3	6
första personens pronomen	9	18
övriga	0	0
<b>summa</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Den övervägande delen av de inherenta tilltalen, 37 av 49 (76 %), består av andra personens pronomen. I 9 av 49 (18 %) satser utgörs de i stället av första personens pronomen, och i samtliga fall *vi*. Resterande inherenta tilltal utgörs av generiskt pronomen (3 av 49; 9 %).

- (115) *Pekar du åt vilket håll ni* (en uppmaning med tilltal i form av andra personens pronomen, riktad till Hugo om att peka ut riktningen utifrån kartan).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (116) *Ska vi ta den sista* (en uppmaning med tilltal i form av första personens pronomen, riktad till Yussuf och Rebecka om att öva det sista danssteget).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (117) *Kan någon berätta vad en entré är* (en uppmaning med tilltal i form av generiskt pronomen, riktad till helklass om att förklara ordet entré).  
[Lektion 1, tema Orientering]

Som nämntes i avsnitt 9.4.1 blir ett explicit inherent tilltal med andra personens pronomen i en sats med subjektstvång inte lika direktethetsskärpande som i en sats utan subjektstvång. I likhet med deklarativa satser tydliggör dock användning av andra personens pronomen i en rogativ sats mottagaren av uppmaningen och gör det svårare att undvika den efterfrågade handlingen. Därför bedöms tilltalet generellt som direktethetsskärpande även här. Inherent tilltal med första personens pronomen eller generiskt pronomen bedöms som tidigare som direktethetsförsvagande.

### 9.5.2 Vokativfraser vid rogativ struktur

Tilltal i form av vokativfraser förekommer vid 27 % av de rogativa satserna (13 av 49). Det är uteslutande i rogativa satser med första eller andra personens pronomen som vokativfraser förekommer. I likhet med vid direktiva och deklarativa satser bedömer jag att vokativfraser vid rogativa satser skärper direktheten. Eftersom många av de rogativa satserna redan inkluderar ett inherent tilltal som identifierar mottagaren, förstärker ett tilltal i form av vokativfras ytterligare utpekandet och därmed direktheten.

### 9.5.3 Modalitetsförändrande markörer i rogativ struktur

I 39 av de 49 uppmaningar (80 %) som uttrycks med rogativ struktur finns modalitetsförändrande markörer. Det totala antalet modalitetsförändrande markörer är 50.

Tabell 22. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar med rogativ struktur (n = 50).

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	8	16
nedtonande markörer	41	82
förklarande element	1	2
övriga modalitetsförändrande markörer	0	0
summa	50	100

Den största andelen modalitetsförändrande markörer som förekommer i rogativ sats är nedtonande markörer (41 av 50, det vill säga 82 %). Den stora merparten av dessa nedtonande markörer utgörs av de modala hjälpverben *kan*, *orkar* och *vill*. *Kan* är det vanligaste nedtonande modala hjälp verbet med 26 förekomster. *Kan* är också ett vanligt förkommande nedtonande modalt hjälpverb i deklarativa satser. I de satserna argumenterade jag för att betydelsen hos *kan* låg nära betydelsen hos *får* och att båda har en deontisk betydelse. När *kan* förekommer i rogativa satser närmar sig betydelsen den potentiella, det vill säga det anger förmågan att utföra en handling (Teleman & al. 1999, vol. 4: 311). Det är dock aldrig fråga om faktisk förmåga att utföra den efterfrågade handlingen, utan det är snarare bara ett nedtonat uttryck för indirekt uppmaning. Även när det gäller *orkar* (endast en förekomst) är det förmåga som indikeras, men också här endast skenbart.

- (118) *Kan ni spela lite över nätet* (en uppmaning till Bahar och Aisha om att ställa sig vid sidan och öva badmintonslag tillsammans).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (119) *Petter, orkar du springa och ta den mattan* (en uppmaning till Petter om att ta undan material från salen).  
[Lektion 13, tema Redskapsgymnastik]

Vid både *kan* och *orkar* är det mottagarens vilja som fokuseras, och verben uttrycker i samtliga förekomster vilja av låg grad. Samtliga *kan* och *orkar* i rogativa satser kategoriseras därför i analysen som nedtonande modifierare.

Modal verbet *vill* förekommer vid två tillfällen i de rogativa satserna. *Vill* är i grunden ett intentionellt hjälpverb. I uppmaningarna med deklarativ struktur som innehåller *vill* är det sändarens vilja som kommer till uttryck och hjälp verbet i den kontexten får en förstärkande funktion. Enligt SAG används dock *vill* ofta i hövliga uppmaningar med rogativ struktur, och då är det mottagarens vilja som är i fokus (Teleman & al. 1999, vol. 4: 321). I uppmaningarna med rogativ struktur i materialet är det just denna hövliga uppmaning med mottagarens vilja inkluderad som uttrycks.

- (120) *Vill du testa hoppa, Aisha* (en uppmaning till Aisha om att testa att hoppa upp på plinten).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Användningen av *vill* i uppmaningar med rogativ struktur ger alltså en nedtonande effekt. Övriga nedtonande markörer består av orden *lite* och *liksom*.

De förstärkande markörerna i rogativa satser består uteslutande av det modala hjälp verbet *ska*.

- (121) *Ska du prova nu* (en uppmaning till Aisha om att prova att hoppa upp på plinten).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (122) *Ska du göra lite som Amina där, så vänsterfoten ska både fram och bakom* (en uppmaning till Hugo om hur han ska utföra ett danssteg).  
[Lektion 3, tema Dans]

Vid samtliga förekomster av denna konstruktion har en tidigare uppmaning med direktiv eller deklarativ struktur och med liknande innehåll förgått uppmaningen. Den *ska*-inledda rogativsatsen fungerar alltså som ett slags påminnelse om att utföra en viss handling och får en förstärkande snarare än nedtonande funktion i uppmaningen. Detta blir tydligt i exemplen som rör Aisha och plinten. I exempel (120) blir Aisha uppmanad att hoppa upp på plinten med *vill*, och hon gör ett halvhjärtat försök. En stund senare på lektionen blir hon uppmanad om samma sak, men denna gång med *ska* (exempel (121)). Vid ett tillfälle förekommer en negation i samband med den *ska*-inledda rogativsatsen:

- (123) *Ska du inte göra det igen, så du blir säker* (en uppmaning till Erika om att hoppa över plinten).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Negationens funktion i en indirekt uppmaning med rogativ struktur är inte att negera satsens innehåll utan att ytterligare tona ned det befällande i uppmaningen (Teleman & al. 1999, vol. 4: 725), det vill säga att addera ytterligare ett lager av indirekthet. En

uppmaning med rogativ struktur som både är *ska*-inledd och innehåller negation får i stort en vädjande ton och konstruktionen i sin helhet fungerar nedtonande. Samma uppmaning innehåller dock även ett förklarande element i form av en konsekutiv bisats, vilket ger en något skärpande effekt.

### 9.5.4 Sammanfattning rogativ struktur

Det är 4 % av alla uppmaningar i materialet som uttrycks med rogativ struktur. I samtliga bärs uppmaningens proposition upp av ett huvudverb i huvudsatsen. Det förekommer inga exempel på inbäddning i uppmaningar med rogativ struktur. Samtliga uppmaningar med rogativ struktur har ett inherent tilltal som utgörs av ett explicit uttryckt subjekt, och övervägande delen av dessa utgörs av andra personens pronomen. I det närmaste alla uppmaningar med rogativ struktur innehåller någon modalitetsförändrande markör, och vanligast är att denna består av det nedtonande modala hjälp verbet *kan*.

## 9.6 Uppmaningar som uttrycks av *om*-inledd af-sats

En uppmaningsstruktur som inte passar in i beskrivningen av uppmaningar med deklarativ eller rogativ struktur är uppmaningar av typen *Om du pekar*. Vid första anblick ser dessa uppmaningar ut som underordnade satser i sin struktur, men de står utan matris-sats. Jag kommer här att beskriva dessa satser som *om*-inledda af-satser. I materialet finns det totalt 6 förekomster av uppmaningar med denna struktur.

- (124) *Om du pekar* (en uppmaning till Hugo om att peka ut rätt riktning på kartan).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (125) *Så om ni ställer er så där i stället* (en uppmaning till helklass om att flytta sig så att de har solen i ryggen i stället för i ögonen).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (126) *Om du hänger, hoppa upp* (en uppmaning till Rasmus om att hoppa upp och hänga i de romerska ringarna).  
[Lektion 10, tema Redskaps-gymnastik]
- (127) *Om du slår runt* (en uppmaning till Rasmus om att snurra runt i ringarna).  
[Lektion 10, tema Redskaps-gymnastik]
- (128) *Om du ställer dig först, Joakim* (en uppmaning till Joakim om att ställa sig först i ledet).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (129) *Nour, om du vänder dig* (en uppmaning till Nour om att ställa sig på andra hållet när hon ska slå med slagträet).  
[Lektion 21, tema Baseball]

Gemensamt för dessa uppmaningar är att de inleds med en subjunktion som är typisk för konditionala bisatser (*om*)<sup>35</sup>, och de har den af-ordföljd som är typisk för bisatser och för några mindre vanliga huvudsatser (se vidare om af-ordföljd i Teleman & al. 1999, vol 4: 7f). Enligt SAG är det i normalfallet huvudsatser som pragmatiskt uttrycker språkhandlingar, och strukturen i huvudsatsen ska innehålla de satsled som språkhandlingen kräver (Teleman & al. 1999, vol. 4: 5, 462). En konditional bisats är ett syntaktiskt underordnat satsled i en annan sats och har enligt SAG som typisk funktion att vara fritt adverbial i verbfrasen och att därmed uttrycka villkor för matrissatsens sanning (Teleman & al. 1999, vol. 4: 644). Den viktigaste pragmatiska skillnaden mellan huvudsats och bisats är med andra ord att huvudsatsen uppbär språkhandlingen, medan bisatsen anger sakförhållanden som ligger till grund för språkhandlingen (Teleman & al. 1999, vol. 4: 462).

Trots att de flesta af-satser har bisatsordföljd nämns det i SAG att ”[v]issa typer av af-satser kan utgöra självständiga meningar med speciella språkhandlingsfunktioner” (Teleman & al. 1999, vol. 4: 808). Tre huvudsattstyper med af-ordföljd pekas ut som möjliga:

1. expressiva huvudsatser (*Vad fin du har gjort dig*)
2. suppositiva huvudsatser (*Tänk om pappa hade sett henne nu*)
3. desiderativa huvudsatser (*Om jag hade någon att tala med*) (Teleman & al. 1999, vol. 4: 676; 769)

*Om*-satserna från lektionerna i Idrott och hälsa skulle kunna analyseras som desiderativa huvudsatser. Den prototypiska funktionen för en desiderativ huvudsats är att uttrycka önskan, men strukturen kan även användas för konventionaliserade indirekta vädjande uppmaningar (Teleman & al. 1999, vol. 4: 777). Gränsen mellan önskan och vädjande uppmaning är ganska vag. En desiderativ sats som ska tolkas som uppmaning bör enligt SAG innehålla något av hjälpverben *kunna* och *vilja* med tempusförskjutning för att tydligt uttrycka en uppmanande betydelse (Teleman & al. 1999, vol. 4: 769). *Om du pekar* skulle med andra ord behöva formuleras som *Om du kunde peka* eller *Om du ville peka* för att tydligare kunna kategoriseras som en desiderativ huvudsats. De desiderativa huvudsatserna med vädjande funktion innehåller dessutom oftast satsadverbet *bara* för att förstärka den önskande/vädjande funktionen: *Om du bara kunde peka*. Det är dock i valet av subjekt, och därmed tilltal, som de *om*-inledda af-satserna främst skiljer sig från de desiderativa huvudsatserna. I de meningar som utgör exempel på desiderativ sats i SAG finns bara exempel med subjekt i form av första eller tredje personens pronomen, och ingen av dessa utgör någon form av tilltal. Det är en struktur som alltså huvudsakligen uttrycker en önskan gällande en själv eller en annan person. Samtliga förekomster av *om*-inledda af-satser i materialet har tilltal i form av andra personens pronomen. Det

---

<sup>35</sup> Det är inte enbart konditionala bisatser som kan inledas med *om*, utan även rogativa bisatser (*Jag undrar om det blir regn*). I min text utgår jag från den konditionala betydelsen även om en rogativ betydelse skulle kunna vara möjlig i åtminstone något fall. Huruvida *om* har rogativ eller konditional betydelse spelar dock ingen roll för analysen.

blir tydligt i uppmaningarna som uttrycks med *om*-inledda af-satser att relationen mellan subjekt och finit är avgörande för modaliteten (Halliday & Matthiessen 2014: 139ff; Thompson 2013: 49ff). Det är främst skillnaden i val av subjekt som gör att de desiderativa satserna uttrycker önskan medan de *om*-inledda af-satserna uttrycker uppmaning.

En annan möjlighet som skulle kunna fungera som tolkningsram för de *om*-inledda af-satserna är att de är någon form av elliptisk konstruktion, det vill säga en grammatisk konstruktion där vissa ord eller fraser som normalt förväntas finnas utelämnas men som ändå blir begriplig utifrån sammanhanget (till exempel Evans 2007). En sådan konstruktion innebär att viss information anses vara underförstådd och därför inte uttrycks explicit. I fallet med de *om*-inledda af-satserna skulle satserna kunna ses som ellipser av fullständiga konditionala satser. *Om du pekar* skulle exempelvis kunna vara en ellips av *Om du pekar blir jag glad*. Något som stöttar denna teori är att det faktiskt finns ett exempel från materialet med en fullständig konditional konstruktion där uppmaningen sitter i bisatsen:

- (130) *Du kan, om du släpper böger, Yussuf* (en uppmaning till Yussuf om att släppa böger hand när han ska byta danssteg).  
[Lektion 3, tema Dans]

Det som talar emot teorin är att den fristående varianten är betydligt vanligare i materialet än den fullständiga konstruktionen: medan fullständiga konditionala satser med uppmaningens proposition i bisatsen bara förekommer en enda gång finns det sex förekomster av *om*-inledda af-satser utan matrissats.

Inom den internationella forskningen omtalas fenomenet med syntaktiskt självständiga satser som strukturellt är utformade som typiska bisatser som *insubordination* (Evans 2007. Se exempelvis Beijering & al. 2019 och Evans & Watanabe 2016 för översikter). I begreppet *insubordination* förutsätts en utvecklingsgång där en faktisk bisats via ellips av huvudsatsen har blivit konventionaliserad som en huvudsats (se exempelvis Evans 2007<sup>36</sup>). Definitionen av *insubordination* är ”en konventionaliserad huvudsatsanvändning av det som vid första anblick verkar vara en formellt underordnad sats” (Evans 2007: 367, min översättning). Det är alltså en sats som strukturellt ser ut som en underordnad sats men som används som en huvudsats med en sådan frekvens att den har konventionaliserats i denna användning/funktion. Denna definition innebär också att strukturen anses vara fullständig och inte saknar något; det är en självständig syntaktisk struktur i sin egen rätt, en helt fristående sats med egen språkhandlingskraft. Även om flera olika språkhandlingar kan uttryckas med hjälp av *insubordinerade* satser, pekas uppmaningen ut som den allra vanligaste i kartläggningar som har gjorts av strukturen (till exempel i det svenska språket av Lauri & al. 2013; Lindström & al. 2016, 2019)<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Denna utvecklingsgång har ifrågasatts av bland annat Lindström & al. 2019.

<sup>37</sup> Studier finns också i det engelska språket (Ford och Thompson 1996; Mato-Míguas 2014; Stirling 1998), i det italienska språket (Lombardi Vallauri 2016), i det spanska språket (Gras & Sansiñena 2015; Schwenter 1996, 2016), i det tyska språket (Buscha 1976; D’Hertefelt 2015), i det nederländska



Jag håller mig så nära SAG:s terminologi som möjligt i beskrivningarna av de olika uppmaningsstrukturerna och använder termen *om*-inledda af-satser om strukturen. Kriterierna jag har använt för att klassificera de 6 förekomsterna som just *om*-inledda af-satser är: 1) de måste vara *fristående* satser med af-ordföljd, det vill säga de får inte stå tillsammans med en huvudsats, och 2) om en huvudsats finns i närheten måste af-satsen vara syntaktiskt självständig från denna<sup>38</sup>.

Utöver att de uttrycks som insubordinerade satser har de 6 *om*-inledda af-satserna på lektionerna i Idrott och hälsa ytterligare en gemensam nämnare: de används uteslutande för uppmaning mitt i en aktion (se exempel (124)–(129))<sup>39</sup>.

### 9.6.1 Inherenta tilltal i *om*-inledda af-satser

Samtliga *om*-inledda af-satser innehåller ett explicit inherent tilltal i form av andra personens pronomen. Som nämndes i förra avsnittet är det valet av andra personens pronomen i denna struktur som utgör kärnan i att den uppfattas som en uppmaning. Som tidigare bedömer jag även här användning av andra personens pronomen i en *om*-inledd af-sats som tydliggörande av mottagaren och därför direkthetsskärpande.

### 9.6.2 Vokativfraser vid *om*-inledda af-satser

Tilltal i form av vokativfraser förekommer vid 33 % (2 av 6) av uppmaningarna som uttrycks med *om*-inledda af-satser. Eftersom de *om*-inledda af-satserna redan inkluderar ett explicit inherent tilltal som identifierar mottagaren förstärker ett tilltal i form av vokativfras ytterligare utpekandet och därmed direktheten.

### 9.6.3 Modalitetsförändrande markörer i *om*-inledda af-satser

Ingen av de 6 uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda satser med af-ordföljd innehåller någon form av modalitetsförändrande markör.

---

språket (D´Hertefeldt 2010; Weuster 1983) och i det finska språket (Lauri 2012; Lauri & al. 2013; Lindström & al. 2016, 2019; Matihaldi 1979).

<sup>38</sup> Samma kriterier används av Kaltenböck 2016 i hans undersökning av engelska uppmaningar i form av *om*-satser (*if clauses*).

<sup>39</sup> En jämförelse med hela materialet visar att det finns 14 förekomster av *om*-inledda af-satser på alla 19 lektioner. Det utgör en frekvens på 22,38/100 000 ord. Detta är lägre än frekvensen *om*-inledda af-satser på friidrottsträning utanför skolverksamhet (89,92), men högre än frekvensen på gymnastikträning utanför skolverksamheten (13,11) och för jujutsu (10,84). Frekvensen för *om*-inledda af-satser är lägre på lektioner i Idrott och hälsa jämfört med samtal mellan läkare och patient (39,66) och samtal vid biljettförsäljning (26). (Se vidare i Karlsson, J. u.a.)

#### 9.6.4 Sammanfattning *om*-inledda af-satser

Det finns totalt 6 uppmaningar i materialet som uttrycks med *om*-inledd af-sats. De innehåller alla ett explicit inherent tilltal, och samtliga är av typen andra personens pronomen. I ett par fall förekommer även tilltal i form av vokativfras. I de *om*-inledda af-satserna förekommer inga modalitetsförändrande markörer.

### 9.7 Uppmaningar med frasformad struktur

I materialet förekommer frekvent uppmaningar som saknar verb och som uttrycks i frasform. Dessa verbslösa uppmaningar, hädanefter kallade *frasformade uppmaningar* (termen introducerades i Huhtamäki & al. 2019), förekommer sammanlagt 223 gånger på lektionerna i Idrott och hälsa (16 % av det totala antalet uppmaningar). De frasformade uppmaningarna är syntaktiskt och pragmatiskt självständiga. Även om de saknar huvudverb som kan uttrycka verbprocessen innehåller de ord som tydligt kan kopplas till det semantiska innehållet och som tydliggör en underförstådd verbprocess.

- (131) *Snälla bollar* (en uppmaning i frasformad struktur, riktad till helklass om att slå enkla bollar i badmintonövningen).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (132) *Upp med svingen, Ella, upp med svingen* (en uppmaning i frasformad struktur, riktad till Ella om att lyfta basebollträet högre upp).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

I exempel (131) nämns orden *snälla* och *bollar* vilket vägleder mottagaren till att det handlar om ett förhållningssätt gentemot bollanvändandet. I exempel (132) nämns *upp* och *svingen*, ord som leder mottagaren till att förstå att det handlar om hur hon ska hålla sitt basebollträ.

De frasformade uppmaningarna uppmanar även till handling med hjälp av sammanhanget där det på andra sätt än ordvalet blir tydligt vilken den efterfrågade aktionen är. Vid samtliga förekomster uttalas alltså uppmaningarna med frasformad struktur i sammanhang där uppmaningens betydelse ytterligare klagörs av situationen. Uppmaningen *Snälla bollar* sammanlänkas tydligt med kontexten eftersom den sägs till klassen precis när de har påbörjat en övning i badminton där de slår bollen fram och tillbaka över nätet. Läraren visar dessutom med sina handrörelser ett långsamt slag underifrån för att ytterligare understryka uppmaningen. Uppmaningen *Upp med svingen* förbinds med kontexten eftersom den sägs till Ella precis när hon står med basebollsträet i handen och håller det ganska långt ned. Läraren pekar dessutom på slagträet samtidigt som hon uttalar uppmaningen och tydliggör därmed innebörden ytterligare.

Det är alltså kombinationen av kontextuella faktorer som tydliggör det semantiska innehållet och ord som tydligt kan kopplas till det semantiska innehållet som framhäver uppmaningens proposition i de allra flesta frasformade uppmaningar i materialet. Det

finns dock två frasformade uppmaningar i materialet där orden i uppmaningen inte lika tydligt tydliggörs av kontexten:

- (133) *Ella, en riktig rackebajsare nu* (en uppmaning till Ella om att slå en lång och hård boll).  
[Lektion 21, tema Baseball]
- (134) *Sten sax påse vem som börjar serva* (en uppmaning till Kevin och Rasmus att göra leken sten, sax, påse för att avgöra vem som börjar serva).  
[Lektion 13, tema Badminton]

I exempel (133) används ordet *rackebajsare* för att beskriva vilken typ av slag som önskas av Ella. Ellas lag ligger lite dåligt till i matchen, och en lång och hård boll från Ella hade troligen tillfälligt räddat dem ur den svåra situationen. Uppmaningen innehåller alltså, precis som övriga frasformade uppmaningar, ord som semantiskt kan kopplas till propositionen, men tolkningen står och faller med att Ella vet vad en *rackebajsare* är, ett kanske inte helt vanligt ord bland högstadiungdomar. Ordvalet är med andra ord inte självklart vägledande i denna uppmaning. Samma kan sägas om exempel (134) där orden *sten sax påse* används för att beskriva hur eleverna ska avgöra vem som börjar serva. Även här gäller att mottagande elever förstår vad *sten sax påse* är för typ av lek och hur denna lek kan leda till att en av eleverna vinner servstart. I dessa båda fall tolkade eleverna den implicita propositionen korrekt: Ella försökte och lyckades med en hård träff och fick iväg en lång boll (men Petter som kom efter missade bollen tre gånger och laget åkte ut), och Kevin och Rasmus avgjorde vem som skulle börja serva med hjälp av sten, sax, påse (Kevin vann servstarten och sedermera även matchen). Dessa två frasformade uppmaningar, utan tydlig koppling mellan ord och proposition och där mottagaren behöver förlita sig helt på kontexten för att kunna tolka uppmaningen, ligger nära att kunna definieras som hint (se avsnitt 9.8). Precis som det finns argument för att kategorisera dem som frasformade uppmaningar finns det argument för att kategorisera dem som hintar. I denna analys har jag valt att placera samtliga frasformade uppmaningar i samma kategori och låta uppmaningarna som klassificeras som hintar bestå av satsformade uppmaningar.

### 9.7.1 Inherenta tilltal i frasformad struktur

Frasformade uppmaningar har underförstått tilltal i 219 av de 223 uppmaningarna. Bland de frasformade uppmaningarna finns det fyra fall av tvåledade huvudsatsekvivalenter som har ett led som hade varit subjekt om innehållet hade uttryckts i satsform.

- (135) *Kevin hos Elsa* (en uppmaning med tilltal i form av egennamn, riktad till Kevin om att ställa sig vid Elsa inför dansstart).  
[Lektion 3, tema Dans]

I dessa fyra fall tilltalas mottagaren med sitt eget namn. Ett sådant led som motsvarar ett subjekt tydliggör vem uppmaningen riktas till och det blir svårt för mottagaren att undvika att ta ställning till innehållet.

### 9.7.2 Vokativfraser vid frasformad struktur

Vid 34 av de 223 uppmaningarna med frasformad struktur förekommer tilltal i form av vokativfras (10 %). Vokativfraserna förekommer enbart i frasformade uppmaningar som saknar led som motsvarar subjekt, och utgörs huvudsakligen av egennamn. Precis som tidigare bedöms vokativfraserna fungera skärpande.

### 9.7.3 Modalitetsförändrande markörer i frasformad struktur

Av de 223 uppmaningar som uttrycks med frasformad struktur innehåller 42 (19 %) någon typ av modalitetsförändrande markör. Det totala antalet modalitetsförändrande markörer är 45.

Tabell 23. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar med frasformad struktur (n = 45).

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	25	56
nedtonande markörer	15	33
förklarande element	5	11
övriga modalitetsförändrande markörer	0	0
<b>summa</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Den största andelen modalitetsförändrande markörer i frasformade satser är förstärkande markörer (25 av 45; 56 %). De flesta av dessa består av upprepade frasformade uppmaningar i tät följd.

- (136) *Byte, byte, byte* (en uppmaning till helklass att byta danspartner inför nästa danssteg).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (137) *Lugn lugn lugn lugn lugn* (en uppmaning till Anton om att ta det lugnt när han försöker göra övningen Spindeln).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Det förekommer även förstärkande markörer i form av *nu* med samma betydelse och förstärkande funktion som i direktiva och deklarativa satser. De nedtonande markörerna i frasformade uppmaningar utgörs nästan uteslutande av *lite* och *bara* med samma betydelse och nedtonande funktion som i andra uttryckstyper där de återfinns.

Det finns även fem förklarande element bland de frasformade uppmaningarna. Av dessa är tre konditionala satser och en är konsekutiv.

- (138) *Skulle- skulle jag missa här nu, jag slår bål i luften eller slår den i nät* [Jenny visar],  
*ett knä ner* (en uppmaning till helklass om att de ska sätta ett knä i golvet om de missar bollen i badmintonövningen).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (139) *Ja lite mer så, så du får stöd* (en uppmaning till Anton om hur han ska hålla armarna när han gör övningen Spindeln).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I likhet med direktiva och deklarativa satser i materialet används de förklarande elementen i de frasformade uppmaningarna främst för att underlätta för eleven att sätta uppmaningen i ett större sammanhang.

### 9.7.4 Sammanfattning frasformade strukturer

Det är 16 % av det totala antalet uppmaningar som utgörs av frasformade uppmaningar. Frasformade uppmaningar saknar subjekt, men det finns ett fåtal exempel i materialet på uppmaningar med frasformad struktur som har ett led som motsvarar ett subjekt och som därmed tydliggör mottagaren. Mottagaren tydliggörs även vid tilltal i form av vokativfras i 10 % av de frasformade uppmaningarna. Ungefär var femte frasformad uppmaning innehåller en modalitetsförändrande markör. Större delen består av förstärkande markörer, oftast i form av upprepade frasformade uppmaningar i tät följd.

## 9.8 Hintar

Bland materialets 1353 uppmaningar uttrycks 88 (7 %) som hintar. De uppmaningar som i materialet bedöms som hintar är sådana där propositionen bärs av något underförstått, något som ligger bortom orden och ibland även bortom kontexten där de uttalas.

Det är jobbigt om man är i vägen  $\approx$  Flytta dig.

En uppmaning kategoriseras i min undersökning som en hint om mottagaren måste tolka uppmaningens proposition bortom ordvalet i yttrandet. För att kunna skilja hintar i mitt material från andra icke-direktiva uppmaningsstrukturer har jag formulerat om samtliga icke-prototypiska uppmaningar till prototypiska varianter. Om det har varit nödvändigt att lyfta in nya ord i omformuleringen som kan bära uppmaningens proposition har uppmaningen analyserats som en hint. Om det däremot har varit möjligt att omformulera yttrandet till en mer prototypisk variant utan att lyfta in nya

propositionsbärande element har uppmaningen inte ansetts ligga bortom orden. Följande exempel illustrerar skillnaden:

- (140) *Det är sista bytet* (en uppmaning till helklass att byta danspartner inför lektionens sista dansövning).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (141) *Ni behöver lite tempo* (en uppmaning riktad till helklass om att slå bollarna snabbare).  
[Lektion 13, tema Badminton]

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

Hintar och frasformade uppmaningar ligger nära varandra. För båda gäller att uppmaningens proposition inte explicit uttrycks i yttrandet. För frasformade uppmaningar handlar det om att verb saknas och att den efterfrågade handlingen framgår genom en kombination av ord som klart kan kopplas till det semantiska innehållet samt en kontext som ytterligare tydliggör uppmaningens proposition. En hint i min definition saknar i och för sig inte huvudverb, men däremot finns det en diskrepans mellan den process som uttrycks i verbet och den förväntade handlingen. Både verbet och de övriga orden i uppmaningen har en skenbar referens; de leder mottagaren till ”fel” betydelse. Den stora skillnaden mellan frasformade uppmaningar och hintar ligger alltså dels i uttryckstypen (hintar är satsformade medan frasformade uppmaningar inte är det), dels i ordens referens<sup>40</sup>.

Att hintar uttrycks på ett icke-förutsebart sätt innebär att de kan förekomma i många olika strukturer. Vid analysen av materialet i denna undersökning har det emellertid blivit tydligt att det finns hintar med likartade strukturella drag. Jag har urskilt tre olika typer som var för sig har egna särdrag:

---

<sup>40</sup> Som nämndes i avsnitt 9.7 finns det ett par frasformade uppmaningar som skiljer sig från hintar enbart när det gäller huruvida de är satsformade eller ej. Min gränsdragning här är endast definitorisk.

Typ A: yttranden med sändarsubjektivt perspektiv med fokus på resultatet av utförd handling

Typ B: yttranden med objektivet perspektiv

Typ C: yttranden som uppmanar någon annan än den som tilltalas

Den första typen som jag har kunnat urskilja i materialet är yttranden med sändarsubjektivt perspektiv där fokus ligger på resultatet av utförd handling. I dessa uppmaningar uttrycker läraren vad hon vill ha i stället för vad eleverna förväntas göra.

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

I hintar av denna typ måste eleven förstå att verbprocessen som uttrycks i uppmaningen inte stämmer överens med den förväntade handlingen. Eleven behöver räkna ut vad han eller hon måste göra för att lärarens önskan ska uppfyllas. För att läraren exempelvis ska kunna "låna" Yussuf vid en demonstration av danssteg på danslektionen måste han förstå att han förväntas gå fram till läraren och dansa med henne. För att läraren ska kunna "höra" måste Lina förstå att hon förväntas säga något. Resultatet av det som indirekt efterfrågas inkluderas i yttrandet i denna typ av hint, men det gör inte vägen dit, det vill säga mottagaren måste själv räkna ut vilken handling han eller hon förväntas utföra.

Hintar av typ A ligger nära deklarativ struktur där uppmaningen är inbäddad i en nominalisering. I materialet har jag valt att tolka yttranden som exempel (145) som deklarativ struktur och inte som hinttyp A.

- (145) *Jag vill ha en liten spridning på er idag* (en uppmaning till helklass om att sprida ut sig inför gruppindelning till stadsorientering).  
[Lektion 1, tema Orientering]

Samtliga förekomster av deklarativ struktur där uppmaningen är inbäddad i en nominalisering gäller uppmaningar med sändarsubjektivt perspektiv där fokus, precis som i hintar av typ A, ligger på resultatet av utförd handling. Skillnaden består i att uppmaningens proposition i deklarativ struktur bärs av nominaliseringen. Uppmaningens proposition behöver inte tolkas bortom orden eftersom verbprocessen är bevarad i nominaliseringen. Därmed kan yttrandet enligt min definition inte tolkas som en hint. Av de

sammanlagt 88 hintar som finns i materialet är 24 hintar av typ A (27 % av hintarna, 2 % av samtliga uppmaningar).

Den andra typen utgörs av yttranden med objektiva perspektiv, det vill säga uppmaningar som uttrycks som allmänna sanningar.

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

En del av hintarna av typ B har ett icke-referentiellt *det* som subjekt (se avsnitt 9.4.3), det vill säga ett *det* som med kan fördel kan användas för att presentera ett innehåll som är tänkt att uppfattas som allmängiltigt (Thyberg 2020). Konstruktioner med icke-referentiellt *det* är dock inte det enda sättet att formulera en uppmaning så att den indikerar en allmän sanning; ett flertal av hintarna i kategori B är konstruerade med andra subjekt än icke-referentiella *det*.

- (148) *Skor, Rasmus, hade varit jättebra* (en uppmaning riktad till Rasmus om att ha skor på sig på lektionen).  
[Lektion 13, tema Badminton]
- (149) *Babar, den är lite kort* (en uppmaning riktad till Bahar om att kasta bollen längre).  
[Lektion 21, tema Baseball]

Ett antal av hintarna av typ B innehåller någon form av kvalitativ bedömning, det vill säga de ger uttryck för om något är exempelvis bra eller dåligt. Det objektiva perspektivet i kombination med den kvalitativa bedömningen av uppmaningens underförstådda proposition skapar en hinttyp som skulle kunna klassificeras som sarkastisk. Mottagarna får en kvalitativ bedömning av en allmän sanning och förväntas med hjälp av denna räkna ut vilken den förväntade handlingen är. Om mottagarna misslyckas med att förstå vad de förväntas göra kan de framstå som mindre begåvade. Denna uppmaningstyp tangerar med andra ord ett elakt skämt på mottagarens bekostnad. Uppmaningen *Det är jobbigt om man är i vägen* yttras av läraren när hon försöker ta sig fram i salen och alla elever står samlade runt henne. För att den underförstådda uppmaningen ( $\approx$  Flytta er) ska nå fram till eleverna måste de förstå hur lärarens yttrande kan sammankopplas med den omedelbara situationen, att mottagarna av den underförstådda uppmaningen är eleverna samt att den förväntade efterföljande handlingen är att upphöra med att vara i vägen för läraren.

Uppmaningen *Skor, Rasmus, hade varit jättebra* är ett annat exempel. Uppmaningen är riktad enbart till Rasmus som har kommit till lektionen utan att ha tagit på sig idrottskor. För att Rasmus ska förstå den underförstådda uppmaningen ( $\approx$  Ta på dig skor) måste även han förstå hur yttrandet kan kopplas till situationen han just då befinner sig



i. Det kräver också att han har en förförståelse för verksamheten han ingår i; för att den underförstådda uppmaningen ska nå fram behöver Rasmus vara medveten om att elever förväntas ha skor på sig på idrottsundervisningen.

Att inte förstå det underliggande budskapet i en indirekt uppmaning kan förstås alltid leda till en viss genans hos mottagaren, men att misstolka en uppmaning med ett objektivt perspektiv och kvalitativ bedömning riskerar att bli extra genant eftersom det *kan* ligga ett visst förlöjligande eller hån i en sådan uppmaning. Å andra sidan kan denna typ av uppmaningar också användas på ett skämtsamt sätt, vilket är fallet i samtliga förekomster på lektionerna i Idrott och hälsa. Det ligger inget hånfullt eller sarkastiskt i lärarens användning av den här typen av uppmaning och eleverna reagerar ofta med att skämta tillbaka eller skratta. I kapitel 10 återvänder jag till den här uppmaningstypen i förhållande till mottagartyp och visar att den används med viss precision beroende på hur sannolikt det är att mottagaren kan förstå en sådan skämtsamt uppmaning. Av materialets 88 hintar tillhör 23 (26 % av hintarna, 2 % av samtliga uppmaningar) typ B.

Den tredje hinttypen som förekommer i materialet är yttranden som indirekt uppmanar någon annan än den som tilltalas.

(150) *Om det är något ord du tycker är svårt, Amina, så hjälper Jonna och Stina dig* (yttrandet är riktat till Amina, men uppmaningen att hjälpa Amina är ämnad åt Jonna och Stina).

[Lektion 1, tema Orientering]

(151) *Hon kan hjälpa dig* (yttrandet är riktat till Hugo, men uppmaningen att hjälpa Hugo är ämnad åt Elsa).

[Lektion 3, tema Dans]

Samtliga uppmaningar från lektionerna i Idrott och hälsa som har kategoriserats som denna typ är yttranden som riktas till en mottagare men där den underförstådda uppmaningen är avsedd för någon annan som befinner sig i närheten och som också hör yttrandet. I exemplen ovan ser det på ytan ut som om Amina och Hugo får information om att Jonna, Stina och Elsa erbjuder sin hjälp. I själva verket är det läraren som i stunden utser Jonna, Stina och Elsa, som alla råkar stå i närheten när yttrandena fällt, till hjälpare och indirekt uppmanar dem att hjälpa Amina och Hugo. Amina och Hugo är i dessa exempel skenbara mottagare av information om hjälp medan Jonna, Stina och Elsa är de verkliga mottagarna av de underförstådda uppmaningarna. Hintar av typ C kan till synes innehålla en verbprocess som överensstämmer med den förväntade handlingen (i exempel (150) och (151) uttrycks processen att hjälpa, vilket också är det som efterfrågas i uppmaningen). För att en hint av denna typ ska nå fram och uppfattas som en uppmaning krävs dock att de verkliga mottagarna kan tolka yttrandet bortom det som sägs och förstå vem det är som förväntas agera efter uppmaningens proposition. På så vis övergår yttrandet själva uppsåtet med uppmaningen och måste därför kategoriseras som hint. Av materialets 88 hintar tillhör 12 (14 % av hintarna, 1 % av samtliga uppmaningar) typ C.

De resterande 29 hintarna i materialet (33 % av hintarna, 2 % av samtliga uppmaningar) utgörs av uppmaningar där varken struktur, perspektiv eller innehåll skapar något urskiljbart mönster. De utgör med andra ord inte någon särskild typ av hint.

- (152) *Vi har inte tid till massa trams nu* (en uppmaning till helklass att fokusera på övningarna).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]
- (153) *Är ni färdiga i ringarna* (en uppmaning till Hugo och Jens att gå vidare till nästa station).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

En del av de övriga hintarna har lexikalt innehåll som fäster uppmaningen i situationen, men hintar som *Vi har inte tid till massa trams nu* ( $\approx$  Gör det ni ska) och *Är ni färdiga i ringarna*<sup>41</sup> ( $\approx$  Byt station) kräver mer av mottagaren i form av förförståelse för den verksamhet aktiviteten ingår i och den kultur som verksamheten vilar på. Elever som slutar tramsa och i stället börjar filma sina olika övningar efter en hint som *Vi har inte tid med massa trams nu* förstår de ordningsregler som gäller på lektioner i skolan i allmänhet. Elever som släpper ringarna och går vidare till nästa station i idrottssalen efter en hint som *Är ni färdiga i ringarna* har kännedom om de regler som gäller vid stationsuppbyggd redskapsgymnastik, det vill säga att inte dröja kvar för länge vid varje station och på så vis låta alla elever få möjlighet att prova alla redskap.

I den här typen av hintar som kräver verksamhetsspecifika förkunskaper av mottagaren kan värderande ord vara vägledande i att förstå vad som ska göras. I exempel (152) finns till exempel *trams*, ett ord som tydligt signalerar en negativ värdering av den aktivitet som pågår. En sådan ledtråd i en övrig hint kan underlätta för mottagaren att förstå vad det är som underförstått efterfrågas.

Tabell 24. Antal och andel uppmaningar som uttrycks som hintar (n = 88).

	antal	andel av alla uppmaningar i procent
hint typ A	24	2
hint typ B	23	2
hint typ C	12	1
övriga hintar	29	2

### 9.8.1 Inherenta tilltal i hintar

Den indelning som jag har gjort av hintar i kategori A, B och C samvarierar en del med det inherenta tilltalet i de olika hinttyperna. Därför blir det inherenta tilltalet relativt

<sup>41</sup> En uppmaning som *Är ni färdiga med ringarna* skulle också kunna ses som en ellips av en mer fullständig konditional sats (*Är ni färdiga med ringarna så gå vidare*). Till skillnad från de *om*-inledda af-satserna skulle uppmaningens proposition med denna tolkning vara underförstådd i den utelämnade matris-satsen.

likartat inom de tre kategorierna. Hintar av typ A är yttranden med ett sändarsubjektivt perspektiv. I hintar av denna typ uttrycker läraren vad hon vill ha, och den vanligaste typen av tilltal är det underförstådda (15 fall; 63 %).

- (154) *Jag vill ha upp dem här* [Jenny klappar uppe på plinten] (en uppmaning med underförstått tilltal, riktad till Aisha om att hoppa upp och ställa sig på knä på plinten).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I de resterande 9 (38 %) hintarna av typ A utgörs tilltalet av andra personens pronomen eller namn.

- (155) *Jag vill se er, när jag pratar* (en uppmaning till Anton och Joakim om att ställa sig tillsammans med resten av klassen under genomgången)  
[Lektion 13, tema Badminton]

När det gäller hintar av typ B utgörs de av uppmaningar som formuleras som allmänna sanningar med ett objektivt perspektiv. I en sådan uppmaningstyp är det förväntat att mottagaren inte tydligt utpekas. Detta stämmer också i 18 av de 23 hintarna av typ B (78 %). I de avvikande fallen tydliggörs mottagaren genom andra personens pronomen (fyra fall) eller med generiskt pronomen (ett fall).

- (156) *Ni binner en runda till* (en uppmaning till helklass med andra personens pronomen, riktad till helklass som uppmanas att spela en match till).  
[Lektion 21, tema Baseball]

Hintar av typ C består av yttranden som mellan raderna riktas till någon annan än den som verkar få uppmaningen riktad till sig. I en del av de 12 hintarna av typ C finns det ett subjekt i form av andra personens pronomen eller namn, och några av dessa motsvarar de faktiska mottagarna av uppmaningarna (men lärarens kroppsspråk och blick är alltså riktad mot en annan mottagare). I merparten är subjektet i satsen inte den avsedda mottagaren av uppmaningen.

- (157) *Om det är något ord du tycker är svårt, Amina, så hjälper Jonna och Stina dig* (en uppmaning med de faktiska mottagarna, Jonna och Stina, som subjekt. Läraren är riktad mot Amina).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (158) *Ja, Jens ser sugen ut på att få en boll* (en uppmaning med en annan än den avsedda mottagaren som subjekt. Mottagare är övriga medlemmar i Jens lag som uppmanas att skicka en boll till Jens).  
[Lektion 13, tema Badminton]

För att i situationen förstå vem uppmaningen egentligen riktas till krävs att den faktiska mottagaren är uppmärksam på yttranden som riktas till andra, har goda insikter i hur

verksamheten fungerar och kanske även erfarenhet av hur läraren vanligtvis uttrycker sig. Det krävs med andra ord en ganska god förförståelse när det gäller såväl språkets olika möjligheter att uttrycka uppmaningar som innehållet i ämnet Idrott och hälsa för att kunna tolka hintarna av typ C på rätt sätt. Eftersom tilltalet i uppmaningar av hinttyp C utpekar ”fel” mottagare går det inte att kategorisera tilltalet på samma sätt som vid andra uttryckstyper. Samtliga tilltal i uppmaningar av hinttyp C kategoriseras därför som ”övriga tilltal”.

Kategorin övriga hintar är den mest varierade hinttypen när det gäller inherent tilltal. Eftersom hintarna i denna kategori kan uttryckas med nästan vilken uttryckstyp som helst kan också tilltalet variera mycket. De flesta av hintarna i denna kategori har dock en deklarativ struktur, och i likhet med dessa uppmaningstyper är det vanligaste inhere-  
renta tilltalet bland övriga hintar andra personens pronomen (13 av 29; 45 %) och näst vanligaste första personens pronomen (8 av 29; 28 %). I enlighet med tidigare bedömningar anser jag att inherent tilltal i form av andra personens pronomen har en direkt-  
hetsskärpande effekt, medan första personens pronomen verkar direkthetsförsva-  
gande.

### 9.8.2 Vokativfraser vid hintar

Av de 88 uppmaningar som uttrycks som hintar i materialet innehåller 17 (19 %) tilltal i form av vokativfraser. Bland hintar av typ A förekommer vokativfraser i både uppmaningar med underförstått tilltal och i uppmaningar med tilltal i form av andra personens pronomen (totalt 5 av 24; 21 %). Hintar av typ B har vokativfraser enbart i uppmaningar med underförstått tilltal (totalt 5 av 23; 22 %). Bland hintar av typ C är det enbart i uppmaningar med andra personens pronomen som vokativfraser finns (2 av 12; 17 %). Bland de övriga hintarna finns det två förekomster bland uppmaningar med underförstått tilltal och tre förekomster bland uppmaningar med tilltal bestående av andra personens pronomen eller egennamn (totalt 5 av 29; 17 %). I linje med tidigare resultat från andra uttryckstyper för uppmaning skärper ett tilltal i form av vokativfras vid en hint med ett direkthetsförsvagande inherent tilltal uppmaningen. Vokativfras vid en hint som redan innehåller ett skärpande inherent tilltal förstärker uppmaningen ytterligare.

### 9.8.3 Modalitetsförändrande markörer i hintar

Det förekommer olika typer av modalitetsförändrande markörer i alla hinttyper. Av de 24 uppmaningar som kategoriseras som hintar av typ A innehåller 22 (92 %) någon form av modalitetsförändrande markör. Det totala antalet modalitetsförändrande markörer är 25.

**Tabell 25. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar uttryckta som hintar av typ A (n = 25).**

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	15	60
nedtonande markörer	9	36
förklarande element	1	4
övriga modalitetsförändrande markörer	0	0
<b>summa</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

I hinttyp A, där läraren uttrycker vad hon vill ha i stället för vad eleverna förväntas göra, är de förstärkande markörerna den största gruppen (15 av 25; 60 %). Merparten av dessa förstärkande markörer utgörs av olika varianter av *jag vill/måste/får/kan*. Denna typ av konstruktion förekommer frekvent i uppmaningar med deklarativ struktur med inbäddning i form av bisats eller fras (främst konstruktioner med *jag vill*). Skillnaden mellan hinttyp A och deklarativ struktur med inbäddning ligger i hur tydliggjord uppmaningens proposition blir. I de deklarativa satserna med inbäddning uttrycks den uppmanande propositionen i inbäddningen, ofta tillsammans med explicit uttryckt mottagare (se exempel (159)). I hintarna av typ A uttrycks inte uppmaningens proposition i orden som yttras, utan mottagaren måste förstå det underförstådda budskapet. Det finns sällan en explicit uttryckt mottagare (se exempel (160) och (161)).

- (159) *Jag vill att du håller i en karta också hela tiden* (en uppmaning med deklarativ struktur, riktad till Amina om att hålla i en egen karta under orienteringen).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (160) *Jag kan titta på svaren* (en uppmaning uttryckt som hinttyp A, riktad till en liten grupp elever om att visa sina svar från orienteringsrundan).  
[Lektion 1, tema Orientering]
- (161) *Jag får titta på dig* (en uppmaning uttryckt som hinttyp A, riktad till Hugo om att visa hur han gör övningen Spindeln).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

I analysen av *jag vill/tycker/tror/tänker* i uppmaningar med deklarativ struktur med inbäddning i form av bisats eller fras (avsnitt 9.4.3) ansågs konstruktionen minska möjligheten för mottagaren att undvika uppmaningen eftersom den innebär en vilje- eller åsiktsmarkering från lärarens sida. Funktionen hos *jag vill/måste/får/kan* i hintar av typ A är likartad och anses här följa samma förstärkande mönster. Det är dock enbart i hintar som formellt har deklarativ struktur som *jag vill/tycker/tror/tänker* fungerar förstärkande. I uppmaningar med formellt rogativ struktur skjuts viljekontrollen över till mottagaren och funktionen blir snarare den motsatta. I sådana uppmaningar förekommer endast *kan* och *får*.

- (162) *Jonna, kan jag låna dig* (en uppmaning till Jonna om att komma in i mitten och demonstrera danssteg ihop med läraren).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (163) *Får jag lyssna* (en uppmaning till en liten grupp elever om att berätta vad de har svarat på frågorna på stadsorienteringen).  
[Lektion 1, tema Orientering]

Uppmaningar i hinttyp A med formellt rogativ struktur som innehåller något av hjälpverben *kan* och *får* och som har läraren som referentiellt subjekt får alltså en tydligt nedtonande funktion. De nedtonande markörerna i hinttyp A består till största del av just *kan jag* och *får jag*.

Av de 23 uppmaningar som uttrycks med hinttyp B innehåller 8 (35 %) modalitetsförändrande markörer. Det totala antalet är 11.

**Tabell 26. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar uttryckta som hintar av typ B (n = 11).**

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	1	9
nedtonande markörer	9	82
förklarande element	1	9
övriga modalitetsförändrande markörer	0	0
<b>summa</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Största andelen modalitetsförändrande markörer i hinttyp B är de nedtonande (9 av 11; 82 %) och de består uteslutande av *kanske* och *lite*.

- (164) *Lina, den är kanske lite låg till dig* (en uppmaning till Lina att höja bommen så att hon kan hänga i den).  
[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Av de 12 uppmaningar som uttrycks som hinttyp C innehåller 7 (58 %) modalitetsförändrande markörer. Det totala antalet uppgår till 10.

**Tabell 27. Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar uttryckta som hintar av typ C (n = 10).**

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	2	20
nedtonande markörer	5	50
förklarande element	3	30
övriga modalitetsförändrande markörer	0	0
<b>summa</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

I hinttyp C, där uppmaningarna består av yttranden som indirekt uppmanar någon annan än den som tilltalas, förekommer förstärkande markörer i endast två uppmaningar, i form av de modala hjälpverben *får* och *ska*. Det är i stället de nedtonande markörerna som är i majoritet (5 av 10; 50 %) och de består huvudsakligen av de modala hjälpverben *kan* och *vill*. Bland de modala satsadverben förekommer ett som enbart hittas bland hintarna i materialet, nämligen *nog*. Som nämnades i avsnitt 9.2.3 uttrycker det modala satsadverbet *nog* enligt SAG generellt en viss form av ovisshet eller osäkerhet, men används ofta för att bedöma sannolikhet (Teleman & al. 1999, vol. 4: 115ff). Funktionen av *nog* i hinttyp C är nedtonande.

- (165) *Så, Nour vill nog ha den från andra hållet om hon står med racketen så* (en uppmaning till Morgan om att ställa sig på andra sidan när han ska kasta en boll till den vänsterhända mottagaren Nour).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

Exempel (165) innehåller även ett förklarande element (*om hon står med racketen så*). Det totala antalet förklarande element bland hintar av typ C är tre (30 %).

De övriga hintarna i materialet är 29 till antalet. Av dessa innehåller 11 någon form av modalitetsförändrande markör, och det totala antalet uppgår till 16.

**Tabell 28.** Antal och andel modalitetsförändrande markörer i uppmaningar uttryckta som övriga hintar (n = 16).

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	6	38
nedtonande markörer	7	44
förklarande element	3	19
övriga modalitetsförändrande markörer	0	0
<b>summa</b>	<b>16</b>	<b>101</b>

Eftersom övriga hintar består av uppmaningar med varierande strukturer är det svårt dels att se någon typ av mönster som hör till någon form av uttryckstyp, dels att dra någon slutsats utifrån resultaten. En sak som sticker ut bland hintarna i denna grupp är att materialets enda *väl* finns här.

- (166) *Ja, men då får vi väl vara nöjda* (en uppmaning till helklass om att avsluta lektionen i stadsorientering).  
[Lektion 1, tema Orientering]

SAG beskriver betydelsen av det modala satsadverbet *väl* som ett slags vädjande om medhåll från mottagaren (Teleman & al. 1999, vol. 4: 115ff), det vill säga med en nedtonande funktion. Det är också denna funktion *väl* får i den övriga hinten.

## 9.8.4 Sammanfattning hintar

Det är 7 % av materialets samlade uppmaningar som utgörs av olika typer av hintar. Av de tre hinttyperna är typ A och B nästan lika frekventa och typ C minst frekvent. Största andelen hintar tillhör dock samlingskategorin övriga hintar. Eftersom indelningen i de olika hinttyperna till viss del samvarierar med hur det inherenta tilltalet explicitgörs, är det inherenta tilltalet relativt likartat inom hinttyperna. Typ A har antingen underförstått tilltal eller tilltal i form av andra personens pronomen i samtliga uppmaningar. I typ B har samtliga uppmaningar ett underförstått tilltal. I typ C pekar tilltalen ut fel mottagare och kategoriseras därför som en egen kategori (övriga tilltal). Lite drygt hälften (48 av 88; 55 %) av alla uppmaningar som uttrycks som hintar innehåller någon form av modalitetsförändrande markör. I typ A är det de förstärkande markörerna som är i majoritet, och i typ B och C är det de nedtonande.

## 9.9 Sammanfattning av de empiriska resultaten

I detta avsnitt sammanfattas de empiriska resultaten. I avsnitt 9.9.1 presenteras de olika uttryckstyper för uppmaningar som förekommer på lektioner i Idrott och hälsa. I avsnitt 9.9.2 sammanfattas de olika tilltal som ingår i uppmaningarna i materialet, och i avsnitt 9.9.3 behandlas de olika modalitetsförändrande markörer som identifierats bland uppmaningarna. I 9.10 belyses sedan hur de olika uttryckstyperna, tilltalen och modalitetsförändrande markörerna påverkar direkthetsgraden i uppmaningarna.

### 9.9.1 Huvudtyper bland uppmaningarna

Bland de uppmaningar som utgör materialet i denna avhandling har jag urskilt ett antal olika huvudtyper: direktiv struktur, deklarativ struktur, rogativ struktur, frasformad struktur, uppmaningar som uttrycks som *om*-inledd af-sats samt uppmaningar som uttrycks som hintar (se tabell 29).

Tabell 29. Huvudtyper av uppmaningar i materialet (n = 1353).

	antal	andel i procent
direktiv struktur	432	32
deklarativ struktur	555	41
rogativ struktur	49	4
<i>om</i> -inledd af-sats	6	0
frasformad struktur	223	16
hintar	88	7
<b>summa</b>	<b>1353</b>	<b>100</b>

Den direktiva uppmaningen är den näst vanligaste strukturtypen i materialet (32 %). Den har typiskt uppmaningens proposition uttryckt i det verb som står i imperativ (427



fall). Det finns dock även en lågfrekvent, men funktionellt tydlig, typ där *försök* står i imperativ och den aktivitet som ska utföras står som huvudverb till hjälpverbet (5 fall). I denna typ av uppmaning är alltså uppmaningens proposition förskjutet bort från verbet som står i imperativ till infinitivfrasen. De uppmaningar med direktiv struktur med en proposition som uttrycks i verbets imperativform signalerar tydligt uppmaning, och det ges inget utrymme för mottagaren att undvika uppmaningen. De uppmaningar med direktiv struktur där propositionen inte uttrycks i verbets imperativform (uppmaningar med *försöke*) drar dock mer åt det indirekta hållet.

Den deklarativa uppmaningen är den mest frekventa strukturtypen (sammanlagt 555 fall; 41 %), och den är också den mest varierade. I de flesta deklarativa uppmaningar uttrycks uppmaningens proposition med huvudverbet i huvudsatsen (508 fall), men det förekommer också fall där huvudverbet är underförstått efter modalt hjälpverb (23 fall), där uppmaningens proposition är inbäddad i bisats (19 fall) eller där den är inbäddad i nominalisering (5 fall). När uppmaningens proposition förflyttas från huvudverbet i den överordnade satsen till ett inbäddat element göms uppmaningens proposition undan för förhandling och direktheten påverkas.

Den rogativa uppmaningen är betydligt mindre vanlig än direktiv och deklarativ (49 fall; 4 %), men dock inte försumbar. I samtliga förekomster bärs uppmaningens proposition upp av ett huvudverb i huvudsatsen.

*Om*-inledd af-sats är lågfrekvent men framstår ändå som en tydlig specialtyp av uppmaning. (Den förekommer även i de lektioner som inte ingår i själva huvudundersökningen.) Även om den är ovanlig utgör den ett konventionaliserat sätt att uttrycka uppmaning i en af-formad huvudsats. Den liknar på vissa sätt den af-formade huvudsatstyp som i SAG benäms desiderativ, men det finns avgörande skillnader i vilken språkhandling som realiseras. I denna typ av satser är subjektet avgörande, och det är främst skillnaden i val av subjekt som gör att de desiderativa satserna uttrycker önskan medan de *om*-inledda af-satserna uttrycker uppmaning.

Frasformad uppmaning är klart vanligare än rogativ men inte lika frekvent som deklarativ och direktiv (223 fall; 16 %). De frasformade uppmaningarna saknar huvudverb som kan uttrycka verbprocessen, men innehåller ord som tydligt kan kopplas till det semantiska innehållet och som tydliggör en underförstådd verbprocess. De frasformade uppmaningarna uppmanar även till handling med hjälp av sammanhanget, där det på andra sätt än ordvalet blir tydligt vilket den efterfrågade aktionen är.

Även hintar utgör en frekvent typ av uppmaning (88 fall; 7 %). Perspektivet är delvis avgörande för de olika undertyperna: hintar med subjektivt perspektiv, typ A (24 fall) och hintar med objektivt perspektiv, typ B (23 fall). Ett specialfall (12 fall) är när uppmaningen riktar sig till någon annan än den som ska utföra något (typ C). Det finns dock också en stor grupp hintar (29 fall) som inte låter sig underkategoriseras på något tydligt sätt.

Frekvensordningen för de olika huvudtyperna bland uppmaningarna i materialet blir alltså:

deklarativ struktur (41 %)  
 direktiv struktur (32 %)  
 frasformad struktur (16 %)  
 hintar (7 %)  
 rogativ struktur (4 %)  
*om*-inledd af-sats (0 %<sup>42</sup>)

Tabell 30. Sammanställning av uttryckstypernas olika varianter för uppmaningar i det idrottspedagogiska materialet.

uttryckstyp i materialet	varianter från materialet	exempel
direktiv struktur	med huvudverb i överordnad sats som bär den uppmanande propositionen	<i>Titta här</i>
	med den uppmanande propositionen uttryckt i verbkomplement	<i>Försök att trampa på</i>
deklarativ struktur	med huvudverb i överordnad sats som bär den uppmanande propositionen	<i>Ni börjar med ettan</i>
	med underförstått rörelseverb och efterföljande riktningadverbial	<i>Då ska du ut</i>
	med den uppmanande propositionen inbäddad i underordnad sats eller i nominalisering	<i>Jag vill gärna att ni filmar</i> <i>Det är sista bytet</i>
rogativ struktur	med huvudverb i överordnad sats som bär den uppmanande propositionen	<i>Kan alla komma lite närmare</i>
<i>om</i> -inledd af-sats	med huvudverb i överordnad sats som bär den uppmanande propositionen	<i>Om du pekar</i>
frasformad struktur	med ord som tydligt kan kopplas till den uppmanande propositionen och med en tydliggörande kontext	<i>Snälla bollar</i>
	utan ord som tydligt kan kopplas till den uppmanande propositionen	<i>Ella, en riktig rackebajsare nu</i>
hintar	typ A: med sändarsubjektivt perspektiv med fokus på resultatet av utförd handling	<i>Jag får låna dig, Yussuf</i>
	typ B: med objektivt perspektiv	<i>Det är jobbigt om man är i vägen</i>
	typ C: som uppmanar någon annan än den som tilltalas	<i>Hon kan hjälpa dig</i>
	övriga hintar	<i>Är ni färdiga i ringarna</i>

<sup>42</sup> Det finns endast 6 *om*-inledda af-satser i det näranalyserade materialet. De är alltså så lågfrekventa i materialet att de inte utgör någon andel (det vill säga de utgör 0 %).

## 9.9.2 Tilltal

Oavsett struktur har samtliga uppmaningar ett inherent tilltal. Uppmaningarnas inhere-  
renta tilltal är ofta samma som uppmaningens subjekt eller andra element som utpekar  
uppmaningens predikationsbas (se tabell 31), men tilltalet kan även utgöras av andra  
element. De inherenta tilltalen kan också vara underförstådda i uppmaningarna.

Tabell 31. Typ av inherent tilltal i uppmaningarna (n = 1353).

tilltalstyp	antal	andel i procent
underförstått tilltal	716	53
reflexiva/possessiva pronomen som utpekar predikationsbasen (= mottagaren) (endast i direktiva satser)	27	2
andra personens pronomen	334	25
generiskt pronomen	87	6
första personens pronomen	177	13
övriga	12	1
<b>summa</b>	<b>1353</b>	<b>100</b>

Det underförstådda tilltalet är det vanligaste tilltalet bland uppmaningarna i materialet (716 fall; 53 %). En typ av tilltal som hör ihop med det underförstådda är reflexiva och possessiva pronomen som utpekar predikationsbasen. Dessa synliggör syntaktiskt ett underförstått tilltal i direktiva satser men har utöver detta ingen egentlig effekt för tilltalet i uppmaningarna. Den näst vanligaste tilltalstypen är andra personens pronomen (334 fall; 25 %), en tilltalstyp som tydligt pekar ut vem som är mottagaren av uppmaningen. Inherent tilltal med generiskt pronomen är en lågfrekvent tilltalstyp men ändå betydande (87 fall; 6 %). I ett sådant tilltal generaliseras mottagaren så att den inte går att peka ut specifikt. Tilltal med första personens pronomen är vanligare än tilltal med generiskt pronomen, men inte lika frekvent som underförstått tilltal eller tilltal med andra personens pronomen (177 fall; 13 %). Vanligtvis utgörs tilltal med första personens pronomen av det plurala *vi* men kan även utgöras av det singulara *jag*.

Frekvensordningen för de olika tilltalstyperna bland uppmaningarna i materialet blir alltså:

- underförstått tilltal (53 %)
- andra personens pronomen (25 %)
- första personens pronomen (13 %)
- generiskt pronomen (6 %)
- reflexiva/possessiva pronomen (2 %)
- övriga tilltal (1 %)

I tabell 32 redovisas hur tilltalen samvarierar med de olika strukturtyperna för uppmaning.

Tabell 32. Samvariation mellan strukturtyp och inherent tilltal (n = 1353).

	underförstått	reflexiv/ possessiv	andra personens pronomen	generiskt pronomen	första personens pronomen	övriga	totalt, antal och andel
<b>direktiv</b>	403	27	2	0	0	0	432
	93 %	6 %	0 %	0 %	0 %	0 %	99 %
<b>deklarativ</b>	57	0	258	80	160	0	555
	10 %	0 %	46 %	14 %	29 %	0 %	99 %
<b>rogativ</b>	0	0	37	3	9	0	49
	0 %	0 %	76 %	6 %	18 %	0 %	100 %
<b>om-inledd</b>	0	0	6	0	0	0	6
	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>frasformad</b>	219	0	4	0	0	0	223
	98 %	0 %	2 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>hint</b>	37	0	27	4	8	12	88
	42 %	0 %	31 %	5 %	9 %	14 %	101 %

Det underförstådda tilltalet är mest frekvent i direktiva uppmaningar där tilltalet prototypiskt inte är explicit (403 fall; 93 %) och i frasformade uppmaningar (219 fall; 98 %). I båda uttryckstyperna är det underförstådda tilltalet väntat. Medan de frasformade uppmaningarna i regel helt saknar syntaktiska spår av mottagare inkluderas mottagaren i de direktiva satserna i predikationsbasen, det vill säga mottagaren förutsätts i verbformen. Det underförstådda tilltalet förekommer även i viss utsträckning i deklarativa satser (57 fall; 10 %), trots att det finns subjektstvång i denna satstyp. Att strukturtyper med underförstått tilltal är så vanligt i den idrottspedagogiska kontexten kan bero på att uppmaningarna är kontextbundna och mottagaren blir självklar i situationen. Om inte situationen kräver ett explicit tilltal finns det oftast inte någon praktisk anledning att tillföra ett sådant.

I de strukturer som har subjektstvång förekommer dock oftast ett explicit inherent tilltal, och mest frekvent är tilltal med andra personens pronomen. I *om*-inledda af-satser innehåller samtliga denna typ av tilltal. I de rogativa satserna är tilltal med andra personens pronomen högfrekvent (37 fall; 76 %), och i deklarativa satser förekommer det i nära hälften av uppmaningarna (258 fall; 46 %). Även om ett explicit inherent tilltal är en regel snarare än ett undantag i satser med subjektstvång (som rogativa och deklarativa satser samt *om*-inledda af-satser), är ett tilltal med just andra personens pronomen ett utpekande av mottagaren. Vid ett sådant tilltal råder det inte några tvivel om vem som förväntas följa uppmaningen.

Tilltal med första personens pronomen eller generiskt pronomen öppnar för mottagaren att välja att känna sig inkluderad i tilltalet eller ej. Tilltal med första personens pronomen förekommer frekvent i de deklarativa satserna (160 fall; 29 %) och relativt frekvent i de rogativa satserna (9 fall; 18 %). Tilltal med generiskt pronomen är mest frekvent bland de deklarativa satserna (80 fall; 14 %). Eftersom dessa tilltalsformer inte specifikt pekar ut en mottagare blir uppmaningarna med dessa tilltalstyper lättare att undvika.

Eftersom tilltalet är delvis avgörande för de olika undergrupperna av hintar samvarierar tilltalet till stor del med de olika hinttyperna. Bland hintarna med subjektivt perspektiv (typ A) är det underförstått tilltal och tilltal i form av andra personens pronomen som är mest frekventa. Bland hintarna med objektivt perspektiv (typ B) är det underförstått tilltal som är vanligast. Bland de hintar som riktar sig till någon annan än den som ska utföra den efterfrågade handlingen (typ C) går inte tilltalet att kategorisera på samma sätt som vid de övriga uttryckstyperna. Samtliga tilltal i denna hinttyp har i stället placerats bland övriga tilltal. Den vanligaste typen av tilltal bland samtliga hintar är underförstått tilltal (37 fall; 42 %), följt av tilltal i form av andra personens pronomen (27 fall; 31 %).

En del av uppmaningarna har ett externt tilltal i form av vokativfras som tydliggör mottagaren. I tabell 33 redovisas hur förekomst av vokativfras samvarierar med de olika strukturtyperna för uppmaning.

**Tabell 33. Samvariation mellan strukturtyp och förekomst av vokativfras (n = 1353).**

	samlat antal	med vokativfras	andel uppmaningar med vokativfras i procent
direktiv	432	116	27
deklarativ	555	66	12
rogativ	49	13	27
<i>om</i> -inledd	6	2	33
frasformad	223	34	15
hint	88	17	19
<b>totalt</b>	<b>1353</b>	<b>248</b>	<b>18</b>

Samlat sett är kvoten uppmaningar per vokativfras 5,4 (1353/248), vilket innebär att drygt var femte uppmaning har en vokativfras. Den högsta andelen vokativfraser finns bland de direktiva och rogativa satstyperna samt bland uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser. Deklarativa och frasformade uppmaningar har lägst andel tilltal i form av vokativfras. Att de deklarativa satserna har en lägre andel vokativfraser kan bero på att dessa satser ofta förekommer i de mer instruerande delarna av lektionerna, när hela klassen är samlad. I sådana situationer uppstår mer sällan behovet av att använda vokativfraser. Anledningen till den lägre andelen vokativfraser bland frasformade uppmaningar är sannolikt att denna uppmaningsstruktur generellt används mitt i en aktivitet då mottagaren av uppmaningen blir självklar i kontexten.

### 9.9.3 Modalitetsförändrande markörer

Av materialets 1353 uppmaningar innehåller sammanlagt 573 någon form av modalitetsförändrande markör (42 %). Det sammanlagda antalet modalitetsförändrande markörer är 740; att siffran överstiger 573 beror på att en uppmaning kan innehålla mer än en markör. De modalitetsförändrande markörerna består främst av modala hjälpverb, modala satsadverb(ial), upprepad uppmaning i tät följd, uppmaning i inbäddning samt olika adverbiala bisatser. I analysen är de modalitetsförändrande markörerna kategoriserade efter funktionstyperna förstärkande, nedtonande och förklarande. Det finns även en grupp för övriga markörer, sådana där funktionstypen inte går att bestämma. Bland uppmaningar med deklarativ struktur finns även kategorin modalitetsförändrande inbäddning.

Tabell 34. Typ av modalitetsförändrande markörer i uppmaningarna (n = 740).

	antal	andel i procent
förstärkande markörer	312	42
nedtonande markörer	310	42
förklarande element	83	11
övriga modalitetsförändrande markörer	11	1
modalitetsförändrande inbäddning (enbart deklarativa satser)	24	3
<b>summa</b>	<b>740</b>	<b>99</b>

Det är i stort lika vanligt med förstärkande som nedtonande markörer bland de uppmaningar som innehåller modalitetsförändrande markörer. Bland de förstärkande markörerna (312 fall; 42 %) finns främst direktethetskärpande modala hjälpverb och satsadverbial samt upprepad uppmaning i tät följd. Bland de nedtonande markörerna (310 fall; 42 %) finns främst nedtonande modala hjälpverb och satsadverbial. En mer lågfrekvent modalitetsförändrande markör är förklarande element (83 fall; 11 %). De förklarande elementen kan bestå av flera olika sats- och frastyper men utgörs främst av olika adverbiala bisatser. Övriga modalitetsförändrande markörer utgörs främst av den obetonade diskurspartikeln  *då*  (11 fall; 1 %), vilken främst används i konklusiv betydelse i uppmaningarna. Markören modalitetsförändrande inbäddning förekommer enbart i deklarativa satser (24 fall; 3 %). Vid modalitetsförändrande inbäddning uttrycks inte propositionen i ett huvudverb i huvudsatsen utan är i stället inbäddad i den deklarativa satsen, oftast i en underordnad sats eller i en nominalisering.

Frekvensordningen för de olika typerna av modalitetsändring bland uppmaningarna i materialet blir alltså:

- förstärkande markörer (42 %)
- nedtonande markörer (42 %)
- förklarande element (11 %)
- modalitetsförändrande inbäddning (3 %)
- övriga modalitetsförändrande markörer (1 %)

I tabell 35 redovisas hur de modalitetsförändrande markörerna samvarierar med de olika strukturtyperna för uppmaning. Det är alltså antal och andel modalitetsförändrande markörer i de 574 uppmaningar som innehåller sådana markörer som redovisas och inte antal och andel i samtliga 1353 uppmaningar.

Tabell 35. Samvariation mellan strukturtyp och modalitetsförändrande markörer (n = 740).

	förstärkande	nedtonande	förklarande	övriga	inbäddning	totalt, antal och andel
<b>direktiv</b>	44	74	25	7	0	150
	29 %	49 %	17 %	5 %	0 %	100 %
<b>deklarativ</b>	211	150	44	4	24	433
	49 %	35 %	10 %	1 %	6 %	101 %
<b>rogativ</b>	8	41	1	0	0	50
	16 %	82 %	2 %	0 %	0 %	100 %
<b>frasformad</b>	25	15	5	0	0	45
	56 %	33 %	11 %	0 %	0 %	100
<b>hint</b>	24	30	8	0	0	62
	39 %	48 %	13 %	0 %	0 %	100

De modalitetsförändrande markörerna fördelar sig olika i de olika uttryckstyperna. Det är de direktiva och rogativa uttryckstyperna som innehåller flest nedtonande markörer (direktiva: 74 fall; 49 %, rogativa: 41 fall; 82 %). Direktiv struktur är i sig själv en direkt uttryckstyp och uppmaningar som yttras med denna struktur blir därför direkta. Att andelen nedtonande markörer är högst i dessa uppmaningar kan tyda på att uppmaningen i sin struktur i en del fall uppfattas som alltför skarp. De nedtonande markörerna gör den i övrigt skarpa uppmaningen lite mildare. Den rogativa strukturen är däremot en indirekt struktur för uppmaning och uppmaningen borde av denna anledning redan vara något mildare. Att nedtonande markörer är så dominanta bland de rogativa satserna tyder på att det finns behov att ytterligare tona ned den här uppmaningsstrukturen.

De deklarativa och frasformade uttryckstyperna innehåller tvärtom en högre andel förstärkande markörer (deklarativa: 211 fall; 49 %, frasformade: 25 fall; 56 %). När det gäller de deklarativa satserna, vilka genom sin indirekta struktur för uppmaning redan är nedtonade, tyder den högre andelen förstärkande markörer på att uppmaningarna i en del fall upplevs alltför milda och behöver skärpas. Frasformade uttryckstyper, som ofta används mitt i en aktivitet och när det är bråttom att utföra den efterfrågade handlingen, har rimligen en högre andel förstärkande element för att ytterligare förstärka tidsaspekten i uppmaningen.

Förklarande element är vanligast i direktiv struktur (25 fall; 17 %). Dessa element används främst i syfte att förklara varför uppmaningen ges eller vilka följder en utförd

uppmaning innebär. Generellt används de förklarande elementen som ett pedagogiskt verktyg, det vill säga läraren fyller uppmaningen med innehåll för att bredda elevens förståelse och göra det lättare för eleven att kunna sätta uppmaningen i ett större sammanhang.

Bland gruppen hintar som helhet är nedtonande markörer mest frekvent (30 fall; 48 %). I de olika undergrupperna är det nedtonande markörer som är vanligast i hintar typ B (9 fall; 82 %), hintar typ C (5 fall; 63 %) och övriga hintar (7 fall; 44 %). Bland hintar med subjektivt perspektiv, hintar av typ A, är dock de förstärkande markörerna i majoritet (15 fall; 60 %).

De *om*-inledda af-satserna finns inte med i sammanställningen i tabell 35 eftersom de inte innehåller några modalitetsförändrande markörer. Man kan dock argumentera för att uttryckstypen i sig fungerar modalitetsförändrande. I likhet med de flesta icke-prototypiska uttryckstyperna görs uppmaningen indirekt genom att den uttrycks med en annan struktur än den prototypiska. Det är dock en uttryckstyp med subjektstväng, och i samtliga förekomster i materialet används tilltal i form av andra personens pronomen, det vill säga ett inherent tilltal som fungerar skärpande.

#### 9.9.4 Positioner för uppmaningens proposition

De olika uttryckstyperna för uppmaning kan sorteras utifrån huruvida uppmaningens proposition uttrycks av ett (finit eller infinit) huvudverb i huvudsats eller ej. De uttryckstyper där uppmaningens proposition uttrycks av ett huvudverb i huvudsats är

- direktiv struktur
- deklarativ struktur utan inbäddning
- rogativ struktur
- om*-inledd af-sats

De uttryckstyper där uppmaningens proposition inte uttrycks av ett huvudverb i huvudsats är

- frasformad struktur
- deklarativ struktur med inbäddning
- hintar

Av samtliga uppmaningar i materialet uttrycks propositionen i ett huvudverb i huvudsats i 995 av dem, det vill säga 74 %. I 358 av uppmaningarna, 26 %, uttrycks propositionen på något annat sätt än i huvud verbet i huvudsatsen. Det är anmärkningsvärt att den uppmanande propositionen uttrycks på annat sätt än i huvudsatsens huvudverb i mer än en fjärdedel av alla uppmaningar i materialet. Hur uppmaningens proposition uttrycks har tidigare i denna text beskrivits som sammankopplat med hur lätt det är att tolka ett yttrande som en uppmaning och vilka möjligheter som ges att undvika att utföra den efterfrågade handlingen. Om uppmaningens proposition bärs av ett



huvudverb i huvudsatsen är det lättare att tolka innehållet och därmed svårare att undvika den efterfrågade handlingen. En sådan uppmaning blir alltså mer direkt. Om uppmaningens proposition inte bärs av ett huvudverb i huvudsatsen är yttrandet mer svårtolkat, och utrymmet för att undvika uppmaningen ökar. I det senare fallet blir uppmaningen mer indirekt. Alltså borde de uttryckstyper där uppmaningens proposition uttrycks av ett huvudverb i huvudsatsen vara mer direkta än de uttryckstyper där så inte sker. I analysen av uppmaningarnas uttryckstyper (avsnitt 9.3–9.8) nyanseras denna strikta gränsdragning något.

Analysen av uppmaningarnas uttryckstyper, tilltal och modalitetsförändrande markörer pekar ut ett flertal intressanta tendenser. Det blir tydligt att de enskilda valen av uttryckstyp, tilltal och modalitetsförändrande markörer inte ensamt avgör hur direkt eller indirekt en uppmaning blir. De enskilda valen verkar inte heller samverka på ett entydigt sätt. De olika valen verkar snarare få uppmaningen att glida på en skala mellan direkt och indirekt. I nästa avsnitt diskuteras uppmaningarnas direkthet, såväl som den framstår i det undersökta materialet som hur direkthet kan förstås teoretiskt.

## 9.10 Direkthet

I avsnitt 9.3 presenterades uppmaningar med direktiv struktur, den prototypiska uppmaningsstrukturen där uppmaningens proposition bärs av ett verb i imperativ (*Titta här*). I avsnittet presenterades även fem fall av direktiva uppmaningar där uppmaningens proposition bärs av ett verb i ett verbkomplement i form av en infinitivfras (*Försök att trampa på*). Båda varianterna har ett verb som bär uppmaningens proposition. I de direktiva uppmaningarna med *försök* uttrycks dock propositionen i en hierarkiskt lägre position, vilket påverkar direktheten i uppmaningen. Medan de flesta uppmaningar med direktiv struktur är tydligt direkta uppmaningar är de direktiva uppmaningarna med *försök* mer indirekta.

När deklarativ eller rogativ struktur används för att uttrycka uppmaning i stället för påstående och fråga uttrycker de ett innehåll med hjälp av en annan grammatisk konstruktion än den som prototypiskt används för att uttrycka detta innehåll. Uppmaningar som uttrycks med en deklarativ eller rogativ struktur blir på så vis automatiskt indirekta. Även om de rogativa och deklarativa strukturerna generellt har verb som bär uppmaningens proposition hör strukturerna prototypiskt ihop med fråga respektive påstående snarare än uppmaning. Det finns dock några skillnader inom den deklarativa strukturen när det gäller direkthet. I de flesta uppmaningar med deklarativ struktur bärs uppmaningens proposition av huvudverbet i den överordnade satsen, och uppmaningen ligger hierarkiskt på den översta nivån av satsstrukturen. Det förekommer dock deklarativa strukturer där den uppmanande propositionen är inbäddad. Vid inbäddning uttrycks uppmaningens proposition hierarkiskt ett steg längre ned i satsstrukturen, vilket innebär att den döljs för förhandling.

- (167) *Det är lättast att dra henne så* (en uppmaning med deklarativ struktur med inbäddning i form av infinitivfras, riktad till Hugo om hur han ska föra sin danspartner).  
[Lektion 3, tema Dans]
- (168) *Det är sista bytet* (uppmaning med deklarativ struktur med inbäddning i form av nominalisering, riktad till helklass om att byta danspartner inför sista dansövningen).  
[Lektion 3, tema Dans]

Även om alla typer av uppmaningar med deklarativ struktur är mer indirekta glider en uppmaning med deklarativ struktur med inbäddning mer åt det indirekta hållet. Man skulle kunna argumentera för att den kvalitativa bedömning som förekommer i några av uppmaningarna med inbäddning utgör ett *usurpatoriskt* element, det vill säga ett element som huvudsakligen placeras initialt i en indirekt uppmaning för att på olika sätt fungera tvingande för mottagaren (se exempelvis Zborowski 2005). Ett typexempel på usurpatoriskt element är *tack* i *Tack för att du väntar*. Ett usurpatoriskt element i en uppmaning går händelserna i förväg och fokuserar på tiden efter utförd handling. Genom att ha med ett sådant element i en uppmaning läggs det högre förväntan på mottagaren att faktiskt utföra den efterfrågade handlingen. Det är dock tveksamt om till exempel *lättast* i exempel (167) verkligen skärper uppmaningen. Det faller snarare inom ramen för vad SAG klassificerar som uppmaningstypen *råd*, det vill säga uppmaningar där mottagarens intresse för innehållet är avgörande för om uppmaningen kommer att efterföljas och där mottagaren utan att riskera ansiktshot både kan vägra agera efter den förväntade handlingen och utföra handlingen utan att uppmaningen yttras (Teleman & al. 1999, vol. 4: 717). Gemensamt för deklarativa uppmaningar med inbäddning är att direktheten ytterligare försvagas genom att uppmaningens proposition inte bärs av det överordnade ledets huvudverb.

Bland de deklarativa strukturerna förekommer även en variant som helt saknar ett huvudverb i huvudsatsen. Dessa uppmaningar konstrueras med underförstått rörelseverb och med riktningssadverbial.

- (169) *Då ska du ut* (en uppmaning till Hugo om att ställa sig vid utelaget inför match i baseboll).  
[Lektion 21, tema Baseboll]

Trots att uppmaningar av denna typ inte explicit har den uppmanande propositionen i huvudverbet i huvudsatsen är det svårt att bedöma uttryckstypen som att den skulle röra sig mer åt det indirekta hållet. I likhet med frasformade uppmaningar uttalas de alla mitt i en aktivitet. Det underförstådda rörelseverbet blir tydliggjort i kontexten genom att eleven befinner sig mitt i den aktivitet där den förväntade rörelsen ska genomföras. Dessutom innehåller samtliga fall av denna struktur hjälpverben *ska* eller *måste*, verb som ökar mottagarens förpliktelse att följa innehållet i uppmaningen. Det är kombinationen av det självklara underförstådda huvudverbet och de nödvändiga

modalitetsförändrande verben i uppmaningen som skärper innehållet och som får konstruktionen att glida åt det direktethetskräpande hållet (se vidare i avsnitt 9.4.3).

Uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser (*Om du pekar*) har ett verb som bär propositionen, men i likhet med de flesta av de icke-direktiva uttryckstyperna görs uppmaningen indirekt genom att den uttrycks med en annan struktur än den prototypiska. Trots att uppmaningstypen har en ordföljd som brukar höra samman med bisats finns det inget som tyder på att den har en underordnad funktion i materialet. I samtliga fall har strukturen egen språkhandlingskraft och fungerar uppmanande. I en svensk studie (Karlsson, J. u.a.) av uppmaningar uttryckta som *om*-inledda af-satser i idrottspedagogiska kontexter visar resultaten att uppmaningsstrukturen ofta används för att organisera eller skapa ordning i en grupp. Studien visar också att det inte finns några tecken på att uppmaningstypen signalerar valmöjlighet när det gäller att följa uppmaningen. Tvärtom finns det en hög förväntan från sändare av uppmaningar med denna struktur att mottagaren gör det som efterfrågas, även om uppmaningen uttrycks i en indirekt struktur. Det finns mycket som talar för att användningen av uppmaningar med *om*-inledd af-sats generellt för uppmaningen mer åt det direkta hållet.

I frasformade uppmaningar och hintar uttrycks inte propositionen med ett huvudverb i huvudsatsen. I avsnitt 4.2.2 presenterades studier av en generell inlärningsgång av uppmaningsstrukturer för både förstaspråkstalare (se exempelvis Ervin-Tripp 1974; Goodwin 1990, 2002) och andraspråkstalare (se exempelvis Ellis, R 1992; Achiba 2002). I dessa studier kan man utläsa att språkinlärare, oavsett om det rör sig om första- eller andraspråk, först lär sig att förstå och producera direkta uppmaningar och att de indirekta uppmaningsstrukturerna kommer senare. Uppmaningar på ”pre-basic”-nivån pekas ut som den typ av uppmaningar som regelmässigt processas tidigare än den prototypiska uppmaningsstrukturen. Uppmaningarna på denna nivå beskrivs som direkta uppmaningar bestående av enbart verbkomplement av typen *Boll ≈ Kasta hit bollen*. Precis som de frasformade uppmaningarna i mitt material (*Snälla bollar*) uppmanar dessa tidiga uppmaningar till handling med hjälp av ordvalet och sammanhanget där exempelvis kontexten, mottagarens förförståelse och förväntan tydliggör vilket det underförstådda verbet är (jfr Huhtamäki & al. 2019: 19ff; Teleman & al. 1999, vol. 4: 810). Det är rimligt att dra slutsatsen att både prototypiska uppmaningar med direktiv struktur och frasformade uppmaningar – där ordvalet och kontexten tydliggör det underförstådda uppmanande verbet – är lika direkta. I den direktiva strukturen bärs uppmaningens proposition upp av verbet som i sin imperativform tydligt signalerar uppmaning, och i den frasformade strukturen blir uppmaningens proposition tydliggjord av sammanhanget den uttalas i.

Det finns dock två frasformade uppmaningar i materialet där orden i uppmaningen inte lika tydligt tydliggörs av kontexten (*Ella, en riktig rackebajsare nu, Sten sax påse vem som börjar serva*). I dessa två uppmaningar är det inte självklart att orden i yttrandena leder mottagaren rätt. Sändaren behöver förlita sig helt på att mottagaren kan läsa in den nödvändiga kontexten för att förstå uppmaningen. Därför kan inte dessa exempel anses vara direkta. När det gäller förhållandet mellan direkthetsgrad och hintar kan man konstatera att det gemensamma draget för alla hinttyperna är att de befinner sig långt ifrån den prototypiska uppmaningen och långt ifrån en direkt uttryckt uppmaning.

När de olika uttryckstyperna slås samman som antingen direkta eller indirekta visar beräkningarna att de är nästan lika frekventa i materialet, om än något större andel indirekta (52 % indirekta mot 48 % direkta).

Tabell 36. Uppmaningar fördelade efter direkthet (n = 1353).

	antal	andel i procent
direkta	648	48
indirekta	705	52
summa	1353	100

Trots att situationskontexten som omger lektionerna i Idrott och hälsa är en sådan som tillåter direkta uppmaningar utan att de upplevs som oartiga är alltså majoriteten av uppmaningsstrukturerna indirekta. Att uttryckstyperna bedöms som direkta eller indirekta ska inte ses som att uppmaningar placeras i ena eller andra polen på en skala. Var någonstans på skalan mellan direkt och indirekt en uppmaning placerar sig påverkas av sådant som val av tilltal och förekomst av modalitetsförändrande markörer. Dessa val kan antingen minska eller öka avståndet till den prototypiska uppmaningen. I den analysmodell jag vill föreslå beskriver jag denna minskning/ökning som förskjutningar på en direkthetsskala: de tilltal och modalitetsförändrande markörer som minskar utrymmet för mottagaren att undvika den efterfrågade handlingen är direkthetsskärande medan de som ökar utrymmet är direkthetsförsvagande (se Figur 6). En uppmanings uttryckstyp kan alltså inte ensam avgöra direkthetsgraden, utan uttryckstypen måste analyseras tillsammans med de direkthetsskärande eller direkthetsförsvagande modalitetsförändrande markörer och tilltal som inkluderas i uppmaningen.

Figur 6. Direkthetsskalan.



De val av uttryckstyp, tilltal och modalitetsförändrande markörer som en sändare gör när en uppmaning formuleras har jag valt att kalla *direkthetsjusteringar*. Varje val är en aktiv handling som får effekt på uppmaningens funktion. När det gäller de direkta uppmaningarna (uppmaningar med direktiv struktur och frasformad struktur) förekommer direkthetsjusteringar åt både det direkthetsskärande och direkthetsförsvagande hållet. De markörer som i denna text bedöms som direkthetsskärande är sådana som förstärker uppmaningen, det vill säga tydliggör för mottagaren att det är viktigt att den

efterfrågade handlingen utförs. De markörer som bedöms som direkthetsförsvagande är tvärtom sådana som tonar ned uppmaningen och som skapar utrymme för mottagaren att undvika att följa propositionen.

Direktiv struktur och frasformad struktur har redan en inneboende direkthet i sin struktur. När det gäller direktheten i de olika tilltal som förekommer i dessa två direkta uttryckstyper består de till stor del av ett underförstått tilltal. Eftersom mottagaren är självklar i uppmaningar med underförstådd mottagare kan man argumentera för att detta, precis som vid explicit tilltal, gör det svårt för mottagaren att undvika uppmaningen. Det är dock svårt att fastställa en direkthetsgrad för ett underförstått tilltal i de direkta satserna eftersom tilltalet är en inbyggd del av konstruktionen. I de fall de direkta uttryckstyperna faktiskt innehåller ett explicit inherent tilltal eller en vokativfras blir det däremot tydligt vem uppmaningen riktas till, och det blir svårt för mottagaren att undvika att ta ställning till innehållet. Ett explicit inherent tilltal eller en vokativfras i de direkta uttryckstyperna blir alltså uteslutande direkthetsskärpande.

I den redan direkta direkta strukturen skärper ett tillägg av en förstärkande modalitetsförändrande markör ytterligare direktheten i uppmaningen medan de nedtonande markörerna fungerar försvagande på direktheten. En uppmaning med direktiv struktur som utan nedtonande markör hade kunnat uppfattas som en direkt order kan bli betydligt mer vädjande med denna typ av innehåll. Även om strukturen fortfarande signalerar att uppmaningen är direkt kan en vädjande utformning signalera att mottagaren har någon form av valmöjlighet när det gäller att efterfölja den efterfrågade handlingen. Att fylla ut en uppmaning med information om orsak, följd, avsikt eller liknande indikerar att sändaren försöker öka intresset för mottagaren att följa innehållet i uppmaningen, vilket i sin tur gör det svårare för mottagaren att undvika uppmaningen. En uppmaning i direktiv struktur som innehåller en förklarande markör tenderar alltså att göra uppmaningen mer direkt. (Se vidare om uppmaningar med förklaringar i Schegloff 1988.)

En uppmaning med icke-prototypisk struktur har ett slags inneboende indirekthet och signalerar med sin struktur att mottagaren har någon sorts valmöjlighet när det gäller att efterfölja den efterfrågade handlingen. När det gäller graden av direkthet i de olika tilltal som förekommer i uppmaningar med icke-direktiv struktur kan man, som med de direkta satserna, konstatera att explicita tilltal med andra personens pronomen eller egennamn klargör mottagaren och gör det svårt för denne att undvika att ta ställning till uppmaningen. Detta tilltal indikerar således en hög grad av direkthet. Tilltal med generiskt pronomen och första personens pronomen skapar viss oklarhet om vem som avses som mottagare, vilket ger mottagaren möjlighet att välja att känna sig tilltalad eller ej. Där explicita tilltal med andra personens pronomen eller egennamn fungerar förstärkande genom att klargöra mottagaren verkar tilltalen med genriskt pronomen eller första personens pronomen snarare försvagande genom att göra mottagaren mindre tydlig. Precis som vid tilltal med underförstått subjekt i de direkta satserna är min bedömning att det är svårt att sätta en direkthetsgrad på detta tilltal i de icke-direktiva strukturerna.

Bland de indirekta uttryckstyperna på lektionerna i Idrott och hälsa är tilltalet generellt direkthetsskärpande i uppmaningar som riktas till enskilda elever (se vidare i kapitel

10), men mest direktethetsskärpande är tilltalet i uppmaningar med rogativ struktur och uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser. Uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser innehåller uteslutande ett direktethetsskärpande tilltal i form av andra personens pronomen. I genomgången av uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser (avsnitt 9.6) pekades tilltalet med andra personens pronomen ut som den centrala anledningen till att strukturen uppfattas som en uppmaning och inte som en desiderativ sats. Lika avgörande är inte tilltalsvalet för uppmaningar med rogativ struktur, men den stora merparten av dem har ändå ett tilltal i form av andra personens pronomen och/eller ett externt tilltal i form av vokativfras. Det genomgående skärpande tilltalet i uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser får hela uttryckstypen att verka skarpare än andra indirekta strukturer för uppmaning, och uppmaningarna med rogativ satsstruktur har tendenser åt samma håll.<sup>43</sup>

Ett tillägg av en förstärkande markör kan skärpa en uppmaning med icke-prototypisk struktur, minska utrymmet för valmöjlighet och göra den mer direkt. En uppmaning med exempelvis deklarativ eller rogativ struktur med förstärkande modalitetsförändrande markör kan alltså bli mer orderlik, trots sin indirekta struktur. Tillägg av nedtonande markörer kan tvärtom fungera ytterligare försvagande på direktheten. I likhet med bedömningen av förklarande markörer vid direktiva satser har jag bedömt att dessa syftar till att öka intresset för mottagaren att följa innehållet i uppmaningen även bland de icke-direktiva strukturerna för uppmaning, och därmed göra det svårare för mottagaren att undvika uppmaningen. En uppmaning med icke-direktiv struktur som innehåller en förklarande markör anses alltså i denna analys tendera att göra uppmaningen mer direkt.

Analysen av uppmaningar med rogativ struktur i materialet kan illustrera hur modalitetsförändrande markörer kan förskjuta direktheten i uppmaningar. I uppmaningar med rogativ struktur är det nästan total dominans av direktethetsförsvagande markörer<sup>44</sup>. De direktethetsförsvagande markörerna består huvudsakligen av nedtonande hjälpverb som *kan* och *vill*, men även av andra nedtonande markörer som *lite* eller *liksom*. I de fall direktethetsförstärkande markörer förekommer består de uteslutande av hjälpverb

---

<sup>43</sup> Jag dristar mig till att göra en mer spekulativ jämförelse mellan de båda satstyperna *om*-inledda af-sats och rogativ sats, och menar att de båda skulle kunna ses som ellipser av mer fullständiga konditionala konstruktioner. I avsnitt 9.6 diskuteras möjligheten att den *om*-inledda af-satsen skulle kunna handla om en ellips av en mer fullständig konditional konstruktion. Om man utgår från att de *om*-inledda af-satserna har ett ursprung i en mer fullständig konditional konstruktion kan man också tänka sig att det finns kvar en del av det konditionala i uppmaningsstrukturen. I så fall är det bara villkoret som är explicitgjort och mottagaren får gissa följderna själv. På samma sätt skulle man kunna resonera när det gäller en del av de rogativa satserna. Ett flertal av de rogativa satserna är utformade så att de ser ut som frågeformade konditionalissatser (*Sätter du dig ner*). Även här skulle man kunna tolka uppmaningen som om den hade en konditional innebörd där bara villkoret är explicitgjort. Både uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser och uppmaningar med rogativ struktur skulle alltså kunna ses som ambivalenta mellan någon form av konditional bisats och konventionaliserad uppmaning.

<sup>44</sup> Det finns vissa skillnader beroende på mottagartyp (se vidare i kapitel 10): i uppmaningar med rogativ struktur riktade till helklass är 100 % av de modalitetsförändrande markörerna direktethetsförsvagande. Motsvarande siffra för nyanlända elever är 84 % och för övriga elever är den 76 %.

*ska*<sup>45</sup>. I jämförelse med de andra konventionaliserade uttryckstyperna för uppmaning visade det sig i analysen att uppmaningar med rogativ struktur var utöver de direktiva strukturerna de enda där de nedtonande markörerna var vanligare än de förstärkande. Att direktiv struktur, som är en direkt uttryckstyp, har en högre andel nedtonande markörer bland de uppmaningar som innehåller modalitetsförändrande markörer (31 % av det totala antalet uppmaningar med direktiv struktur) kan tyda på att uppmaningen i sin struktur i en del fall upplevs som alltför direkt och därmed alltför skarp. En uppmaning med rogativ struktur tillhör strukturellt de indirekta uppmaningstyperna och borde teoretiskt sett i sin struktur upplevas som en mildare variant av uppmaning. Det blev dock tydligt här ovan att uppmaningar med rogativ struktur nästan genomgående skärps av ett direkthetsskärpande tilltal i form av andra personens pronomen. Till skillnad från direktiva satser innehåller majoriteten (80 %) av de rogativa satserna modalitetsförändrande markörer och den största andelen är alltså nedtonande markörer. Det verkar alltså finnas ett ännu större behov att tona ned uppmaningar i rogativ struktur än i direktiv struktur. Att uppmaningarna med rogativ struktur följer samma mönster som direktiv struktur när det gäller fördelning av modalitetsförändrande markörer styrker teorin om att rogativa satser med uppmanande funktion är skarpare och mer direkta än andra indirekta strukturer för uppmaning.<sup>46</sup>

Direkthetsskalan ska inte tolkas som om alla uttryckstyper kan omdefinieras: de direkta uttryckstyperna, direktiv och frasformad struktur, är direkta uttryckstyper. De kan inte glida över och bli indirekta uttryckstyper för att de innehåller ett tilltal eller en modalitetsförändrande markör som drar åt det direkthetsförsvagande hållet. På samma sätt kan inte de indirekta uttryckstyperna glida över och bli direkta för att de har ett direkthetsskärpande innehåll. Däremot kan alla uppmaningar ha ett innehåll som får dem att glida åt det ena eller andra hållet inom sin direkthetskategori. En direkt uppmaning kan tonas ned av direkthetsförsvagande tilltal eller modalitetsförändrande markörer och fungera mer vädjande, rådgivande eller erbjudande, eller blir skarpare av direkthetsskärpande innehåll och därmed bli mer orderlik. En indirekt uppmaning kan på samma sätt och med samma medel också bli mer vädjande eller orderlik.

I detta kapitel har en analysmodell presenterats med fokus på uppmaningars struktur, tilltal och modalitetsförändrande markörer, och den effekt dessa olika val får på direktheten i uppmaningarna. Denna modell kan sammanfattas så här:

---

<sup>45</sup> När *ska* förekommer i exempelvis uppmaningar med deklarativ struktur fungerar verbet i regel förstärkande av innehållet i uppmaningen. Verbet signalerar en hög grad av förpliktelse och det är svårt att undvika en uppmaning där *ska* förekommer. Vid förekomst av *ska* i frågor brukar förpliktelsegraden hos verbet tonas ned. I materialet till denna avhandling har *ska* i uppmaningar med rogativ struktur bedömts som förstärkande i samtliga fall utom ett. Det fall då *ska* i en *ska*-inledd rogativsats inte bedömdes som förstärkande gällde det tillfälle då en negation förekom i samband med uppmaningen: *Ska du inte göra det igen*. Negationens funktion bedömdes addera ett lager av indirekthet. Se vidare i avsnitt 9.5.3.

<sup>46</sup> Tidigare nämndes även uppmaningar som uttrycks med *om*-inledda af-satser som en uttryckstyp som verkade närma sig den direkta uppmaningen. Att den inte nämns här i samband med de modalitetsförändrande markörerna är på grund av att ingen av de 6 förekomster av denna struktur innehåller någon modalitetsförändrande markör.

1. analys av uttryckstyp (direktiv huvudsats, deklarativ huvudsats, rogativ huvudsats, *om*-inledd af-sats, frasformad struktur, hint)
2. analys av tilltal (inherenta, vokativfraser)
3. analys av modalitetsförändrande markörer (modala hjälpverb, modala satsadverb(ial), tät upprepning, inbäddning, övriga)
4. analys av direkthetsgrad (hur val av uttryckstyp, tilltal och modalitetsförändrande markörer kan få uppmaningen att glida på en direkthetsskala)

I nästa avsnitt diskuteras den metod som har använts för analys i denna avhandling.

## 9.11 Metoddiskussion

Denna avhandling baseras på en fallstudie med målet att ge en fördjupad bild av snarare än en bred översikt över uppmaningar i svenskan. Genom att använda fallstudie som metod har det varit möjligt att undersöka uppmaningar i en autentisk talspråklig kontext. Denna metod har möjliggjort identifiering och analys av subtiliteter och komplexiteter som sannolikt skulle ha förblivit oupptäckta i mer omfattande men ytligare kvantitativa studier.

Analysen av materialet visar att uppmaningar kan vara mycket komplexa. I sin uttryckstyp kan en uppmaning vara skarp och signalera direkthet, medan tilltal och modalitetsförändrande markörer kan vara nedtonade och signalera en glidning åt det indirekta hållet. På motsvarande sätt kan en uppmaning med en icke-prototypisk struktur vara nedtonad och signalera en lägre grad av direkthet medan tilltal och modalitetsförändrande markörer får uppmaningen att glida åt det direkthetsskärpande hållet. Flera element i en uppmaning kan skapa förskjutningar på direkthetsskalan, och ibland uppstår glidningar i båda riktningar inom samma uppmaning. Den analysmetod som jag har utvecklat ger inte ett exakt mått på direkthetsgraden i varje uppmaning när alla justeringar på direkthetsskalan summeras, utan metoden fungerar som ett verktyg för att synliggöra de element och markörer i en uppmaning som kan påverka direkthetsgraden.

I kategoriseringen av uppmaningarnas olika uttryckstyper fokuserar jag på placeringen av propositionen och samstämmigheten mellan den process som förmedlas i ett yttrande och den förväntade handlingen. På så vis erbjuder denna kategorisering en omfattande översikt över de mångfacetterade strukturerna i muntliga uppmaningar. Denna metod ger en bättre överblick över uppmaningens variation och möjligheter än exempelvis den som presenteras i SAG, och med hjälp av metoden kan man identifiera uttryckstyper som tidigare inte har belysts i samma utsträckning. Genom en specifik analys av uppmaningarnas tilltal har jag visat hur kontextberoende tilltalet är och därmed även illustrerat den dynamik som finns i användningen av tilltal i olika uppmaningssituationer. Min kategorisering av olika modalitetsförändrande markörer utgör en vidareutveckling av befintliga perspektiv och bidrar till en djupare förståelse av vad som



fungerar nedtonande och förstärkande i en uppmaning. Genom en systematisk analys av nedtonande och förstärkande markörer kan man bättre förstå hur olika språkliga strukturer och tillvägagångssätt påverkar uppmaningens intensitet och genomslagskraft i muntliga sammanhang.

Metoden för analys av uppmaningar som presenteras i denna avhandling är utarbetad för uppmaningar i en idrottspedagogisk kontext, det vill säga en kontext där deltagarna har tydligt definierade och asymmetriska roller, där läraren har konversationsmakten och där uppmaningar är förväntade. I en sådan kontext påverkas inte valet av uttryckstyp i lika hög grad av kontextstyrda interpersonella relationer. Ett val av uppmaning i direktiv form behöver med andra ord inte ge uttryck för någon form av maktutövning utöver den institutionella, och ett val av uppmaning i exempelvis deklarativ form behöver inte vara ett tecken på artighetsstrategi. I en annan kontext, med andra deltagarroller, behöver urvalsmetoden rimligen justeras något för att passa den specifika situationen. Samtidigt är direktethetsskalan, med genomlysningen av direktethetsförskjutningar och deras betydelse, tillräckligt flexibel för att kunna tillämpas på uppmaningar i en mängd olika sammanhang. Direktethetsskalan utgör ett betydelsefullt såväl teoretiskt som metodiskt bidrag inom forskningen om uppmaningar i talat språk. Direktethetsskalan ger en nyanserad ram för att analysera hur direktethetsgraden i uppmaningar kan förskjutas, vilket fördjupar förståelsen för hur uppmaningar kommuniceras muntligt. Genom att tillämpa direktethetsskalan kan forskare få bättre verktyg att studera och använda kunskap om språklig direktethet i specifika kommunikativa situationer.

# 10 Uppmaningar och mottagare

I denna avhandling har uppmaningar på lektioner i Idrott och hälsa analyserats i tre steg. I kapitel 5 undersöktes den idrottspedagogiska situationskontexten och de ramar som utgör gränser för användningen av uppmaningar, i kapitel 7 studerades uppmaningarnas innehållsliga och språkliga omgivning, och i kapitel 8 och 9 näranalyserades uppmaningarnas uttryckstyper, tilltal och modalitetsförändrande markörer. Detta kapitel fokuserar på avhandlingens sista forskningsfråga: Finns det skillnader i hur läraren utformar sina uppmaningar till nyanlända elever jämfört med till elever med svenska som sitt starkaste språk? Analysen i detta kapitel genomförs med samma trestegsmetod: I avsnitt 10.1 ligger fokus på uppmaningarnas situationskontext i relation till mottagare, avsnitt 10.2 handlar om relationen mellan uppmaningarnas innehållsliga och språkliga omgivning och mottagare och i avsnitt 10.3 studeras uppmaningarnas struktur och direktitet i förhållande till de olika mottagare som uppmaningarna riktas till. I analysen används följande terminologi:

*helklass* = yttranden som riktas till hela klassen, både till nyanlända och övriga elever

*nyanlända* = yttranden som riktas enbart till nyanlända elever

*övriga* = yttranden som riktas till elever som inte är nyanlända.

Utgångspunkten är att yttrandena analyseras som riktade till helklass både när de riktas till samtliga närvarande elever på lektionen och när de riktas till en majoritet av de närvarande eleverna. Yttranden som riktas till nyanlända alternativt övriga elever är många gånger riktade till en enskild elev, men det förekommer också frekvent yttranden som riktas till mindre grupper av elever. De nyanlända eleverna i den undersökta klassen drog sig ofta till varandra och arbetade mest tillsammans med varandra när det gavs möjlighet. Samma sak gällde för de övriga eleverna. För det mesta bestod alltså dessa smågrupper av antingen nyanlända elever eller övriga elever. I några enstaka fall riktas yttranden till mindre elevgrupper om två till tre elever där både nyanlända och övriga elever ingår. Jag utgår då från att språket som riktas till dessa smågrupper i huvudsak utgår från den elev som har svårast att förstå innehållet. I dessa fall analyseras yttrandena därför som riktade till nyanlända. Jag fokuserar huvudsakligen på jämförelsen mellan nyanlända och övriga elever. Mottagargruppen helklass förekommer därför mer begränsat i analysen.

## 10.1 Uppmaningars situationskontext och mottagare

De yttre ramar som sätter gränserna för lektionerna i Idrott och hälsa är i stort lika för alla mottagartyper. Oavsett om eleverna är nyanlända eller ej lyder de exempelvis under samma kursplan och deltar i undervisningen i samma lokaler. En faktor som rör verksamhetens yttre ramar som dock kan få en viss påverkan på uppmaningars variation beroende på mottagare är lektionernas innehåll och upplägg i relation till elevernas förkunskaper. Gemensamt för de övriga eleverna i klassen på Centralskolan är att de har gått i svensk skola sedan skolstart och därmed haft undervisning i Idrott och hälsa i många år. Även om förkunskaperna hos de olika övriga eleverna kan variera beroende på lektionsinnehåll har läraren en generell bild av vad som har ingått i elevernas utbildning i Idrott och hälsa hittills. Gemensamt för de nyanlända eleverna är att de är relativt nya i ämnet Idrott och hälsa. Även om några av de sex nyanlända eleverna har viss erfarenhet av idrottsundervisning från tidigare skolgång har ingen av dem erfarenhet av undervisning i det svenska skolämnet Idrott och hälsa innan de kom i kontakt med svensk skola. Att de nyanlända eleverna ibland har mindre förkunskaper än de övriga eleverna påverkar både vilket innehåll som riktas till vilken elev och hur eleverna sätts samman i par eller grupper. Ett tydligt exempel på detta är lektion 1 med tema Orientering, en idrottsaktivitet som de nyanlända eleverna har mycket begränsad erfarenhet av och de övriga eleverna tvärtom har mycket lång erfarenhet av. Eleverna ska under lektionen ge sig iväg i grupper om tre för att orientera i stadsmiljö. Innan de ger sig iväg får alla en genomgång av hur kartan ska läsas och hur de ska hantera kontrollerna ute i staden, och när de kommer tillbaka repeteras samma innehåll. Läraren ser särskilt till att ställa orienteringsrelaterade frågor till de övriga eleverna och låta de nyanlända eleverna ta del av svaren. Hon lägger alltså upp innehållet så att eleverna som kommer till lektionen med förkunskaper fungerar som kunskapsbas för eleverna utan förkunskaper. I exemplet nedan har eleverna kommit tillbaka efter orienteringen och går igenom de rätta svaren. Aisha är en nyanländ elev medan Anna, Rasmus och Jens är övriga elever.

- (170) *Jenny: Aisha, har du skrivit något svar? Kan du läsa vad Anna har skrivit på sexan?  
Vilken siffra står det på husets entrédörr?  
Aisha: [lutar sig över Annas papper och läser] Ett.  
Jenny: Snyggt. Vet du vad entré är?  
Aisha: Nä.  
Jenny: Nä? Kan någon berätta vad en entré är?  
Rasmus: En dörr man går in...  
Jens: Ingång  
Jenny: Ingång. Där man går in.  
[Lektion 1, tema Orientering]*

Innan eleverna ger sig iväg delar läraren även in dem i grupper så att en nyanländ elev hamnar tillsammans med två övriga elever. Hon ser alltså till att eleverna med

begränsad förkunskap blir stöttade av gruppmedlemmar med större förkunskap. Den styrda indelningen och den stöttande tanken bakom görs tydlig för eleverna.

(171) *Jenny: Aisha, du är här ihop med Rebecka och Anna. Lyssna på vad de säger, för de kan detta. Aisha, nu har du chans att lära dig. Är du med? De är superduktiga dessa tjejer på detta. Så hjälper vi varandra. Aisha är inte lika bra- kan inte stan lika bra som ni två tjejer. Hjälp Aisha.* (Den nyanlända eleven Aisha och de övriga eleverna Rebecka och Anna får förklarat för sig varför de ska tillhöra samma grupp.)

[Lektion 1, tema Orientering]

Elevernas olika förkunskaper när de kommer till lektionerna i Idrott och hälsa påverkar inte enbart de yttre ramarna utan även relationen mellan de olika deltagarna på lektionerna. I kapitel 5 liknades det som yttras på lektionerna vid institutionella samtal, det vill säga konversationer där deltagarna har asymmetriska roller och där verksamhetens representant har konversationsmakten. Verksamhetens representant på lektionerna i Idrott och hälsa är i regel läraren, och det är oftast hon som har konversationsmakten. Denna makt skjuter hon dock delvis över till de elever som inte är nyanlända när lektionen innehåller sådant som är nytt för de nyanlända eleverna. Hon låter de övriga eleverna svara på ämnesrelaterade kunskapsfrågor, och de nyanlända eleverna får ta del av innehållet via de övriga eleverna (jfr Lundin 2019). Hon delar även oftast in dem i par eller grupper där de nyanlända eleverna placeras med övriga elever för att lära sig av dem hur aktiviteten går till. De nyanlända elevernas bitvis bristande kunskaper inom vissa ämnesrelaterade områden skapar alltså en medveten förskjutning i maktförhållandena i elevgruppen där de övriga eleverna träder in i rollen som verksamhetens representant. Resultatet blir en asymmetrisk relation mellan nyanlända elever och övriga elever.

I det insamlade materialet har en annan tendens som också rör relationen mellan deltagarna blivit tydlig, nämligen hur läraren och eleverna skojar och skämtar med varandra. Det är ofta en mycket avslappnad stämning på lektionerna, och läraren och eleverna verkar generellt ha en god relation till varandra (jfr Lundin 2021). Ett utdrag från lektion 10 får exemplifiera den skämtsamma ton som ofta finns mellan eleverna och läraren i idrottshallen. I utdraget försöker läraren berätta för en grupp elever som missade föregående lektion hur de ska utföra tre olika övningar på räcknet. Rasmus som har kommit till lektionen i jeans och t-shirt blir ombedd att illustrera för de andra hur man gör:

(172) *Jenny: Om du hänger, hoppar upp* [Rasmus hoppar upp och hänger med raka armar]. *Det är den första, nummer ett. Sedan nummer två är kullerbytta fram. Det är den. Och så, om du slår runt,* [Rasmus snurrar framåt på räcknet] *det är nummer två. Tre, den, där, då ska man hänga.*

*Rasmus: Jaha, det var den?*

*Jenny: Ja, kommer du upp, eh...*

*Rasmus:* [Rasmus försöker få upp benen på räcknet men lyckas inte lyfta dem tillräckligt högt] *Du, jag är vig, men inte i dessa brallor.*

*Jenny: /skrattar/ Nej, jag vet, det är svårt i byxorna.*

[Lektion 10, tema Redskapsgymnastik]

Rasmus som har kommit till lektionen utan att ha på sig rätt kläder skämtar alltså om sina kläder och hur dessa begränsar honom. Läraren bekräftar det underhållande i situationen genom att skratta och hålla med. Den här typen av skämtsam ordväxling mellan lärare och elever kring sådant som egentligen är emot de regler som är uppsatta för verksamheten är inte ovanlig. Den sker dock uteslutande mellan lärare och övriga elever, aldrig mellan lärare och nyanlända elever. Min bedömning är att det troligen är elevernas olika nivåer när det gäller såväl förkunskaper i ämnet som i det svenska språket som ligger bakom. För att läraren ska kunna skämta med eleverna om sådant som rör exempelvis regelbrott utan att förminska reglernas betydelse behöver hon vara säker på att eleven förstår reglerna. Hon kan vara säker på att de övriga eleverna som har gått på lektioner i Idrott och hälsa under hela sin skolgång har full kännedom om de regler som gäller och att de därmed inte tolkar en skämtsam ordväxling kring ett regelbrott som om reglerna har ändrats. Med de nyanlända eleverna kan hon däremot inte vara säker på att reglerna är lika väl befästa. Att skämta om reglerna med en nyanländ elev skulle eventuellt kunna leda till att reglerna blir otydliggjorda, och det skulle kunna uppstå tvivel kring de ramar som omger verksamheten. På samma sätt sätter de nyanlända elevernas nivå i det svenska språket också upp en del hinder för skämtsam konversation. Skämt fungerar ofta som hintar: för att förstå vad som egentligen avses behöver man kunna förstå yttrandet bortom det som sägs, något som är svårare att göra på ett språk man inte helt behärskar. Även de nyanlända elevernas ännu icke-mål-språksenliga nivå i det svenska språket kan alltså bidra till att skämt mellan läraren och de nyanlända eleverna undviks.

Eftersom de nyanlända eleverna har kortare erfarenhet av ämnet Idrott och hälsa kan man föreställa sig en skillnad i kommunikationssätt när det gäller den *reglerande diskursen* på lektionerna (se Bernstein 2000: 12ff). Det skulle vara rimligt att yttranden som riktas till nyanlända elever ramas in av mer explicit reglerande diskurs, det vill säga explicit uttalade regler och förhållningssätt som råder på lektionerna. På samma sätt vore det rimligt om yttranden till övriga elever inramas av mer implicit reglerad diskurs. Som nämndes redan i kapitel 5 är så inte fallet; yttranden till både nyanlända och övriga elever ramas i regel in av implicit reglerande diskurs. I de fall regler behöver diskuteras sker detta ofta i ett slags mellanting mellan implicit och explicit (se vidare i avsnitt 5.3).

När det gäller uppmaningars situationskontext i förhållande till olika mottagare kan man sammanfattningsvis konstatera att de yttre ramarna för lektioner i Idrott och hälsa är lika för alla elever, men att undervisningens innehåll ofta anpassas efter elevernas förkunskaper.

## 10.2 Fördelning och initiering av uppmaningar

I kapitel 7 diskuterades hur språkbruket på lektionerna i Idrott och hälsa påverkas av uppmaningarnas innehållsliga och språkliga omgivning, framför allt när det gäller faktorer som rör fördelning och initiering av uppmaningarna i de olika lektionerna. Där visades att mer än hälften av lärarens talturer innehåller uppmaningar. En närmare granskning av hur dessa uppmaningar fördelar sig över de tre mottagargrupperna visar att 31 % av uppmaningarna riktas till helklass, 21 % till nyanlända elever och 49 % till övriga elever i de fem närstuderade lektionerna.

**Tabell 37. Uppmaningar fördelade på mottagartyp (n = 1353).**

	antal	andel i procent
helklass	413	31
nyanlända	282	21
övriga	658	49
<b>summa</b>	<b>1353</b>	<b>101</b>

Om man bortser från de uppmaningar som riktas till alla (helklass) kvarstår 940 uppmaningar som riktas till enskilda eller smågrupper av elever ( $1353 - 413 = 940$ ). Av dessa får nyanlända elever 282 uppmaningar och övriga elever får 658. Vid en fördelning av dessa uppmaningar på de olika eleverna blir resultatet att de nyanlända eleverna får 47 uppmaningar per person ( $282 \text{ uppmaningar} / 6 \text{ nyanlända elever}$ ) och de övriga eleverna får 34,6 uppmaningar per person ( $658 \text{ uppmaningar} / 19 \text{ övriga elever}$ ). Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att de nyanlända eleverna får betydligt fler uppmaningar per person än de övriga eleverna, något som jag återkommer till.

**Tabell 38. Uppmaningar fördelade per elev (n = 940).**

	antal totalt	andel i procent	antal per elev
nyanlända	282	30	47
övriga	658	70	34,6

I avsnitt 7.2 kategoriserades uppmaningarna i två huvudgrupper baserat på deras initiering: interaktionsinitierade och innehållsinitierade. De interaktionsinitierade uppmaningarna orsakas av sådant som antingen händer tidigare på lektionen eller sådant som sägs i en tidigare taltur, medan de innehållsinitierade uppmaningarna orsakas av ett behov att exempelvis förtydliga något i lektionsinnehållet eller att styra upp lektionen på

något organisatoriskt vis. En majoritet (65 %) av uppmaningarna på de näranalyserade lektionerna i Idrott och hälsa visade sig vara innehållsinitierade. Om man jämför de olika uppmaningarna med antalet uppmaningar som riktas till respektive mottagartyp går det att urskilja mönster i fördelningen.

**Tabell 39.** Antal och andel uppmaningar som är interaktionsinitierade respektive innehållsinitierade uppdelat efter helklass, nyanlända elever och övriga elever i lektion 1, 3, 10, 13 och 21 (n = 1353).

	helklass antal	andel i procent	nyanlända antal	andel i procent	övriga antal	andel i procent	totalt antal	andel i procent
interaktion	31/413	8	111/282	39	335/658	51	477	35
innehåll	382/413	92	171/282	61	323/658	49	876	65
<b>summa</b>	<b>413</b>	<b>100</b>	<b>282</b>	<b>100</b>	<b>658</b>	<b>101</b>	<b>1353</b>	<b>100</b>

I tabell 39 går det att utläsa att helklass är den mottagartyp som får absolut störst andel innehållsinitierade uppmaningar riktade till sig (92 % jämfört med 8 % interaktionsinitierade). Detta resultat går i linje med resultaten från kapitel 7 att helklassgenomgångar och hög andel innehållsinitierade uppmaningar hänger samman. Skillnaden i fördelning mellan nyanlända och övriga elever är däremot mer tankeväckande. Resultaten visar att nyanlända elever får en betydligt högre andel (61 %) innehållsinitierade uppmaningar än övriga elever (49 %) och som konsekvens en betydligt lägre andel (39 %) interaktionsinitierade uppmaningar än övriga elever (51 %).

I kapitel 7 visades att lektionernas innehåll generellt är en viktig drivkraft bakom uppmaningarna på lektionerna i Idrott och hälsa, men resultatet från analysen av fördelning mellan mottagartyperna indikerar att innehållet är en viktigare drivkraft bakom uppmaningar som riktas till nyanlända elever än bakom uppmaningar som riktas till övriga elever. En jämförelse mellan uppmaningarnas initiering på de olika lektionerna och mottagartyp (se tabell 40) visar dock att detta inte är ett genomgående resultat i alla lektioner.

I kapitel 7 är det lektionerna med stark inramning (Bernstein 2000, 2003; Oliynyk 2021) som pekas ut som mer innehållsdrivna än lektionerna med svagare inramning. Det är alltså lektioner med innehåll som i hög grad kontrolleras av läraren och som i hög grad består av helklassgenomgångar som är mer innehållsdrivna. I avsnitt 7.2 nämndes att uppmaningar som riktas till helklass generellt yttras i genomgångar innan den efterfrågade handlingen är tänkt att genomföras, medan uppmaningar som riktas till enskilda elever oftast är uppmaningar som yttras mitt under aktivitet. Lektion 1, som består av en lång helklassgenomgång följt av aktivitet helt utan lärare, är delvis starkt inramad (helklassgenomgången) och delvis svagt inramad (orienteringen gruppvis ute i samhället). Den består till 100 % av innehållsinitierade uppmaningar när det gäller uppmaningar som riktas till helklass. Andelen innehållsinitierade uppmaningar riktade till individuella elever är också i majoritet. Eftersom större delen av lektionen när läraren är närvarande består av genomgång av orientering och kartläsning innan själva aktiviteten genomförs, initieras uppmaningarna i materialet naturligt oftare av

innehållet. I jämförelse mellan nyanlända och övriga elever visar sig andelen innehållsinitierade uppmaningar som riktas till nyanlända elever (83 %) vara betydligt högre än andelen som riktas till övriga elever (56 %). Eftersom orientering är en del av ämnet Idrott och hälsa som de nyanlända eleverna har mycket liten erfarenhet från är detta resultat väntat. Flera av de innehållsinitierade uppmaningar som läraren riktar till både helklass och till individuella elever har att göra med kartläsning och strategier kring detta, men bland uppmaningarna som riktas till de nyanlända eleverna innehåller den absoluta merparten undervisning om kartläsning och bakgrundsinformation om ämnet orientering.

**Tabell 40. Uppmaningar fördelade på initiering och mottagartyp, lektion 1, 3, 10, 13 och 21 (n = 1353).**

	<b>interaktion</b>	<b>andel i procent</b>	<b>innehåll</b>	<b>andel i procent</b>
<b>helklass</b>	lekt 1: 0/31 lekt 3: 8/149 lekt 10: 3/24 lekt 13: 16/171 lekt 21: 4/38	0 5 13 9 11	lekt 1: 31/31 lekt 3: 141/149 lekt 10: 21/24 lekt 13: 155/171 lekt 21: 34/38	100 95 88 91 89
<b>nyanlända</b>	lekt 1: 8/47 lekt 3: 20/38 lekt 10: 30/83 lekt 13: 20/66 lekt 21: 33/48	17 53 36 30 69	lekt 1: 39/47 lekt 3: 18/38 lekt 10: 53/83 lekt 13: 46/66 lekt 21: 15/48	83 47 64 70 31
<b>övriga</b>	lekt 1: 35/80 lekt 3: 72/129 lekt 10: 124/183 lekt 13: 50/171 lekt 21: 54/95	44 56 68 29 57	lekt 1: 45/80 lekt 3: 57/129 lekt 10: 59/183 lekt 13: 121/171 lekt 21: 41/95	56 44 32 71 43

Lektion 3 och 13 är båda starkt inramade med många helklassgenomgångar och borde därmed innehålla fler innehållsdrivna uppmaningar. I lektion 13 (badminton) är det också de innehållsinitierade uppmaningarna som dominerar: 91 % till helklass, 70 % till nyanlända och 71 % till övriga. Även i lektion 3 (dans) är det de innehållsinitierade uppmaningarna som dominerar bland uppmaningar som riktas till helklass (95 %). När det gäller uppmaningar som riktas till individuella elever är det dock andelen interaktionsinitierade som är högre (53 % till nyanlända elever och 55 % till övriga elever). Den högre andelen interaktionsinitierade uppmaningar till enskilda elever i denna starkt inramade lektion kan förklaras med att mycket av den individuella återkopplingen initieras av sådant som sker i salen, ofta felaktigt utförda danssteg eller respons på sådant som eleverna uttrycker att de har svårt med. Medan övningsdelarna på badmintonlektionen mer går av sig självt och eleverna arbetar självständigt, kräver övningsdelarna på danslektionen mer stöttning och korrigerings från läraren.

Lektion 10 (redskapsgymnastik) är en svagt inramad lektion (Bernstein 2000, 2003; Olynyk 2021) med få helklassgenomgångar, och man hade därför förväntat sig att den skulle innehålla fler interaktionsdrivna uppmaningar. Även om uppmaningarna riktade till helklass också här till absolut största del består av innehållsinitierade uppmaningar



är andelen interaktionsiniterade uppmaningar högst på lektion 10 (13 %). Bland uppmaningarna som riktas till övriga elever är 68 % interaktionsiniterade. Motsvarande siffra för nyanlända elever är 36 %. Trots att lektionen är svagt inramad är det alltså betydligt vanligare att de nyanlända eleverna får innehållsiniterade uppmaningar riktade till sig. Medan de övriga eleverna generellt är självgående på lektionen och på egen hand väljer ut övningarna och filmar dem, behöver flera av de nyanlända eleverna individuella genomgångar av de olika övningarna och framför allt instruktioner kring hur det är tänkt att de ska redovisa sina kunskaper. Många av de innehållsiniterade uppmaningarna som riktas till nyanlända elever grundar sig alltså i att eleverna inte riktigt har förstått innehållet eller upplägget lika bra som de övriga eleverna.

Lektion 21 (baseboll) är en lektion som placeras någonstans mellan stark och svag inramning. Bland de uppmaningar som riktas till helklass är största delen innehållsiniterade (89 %), precis som i övriga lektioner. Trots att nyanlända elever generellt får en lägre andel interaktionsiniterade uppmaningar jämfört med övriga elever är det på lektion 21 de nyanlända eleverna som får en högre andel (69 %) interaktionsiniterade uppmaningar än övriga elever (57 %). De tre nyanlända eleverna Nour, Aisha och Bahar har både svårt att förstå hur de ska stå när de ska kasta bollen till den som ska slå och hur de ska stå när de själva ska slå bollen. Många av de interaktionsiniterade uppmaningarna som riktas till de nyanlända eleverna är uppmaningar som initieras av att dessa tre elever står fel och gör fel vid slagplatsen. När uppmaningar riktas till de övriga eleverna handlar de oftare om generella regler i baseboll, uppmaningar som snarare drivs av lektionsinnehållet än interaktionen.

Hur de innehållsiniterade och interaktionsiniterade uppmaningarna fördelar sig mellan de olika mottagartyperna varierar alltså mellan de fem lektionerna. Några mönster som kan urskiljas är dock att lektioner med många genomgångar av nytt innehåll (lektion 1, 10 och 13) generellt innehåller en större andel innehållsiniterade uppmaningar. De lektioner med innehåll som är helt nytt för de nyanlända eleverna (lektion 1) eller där lektionsuppbyggnaden är okänd för de nyanlända eleverna (lektion 10) innehåller en högre andel innehållsiniterade uppmaningar riktade till nyanlända elever jämfört med övriga elever. På lektionerna som bygger mer på gemensamma aktiviteter (lektion 3) och där lektionerna är uppbyggda enligt ”learning-by-doing” (lektion 21) är uppmaningarna generellt mer interaktionsiniterade eftersom de i regel orsakas av elevernas felaktigt utförda rörelser. På lektion 3 har både nyanlända och övriga elever behov av stöttning och får liknande andel interaktionsiniterade uppmaningar riktade till sig. På lektion 21 är det generellt de nyanlända eleverna som har störst stöttningsbehov och därför får en högre andel interaktionsiniterade uppmaningar riktade till sig.

Att nyanlända elever får fler uppmaningar riktade till sig och att lektionsinnehållet generellt verkar vara den viktigaste drivkraften bakom dessa uppmaningar hänger samman. Dessa resultat går i linje med tidigare slutsatser om att elevernas förkunskaper påverkar hur uppmaningar utformas. De nyanlända elevernas bristande förkunskaper i ämnet idrott och hälsa gör att läraren behöver undervisa mer om lektionsinnehållet när hon riktar sig till dessa elever, och uppmaningarna får bära detta innehåll i större utsträckning när de riktas till nyanlända jämfört med till övriga elever.

## 10.3 Uppmaningars struktur och direktthet

En genomgång av uppmaningarnas olika uttryckstyper i förhållande till mottagare visar att det finns en del skillnader, främst när det gäller uppmaningar med direktiv struktur (övriga elever får 36 % och nyanlända elever får 31 %) och deklarativ struktur (övriga elever får 37 % och nyanlända elever får 41 %) (se Bilaga 3 för en fullständig redovisning av resultaten). Det är alltså de nyanlända eleverna som får en högre andel av den indirekta deklarativa strukturen riktade till sig, trots att uppmaningar med deklarativ struktur ligger på en högre svårighetsgrad än uppmaningar med direktiv struktur (se avsnitt 4.2.2). Även dessa resultat kan möjligen kopplas till elevernas förväntade förkunskaper. I uppmaningarna i materialet tenderar helt nytt eller introducerande innehåll att oftare förekomma i uppmaningar som uttrycks med deklarativa strukturer, medan tidigare känt innehåll oftast verkar förekomma i de två direkta uttryckstyperna (uppmaningar med frasformad struktur och direktiv struktur). Uppmaningar med nytt respektive känt innehåll verkar följa samma tillämpningsmönster som obestämd och bestämd form bland svenska substantiv: Vanligtvis introduceras något nytt i obestämd form (*I Sverige finns drygt 100 000 sjöar*). När något är känt kan man i stället tala om det i bestämd form (*Sjöarna täcker 9 % av landets yta*) (se till exempel Hultman 2003: 66f). På liknande sätt som obestämd form används med introducerande syfte, verkar läraren använda deklarativ struktur. När en aktivitet introduceras för en elev med begränsad erfarenhet av aktiviteten verkar läraren ofta använda uppmaningar med en högre andel deklarativ struktur. Detta blir särskilt märkbart i uppmaningar som riktas till nyanlända elever.

Ett tydligt exempel är från lektionen i redskapsgymnastik. Den nyanlända eleven Aisha har mycket begränsad erfarenhet av ämnet Idrott och hälsa och utövande av redskapsgymnastik. Hon har svårt att förstå hur mycket kraft hon ska använda för att med hjälp av en svikt hoppa upp på en plint. I början av försöken använder läraren uppmaningar som *Och så får du studs lite*, *Och så ska du få upp knäna*, men när Aisha har försökt ett tag kommer fler frasformade uppmaningar in som *Lite högre upp med rumpan* och *Lite höjd*. Uppmaningsmönstret rör sig alltså från indirekt deklarativ struktur i början till mer direkta strukturer efter hand.

Ett annat intressant resultat när det gäller uppmaningarnas uttryckstyper i förhållande till mottagare är att nyanlända elever får en större andel hintar riktade till sig (5 %) än övriga elever (2 %). Eftersom hintar är den typ av uppmaning som jag i denna avhandling har visat ligger längst bort från den prototypiska uppmaningen och därmed anses ha en mycket hög svårighetsgrad (jfr Ellis 1992; Achiba 2002) är det oväntat att en högre andel riktas till nyanlända elever. Om man tränger lite djupare in i dessa resultat blir det dock tydligt att det enbart är hintar av typ A och B det handlar om. När det gäller hintar av typ A (*Jag får låna dig*), det vill säga yttranden med sändarsubjektivt perspektiv där fokus ligger på resultatet av utförd handling, får nyanlända elever en högre andel riktade till sig än övriga elever. Trots att hinttypen ställer höga krav på mottagaren att själv räkna ut vilken handling som efterfrågas använder läraren alltså denna typ av hintar när hon riktar sig till de nyanlända eleverna. Uppmaningstypen är relativt vanligt förekommande på de näranalyserade lektionerna, i genomsnitt närmare

fem förekomster per lektion. Av dessa riktas i genomsnitt en per lektion till en nyanländ elev. Det finns mycket som tyder på att frekvens kan ha betydelse för språkinläring (se till exempel Bybee 2010; N. Ellis 2002). Det är alltså möjligt att den relativt frekventa användningen av denna hinttyp underlättar tolkningsarbetet efter hand, både när den riktas till nyanlända elever och när de nyanlända eleverna hör den användas till andra elever. Läraren verkar dock medveten om att uttryckstypen kan vara svår att tolka. Vid samtliga fem förekomster underlättas tolkningen av innehållet av att läraren mycket tydligt, med hjälp av sitt kroppsspråk, pekar ut vad som avses. Vid exempelvis *Nour, jag måste titta hur du håller i racketen* står Nour med ett basebollracket i handen. Läraren går fram till henne och pekar på racketen med en bekymrad min i ansiktet. Nour blir alltså inte lämnad med enbart den verbala uppmaningen i hintform som grund för sitt tolkningsarbete, utan innehållet förtydligas av de kontextuella ledtrådarna.

Även andelen hintar av typ B (*Babar, den är lite kort*), uppmaningar som formuleras som allmänna sanningar, är högre när de riktas till nyanlända elever jämfört med när de riktas till övriga elever. I hela materialet förekommer även konventionella indirekta uppmaningar med deklarativ struktur som formuleras som allmänna sanningar, och även bland dessa riktas en stor andel till de nyanlända eleverna. Anledningen till att nyanlända elever får denna typ av formuleringar riktade till sig har troligen att göra med att de nyanlända eleverna inte bara är nya i det svenska språket utan även i skolämnet Idrott och hälsa. Uppmaningar som riktas till elever som är nya i skolämnet syftar inte enbart till att få eleverna att utföra handlingar utan även till att informera om själva ämnets innehåll och kulturella kontext. En uppmaning som presenteras som en allmän sanning fastställer att innehållet är en del av verksamheten, en del av reglerna kring ämnet. En uppmaning som presenteras med ett sådant objektiva perspektiv kan inte ifrågasättas utan att själva grunden som verksamheten står på ifrågasätts. Att som nyanländ elev få en uppmaning riktad till sig som är utformad som något alla redan är överens om på lektioner i Idrott och hälsa innebär alltså att också få information om vilka regler som gäller för själva ämnet. Dessutom indikerar en uppmaning som uttrycks med hinttyp B att ansvaret för utförandet är kollektivt. Det blir med andra ord inte enbart den nyanlända elevens ansvar att utföra den efterfrågade handlingen.

Det finns några olika hintstrukturer som sällan förekommer när läraren riktar sig till de nyanlända eleverna. En sådan struktur är hintar av typ C (*Hon kan hjälpa dig*), uppmaningar som indirekt uppmanar någon annan är den som tilltalas. Det finns endast åtta förekomster bland de näranalyserade lektionerna, och bara en av dessa riktas till en nyanländ elev. I denna struktur ligger svårigheten egentligen inte i att tolka själva innehållet – flera av hintarna i denna kategori har tydliga kontextuella ledtrådar när det gäller vilken handling som efterfrågas – utan i att förstå vem som blir uppmanad. När läraren yttrar hintar av typ C omnämner hon ofta den faktiska mottagaren med namn, men det är den skenbara mottagaren som tilltalas med ögonkontakt, tilltalsnamn eller andra personens pronomen (*Om det är något ord du tycker är svårt, Amina, så hjälper Jonna och Stina dig*). För att kunna avgöra vem uppmaningen egentligen riktar sig till i situationen krävs det att den faktiska mottagaren är uppmärksam på yttranden som riktas till andra, har en djup förståelse för hur verksamheten fungerar och kanske även erfarenhet av lärarens vanliga uttrycksätt. Det krävs med andra ord en ganska hög förförståelse när det

gäller såväl språkets olika möjligheter att uttrycka uppmaningar som innehållet i ämnet Idrott och hälsa för att kunna tolka hintar av typ C på rätt sätt, något som gör hinttypen särskilt utmanande för nyanlända elever.

Utöver hintarna av typ C finns det ytterligare två varianter som sällan förekommer när läraren talar med nyanlända elever: 1) hintar med objektivet perspektiv som innehåller kvalitativ bedömning (*Det är jobbigt om man är i vägen*) och 2) de hintar som inte går att sortera in i någon av de tre kategorierna, så kallade övriga hintar (*Är ni färdiga i ringarna*). När det gäller hintarna med kvalitativ bedömning saknas det helt exempel i materialet där en sådan riktas specifikt till en nyanländ elev. I avsnitt 9.8 nämndes det att just denna typ av hint kunde uppfattas som sarkastisk och att ett missuppfattat innehåll kunde leda till en ökad genans för mottagaren. I materialet finns det bara fyra förekomster totalt av denna typ av uppmaning. En riktas till hela klassen och tre till övriga elever. När en hint med presumtivt sarkastiska undertoner riktas till en hel klass är risken för genans förmodligen betydligt lägre än om samma hint skulle riktas till en enskild mottagare. Vid samtliga tre tillfällen när läraren riktar denna typ av hint till en enskild elev verkar det dock vara till elever som hon har en god relation till och som hon ofta pratar skämtsamt med. Det finns inga synliga negativa reaktioner från elevernas sida efter ett sådant yttrande, utan allt pekar på en fortsatt god stämning. Ett rimligt antagande är att en uppmaning med objektivet perspektiv och kvalitativ bedömning ligger nära ett skämt, och kan användas friktionsfritt i rätt sammanhang mellan personer som har en god relation. I likhet med lärarens skämtsamma ordväxling kring regelbrott (se avsnitt 10.1) kräver dessa hintar en viss fingertoppskänsla av användaren; de kräver mycket goda språkfärdigheter av mottagaren för att landa rätt. Att inga sådana uppmaningstyper riktas till någon av de nyanlända eleverna har rimligen sin förklaring i detta.

Den andra varianten av hintar som är ovanliga bland uppmaningar riktade till nyanlända elever är de övriga hintarna. I avsnitt 4.2 nämndes det att indirekta uppmaningar i allmänhet var svårare att förstå när man är andraspråksinlärare på grund av tiden det tar att processa det innehåll som uttrycks mellan raderna. Det nämndes också att konventionalisering, det vill säga användning av icke-prototypiska uppmaningsstrukturer med en sådan frekvens att de blir konventionella uppmaningsstrukturer, fungerade underlättande allt eftersom andraspråksinläraren utvecklades i sina språkfärdigheter (Taguchi 2008). Även om hintar traditionellt sett anses vara icke-konventionaliserade går det åtminstone bland hintarna i mitt material att urskilja en del mönster som skulle kunna vara tecken på konventionalisering. De nyanlända elever som befinner sig på lektionerna i Idrott och hälsa flera gånger i veckan får höra konstruktioner som hinttyp A, B och C ofta, både när de riktas till andra och när de riktas till dem själva. Det är däremot rimligt att bedöma de hintar som i materialet faller utanför de tre hintkategorierna A, B och C som tydligt icke-konventionaliserade. De uppvisar inga gemensamma drag utöver att vara hintar och kan förekomma i vilken struktur som helst. Det finns ingen möjlighet, som vid konventionaliserade strukturer, att skapa en förståelse för strukturen och via denna förståelse få möjlighet att tolka den underliggande uppmaningen. För att kunna tolka en övrig hint på lektioner i Idrott och hälsa krävs ofta att eleven kan tolka de kontextuella ledtrådar som ges eller har en god förståelse för skolverksamhetens regler och normer och den kulturella grund som hintens vilar på. En

övrig hint ställer höga krav på alla elever, men särskilt på en elev som nyligen anlänt till den svenska skolan.

I kapitel 9 kategoriserades uppmaningar med direktiv struktur och frasformad struktur som direkta uppmaningar och resterande strukturer som indirekta uppmaningar. När de sammanslagna uttryckstyperna sammanförs med de tre mottagartyperna verkar fördelningen mellan direkta och indirekta uppmaningar skilja sig åt något beroende på mottagare av uppmaningarna (se tabell 41). Av de uppmaningar som riktas till nyanlända elever är andelen indirekta uppmaningar 55 % och direkta 45 %. Motsvarande fördelning av uppmaningar som riktas till övriga elever är 49 % indirekta och 51 % direkta. Läraren verkar med andra ord vara något mer indirekt i sina uppmaningar när hon riktar sig till nyanlända elever än till övriga elever.

**Tabell 41. Uppmaningar fördelade på direkthetsgrad och mottagartyp (n = 1353).**

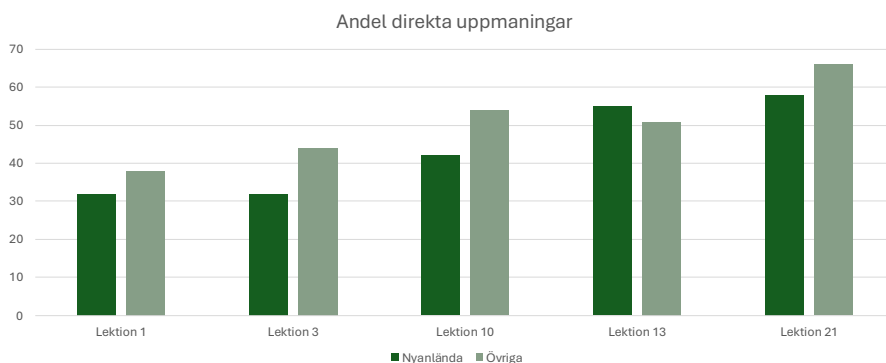
	helklass antal	andel i procent	nyanlända antal	andel i procent	övriga antal	andel i procent	totalt antal	andel i procent
direkta	188	46	126	45	334	51	648	48
indirekta	225	54	156	55	324	49	705	52
<b>summa</b>	<b>413</b>	<b>100</b>	<b>282</b>	<b>100</b>	<b>658</b>	<b>100</b>	<b>1353</b>	<b>100</b>

Vid en närmare granskning av de olika lektionerna verkar resultaten snarast hänga samman med lektionsinnehållet. Eftersom uppmaningar med introducerande innehåll ofta uttrycks indirekt och sedan mer direkt när innehållet är mer känt kan man förvänta sig att lektioner i början av ett tema innehåller en större andel indirekta uttryckstyper för alla mottagare och lektioner mot slutet en större andel direkta. Lektionerna i detta material följer dock inte det mönstret: lektion 1, som är den tredje lektionen i temat orientering, har lägst andel direkta och högst andel indirekta uttryckstyper, medan lektion 13 och 21 som är den första respektive andra lektionen inom sina teman ligger betydligt högre när det gäller direkta uttryckstyper och betydligt lägre när det gäller indirekta (se figur 7).

En mer fördjupad innehållsanalys av lektionerna visar dock att lektionernas placering inom temat inte är en avgörande faktor för hur mycket innehåll som behöver introduceras. Även om lektion 1 är den tredje lektionen inom temat är det en lektion med ett innehåll som många av eleverna upplever som svårt: att läsa och förstå en karta. En stor del av uppmaningarna i lektion 1 innehåller därför introducerande och förklarande innehåll och uttrycks med deklarativ struktur. Större delen av lektionen utförs av eleverna själva. De ger sig iväg i smågrupper med en karta för att hitta olika platser i staden och svara på frågor som hör till platserna. Under denna tid har läraren ingen kontakt med eleverna. Det innebär att väldigt få uppmaningar på lektionen ges under tiden som eleverna är i färd med att utföra aktiviteten. Det svåra innehållet på lektionen och avsaknad av uppmaningar som sker under aktivitetens utförande är rimligen förklaringen till den högre andelen indirekta uppmaningar och den lägre andelen direkta. Lektion 3 som är andra lektionen i temat dans innehåller också en högre andel indirekta uppmaningar och en lägre andel direkta. Även här kan en del av förklaringen ligga i innehållets

svårighetsgrad. Lektionen bygger på en tidigare lektion där grundstegen i bugg introducerades. I denna andra lektion lägger läraren till mycket nytt innehåll i form av flera nya danssteg som behöver introduceras och förklaras och därmed blir de indirekta uttryckstyperna för uppmaning, särskilt deklarativ struktur, mer användbara. Flera av de nyanlända eleverna har mycket begränsad erfarenhet av dansundervisning, så uppmaningarna riktade till dem behöver troligen av den anledningen större möjligheter att byggas ut med mer information. I lektionen blandas dock gemensamma genomgångar med utförande av aktivitet, och många uppmaningar ges under tiden som dansen utförs. Detta ligger troligen bakom att andelen direkta uppmaningar som riktas till övriga elever trots allt ökar jämfört med lektion 1.

Figur 7. Fördelning av andel direkta uppmaningar i de fem näranalyserade lektionerna.



Lektion 10, 13 och 21 är alla aktivitetsbetonade. I lektion 10 (redskapsgymnastik) och 21 (baseboll) arbetar eleverna aktivt hela lektionen, och större delen av uppmaningarna yttras mitt i aktiviteten på dessa lektioner. Eftersom lektion 13 är den första lektionen i temat racketsporter lägger läraren fokus på att eleverna ska lära sig grunderna i badmintonslagen. Större delen av lektionen övar eleverna på slagen, och uppmaningarna yttras oftast under tiden de övar, det vill säga mitt i aktiviteten. Att de direkta uttryckstyperna ökar för både nyanlända och övriga elever under dessa tre lektioner har alltså rimligen att göra med mängden uppmaningar som uttalas när mottagarna är i färd med att utföra en aktivitet. Det finns ett undantag dock: övriga elever får en viss nedgång i andel direkta uppmaningar i lektion 13 jämfört med lektion 10. Att lektion 13 avviker kan förklaras av lektionens innehåll. Lektionen har fokus på olika typer av badmintonslag, och eleverna övar större delen av lektionen på att slå de olika typerna av slag på ett korrekt sätt. De uppmaningar som riktas till de nyanlända eleverna fokuserar till stor del på tekniken kring slagen. Över hälften av alla direkta uppmaningar som riktas till de nyanlända eleverna är av sorten

*Titta på bollen*  
*Håll i korken*  
*Släpp bollen*

I det närmaste inga uppmaningar till de övriga eleverna har innehåll som så tydligt fokuserar på tekniken kring slagen. De övriga eleverna, som har spelat badminton många gånger under sin tid som elever i ämnet Idrott och hälsa, behöver troligen inte stöttas lika mycket i badmintonteknik som de nyanlända eleverna. Stöttningen till de nyanlända eleverna i form av uppmaningar ges konstant under aktivitetens utförande och uttrycks därför direkt.

Sammanfattningsvis kan alltså övriga elever förvänta en något högre andel direkta uttryckstyper än nyanlända elever. Detta beror sannolikt på att innehållet i uppmaningarna är anpassat efter deras förkunskaper i ämnet: de har deltagit i undervisningen sedan skolstart och varit med om de flesta aktiviteter tidigare. Det finns därför inte samma behov av att introducera allt innehåll med hjälp av uppmaningar med deklarativ struktur. Nyanlända elever har kortare erfarenhet av innehållet och kan därför inte förväntas känna till innehållet i samma utsträckning som övriga elever, vilket sannolikt gör att läraren i högre grad väljer att uttrycka uppmaningarna indirekt, främst med den deklarativa strukturen.

Analysen av uppmaningarnas tilltal i förhållande till mottagare visar att det inte finns någon nämnvärd skillnad mellan uppmaningar som riktas till nyanlända elever och till övriga elever. När det gäller förekomst av modalitetsförändrande markörer i förhållande till mottagare är dock den sammantagna bilden att nyanlända elever oftare än övriga elever får modalitetsförändrande markörer i uppmaningar riktade till sig (se Bilaga 4 för en fullständig redovisning av resultatet). En närmare granskning visar att direkta uppmaningar till nyanlända elever oftare försvagas av modalitetsförändrande markörer än de gör för övriga elever. Det är svårt att exakt fastställa varför läraren oftare väljer att tona ned direkta uppmaningar när de riktas till nyanlända elever. En möjlig förklaring kan vara att läraren försöker uttrycka sig på ett sätt som mer fokuserar på att uppmuntra och motivera elever som är nya i ämnet snarare än att ge direkta order om de aktiviteter som ska utföras (jfr *empowerment* i idrott, Lundin 2021). Genom att mildra direktheten i uppmaningarna kan läraren visa att de nyanlända eleverna ännu inte förväntas ha full förståelse för alla moment.

## 10.4 Sammanfattning

Forskningsfrågan som ställdes i början av detta kapitel var huruvida det finns skillnader i hur läraren utformar sina uppmaningar till nyanlända elever jämfört med till elever med svenska som sitt starkaste språk. Resultaten pekar på att det finns en skillnad i hur uppmaningarna utformas, men skillnaden består mer i anpassningar i kommunikationen än i språket i sig. De mest framträdande skillnaderna är att nyanlända elever, i jämförelse med övriga elever, får

1. fler uppmaningar
2. en högre andel innehållsinitierade uppmaningar
3. en högre andel uppmaningar uttrycka i indirekta uttryckstyper, särskilt deklarativ struktur och vissa hintar

De nyanlända elevernas bristande förkunskaper i ämnet idrott och hälsa gör att läraren måste lägga mer vikt vid att undervisa om lektionsinnehållet när hon vänder sig till dessa elever. Uppmaningarna får därför en större del av detta innehåll när de riktas till nyanlända elever jämfört med till övriga elever.

I materialet tenderar helt nytt eller introducerande innehåll att oftare förekomma i uppmaningar med indirekta strukturer, främst deklarativ struktur, medan tidigare känt innehåll vanligtvis uttrycks i de två direkta uttryckstyperna. Eftersom nyanlända elever har mindre erfarenhet av innehållet förväntas de inte känna till det lika väl som övriga elever. Detta leder sannolikt till att läraren oftare väljer att uttrycka uppmaningarna med deklarativ struktur till dessa elever.

Samma förklaring kan tillämpas på användningen av hintar av typ B: utöver att uppmana om en aktivitet innehåller de indirekt information om ämnesinnehållet och de regler som gäller för lektionerna. Det är svårare att hitta en förklaring till varför de nyanlända eleverna får en högre andel hintar av typ A. Den tydliga språkliga stöttningen kring dessa uppmaningar tyder dock på att läraren verkar vara medveten om strukturens svårighetsgrad. De allra svåraste hintarna riktas i mycket låg grad till nyanlända elever.





# 11 Avslutning

Syftet med denna avhandling har varit att ge en beskrivning av den svenska uppmaningen så som den kommer till uttryck i en autentiskt talspråklig idrottspedagogisk kontext. Frågeställningarna var:

1. Vilka är de kontextuella villkoren för uppmaningarna i den idrottspedagogiska kontexten?
2. Vilka faktorer är centrala för att ett yttrande ska tolkas som en uppmaning?
3. Var i interaktionen förekommer uppmaningarna och vad är det som initierar dem?
4. Vilka uttryckstyper för uppmaningar används?
5. Vilka faktorer avgör direktheten i en uppmaning?
6. Finns det skillnader i hur läraren utformar sina uppmaningar till nyanlända elever jämfört med till elever som har svenska som sitt starkaste språk?

I kapitel 5 besvarades frågan om de kontextuella villkoren för uppmaningarna, och i kapitel 6 besvarades frågan om vilka faktorer som är centrala för att ett yttrande ska tolkas som en uppmaning. Frågan om var i interaktionen uppmaningarna förekommer och vad som initierar dem besvarades i kapitel 7. I kapitel 8 och 9 besvarades frågorna om uppmaningarnas uttryckstyper och direkthetsgrad. Kapitel 10 ägnades åt att besvara frågan om skillnader i hur läraren utformar sina uppmaningar till nyanlända elever jämfört med till elever som har svenska som sitt starkaste språk.

I detta kapitel sammanfattas i avsnitt 11.1 resultaten av analysen av uppmaningarna i materialet i förhållande till situationskontext, fördelning, initiering, struktur och direkthetsgrad. Avhandlingen avslutas i avsnitt 11.2 med en avslutande diskussion och en kort reflektion över det övergripande syftet med avhandlingen.

## 11.1 Sammanfattning

I ämnet Idrott och hälsa är uppmaningar en frekvent förekommande språkhandling. I denna avhandling har jag argumenterat för att lektionerna i Idrott och hälsa utgör ett slags verksamhet där alla delar i verksamheten sammantaget skapar en direktiv situationskontext, det vill säga en kontext där uppmaningar förväntas. Lektionerna i Idrott

och hälsa har en stark klassifikation (Bernstein 2000, 2003; Oliynyk 2021), det vill säga de ingår i ett ämne som är tydligt avgränsat från andra skolämnen såväl fysiskt som innehållsligt, och aktiviteterna på lektionerna utgörs oftast av moment som endast genomförs på lektionerna i Idrott och hälsa. Lektionerna har även en stark inramning, det vill säga det finns en tydlig, institutionell och asymmetrisk rolluppdelning mellan lärare och elever. Läraren har konversationsmakten, vilket innebär att det är hon som initierar samtal, ger direktiv och styr vem som får yttra sig. Eleverna blir i denna relation direktivmottagare och förväntas genomföra de handlingar som efterfrågas av läraren. Det som yttras på lektionerna påminner om det som inom interaktionell lingvistik brukar kallas *institutionella samtal* (se exempelvis Hydén 1997; Lindström, J. 2008).

Analysen visade dock att relationen mellan lärare och elev och mellan eleverna ibland varierar beroende på elevtyp. Ett exempel är de tillfällen då lektionen innehåller sådant som är nytt för de nyanlända eleverna. Vid sådana tillfällen ser läraren till att de elever som kommer till lektionen med förkunskaper fungerar som kunskapsbas för eleverna utan förkunskaper och att eleverna med begränsade förkunskaper blir stöttade av gruppmedlemmar med större förkunskap. Läraren skjuter alltså vid dessa tillfällen medvetet över konversationsmakten till vissa elever, något som resulterar i en asymmetrisk relation mellan elevgrupperna. Ett annat exempel är de tillfällen då eleverna bryter mot någon av de fastställda reglerna som gäller för verksamheten. Normalt sett ramas yttranden på lektionerna in av en implicit instruerande diskurs (Bernstein 2000: 12ff), det vill säga förväntningarna på elevernas förhållningssätt uttrycks sällan explicit. När någon av eleverna, nyanländ eller ej, bryter mot någon regel bemöter läraren regelbrottet oftast på ett indirekt och implicit sätt. Bemötandet kan dock ibland få en skämtsamt ton och formuleras på ett skämtsamt sätt när läraren vänder sig till övriga elever för att tala om regelbrott. En sådan skämtsamt i samband med regeldiskussioner sker inte med de nyanlända eleverna.

Hur strukturen ser ut gällande talturer och taltursväxlingar på lektionerna i Idrott och hälsa hänger tätt samman med att läraren har konversationsmakten och att uppmaningarna i materialet följer en tydlig preferensstruktur. Det finns uppmaningar i mer än hälften av lärarens alla talturer, och de talturer som riktas till flera olika mottagare som står i en samlad grupp innehåller en betydligt högre andel uppmaningar än de talturer som riktar sig till en enhetlig mottagare. Analysen visade att de nyanlända eleverna får betydligt fler uppmaningar per person än de övriga eleverna (47 uppmaningar per nyanländ elev jämfört med 34,6 uppmaningar per övrig elev).

Lektionernas olika inramning får dock en påverkan på hur konversationsstrukturen ser ut i de olika lektionerna. De lektioner som domineras av stark inramning, lektion 3, 13 och till stor del även lektion 21, (Bernstein 2000, 2003; Oliynyk 2021) är de som innehåller flest uppmaningar. Dessa uppmaningar är i högre grad innehållsinitierade, det vill säga de initieras av att något i lektionsinnehållet behöver presenteras eller beskrivas, eller av att något på lektionen behöver styras upp eller organiseras. Uppmaningarna i lektioner med stark inramning har även i högre grad en förväntad handling som ligger längre fram i tiden. De lektioner som domineras av svag inramning (lektion 1 och 10) har i jämförelse med de starkt inramade lektionerna tvärtom en lägre andel uppmaningar. Dessa uppmaningar är i högre (om än fortfarande låg) grad interaktions-

initierade, det vill säga de initieras av något som sägs i en tidigare taltur eller av något som sker på lektionen. I uppmaningar på lektioner med svag inramning är den förväntade handlingen i högre grad omedelbar. Sammantaget tyder dock mycket på att lektionernas innehåll är en stor drivkraft bakom uppmaningarna på lektionerna och att den förväntade efterföljande handlingen efter de innehållsinitierade uppmaningarna är förskjutet till någon gång i framtiden. De interaktionsinitierade uppmaningarna, som generellt är i minoritet, är vanligare på lektioner med få helklassgenomgångar och har i regel en förväntad omedelbar handling. Vid jämförelse mellan de olika mottagartyperna visade analysen att innehållet generellt verkar vara en viktigare drivkraft bakom uppmaningar som riktas till nyanlända elever än bakom uppmaningar som riktas till övriga elever.

På lektionerna i Idrott och hälsa har jag urskilt ett antal olika huvudtyper för uppmaning: direktiv struktur, deklarativ struktur, rogativ struktur, frasformad struktur och uppmaning med *om*-inledd af-sats. Utöver dessa huvudtyper har jag även urskilt tre olika typer av hintar. I analysen visade sig uppmaningar med deklarativ struktur vara den vanligaste strukturen (44 %), följt av direktiv struktur (34 %), frasformad struktur (18 %) och rogativ struktur (4 %). De *om*-inledda af-satserna är så lågfrekventa i materialet att de inte utgör någon andel (det vill säga de utgör 0 %). Hintarna visade sig sammanlagt utgöra 7 % av det totala antalet uppmaningar (se tabell 30). En jämförelse mellan nyanlända och övriga elever visar att nyanlända elever får en högre andel uppmaningar med deklarativ struktur och uppmaningar utformade som hintar. Övriga elever får en högre andel uppmaningar med direktiv struktur.

I analysen utgick jag från pragmatikens indelning av uppmaningar som direkta, konventionella indirekta samt icke-konventionella indirekta och kategoriserade samtliga uppmaningsstrukturer utifrån direkthet. Uppmaningar med direktiv struktur och med frasformad struktur bedömdes som direkta uppmaningar. Deklarativ struktur, rogativ struktur och uppmaningar som uttrycks som *om*-inledda af-satser bedömdes som indirekta konventionella uppmaningar. Hinttyp A–C samt övriga hintar bedömdes som indirekta icke-konventionella uppmaningar. En sammanslagning av de direkta uppmaningarna å ena sidan och de indirekta uppmaningarna å andra sidan visade att andelen indirekta uppmaningar var något större (52 %) än andelen direkta uppmaningar (48 %). Vid en jämförelse mellan nyanlända och övriga elever visar sig nyanlända elever få en något högre andel indirekta uppmaningar riktade till sig (55 %) än övriga elever (49 %), och skillnaden bestod främst i fördelningen av uppmaningar med deklarativ struktur.

Uppmaningarnas tilltal delades in i inherent tilltal och tilltal i form av vokativfraser. Beräkningar av det inherent tilltalet i det samlade materialet visade att uppmaningar med underförstått tilltal är den vanligaste typen (53 %). Det underförstådda tilltalet är mest frekvent i de direkta och frasformade strukturerna där tilltalet sällan är explicit. Tilltal med andra personens pronomen ligger på andra plats (25 %) och första personens pronomen på tredje plats (13 %). Inherent tilltal med generisk mottagare utgör 6 % och reflexiva/possessiva pronomen som utpekar predikationsbasen utgör 2 % (se tabell 31). En del av uppmaningarna har en vokativfras som tydliggör mottagaren, men långt ifrån alla.

I analysen bedömde jag tilltalen efter direkthet. Inherent tilltal med andra personens pronomen eller egennamn och externt tilltal med vokativfras bedömdes som direkt-hetsskärpande. Tilltal med generiskt pronomen eller första personens pronomen be-dömdes som direkthetsförsvagande. Analysen av tilltal utifrån direkthet visade att det direkt-hetsskärpande tilltalet generellt är vanligare än det direkthetsförsvagande i upp-maningarna på lektioner i Idrott och hälsa. En jämförelse av tilltal mellan nyanlända elever och övriga elever visade dock inga märkbara skillnader.

Uppmaningarna analyserades också utifrån förekomst av modalitetsförändrande markörer. Beräkningar av materialets 1353 uppmaningar visade att 571 (42 %) innehåller någon form av modalitetsförändrande markör. Med hjälp av SFL:s förpliktelse- och villighetsskalor (Halliday & Matthiesen 2014) kategoriserade jag de modalitetsförändrande markörerna som antingen förstärkande, nedtonande, förklarande, inbäddade eller som ”övriga”. Analysen visade att de modalitetsförändrande markörerna består i lika hög grad av förstärkande (42 %) och nedtonande (42 %) markörer. Förklarande element utgör 11 % av de modalitetsförändrande markörerna, inbäddning utgör 3 % och de övriga 1 % (se tabell 34). De förstärkande och förklarande markörerna i uppmaningarna i materialet bedömde jag som generellt direkt-hetsskärpande. De nedtonande markörerna och inbäddningen bedömde jag som generellt direkt-hetsförsvagande. De förstärkande markörerna var vanligast i deklarativa och frasformade uttryckstyper och de nedtonande markörerna var vanligast i de direktiva och rogativa uttryckstyperna. Analysen av modalitetsförändrande markörer i förhållande till mottagare visade att nyanlända elever oftare får nedtonande modalitetsförändrande markörer i uppmaningar riktade till sig jämfört med övriga elever eller helklass.

## 11.2 Avslutande diskussion

I denna avhandling har jag undersökt uppmaningar i talspråk och argumenterat för att den nuvarande beskrivningen av svenska uppmaningar i SAG behöver kompletteras. I mitt material har jag hittat fler uppmaningstyper än de som beskrivs i SAG, och jag har också utvecklat ett mer överskådligt sätt att identifiera och beskriva de centrala elemen-ten i en uppmaning. Det har blivit tydligt att den kontext som uppmaningar yttras i får stor betydelse för uppmaningarnas språkliga form. Jag har argumenterat för att den specifika situationskontext som omger lektioner i Idrott och hälsa är direktiv av natu-ren, det vill säga, det är en kontext där det är lätt och naturligt att tolka yttranden som uppmaningar. Eleverna kommer till lektionerna inställda på att bli uppmanade att ut-föra olika aktiviteter och är därmed benägna att tolka det mesta som läraren säger som uppmanande. Denna grundinställning hos eleverna gör att de är särskilt mottagliga för direktivt språkbruk, vilket innebär att även subtila signaler från läraren kan uppfattas som uppmaningar. Detta skapar en dynamik där uppmaningar blir en central del av kommunikationen i klassrummet. Faktorer som den fysiska miljöns utformning, antal och typ av deltagare, de asymmetriska relationerna mellan deltagare samt lektionernas inramning bidrar alla till hur talspråket och uppmaningarna utformas under dessa lek-

tioner. De unika kontextuella förutsättningar som präglar lektionerna i Idrott och hälsa sätter ramarna för en helt egen talspråksgenre. I ett större perspektiv visar analysen av situationskontext på lektioner i Idrott och hälsa hur sammanhang och förväntningar på många sätt styr de språkliga uttrycken och interaktionen.

I analysen har det också blivit tydligt att innehållet på lektionerna och den språkliga miljö som omger uppmaningarna i den talspråkliga idrottspedagogiska kontexten skapar förutsättningar för vilken typ av uppmaningar som produceras. De många innehållsinitierade uppmaningarna tyder på att läraren lägger stor vikt vid innehållet på lektionerna. Det är de nyanlända eleverna, med begränsade kunskaper i både det svenska språket och i ämnet Idrott och hälsa, som får störst andel innehållsinitierade uppmaningar. Denna tendens antyder att läraren anpassar sin kommunikation för att hjälpa dessa elever att förstå både språket och innehållet i undervisningen. Detta innehållsriktade fokus kan vara överraskande eftersom lektionerna utåt sett verkar ha ett aktivitetsfokus med fysisk rörelse i centrum. Betoningen på innehåll antyder att undervisningen inte enbart handlar om att utföra aktiviteter, utan också om att förstå och reflektera över dessa aktiviteter. I ett större perspektiv kan denna insikt bidra till att omdefiniera hur vi ser på undervisningen i Idrott och hälsa och ämnets potential att integrera teoretiska och praktiska aspekter på ett sätt som berikar elevernas lärande och utveckling.

Analysen av uppmaningarna på lektionerna i Idrott och hälsa har visat att det finns en mycket stor variation i uttryckssätt när man vill få någon att utföra en handling. Med hjälp av olika uttryckstyper, tilltal och modalitetsförändrande markörer finns det nästintill oändliga möjligheter att finjustera en uppmaning. Med hjälp av små justeringar kan en uppmaning tonas ned av olika direkthetsförsvagande tilltal eller modalitetsförändrande markörer och därmed fungera mer vädjande, rådgivande eller erbjudande. Andra justeringar i tilltal och modalitetsförändrande markörer kan skärpa uppmaningen och göra den mer orderlik. Alla dessa möjliga finjusteringar kan få konsekvenser för hur uppmaningen uppfattas. Direkthetsskalan som introduceras i avsnitt 9.9 kapslar in dessa olika möjligheter och ger en överblick över olika tänkbara sätt att formulera uppmaningar. Detta verktyg har visat sig särskilt användbart i den idrottspedagogiska kontexten men har stor potential att appliceras på uppmaningar i andra sammanhang. Skalan erbjuder ett effektivt och finkalibrigt sätt att analysera och förstå hur olika justeringar påverkar direktheten i en uppmaning och hur denna direkthet kan anpassas efter olika kontextuella behov.

Min avsikt i denna avhandling var att ge en beskrivning av den svenska uppmaningen så som den kommer till uttryck i en autentiskt talspråklig idrottspedagogisk kontext. I förlängningen hoppades jag kunna ge en beskrivning av den svenska uppmaningen som kunde komplettera den beskrivning som finns i SAG. Avhandlingen vilar på en teoretiskt eklektisk grund. Genom att utgå från uppmaningens beskrivning i SAG och integrera pragmatisk teori, interaktionell lingvistik och systemisk-funktionell lingvistik har jag kunnat ge en djupgående analys av svenska uppmaningar i talspråk. Denna teoretiska kombination har möjliggjort för avhandlingen att bidra med nya insikter när det gäller uppmaningen i bruk i en idrottspedagogisk kontext. Trots att denna kombination av teorier kan verka ovanlig visar min avhandling att de kompletterar varandra på ett

meningsfullt sätt inom detta specifika forskningsområde. Pragmatisk teori har bidragit med förståelse för hur graden av direkthet påverkar uppmaningars styrka och funktion. Interaktionell lingvistik har lyft fram hur den dialogiska kontexten påverkar olika sätt att uttrycka uppmaningar. Systemisk-funktionell lingvistik har bidragit med verktyg för analys av viktiga verbalspråkliga element i uppmaningar. Tillsammans har denna kombination av teorier bidragit med en holistisk och samtidigt detaljerad bild av hur uppmaningar fungerar i svenskt talspråk, och har därmed kompletterat den översikt som gjorts tidigare. Genom att analysera uppmaningarnas variation och de faktorer som påverkar deras utformning med hjälp av autentisk empiri i den idrottspedagogiska kontexten, samt genom att introducera direkthetsskalan som ett verktyg för att förstå och anpassa uppmaningar, hoppas jag ha både breddat och fördjupat bilden av den svenska uppmaningen i talspråkligt bruk.

# Summary

This dissertation focuses on the Swedish directive speech act in spoken language. A directive is a speech act used with the intention of getting someone to perform an action. The prototypical structure for a Swedish directive is the imperative sentence (*Kom hit* – ‘Come here’), but in many contexts, this form is perceived as too blunt and consequently impolite. A more cautious, and thus more polite, variant is to embed the directive within a structure that typically belongs to another speech act, such as an interrogative structure (*Kan du komma hit* – ‘Can you come here’) or a declarative structure (*Du borde komma hit* – ‘You should come here’). The appropriateness of expressing a directive directly depends on the relationship between the sender and the receiver of the directive, as well as the context in which the directive occurs. This dissertation takes its starting point in the school subject Physical Education and Health (PEH), a subject with a linguistic register dominated by directives from teachers to students. This study represents the first comprehensive examination of the Swedish directive in authentic spoken language material. The study is empirically driven, with the collected material from PEH lessons serving as the unifying factor. The purpose of this investigation is to provide a description of the Swedish directive as it is expressed in an authentic spoken pedagogical context. The research questions pertinent to this investigation are:

1. What are the contextual conditions for the directives in a PEH context?
2. What factors are central to interpreting an utterance as a directive?
3. Where in the interaction do the directives occur, and what initiates them?
4. What types of expressions are used for directives?
5. What factors determine the directness of a directive?
6. Are there differences in how the teacher formulates directives to newly arrived students compared to students who are fluent in Swedish?

An overview of previous research on directives in authentic language use is outlined in *Chapter 2*. Earlier studies on the function of directives have identified various categories, such as *commands* (direct demands for action), *requests* (more polite demands), *suggestions* (subtle attempts to influence actions without direct demands), *invitations* (inviting to an activity), and *offers* (offering to perform a service) (e.g., Ervin-Tripp 1973; Goodwin 1990; Couper-Kuhlen 2014). These categories of directives are typically classified pragmatically, with direct forms like commands contrasting with more indirect forms such as suggestions. Directives are often described as particularly sensitive speech acts because they can be perceived as impolite or intrusive, leading speakers to employ



strategies to mitigate them, such as pre-directives or mitigators (e.g., Schegloff 1979; Levinson 1983; Lindström & Ridell 2005).

Previous studies have also shown that the syntactic form of directives can vary depending on the context. Research in advisory contexts, for example, has demonstrated that the syntax of directives varies depending on the urgency of the action required or the need to protect the advisee's face (Landqvist 2001; Lindström & Lindholm 2016). Research in institutional interactions, such as medical consultations, has shown that direct directives are often used with mitigators to initiate and conclude conversations, whereas they are used without mitigators during physical examinations (Lindström & al. 2017).

Studies on spoken language use in Swedish sports education contexts show that there are differences between the language used in primarily Swedish-speaking sports settings outside the school environment and the language used in Swedish PEH lessons with students who are beginners in Swedish. In sports settings outside the school environment, directives with a direct structure and closed interrogative questions with clearly expected 'yes' or 'no' answers are predominantly used, while directives in PEH lessons are more often formulated as open interrogative questions (Lundin 2019). The differences in language use are also evident in the use of body language. In sports outside the school environment, body language is primarily used as a complement to verbal language. In PEH lessons, body language becomes a crucial part of almost all communication (Lundin 2019; Lundin & Linnér 2018a, b).

*Chapter 3* provides the foundational material for this dissertation's analysis. The study focuses on an eighth-grade class with 25 students of diverse linguistic backgrounds: 19 native Swedish speakers and 6 newly arrived students. The PEH teacher, certified in both PEH and English, brings approximately 15 years of secondary-level teaching experience to the study. Data collection includes audio and video recordings from 21 PEH lessons throughout the 2018/2019 academic year, covering various themes like gymnastics, dance, ball sports, and orienteering. From these, 5 lessons were selected for detailed analysis to represent the PEH instruction for this class.

The recorded material is supplemented by semi-structured interviews with school staff to understand student interactions and assess the newly arrived students' Swedish proficiency and academic performance across subjects. Field notes were taken during each lesson to capture aspects of the teaching environment. All 21 lessons were transcribed at a basic level, preserving spoken syntax and written orthography.

This dissertation employs a case study approach to investigate directives in authentic spoken language contexts, aiming for a nuanced understanding of these speech acts. While case studies may not always generalize to broader populations, they are ideal for deepening understanding in specific contexts, which aligns with this dissertation's objectives.

The theoretical foundation of this dissertation rests on three pillars: interactional linguistics, pragmatics, and systemic functional linguistics. These theoretical frameworks are presented in *Chapter 4*. Interactional linguistics (IL) underpins the study of Swedish directives in physical education settings, emphasizing conversation-analytic research with a linguistic focus. IL examines internal syntax, encompassing word choice,

phrase construction, and sentence structure, and external syntax, which concerns where and how utterances are positioned in interactional contexts. These levels are intertwined: the structure of an utterance depends on its interactional placement, shaping its internal syntax accordingly. This dissertation examines how a PEH teacher formulates directives during lessons. Directives sometimes stand alone but are typically embedded within longer discourse units where the teacher maintains extended speaking turns. Analyzing the external syntax of directives involves studying their placement within PEH interactions. Key IL concepts include turn construction, segmentation, turn-taking principles, and sequence structure, illustrating how spoken language form is intricately linked to its functional use in interaction.

In pragmatics, directives are categorized into three levels of directness (Searle 1969, 1979). The first level includes direct directives, typically structured imperatively (*Listen*). These are straightforward but may include modifiers like adverbials to soften their directness (*Please, listen*). The second level comprises conventional indirect directives, often posed as questions (*Can you listen*) or statements (*You should listen*), which are generally more cautious and polite than direct directives. The third level encompasses non-conventional indirect directives, known as hints (Kasper & Rose 2002), which are subtly implied and require recipients to infer their meaning from context (e.g., *Do you have wax in your ears* instead of *Listen*).

The developmental trajectory of directives, observed in both first and second language learners, progresses through five stages (Kasper & Rose 2002; Ellis 1992; Achiba 2002):

1. Pre-basic: context-dependent directives lacking syntax or relational cues, focused on the immediate context.
2. Fixed forms: directives using imperatives and fixed expressions.
3. Unpacking: introduction of indirect directives and politeness strategies, with a decrease in direct forms.
4. Pragmatic expansion: increased syntactic complexity and lexical mitigation (e.g., shifting from ‘can’ to ‘could’), with greater use of indirectness.
5. Final stage: directives tailored to the recipient, context, and specific goals.

Systemic Functional Linguistics (SFL) serves as a toolkit for in-depth analysis of both the situational context of directives and the components of Swedish directives. SFL describes language divided into strata: context, meaning, lexicogrammar, and physical expression (Halliday & Matthiessen 2014: 26). These strata sequentially give rise to one another, where context frames language use, leading to meaning expressed through lexicogrammar. Ultimately, lexicogrammatical expressions are realized through various semiotic resources.

SFL employs terms like congruent and incongruent grammatical expressions. Directives in prototypical imperative form exemplify grammatical congruence. Incongruence, or *grammatical metaphor* (Halliday & Matthiessen 2014: 665), occurs when directives use structures other than the imperative, allowing for broader response types. For

instance, interrogative or declarative directives enable verbal responses rather than immediate actions.

Speech acts can be modified via modality to adjust their intensity. Modality in SFL is realized through modal finites or interpersonal adverbials, categorized across scales such as obligation and willingness in Swedish. Obligation signals how strongly the recipient must adhere to an utterance's content. Grammatically congruent directives (imperatives) leave little room for alternative actions, demanding direct compliance. Incongruent directives (e.g., declaratives, interrogatives) offer flexibility in response, depending on the level of obligation, without violating conventions. SFL's hierarchical view of clauses aids in directive analysis. Content higher in the hierarchy (main clauses) is open to negotiation, while lower hierarchy content is less negotiable, treated as established or agreed upon (Holmberg & Karlsson 2006: 130).

The combination of grammatical theories that constitute the theoretical framework of this study aims to shed light on the Swedish directive in an authentic spoken context and to gain a deeper understanding of how the Swedish directive can vary in speech, ultimately providing a description of the Swedish directive that complements that given in *Svenska Akademiens grammatik (The Swedish Academy Grammar)*, SAG (Teleman & al. 1999).

*Chapter 5* addresses the contextual conditions of directives in the PEH context (RQ1). The chapter argues that PEH lessons constitute a directive situation where directives are expected. PEH lessons are *strongly classified* (Bernstein 2000, 2003; Oliynyk 2021), distinct from other subjects physically and in content, with activities unique to this subject. The analysis reveals that the physical environment significantly influences how subject matter is conveyed. Despite variations in physical locations, all PEH lessons share high and disruptive noise levels, shaping language use by these environmental conditions. Moreover, lessons are strongly structured with clear institutional and asymmetrical roles between teachers and students. Teachers hold conversational power, initiating discourse, giving directives, and controlling who speaks. Students, as directive recipients, are expected to perform requested actions. The discourse in these lessons resembles what interactional linguistics terms *institutional discourse* (see e.g., Hydén 1997; Lindström, J. 2008).

*Chapter 6* explores the essential factors for an utterance to be perceived as a directive (RQ2). In this study, most teacher utterances during PEH lessons are assumed to occur within a directive context, likely to be perceived as directives by students. In pragmatics, the term *illocutionary act* describes the expected response, while *perlocutionary act* refers to the actual result or effect of an utterance (Austin 1962). In this study, the criterion for interpreting an utterance as a directive is based on the perlocutionary aspect: if the utterance is perceived by students as a directive and subsequently leads to actions consistent with its content, it is excerpted as a directive. By focusing on the recipient's interpretation and the actual effect of the utterances, the perlocutionary excerpting method captures even subtle directives. This approach broadens the range of directives and provides a more comprehensive and nuanced picture of communication in the physical education context. Using this method, a total of 1353 directives were excerpted.

The term *directive proposition* refers to the core message of a directive, independent of its syntactic form. It can be expressed in various forms (imperative, declarative, interrogative, or hinted) but retains a proposition that can be reformulated into a prototypical directive. When the verb aligns with the directive's action, the utterance can be straightforwardly reformulated (e.g., 'You should sit down' to 'Sit down'). When there's a mismatch, contextual clues may imply the intended action (e.g., 'The chair looks lonely' implying 'Sit down'). Overall, all utterances meeting the perlocutionary criterion for directives contain a proposition that conveys the directive's core message, whether explicitly or implicitly.

*Chapter 7* describes the spoken context surrounding directives in PEH lessons, addressing RQ3 by examining where directives occur in interaction and what initiates them. The structure of turn-taking and turn exchanges in these lessons closely correlates with the teacher's conversational power and a clear preference structure for directives. More than half of the teacher's turns contain directives, with turns directed at multiple recipients in a grouped setting containing a significantly higher proportion of directives compared to turns directed at a singular recipient.

However, the framing of lessons impacts conversational structure differently across sessions. Lessons heavily framed (e.g., lessons 3, 13, and to some extent, lesson 21) contain the highest number of directives. These directives are predominantly content-initiated, either prompted by a need to present or describe lesson content, or to organize and manage activities. Directives in strongly framed lessons also anticipate actions in the future to a greater extent. In contrast, lessons with weak framing (e.g., lessons 1 and 10) exhibit fewer directives compared to strongly framed lessons. These directives are more interaction-initiated, originating from prior discourse or ongoing activities in the lesson. Directives in weakly framed lessons generally anticipate more immediate actions.

Overall, lesson content strongly drives directives, with content-initiated directives expecting subsequent actions in the future. Interaction-initiated directives, though less frequent, are more common in lessons with fewer whole-class activities and typically anticipate immediate actions.

In *Chapter 8*, I outline a methodological framework for a comprehensive analysis of Swedish directives. The chapter begins with a compilation of the description of directives in SAG. The directive structures described in SAG are then discussed based on the pragmatic categorization into direct, conventional indirect, and non-conventional indirect directives. Additionally, the chapter introduces two categories of elements that may occur in or alongside directives, influencing their directness: various forms of address (internal and external) and different types of modality-altering markers (such as sentence adverbs and modal auxiliary verbs).

*Chapter 9* addresses RQ4 and RQ5. In the PEH lessons, I identified several structures for directives: directive structure, declarative structure, rogative structure, phrase-form structure, directives expressed as if-clauses and three types of hints. Analyzing the conventionalized clause types revealed that declarative structure directives were the most common (44%), followed by directive structure (34%), phrase-form structure (18%) and rogative structure (4%). The directives expressed as if-clauses were so infrequent

in the data that they constituted 0%. The hints accounted for a total of 7% of all directives.

The analysis categorized all directive structures based on directness, following pragmatics' classification into direct, conventional indirect, and non-conventional indirect directives. Directives with directive structure and phrase-form structure were judged as direct directives. Declarative structure, rogative structure, and directives expressed as if-clauses were categorized as conventional indirect directives. The hints were categorized as non-conventional indirect directives. Combining direct and indirect directives revealed that indirect directives slightly outnumbered direct ones (52% versus 48%).

The address terms in directives were classified into internal and external categories. Calculations showed that directives with implied address constituted the most common type of internal address (52%). Implied address is prevalent in directive and phrasal structures where the address is rarely made explicit. Second-person pronouns as subjects ranked second (24%), followed by first-person pronouns as subjects (15%). Addressing with a generic recipient as the subject constituted 6%, and reflexive/possessive pronouns in the predicate base constituted 2%. Some directives feature external address in the form of a vocative phrase, explicitly identifying the recipient, but not all do.

Address terms were analyzed for directness. Internal address with second-person pronouns or proper names and external address with vocative phrases were considered directness-enhancing. Address with generic pronouns or first-person pronouns as subjects was considered directness-diminishing. Analysis based on directness indicated that directness-enhancing address terms were generally more common than directness-diminishing ones in directives during PEH lessons.

Directives were also analyzed for the presence of modality-altering markers. Out of 1353 directives analyzed, 571 (42%) contained some form of modality-altering marker. Using SFL's obligation and willingness scales (Halliday & Matthiesen 2014), these markers were categorized as reinforcing, mitigating, explanatory, embedded or 'other'. In the dataset, reinforcing (42%) and mitigating (42%) markers were nearly equally prevalent. Explanatory markers constituted 11%, embedding constituted 3%, and the remaining 2% fell into the 'other' category. Reinforcing and explanatory markers in the directives were considered directness-enhancing, while mitigating markers and embedding were considered directness-diminishing. Reinforcing markers were most common in declarative and phrase-form expressions, while mitigating markers were most common in directive and rogative expressions.

*Chapter 10* addresses the final research question, comparing directives directed at newly arrived students versus those whose strongest language is Swedish. In the five lessons selected for detailed analysis, newly arrived students receive more directives, averaging 47 per student compared to 34.6 for others. They also receive a higher proportion of content-initiated directives. Lessons introducing entirely new content to newly arrived students feature the highest proportion of such directives, while those focusing on shared activities and trial before instruction have higher proportions of interaction-initiated directives for both groups. Additionally, newly arrived students

receive a higher proportion of directives expressed in indirect forms, particularly declarative structure and hints.

The results highlight that newly arrived students' limited subject knowledge and Swedish language skills influence directive formulation. Their unfamiliarity with the subject necessitates more detailed lesson content explanations through directives, which constitute a significant portion of classroom language. Directives to newly arrived students contain more lesson content compared to those directed at other students. New or introductory content tends to be expressed more often through indirect structures, especially declarative structure, whereas previously known content typically appears in the two direct expression types. This difference likely reflects the expectation that newly arrived students are less familiar with the content. The use of hints also indirectly informs about lesson content and rules, reflecting teacher awareness of structural complexity and the need for additional support.

In *Chapter 11*, I summarize and discuss my results. I conclude that the current description of Swedish directives in SAG needs supplementation based on my findings of additional directive types. I propose a clearer method for identifying and describing the core elements of directives. The context in PEH lessons fosters a directive nature, where utterances are readily interpreted as directives due to students' predisposition and the instructional dynamics. This unique context shapes directive language significantly, influenced by factors such as physical environment, participant dynamics, and lesson framing. Content-initiated directives are prevalent, particularly for newly arrived students, reflecting teachers' efforts to facilitate understanding of both language and subject matter. The analysis underscores the variability in directive expressions and highlights the efficacy of the directness scale in analyzing directive nuances. This study contributes new insights into Swedish directives, advocating for a nuanced understanding tailored to specific pedagogical contexts.



# Referenser

- Achiba, M. (2002). *Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Aikhenvald, A. Y. (2010). *Imperatives and commands*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, T. H. (2013). ”Registerbegrebet. En teoretisk forankring og et rids over begrebets praktiske anvendelighed til tekstanalyse og tekstforfatning.” I: Hällsten, S., Rehnberg, H.S. & Wojahn, D. (red.). *Text, kontext och betydelse: sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Andréasson, M. (2007). *Satsadverbial, ledföljd och informationsdynamik i svenskan* (doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Anward, J. & Nordberg, B. (2005). ”Inledning”. I: Anward, J. & Nordberg, B. (red.). *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, K. (1991). ”Pediatriska samtal och social distans. En kritisk diskussion av Brown & Levinsons samtalsmodell.” I: *Socialmedicinska tidskrift*, 9–10 (s. 438–446).
- Arundale, R. B. (1999). ”An alternative model and ideology of communication for an alternative politeness theory.” I: *Pragmatics*, 9 (s. 119–153).
- Arundale, R. B. (2005). ”Pragmatics, conversational implicature, and conversation.” I: Fitch, K. L. & Sanders, R. E. (red.). *Handbook of language and social interaction* (s. 41–63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). ”Developing L2-pragmatics.” I: *Language learning*, 63 (s. 68–86).
- Bates, E. (1976). *Language and context. The acquisition of pragmatics*. New York: Academic P.
- Beijering, K., Kaltenböck, G. & Sansiñena, M. S. (red.). *Insubordination: Theoretical and empirical issues. Trends in Linguistics: Studies and Monographs*, 326. Berlin: de Gruyter.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (2 uppl.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergman-Claeson, G. (1994). ”Vi svenskar, vi människor och bomben. En semantisk analys av identifikationsramar och fiendebilder i pressdebatten om svenskt atomvapen.” I: *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet*, 36. Uppsala.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume III: towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge.



- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (red.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Bockgård, G. (2004). *Syntax som social resurs: en studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal* (doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Bredmar, M. (1999). *Att göra det ovanliga normalt: Kommunikativ varsambet och medicinska uppgifter i barnmorskors samtal med gravida kvinnor* (doktorsavhandling). Linköping: Tema, Linköpings universitet
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge university press.
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 [rev] uppl.). Malmö: Liber
- Buscha, A. (1976). "Isolierte Nebensätze im dialogischen Text." I: *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (s. 274–279).
- Bybee, J. (2010). *Language, cognition, and usage*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Carell, P. (1981). "Relative difficulty of request forms in L1/L2 comprehension." I: Hines, M. & Rutherford, W. (red.). *On TESOL*, 81 (s. 141–152). Washington, DC: TESOL.
- Cedersund, E. & Säljö, R. (1994). "Running a bit low on money. Reconstructing financial problems in the social welfare interview." I: Sprondel, W. M. (red.). *Dir Objektivität det Ordningen und ihre kommunikative Konstruktion* (s. 226–269). Frankfurt: Suhrkamp.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collberg, P. & Lundin, K. (2022). "Scene-setting i tränarens instruktioner och återkoppling." I: Sundqvist, P., Waldmann, C., Straszer, B. & Ljung Egeland, B. (red.). *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* (s. 167–185). ASLA:s skriftserie, 29. ASLA, Association suédoise de linguistique appliquée.
- Coulthard, M. (1992). "The significance of intonation in discourse." I: Malcolm Coulthard (red.). *Advances in spoken discourse analysis* (s. 35–49). London: Routledge.
- Couper-Kuhlen, E. (2014). "What does grammar tell us about action?." I: *Pragmatics*, 24(3) (s. 623–647).
- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4 uppl.). Sage.
- Culpepper, J., Mackey, A. & Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics. From theory to research*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (2001). "Second language teaching for academic success: a framework for school language policy development." I: *Symposium: ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 324–344). Stockholm: Sigma.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Curl, T. S. & Drew, P. (2008). "Contingency and action: a comparison of two forms of requesting." I: *Research on language and social action*, 41(2) (s. 1–22).
- D'Hertefelt, S. (2010). *Geïnsubordineerde constructies in het Nederlands: Een studie vanuit typologisch perspectief*. Mastersuppsats. Katholieke Universiteit Leuven.

- D'Hertefelt, S. (2015). *Insubordination in Germanic: A typology of complement and conditional constructions* (doktorsavhandling). Leuven: University of Leuven.
- Dahl, Ö. (2005). "Perspektiv och narration i talspråk". I: Hellberg, S. & Rossholm, G. (red.). *Att anlägga perspektiv* (s. 248–264). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Dahlöf, M. (1999). *Språklig betydelse. En introduktion till semantik och pragmatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2006). "Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms." I: *Applied Linguistics*, 27(2) (s. 241–267).
- Davies, C. E. (2004). "Developing awareness of crosscultural pragmatics: The case of American/German sociable interaction. I: *Multilingua*, 23 (s. 207–231).
- Deppermann, A. (2018). "Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives." I: *International journal of applied linguistics*, 28(2) (s. 265–282).
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). "Analyzing Talk at Work: An Introduction." I: Drew, P. & Heritage, J. (red.). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings* (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudas, C., Rundgren, C.-J., & Lundegård, I. (2018). "Didaktisk modellering av komplexa hållbarhetsfrågor i gymnasiets kemiundervisning." I: *NorDiNa*, 14 (s. 267–284).
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Ekberg, J.-E. (2009). "Mellan fysisk bildning och aktivering." I: *Malmö studies in educational sciences*. Malmö: Malmö högskola.
- Eliasson, I. (2009). *I skilda idrottsvärldar*. Umeå universitet.
- Ellis, N. (2002) "Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition". I: *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2) (s. 143–88).
- Ellis, R. (1992). "Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests." I: *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (s. 1–23).
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Engblom, C. (2004). *Samtal, identitet och positionering. Ungdomars interaktion i en mångkulturell miljö*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology NS 34. Stockholm.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R.-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, S.M. (1973). *Language acquisition and communicative choice: essays*. Stanford, Kalifornien: Stanford University Press.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). "Is Second Language Learning like the First". I: *TESOL Quarterly*, 8(2) (s. 111–127). Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Evans, N. (2007). "Insubordination and its uses." I: Nikolaeva, I. (red.). *Finiteness: theoretical and empirical foundations* (s. 366–431). New York: Oxford University Press.

- Evans, N. & Watanabe, H. (2016). "The dynamics of insubordination." I: Evans, N & Watanabe, H. (red.). *Insubordination* (s. 1–37). Amsterdam: John Benjamins.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Flowerdew, J. (2002). "Genre in the classroom: a linguistic approach." I: Johns, A. (red.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research." I: *Qualitative Inquiry*, 12(2) (s. 219–245).
- Ford, C. E. & Thompson, S. A. (1996). "Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns." I: Ochs, E, Schegloff, E. A. & Thompson, S. A. (red.). *Interaction and Grammar* (s. 134–184). Cambridge: CUP.
- Fremer, M. H. (1999). "Va e du då: Generiskt du hos ungdomar och vuxna talare." I: Kotsinas, U-B., Stenström, A-B. & Drange, E-M. (red.). *Ungdom, språk og identitet: Rapport fra et nettverksmöte*. Nordiska ministerrådet.
- Fundberg, J. (2003). *Kom igen, gubbar!* Stockholm: Carlsson.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. Routledge: New York.
- Gibbons, P. (2018a). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018b). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (5 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, E. (1955). "On face work." I: *Psychiatry*, 18 (s. 213–231).
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Chicago: Aldine.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2002). "Building power asymmetries in girls' interaction". I: *Discourse & Society*, 13(6) (s. 715–730).
- Goodwin, M. H. (2006). "Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences." I: *Text and talk*, 26(4/5) (s. 513–542).
- Goodwin, M. H. & Cekaite, A. (2013). "Calibration in directive/response sequences in family interaction." I: *Journal of Pragmatics*, 46(1) (s. 122–138).
- Grahn, I-L. & Huhtamäki, M. (2019). "Frasformade instruktioner under fysisk aktivitet – form och funktion i interaktionell belysning." I: Bianchi, M., Håkansson, D., Melander, B., Pfister, L., Westman, M. & Östman, C. (red.). *Svenskans beskrivning, 36, Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Gras, P. & Sansiñena, M. S. (2015). "An interactional account of que-constructions in Spanish." I: *Text & Talk*, 35(4) (s. 505–529).
- Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation". I: Cole, P. & Morgan, J. L. (red.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Gwet, K.L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability: the definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*. (4 uppl.). Gaithersburg, MD: Advanced Analytics, LLC.
- Gunnarsson, B-L. & Karlsson, A-M. (red.) (2007). *Ett vidgat textbegrepp*. TeFa 46. Uppsala: FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

- Hajer, M. & Meestrings, T. (2020). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1989). "Context of situation". I: Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (red.). *Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective* (s. 3–14). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. New York: Routledge.
- Hammond, L. & Moore, W. M. (2018). "Teachers taking up explicit instruction: The impact of a professional development and directive instructional coaching model." I: *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7) (s. 110–133).
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne* (doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Heinemann, T., Lindström, A. & Steensig, J. (2011). "Addressing epistemic incongruence in question-answer sequences through the use of epistemic adverbs." I: Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (red.). *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2014). "Synlig pedagogik och subtila interaktionsmönster. Fallstudier av framgångsrik undervisning vid IV och IM." I: *Utbildning & demokrati 2014*, 23(2) (s. 71–91).
- Henricson, S. & Nelson, M. (2017). "Giving and receiving advice in higher education. Comparing Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings." I: *Journal of Pragmatics*, 109 (s. 105–120).
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Heritage, J. & Lindström, A. (1998). "Motherhood, Medicine, and Morality: Scenes from a Medical Encounter." I: *Research on Language and Social Interaction*, 31 (s. 397–438).
- Hestbæk Andersen, T. & Møller Holsting, A.E. (2014). "'Tag du bare til EM, Eriksen'. Om det eksplicite subjekt i den danske imperativsætning." I: *RASK, International Journal for Language and Communication* (s. 9–32).
- Hestbæk Andersen, T. & Møller Holsting, A.E. (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hewings, M. (1992). "Intonation and Feedback in the EFL Classroom." I: Coulthard, M. (red.). *Advances in Spoken Discourse Analysis* (s. 183–196). London: Routledge.
- Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context* (doktorsavhandling). Temple University Japan.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P., Karlsson, A-M. & Nord, A. (red.) (2019). *Funktionell textanalys*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Houtkoop, H. & Mazeland, H. (1985). "Turns and discourse units in everyday conversation." I: *Journal of Pragmatics*, 9 (s. 595–619).

- Huhtamäki, M., Grahn, I.-L., Lindström, J., Nilsson, J., Norrby, C. & Wide, C. (2019). ”Frasformade instruktioner med uppföljningar under personlig träning.” I: *Språk & stil*, NF 29 (s. 9–40).
- Huhtamäki, M., Lindström, J. & Tolvanen, E. (2022). ”Att konstruera expertis i personlig träning”. I: Lundin, K. (red.). *Idrott och språk – Språk i idrott. Nordisk nätverkskonferens vid Linnéuniversitetet den 12–13 januari 2022*. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Huhtamäki, M., Tolvanen, E. & Lindström, J. (2024). ”Direktiv inledda med *tänk på att* i personlig träning. En interaktionell och systematisk-funktionell analys.” I: Jansson, D., Melander, I., Westberg, G. & Yassin Falk, D (red.). *Svenskans beskrivning. 38, Förhandlingar vid trettioåttonde sammankomsten Örebro 4–6 maj 2022*. Örebro: Örebro universitet.
- Hultman, T. G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. (1 uppl.). Stockholm: Svenska Akademiens.
- Hydén, L.-C. (1997). ”Money Talk. Research on the interaction between social worker and client.” I: *Samtal och språkanvändning i professionerna: rapport från ASLAs höstsymposium, Linköping, 6–7 november 1997*. Uppsala: Association suédoise de linguistique appliquée.
- Håkansson, G. (1987). *Teacher talk*. Lund: Lund University Press.
- Hällsten, S., Rehnberg, H.S. & Wojahn, D. (red.) (2013). *Text, kontext och betydelse: sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). ”Towards a teachers’ professional discipline: Shared responsibility for didactic models in research and practice.” I: Burnard, P., Apelgren, B.-M. & Cabaroglu, N. (red.). *Transformative teacher research: theory and practice for the C21st* (s. 167–179). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jacoby, S. & Ochs, E. (1995). ”Co-construction: An introduction.” I: *Research and Language in Social Interaction*, 28 (s. 171–183).
- Jaworski, A. & Coupland, N. (2014). ”Introduction. Perspectives on Discourse Analysis”. I: *The Discourse Reader* (3 uppl.). London: Routledge.
- Johansson, M. (2024). *I samtal med Kronofogden: hur myndighetservice görs i språkliga möten mellan inringare och kundservicehandläggare* (doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Kaltenböck, G. (2016). ”On the grammatical status of in subordinate if-clauses.” I: Keizer, E. & Lohmann, A. (red.). *Outside the clause: form and function of extra-clausal constituents*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Karlsson, A.-M. (2004). ”Vad vill vi att kunden ska köpa? En diskursanalytisk studie av identifikationsmöjligheter i texter för butiksanställda.” I: *Språk och stil*, 14 (s. 63–88). Uppsala: Adolf Noreen-sällskapet för svensk språk- och stiltforskning.
- Karlsson, A.-M. & Strand, H. (2012). ”Text i verksamhet: mot en samlad förståelse”. I: *Språk & stil*, 22(1) (s. 110–134).
- Karlsson, J. (u.a.) ”Om ni är tysta! Fristående af-satser med uppmanande funktion i en idrottspedagogisk konext.” I: *Svenskans beskrivning*, 39 (kommande).
- Karlsson, S. (2006). *Positioneringsfaser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 5. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kasper, G. (2006). ”Speech Acts in Interaction: Towards Discursive Pragmatics.” I: Bardovi-Harlig, K., Félix-Brasdefer, J. C. & Omar, A. S. (red.). *Pragmatics and Language Learning*, 11 (s. 281–314). Foreign Language Resource Center, University of Hawaii.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.

- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). "Developmental issues in ILP." I: *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (s. 149–169).
- Kent, A. (2012). "Compliance, resistance and incipient compliance when responding to directives." I: *Discourse Studies*, 14(6) (s. 711–730).
- Kouns, M. (2010). *Inga IG i Kemi A en språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk* (licentiatavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord: fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet* (doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 [rev] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Landqvist, H. (2001). *Råd och ruelle: moral och samtalsstrategier i Giftinformationscentralens telefonrådgivning*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala universitet.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). "Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning?" I: *Sport, Education and Society*, 20(5) (s. 573–587).
- Laury, R. (2012). "Syntactically non-integrated jos 'if' conditionals as directives." I: *Discourse Processes*, 49(3/4) (s. 213–242).
- Laury, R., Lindholm, C. & Lindström, J. (2013). "Syntactically non-integrated conditional clauses in spoken Finnish and Swedish." I: Havu, E & Hyvärinen, I. (red.). *Comparing and contrasting syntactic structures. From dependency to quasi-subordination* (s. 231–270). Helsinki: Société Néophilologique.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leppänen, V. (1998). "The Straightforwardness of Advice: Advice-Giving in Interactions Between Swedish District Nurses and Patients." I: *Research on Language and Social Interaction*, 31(2) (s. 209–239).
- Lindholm, C. & Lindström, J. (2003). "Får jag fråga? Frågeramar i institutionell interaktion." I: *Språk och stil*, 13 (s. 35–64). Uppsala: Adolf Noreen-sällskapet för svensk språk- och stilforskning.
- Lindholm, C. & Lindström, J. (2004). "Dislokationer och fristående topiker. Två annexkonstruktioner i talad svenska." I: Melander, B., Melander Marttala, U., Nyström, C., Thelander, M. & Östman, C. (red.). *Svenskans beskrivning*, 26 (s. 196–207). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lindström A. (1997). *Designing social actions: Grammar, prosody, and interaction in Swedish conversation* (doktorsavhandling). Los Angeles: University of California Los Angeles.
- Lindström, A. (1999). *Language as social action. Grammar, prosody, and interaction in Swedish conversation*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 46. Uppsala.
- Lindström, A. & Bagerius, H. (2002). "Uppmanande aktiviteter i hemtjänsten". I: Londen, A. & Sundman, M. (red.). (2002). *Svenskans beskrivning: 25 Förhandlingar vid Tjugofemte sammankomsten för svenskans beskrivning, Åbo den 11 och 12 maj 2001*. Åbo: Åbo univ., Nordisk filologi.

- Lindström, A. & Ridell, K. (2005). "Att inte vara till besvär: En studie av hur pensionärer efterfrågar praktisk hjälp under hemtjänstbesök." I: *Samtal och grammatik: Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur
- Lindström, J. (1993). "Ego- och sociocentricitet i tal och skrift." I: *Språk och stil*, 3 (s. 57–76). Uppsala: Adolf Noreen-sällskapet för svensk språk- och stilforskning.
- Lindström, J. (1999). *Vackert, vackert! Syntaktisk reduplikation i svenskan* (doktorsavhandling). Helsingfors: Univ. Helsingfors.
- Lindström, J. (2002). "Från satsschema till turschema? Förfältet i fokus." I: *Språk och stil*, 11 (s. 25–80). Uppsala: Adolf Noreen-sällskapet för svensk språk- och stilforskning.
- Lindström, J. (2008). *Tur och ordning: introduktion till svensk samtalsgrammatik*. (1 uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Lindström, J., Laury, R. & Lindholm, C. (2019). "Insubordination and the contextually sensitive emergence of if-requests in Swedish and Finnish institutional talk-in-interaction." I: Beijering, K., Kaltenböck, G. & Sansónena, M. S. (red.). *Insubordination: Theoretical and empirical issues. Trends in Linguistics: Studies and Monographs*, 326 (s. 55–78). Berlin: de Gruyter.
- Lindström, J. & Lindholm, C. (2016). "'May I ask?'. Question frames in institutional interaction." I: Haakana, M., Laakso, M. & Lindström, J. (red.). *Talk in Interaction. Comparative Dimensions. Studia Fennica Linguistica*, 14. Helsingfors: Finnish Literature Society.
- Lindström, J., Lindholm, C. & Laury, R. (2016). "The interactional emergence of conditional clauses as directives: constructions, trajectories and sequences of action." I: *Language Sciences*, 58 (s. 8–21).
- Lindström, J., Lindholm, C., Norrby, C., Wide, C. & Nilsson, J. (2017). "Imperatives in Swedish medical consultations." I: Sorjonen, M-L, Raevaara, L. & Couper-Kuhlen, E. (red.). *Imperative turns at talk: The design of directives in action*. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Lindwall, O., Lymer, G. & Greiffhagen, C. (2015). "The Sequential Analysis of Instruction". I: Markee, N. (red.). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Linell, P. (2005). "En dialogisk grammatik?" I: Anward, J. & Nordberg, B. (red.). *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Linell, P. & Bredmar, M. (1996). "Reconstructing topical sensitivity: aspects of face-work in talks between midwives and expectant mothers." I: *Research on language and social interaction*, 29(4) (s. 347–379).
- Linell P. & Luckmann T. (1991). "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries." I: Markova, I. & Foppa, K. (red.). *Asymmetries in dialogue*. Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Lombardi Vallauri, E. (2016). "Insubordinated conditionals in spoken and non-spoken Italian." I: Evans, N. & Watanabe, H (red.). *Insubordination* (s. 145–169). Amsterdam: Benjamins.

- Londen, A-M. & Lindström, J. (2007). ”Att komma till en konklusion. Konjunktionerna *så att* och *men att* i svenskt samtalspråk.” I: Engdahl, E. & Londen, A-M. (red.). *Interaktion och kontext* (s. 93–138). Lund: Studentlitteratur.
- Long, M. & Sato, C. J. (1984) ”Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective.” I: Davies, A., Criper, C. & Howatt, A. P. R. (red.). *Interlanguage* (s. 253–80). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lukin, A., Moore, A., Herke, M., Wegener, R. & Wu, C. (2011). ”Halliday’s model of register revisited and explored.” I: *Linguistics and the Human Sciences*, 4(2) (s. 187–213).
- Lundin, K. (2018). ”Att instruera i idrottskontext”. I: *Educare* 2018:1. Malmö: Malmö universitet.
- Lundin, K. (2019). ”Språkbruk och idrott. En studie av språkhandlingar i fyra olika idrottskontexter.” Publicerat på idrottsforum.org (<https://idrottsforum.org/lundin191010>). Malmö: Malmö universitet.
- Lundin, K. (2021). ”Using ’good’ as feedback – meaningless or meaningful in sports context. A comment on praise and feedback on the personal level.” I: *Scandinavian Sport Studies Forum*, 11 (s. 113–134).
- Lundin, K. & Linnér, B. (2018a). ”Bilder och kroppsspråk hjälper idrottsläraren att nå nyanlända elever”. Publicerat på idrottsforskning.se utgiven av Centrum för idrottsforskning. (<https://www.idrottsforskning.se/flera-olika-sprakliga-uttryck-hjalper-idrottslararen-att-na-nyanlanda-elever/>)
- Lundin, K. & Linnér, B. (2018b). ”Att arbeta som lärare i en förberedelseklass”. I: *Idrott & hälsa: organ för Svenska idrottslärarföreningen*. Stockholm: Svenska idrottslärarföreningen.
- Lundin, K., Linnér, S. & Schenker, K. (2021). ”Tolkningsutrymme och undervisningspraktiska konsekvenser: En språklig analys av ämnesplaner för ämnet Idrott och hälsa.” Publicerat på idrottsforum.org (<https://idrottsforum.org/lundinetal210611/>). Malmö: Malmö universitet.
- Lundin, K. & Schenker, K. (2022). ”Ämnesspråk i skolämnet Idrott och hälsa – en analys av begrepp och begreppstraditioner.” I: *Språklig mångfald. Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020* (s. 110–130). ASLA:s skriftserie, 28. ASLA, Association suédoise de linguistique appliquée.
- Löfberg, A. (2022). ”Abduktion som kunskapsfilosofi och forskningsmetod.” I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(4) (s. 17–36).
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling: en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor* (doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. (2 [rev.] uppl.) London: Continuum.
- Matihaldi, H-L. (1979). *Nykyäsuomen modukset I. Kvalitatiivinen analyysi (Mood in present-day Finnish. Qualitative analysis)*. Acta Universitatis Ouluensis Series B, Humaniora 7, Philologica No. 2, Oulu.
- Mato-Míguez, B. (2014). ”Are isolated *if*-clauses independent clauses? Evidence from spoken British and American English.” I: Rodríguez-Puente, P., Fanego, T., Gandón-Chapela, E, Riveiro-Outeiral, S. & Roca-Varela, M. A. (red.). *Current Research in Applied Linguistics: Issues on Language and Cognition* (s. 48–71). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- McTear, M. (1985). *Children’s conversation*. Oxford: Blackwell.



- Meara, P., Lightbown, P. M. & Halter, R. (1997). "Classrooms as lexical environments." I: *Language Teaching Research*, 1(1) (s. 28–47).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. (2 uppl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mörnsjö, M. (2002). *V1 declaratives in spoken Swedish: syntax, information structure and prosodic pattern* (doktorsavhandling). Lund: Lunds Universitet.
- Nikolaidou, Z. & Karlsson, A-M. (2012). "Aktivitetsteori och textanalys. Exempel från äldre vården." I: Karlsson, A., Landqvist, M. & Rehnberg, H.S. (red.). *Med språket som arbetsredskap: sju studier av kommunikation i vården*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Norberg, A. (2021). *Skriftpraktiker i idrott och hälsa på högstadiet: en textetnografisk undersökning* (doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Nord, A. (2011). "Text, register, genre och diskurs." I: Holmberg, P., Karlsson, A-M. & Nord, A. (red.). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Nordenstam, K. (1989). *Tag questions och dylika påhäng i svenska samtal*. Göteborg: Institutionen för nordiska språk, Göteborgs universitet.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). "Exploring 'what' to learn in physical education." I: *Physical education and sport pedagogy*, 19(2) (s. 123–135).
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* (doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet, Malmö.
- Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S.A. (red.) (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Olsson Jers, C. (2010). "Klassrummet som muntlig arena". I: *Malmö studies in education sciences*. Malmö: Malmö högskola.
- Oliynyk, I. (2021). "Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen": *Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa* (doktorsavhandling). Växjö: Linnéuniversitetet.
- Owen, C. (1996). "Do concordances need to be consulted?" I: *ELT Journal*, 50(3) (s. 219–24).
- Rampton, B., Maybin, J. & Tusting, K. (red.) (2007). "Linguistic Ethnography: Links, Problems and Possibilities." I: *Journal of Sociolinguistics*, 11(5) (s. 575–695).
- Rehnberg, H. S. (2014). *Organisationer berättar: narrativitet som resurs i strategisk kommunikation* (doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Rose, K. R. (2000). "An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development." I: *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (s. 27–67).
- Rostila, I. (1997). "How to start to talk about money: doing clienthood in interaction in a social welfare office." I: *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 6 (s. 105–118).
- Rummelhart, D. E. (1984). "Schemata and cognitive systems." I: Wyer, R. S. & Srull, T. K. (red.). *Handbook of social cognition*, vol 2 (s. 161–188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salomonsson, J. (2022). *Systemisk-funktionell grammatik för lärare i svenska och svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, vol 2. Oxford (UK), Cambridge (US).
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation." I: *Language*, 50 (s. 696–735).

- Scarcella, R. (1979). "On speaking politely in a second language". I: Yorio, C. A., Peters, K. & Schachter, J. (red). *On TESOL '79: The learner in focus* (s. 275–287). Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Schegloff, E. A. (1979). "The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation." I: Givón, T. (red.). *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax* (s. 261–286). New York: Academic Press.
- Schegloff, E. (1988). "Goffman and the analysis of conversation." I: Drew, P. & Wootton, A. (red.). *Erving Goffman: Exploring the interaction order* (s. 89–135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (1996). "Turn organization: One intersection of grammar and interaction." I: *Interaction and grammar. Studies in Interactional Sociolinguistics*, 13. Cambridge.
- Schegloff, E. (1997). "Third turn repair." I: Guy, G. R., Feagin, C., Schifffrin, D. & Baugh, J. (red.). *Towards a social science of language. Volume 2: Social interaction and discourse structures* (s. 31–40). Amsterdam: Benjamins.
- Schenker, K., Linnér, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., Larsson, L., Legge, M. & Westlie, K. (2019). "Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts?" I: *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2) (s. 126–140).
- Schifffrin, D. (1988). "Conversation analysis." I: Newmeyer, F. J. (red.). *Linguistics: The Cambridge Survey*, vol 4. (s. 251–277). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlepppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schlepppegrell, M. J. (2013). "The role of metalanguage in supporting academic language development." I: *Language Learning*, 63(1) (s. 153–170).
- Schmidt, R. (1983). "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence". I: Wolfson, N. & Judd, E. (red.). *Sociolinguistics and second language acquisition* (s. 137–174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schwenter, S. A. (1996). "The pragmatics of independent *si*-clauses in Spanish." *Hispanic Linguistics*, 8 (s. 316–351).
- Schwenter, S. A. (2016). "Independent *si*-clauses in Spanish: Functions and consequences for insubordination." I: Evans, N. & Watanabe, H. (red.) *Dynamics of Insubordination*. Amsterdam: John Benjamins.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge university press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selting, M. (2000). "The construction of units in conversational talk." I: *Language in Society*, 29(4) (s. 477–517).
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr22*. Stockholm: Skolverket.

- Sorjonen, M.-L. & Raevvara, L. (2014). "On the grammatical form of requests at the convenience store: Requesting as embodied action." I: Drew, P. & Couper-Kuhlen, E. (red.). *Requesting in social interaction*. Amsterdam: John Benjamin publishing company.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2 uppl.). Cambridge, MA: Oxford.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Steensig, J. (2001). *Sprog i virkeligheden: bidrag til en interaktionel lingvistik*. Aarhus: Aarhus universitetsforl.
- Stirling, L. (1998). "Isolated *if*-clauses in Australian English." I: Collins, P. & Lee, D. (red.). *The Clause in English: In Honour of Rodney Huddleston. Studies in Language Companion Series*, 45 (s. 273–294). Amsterdam: John Benjamins.
- Svensson, G. (2009). *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö* (doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Taguchi, N. (2008). "The role of learning environment in the development of pragmatic comprehension: A comparison of gains between ESL and EFL learners." I: *Studies in second language acquisition*, 30 (s. 423–452).
- Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. & Holm, L. (1999). *Svenska Akademiens grammatik 1 Inledning; Register*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. & Holm, L. (1999). *Svenska Akademiens grammatik 3 Fraser*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. & Holm, L. (1999). *Svenska Akademiens grammatik 4 Satsar och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Thompson, G. (2013). *Introducing functional grammar*. (3 uppl.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Thyberg, K. (2020). *Det-konstruktioner i bruk. En systemisk-funktionell analys av satsar med icke-referentiellt det i modern svenska* (doktorsavhandling). Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 41. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Waldén, R. (2019). *Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* (doktorsavhandling). Malmö universitet.
- Westberg, G. (2016). *Legitimerade föräldraskap 1870–2010: en diskurshistorisk undersökning* (doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Weuster, E. (1983). "Nicht-eingebettete Nebensätze mit Verb-Endstellung." I: Olszok, K. & Weuster, E. (red.). *Zur Wortstellungsproblematik im Deutschen* (s. 7–87). Tübingen: Niemeyer.
- White, J. & Lightbown, P. (1984). "Asking and answering in ESL classes". I: *Canadian Modern Language Review*, 40(2) (s. 288–344).
- Wickman, P.-O., Hamza, K., & Lundegård, I. (2018). "Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen." I: *NorDiNa*, 14 (s. 239–249).
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Wirdenäs, K. (2000). ”Man blir liksom bara hallå. Om talspråk i SAG.” I: Engdahl, E. & Norén, K. (red.). *Att använda SAG: 29 uppsatser om Svenska Akademiens grammatik*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Wirdenäs, K. & Norrby, C. (2001). ”En diskurspartikel i vardande? Lite om *lite*.” I: *Språk och stil*, 11 (s. 210–234). Uppsala: Adolf Noreen-sällskapet för svensk språk- och stilforskning.
- Wootton, A. J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. (5 uppl.). London: SAGE.
- Zborowski, P. (2005). Dankbarkeit vs. Höflichkeit und sprachliche Routine: der Dankakt im Schwedischen verglichen mit Polnisch und Deutsch. Poznan: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Zufferey, S. (2014). *Acquiring Pragmatics: Social and cognitive perspectives*. Routledge.



# Bilaga 1

Elevernas fingerade namn och starkaste språk.

<b>Namn</b>	<b>Starkaste språk</b>
Aisha	arabiska
Amina	arabiska
Anna	svenska
Anton	svenska
Bahar	persiska
Ella	svenska
Elsa	svenska
Erika	svenska
Hugo	svenska
Jens	svenska
Joakim	svenska
Jonna	svenska
Kevin	svenska
Lilli	svenska
Lina	svenska
Mona	svenska
Morgan	svenska
Nils	svenska
Nour	arabiska
Petter	svenska
Rasmus	svenska
Rebecka	svenska
Stina	svenska
Tariq	arabiska
Yussuf	arabiska

## Bilaga 2

Översikt över innehåll i de 21 inspelade lektionerna.

<b>Lektionsinnehåll</b>	<b>Inspelningsdatum</b>
1. Stadsorientering	2018-09-14
2. Simning	2018-09-21
3. Dans	2018-10-05
4. Simning	2018-10-12
5. Innebandy	2018-10-19
6. Simning	2018-11-09
7. Redskapsgymnastik	2018-11-13
8. Volleyboll	2018-11-16
9. Redskapsgymnastik	2018-11-23
10. Redskapsgymnastik	2018-11-27
11. Lekar	2018-12-06
12. Lekar	2019-01-11
13. Badminton	2019-01-17
14. Betygs mål	2019-01-18
15. Badminton	2019-01-22
16. Badminton	2019-01-25
17. Minitennis	2019-01-31
18. Minitennis	2019-02-14
19. Racketsport	2019-02-15
20. Stadsorientering	2019-05-21
21. Baseboll	2019-06-04

## Bilaga 3

Uppmaningar fördelade på uttryckstyper och mottagartyper (n = 1353).

	helklass	<i>andel i procent</i>	nyanlända	<i>andel i procent</i>	övriga	<i>andel i procent</i>	totalt	<i>andel i procent</i>
direktiv	111	27	87	31	234	36	432	32
deklarativ	193	47	116	41	246	37	555	41
rogativ	6	1	20	7	23	3	49	4
om-inl.	1	0	1	0	4	1	6	0
frasf.	79	19	40	14	104	16	223	16
hint A	5	1	5	2	14	2	24	2
hint B	1	0	1	0	6	1	8	1
hint C	9	2	8	3	8	1	25	2
övriga hintar	8	2	4	1	19	3	31	2
<b>summa</b>	<b>413</b>	<b>99</b>	<b>282</b>	<b>99</b>	<b>658</b>	<b>100</b>	<b>1353</b>	<b>100</b>



## Bilaga 4

Samvariation mellan strukturtyp och modalitetsförändrande markörer, helklass (n = 212).

	förstärkande	nedtonande	förklarande	övriga	inbäddning	totalt, antal och andel
<b>direktiv</b>	9	16	11	0	0	36
	25 %	44 %	31 %	0 %	0 %	100 %
<b>deklarativ</b>	74	33	22	0	8	137
	54 %	24 %	16 %	0 %	6 %	100 %
<b>rogativ</b>	0	4	0	0	0	4
	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>frasformad</b>	10	2	4	0	0	16
	63 %	13 %	25 %	0 %	0 %	101
<b>hint</b>	8	6	5	0	0	19
	42 %	32 %	26 %	0 %	0 %	100

Samvariation mellan strukturtyp och modalitetsförändrande markörer, nyanlända elever (n = 186).

	förstärkande	nedtonande	förklarande	övriga	inbäddning	totalt, antal och andel
<b>direktiv</b>	10	18	3	1	0	32
	31 %	56 %	9 %	3 %	0 %	99 %
<b>deklarativ</b>	51	39	8	2	9	109
	47 %	36 %	7 %	2 %	8 %	100 %
<b>rogativ</b>	4	21	0	0	0	25
	16 %	84 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>frasformad</b>	3	6	0	0	0	9
	33 %	67 %	0 %	0 %	0 %	100
<b>hint</b>	3	7	1	0	0	11
	27 %	64 %	9 %	0 %	0 %	100

Samvariation mellan strukturtyp och modalitetsförändrande markörer, övriga elever (n = 342).

	förstärkande	nedtonande	förklarande	övriga	inbäddning	totalt, antal och andel
<b>direktiv</b>	25	40	11	6	0	82
	30 %	49 %	13 %	7 %	0 %	99 %
<b>deklarativ</b>	86	78	14	2	7	187
	46 %	42 %	7 %	1 %	4 %	100 %
<b>rogativ</b>	4	16	1	0	0	21
	19 %	76 %	5 %	0 %	0 %	100 %
<b>frasformad</b>	12	7	1	0	0	20
	60 %	35 %	5 %	0 %	0 %	100
<b>hint</b>	13	17	2	0	0	32
	41 %	53 %	6 %	0 %	0 %	100



# Lundastudier i nordisk språkvetenskap.

## Serie A

Serie utgiven av Språk- och litteraturcentrum, Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet. Redaktörer: Lisa Holm och Marit Julien.

38. Nils Jørgensen. *Studier över syntax och textstruktur i nordiska medeltidssagor*. 1987.
39. Barbro Lundin. *Bisatser i små barns språk. En analys av fem barns första bisatser*. 1987.
40. Carl-Erik Lundbladh. *Adjektivens komparation i svenskan. En semantisk beskrivning*. 1987.
41. Gertrud Pettersson (red.). *Studier i svensk språkhistoria*. 1988.
42. Lars-Johan Ekerot. *Så-konstruktionen i svenskan*. 1988.
43. Lena Ekberg. *Gå till anfall och falla i sömn. En strukturell och funktionell beskrivning av abstrakta övergångsfaser*. 1989.
44. Gunilla Byrman. *Graviditetsuttryck i svenskan*. 1989.
45. Herbert Davidsson. *Han, hon, den. Genusutvecklingen i svenskan under nysvensk tid*. 1990.
46. Gertrud Pettersson. *Lagspråk och samhällsutveckling. Studier över svenskt lagspråk efter 1734*. 1992.
47. Jan Svensson. *Språk och offentlighet. Om språkbruksförändringar i den politiska offentligheten*. 1993.
48. Gösta Holm. *Nordiska studier. Femton uppsatser om ord, namn, dialekter, filologi, stilhistoria och syntax. Festskrift till Gösta Holm på 80-årsdagen den 8 juli 1996*. Christer Plat-zack & Ulf Teleman (red.). 1996.
49. Cecilia Falk. *Fornsvenska upplevarverb*. 1997.
50. Magnus Olsson. *Swedish Numerals in an International Perspective*. 1997.
51. Gunlög Josefsson. *On the Principles of Word Formation in Swedish*. 1997.
52. Lisa Christensen. *Framtidsuttrycken i svenskans temporal system*. 1997.
53. Bo-A Wendt. *Landslagspråk och stadslagspråk. Stilhistoriska undersökningar i Kristoffers landslag*. 1997.
54. Per Lagerholm. *Talspråk i skrift. Om muntlighetens utveckling i svensk sakprosa 1800–1997*. 1999.
55. Inger Haskå & Carin Sandqvist (red.). *Alla tiders språk. En vänsskrift till Gertrud Pettersson november 1999*. 1999.
56. Maria Lindgren. *Utvecklingssamtal mellan chefer och medarbetare. Undersökning av en samtalstyp i arbetslivet*. 2001.

57. Jóhanna Barðdal. *Case in Icelandic – A Synchronic, Diachronic and Comparative Approach*. 2001.
58. Henrik Rahm. *Journalistikens anatomi. Analyser av genrer och textmönster i fem strejkebevåkningar i svensk dagspress 1879–1996*. 2002.
59. Maria Mörnshj. *V1-Declaratives in Spoken Swedish. Syntax, Information Structure, and Prosodic Pattern*. 2002.
60. Katarina Lundin. *Small clauses in Swedish. Towards a Unified Account*. 2003.
61. Lena Lötmarker. *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skriuanvisningar för läroverkets svenska uppsatskrivning*. 2004.
62. Henrik Rosenkvist. *The Emergence of Conditional Subordinators in Swedish – a Study in Grammaticalization*. 2004.
63. Cecilia Falk & Lars-Olof Delsing (red.). *Studier i svensk språkhistoria 8*. 2005.
64. David Håkansson. *Syntaktisk variation och förändring. En studie av subjektlösa satser i fornsvenska*. 2008.
65. Christian Waldmann. *Input och output. Ordföljd i svenska barns huvudsatser och bisatser*. 2008.
66. Anna Gustafsson. *Pamfletter! En diskursiv praktik och dess strategier i tidig svensk politisk offentlighet*. 2009.
67. Gudrun Svensson. *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö*. 2009.
68. Jackie Nordström. *Modality and Subordinators in the Germanic Languages and beyond*. 2009.
70. Piotr Garbacz. *Word Order in Övdalian. A Study in Variation and Change*. 2010.
71. Johan Brandtler. *The Evaluability Hypothesis. The Syntax and Semantics of Polarity Item Licensing in Swedish*. 2010.
72. David Petersson. *The Highest Force Hypothesis. Subordination in Swedish*. 2014.
73. Ulf Teleman. *Nordister och nordistik i Lund – från 1860- till 1930-tal*. 2015.
74. Anna W. Gustafsson, Lisa Holm, Katarina Lundin, Henrik Rahm & Mechtild Tronnier (red.). *Svenskans beskrivning 34. Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten, Lund den 22–24 oktober 2014*. 2016.
75. Anna W. Gustafsson & David Håkansson. *Ord på prov. En studie av ordförståelse i Högskoleprovet*. 2017.
76. Sanna Skärnlund. *Man, en och du. Generiska pronomen i svenskans historia*. 2017.
77. Andreas Widoff. *Hermeneutik och grammatik. Fenomenologiska undersökningar av språket som tal och teknik*. 2018.
78. Katarina Lundin. *Att utbildas till svensklärare i teori och praktik*. 2018.
79. Pär Nilsson. *Bidliga betydelse i SAOB. Om beskrivningen av betydelseutvecklingsmekanismer analyserad ur ett kognitivt semantiskt perspektiv*. 2019.
80. Christiane Müller. *Permeable islands. A contrastive study of Swedish and English adjunct clause extractions*. 2019.
81. Philippe Collberg. *Meningar i text. Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. 2020.
82. Sandy Åkerblom. *På väg mot en förståelse av fenomenet inkongruent predikativ. Ett försök att beskriva och förklara fenomenet samt skildra dess forskningshistoria*. 2020.
83. Mikael Berger. *Objekt i svenskans historia. En studie av varierande objektsplacering i fornsvenska*. 2022.

84. Pär Nilsson. *Lexikal betydelseutveckling i teori och praktik. En analys av fem definitionsformler i Svenska Akademiens ordbok och de semantiska förändringsmekanismer som de beskriver.* 2023.
85. Lars-Olof Delsing & Bo-A. Wendt. *Främmande inflytande på svenska språket.* Studier i svensk språkhistoria 16. 2023.
86. Lars-Johan Ekerot. *Lagspråk och skriftlighet. Det formella skriftspråkets konstruktionsyntax som grund för lagspråksförenkling och EU-översättning.* 2024.