

## **”But what can we learn from history” – om konsten att diskutera ”rätt” under det muntliga nationella provet i engelska**

Erica Sandlund & Pia Sundqvist

Lektorer i engelsk lingvistik

erica.sandlund@kau.se, pia.sundqvist@kau.se

### **Abstract**

De flesta elever vill förstås lyckas i skolan och göra väl ifrån sig under de nationella proven. Att vara framgångsrik i den muntliga delen av det nationella provet i engelska, där två elever samtalar utifrån på förhand givna ämnen, är dock en komplex historia där språklig färdighet samspelar med en rad andra förmågor och kompetenser (Sandlund & Sundqvist, 2011). I denna artikel analyserar vi hur elever och deras lärare samspelar under den muntliga delen av det nationella provet i engelska i årskurs 9 i syfte att visa hur olika förhållningssätt till provuppgiften samverkar och bitvis kolliderar under provets genomförande. Genom ett samtalsanalytiskt angreppssätt visar vi hur lärarens förförståelse av hur provuppgiften bör genomföras tar sig uttryck i handlingar som styr elevernas samtal i vissa riktningar. I utdrag visar vi att lärare och elever bitvis orienterar sig mot olika aspekter av diskussionsämnet och hur det bör behandlas, och de divergerande förhållningssätten får konsekvenser för samtals utveckling. Vi diskuterar dessa konsekvenser i relation till bedömning av elevernas interaktionella färdighet och i relation till provuppgiftens utformning och instruktioner. Det är inte vårt syfte att på något sätt värdera lärarens agerande under proven utan snarare att belysa de interaktionsmässiga effekterna av att det finns olika perspektiv på den pågående aktiviteten. Studien bidrar till en ökad förståelse av muntliga språktester som kommunikativ verksamhet där olika agendor samspelar, något som i sin tur förväntas kunna bidra till en förbättring av instruktionerna för testets genomförande genom ökad kunskap om de respektive förväntningar som finns hos både lärare och elever.

### **Inledning**

De flesta elever vill förstås lyckas i skolan och göra väl ifrån sig under de nationella proven. Examination av muntlig färdighet är en av flera komponenter av de nationella proven i främmande språk, och att utveckla och genomföra

muntliga tester som både är rättssäkra och där elever med varierande färdighetsnivå medges optimala möjligheter att visa vad de kan är en komplex historia som rönt mycket uppmärksamhet inom språkvetenskaplig och didaktisk forskning (se t.ex. de Jong & van Ginkel, 1992; de Jong & Verhoeven, 1992; Hasselgren, 2004; Iwashita, Brown, McNamara, & O'Hagan, 2008; Lorenzo-Dus, 2007; Pollitt & Murray, 1996). Ett växande antal studier antar ett mer interaktionellt perspektiv på testning av muntlig färdighet i ett främmande språk (t.ex. Lazaraton, 1992; Nakatsuhara, 2008; Seedhouse & Egbert, 2006; Wong & Waring, 2010; Young & He, 1998), vilket innebär att man i detalj studerar själva samtalet under ett muntligt prov i syfte att beskriva hur (det vill säga, med vilka språkliga, förkroppsligade och sociala resurser) de som deltar (lärare, elever, examinatorer och kandidater) bygger upp och tolkar den pågående institutionella aktiviteten. Det är en sådan ansats vi tar i föreliggande artikel, där vi alltså tittar närmare på hur elever och deras lärare samspelar under den muntliga delen av det nationella provet i engelska i årskurs 9, i syfte att förstå hur olika förhållningssätt till provuppgiften samverkar och bitvis kolliderar under genomförandet av provet. Genom interaktionsanalys av talade handlingar i provsamtalen visar vi hur förförståelser av hur ett diskussionsämne bör behandlas kommer till uttryck hos såväl elever som lärare.

I analysen visar vi två sekvenser ur provsamtal där det blir tydligt att lärare och elever bitvis orienterar sig mot olika aspekter av testuppgiften. De divergerande förhållningssätten får konsekvenser för samtalets utveckling och, i ett vidare didaktiskt perspektiv, för hur olika perspektiv möts och måste samverka i språkklassrummet. Resultaten av våra analyser sätter fingret på något som på senare tid uppmärksammas mycket inom språkdiraktisk forskning, nämligen betydelsen av att lärare verkligen lyfter medvetenheten i klassrummet kring det lärande som står i fokus (se t.ex. Hudson, 2010; Myhil, 2010; Wheeler, 2010). Lärare som lyckas med detta i sin språkundervisning – till exempel genom att använda konkreta uppgifter som fokuseras på språket i sig och följs upp med en metadiskussion anpassad efter elevernas ålder – sådan undervisning visar sig gynna språklärandet (se Denham & Lobeck, 2010 för en översikt av ett flertal empiriska studier på ämnet). I vårt empiriska fall skulle detta motsvara metadiskussioner av vad ett muntligt prov faktiskt innebär för både elev och lärare. Våra analyser bidrar således till en ökad förståelse av det nationella provet i engelska som en kommunikativ verksamhet där olika agendor samspelar, något som i sin tur förväntas kunna bidra till en förbättring av instruktionerna för

testets genomförande genom ökad kunskap om de respektive förväntningar som finns hos både lärare och elever.

## Nationella prov i engelska

Det nationella provet i engelska för årskurs 9 är obligatoriskt sedan 1998 och konstrueras vid Göteborgs Universitet inom det så kallad NAFS-projektet (NATIONella prov i Främmande Språk). Ett viktigt syfte med provet är att det ska utgöra ett stöd för lärarens bedömning (Erickson & Börjesson, 2001, s. 257). Provet ska även ses som en integrerad del av en didaktisk helhet och det är starkt knutet till läroplanens kunskapssyn och kursplanens kommunikativa och funktionella språksyn (Erickson & Börjesson, 2001). Det finns ju flera olika typer av prov och det nationella provet i engelska är ett så kallat *proficiency test* (se t.ex. Brown & Abeywickrama, 2010), vilket innebär att provet inte bygger på tidigare känt eller bearbetat stoff utan det är elevens allmänna engelska språkfärdighet som testas. Provet består av tre olika delar, där fokus i del A är på muntlig interaktion och produktion, i del B på receptiv förmåga (läs- samt hörförståelse) och i del C på skriftlig produktion ( uppsats). Varje provdel genomgår noggrann utprovning i flera steg och anses valida och reliabla. Provkonstruktörerna betonar att ett viktigt syfte med provet är att eleverna ska få en chans att visa vad de kan snarare än vad de inte kan. När engelsklärare har tillfrågats om sin åsikt om provet framkommer att det uppskattas, bland annat eftersom det hjälper lärare att tolka aktuell kursplan (Erickson & Börjesson, 2001) samt att det erbjuder en bredare repertoar av textgenrer än vad som är vanligt lokalt (Naeslund, 2004). I den föreliggande artikeln är fokus på del A av det nationella provet från vårterminen 2007.

Engelskans nationella prov har utvärderats vid ett flertal tillfällen. På uppdrag av Skolverket har till exempel Naeslund (2004) gjort en rapport om samtliga nationella ämnesprov, däribland alltså engelskans i årskurs 9. I jämförelse med de nationella proven i svenska och matematik är slutsatserna bland annat (i) att det engelska provet får det mest positiva omdömet och (ii) att engelskans och svenskans prov ligger närmare undervisningen än matematikens. Beträffande de *muntliga* proven konstaterar Naeslund att de i samtliga ämnen ”innebär en stimulans [för eleverna] eftersom de är dynamiska, men de ställer krav på elevernas improvisationsförmåga och lärarnas uppmärksamhet” (s. 144). Det sägs också att de muntliga proven har hög målrelevans, vilket är bra, men att de samtidigt är arbetskrävande, vilket således är mindre bra. En kunskapsteoretisk

slutsats om just engelskans muntliga prov är att inte sakinnehållet och 'det filosofiska' är huvudsaken utan snarare språkliga kvaliteter och färdigheter, uttryckt i ett citat från en engelsklärare på följande sätt: "I engelska räcker det med att de [eleverna] säger något. Det får gärna handla om sådant de redan känner till, bara det sägs på ett korrekt sätt och med flyt" (s. 115). De nationella proven erbjuder en variation i såväl svårighetsgrad som utformning, vilket svarar väl mot de krav som måste ställas på proven då dessa de facto ska genomföras av elever med synnerligen olika förutsättningar – och helst ska proven dessutom upplevas som stimulerande för eleverna. Riggenbach (1998) är en av de forskare som visat att muntliga prov med ett flexibelt upplägg beträffande samtalsämnen är mer gynnsamma för interaktionen än prov där samtalsämnena är mer styrda. Interaktionen mellan eleverna (test-tagarna) tenderar att bli mer naturlig med öppna uppgifter och speglar därför elevernas muntliga förmåga på ett bättre sätt än mer styrda uppgifter gör. Å andra sidan finns det en fördel med att använda styrda uppgifter i dyadiska muntliga prov, eftersom dessa kan förhindra att en starkare elev får betydligt större talutrymme och "förstör" testtillfället för en jämförelsevis svagare elev (Hasselgren, 1996).

Beträffande kraven på läraren framkommer vikten av att han eller hon är väl förberedd utifrån de anvisningar som ges, så att administrationsbrister inte får negativa konsekvenser för eleverna vid själva genomförandet/provtillfället (Naeslund, 2004). Specifikt för den muntliga delen (av samtliga ämnesprov) nämns att läraren måste beräkna den tid som kan tänkas gå åt, så att varje elev får tillräckligt med effektiv provtid. Det nämns också att just den muntliga provdelen å ena sidan kan framkalla positiva och stimulerande känslor hos eleven, å andra sidan mer negativa i form av ängslan och stress.

I rapporten *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan* (Skolverket, 2004) är utvärderingen av något annorlunda slag för här jämförs bland annat betyg på det nationella provet (från år 2001) med slutbetyget i ämnet. För engelskans del noteras delvis svårtolkade resultat, exempelvis att var tredje elev vid en skola får ett högre slutbetyg är provbetyg medan det vid en annan skola är precis tvärtom. Rapporten ifrågasätter om detta är förenligt med provets uttalade syfte att stödja en rättvis och likvärdig betygssättning, men konstaterar samtidigt att i engelska har ungefär lika många elever högre slutbetyg än provbetyg som tvärtom, samt att fyra av fem elever faktiskt har samma betyg.

Att betyget på det nationella provet emellanåt avviker från slutbetyget i ämnet torde inte vara förvånande, men Skolinspektionens rapport från 2011 (Skolinspektionen, 2011) pekar på att avvikelserna tycks allvarligare och mer frekvent förekommande än man kanske hade anat. Efter att ha genomfört omrättningar av nationella prov från totalt 750 skolor riktar Skolinspektionen svidande kritik mot de nationella proven. För engelskans del riktas kritiken framförallt mot den provdel där störst tolkningsutrymme finns: uppsatsen. Totalt omfattade analysen av uppsatsdelen för engelska i årskurs 9 sammanlagt 3527 prov från 47 skolor och för 23 % av dessa fanns det en negativ avvikelse mellan ursprungs rättningen och omrättningen (Skolinspektionen, 2011, s. 70), vilket innebär att nästan en fjärdedel av eleverna erhöll ett lägre betyg vid omrättningen jämfört med den egna lärarens ursprungs rättning. Inga muntliga prov samlades in för Skolinspektionens granskning, men det är ett rimligt antagande att tolkningsutrymmet är minst lika stort där som vid uppsatsen, om inte större. Att det muntliga delprovet inte ingick i kontrollrättningen beror sannolikt dels på att det är omständigt att hantera inspelat material, dels på att det är förhållandevis få lärare (ca 20-25 %, Gudrun Erickson, personlig kommunikation) som de facto spelar in sina elever, trots att anvisningarna tydligt uppmanar till detta. Studier som uppmärksammar den muntliga delen av det nationella provet är därmed särskilt relevanta och kan även ge viktiga bidrag till förståelsen av elevers förhållningssätt till prov av denna typ under pågående samtalsinteraktion.

## Data och metod

### Data

Det empiriska materialet som ligger till grund för föreliggande analys samlades in för en avhandlingsstudie om extramural engelska (i vardagligt tal kallat "fritidsengelska") och muntlig färdighet samt vokabulär (Sundqvist, 2009). Materialet består bland annat av en korpus av 199 muntliga prov i engelska, både nationella provet och andra muntliga tester av liknande typ, inspelade med video eller digitalt ljud. För denna analys har vi använt samtal från den muntliga delen av det nationella provet i årskurs 9 från vårterminen 2007 ("The world around us") och en subkorpus bestående av tio samtal. Just dessa samtal är ljudinspelade eftersom ljudupptagning (utan bild/video) är vad riktlinjerna för det nationella provet medger. Samtalen har sedan transkriberats i detalj enligt samtalsanalytiska konventioner utvecklade av Gail Jefferson (se t.ex. Atkinson &

Heritage, 1984; Stivers, Mondada, & Steensig, 2011). Samtalen är dyadiska och eleverna parades slumpmässigt ihop inför provet. Läraren kunde dock ändra vissa dyader i den händelse de var direkt olämpliga av olika skäl. Elevernas egen engelsklärare ger instruktionerna samt sitter med hela provtiden. I vår subkorpus deltar två lärare, båda med mycket lång erfarenhet som engelsklärare på högstadiet.

## Metod

Materialet har analyserats enligt ansatsen *Conversation Analysis* (CA). CA har sitt ursprung i amerikansk sociologi från senare delen av 1960-talet. CA utgör idag ett eget vetenskapligt fält och tillämpas både på vardaglig interaktion och institutionella samtal med både grundforskning och mer kommunikationsintervenerande inriktningar (Antaki, 2011). I CA använder forskaren inspelad naturligt förekommande samtalsinteraktion som underlag för att förstå större sociala strukturer som realiserar i samtal, exempelvis genom hur deltagare förhåller sig till turtagning (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). En central influens för samtalsanalysen är Harold Garfinkels etnometodologiska program inom sociologin som, enkelt uttryckt, kan sägas lyfta fram de metoder för menings- och handlingsskapande som människor använder sig av i sin vardagspraktik (Garfinkel, 1967). En annan är Erving Goffmans (1967, 1983) observationer kring systematiken i mellanmänskliga möten. CA har också blivit en etablerad ansats inom utbildningsvetenskaplig forskning, både i olika klassrumsstudier (Čekaitė, 2006; Markee, 2005; Seedhouse, 2004), andraspråksinlärningsforskning (Hall, Hellerman, & Pekarek Doehler, 2011; Lazaraton, 1992; Markee, 2000; Markee & Seo, 2009; Mori & Markee, 2009; Sandlund & Sundqvist, 2011), och i studier kring lärande som social handling och praktik (Martin, 2004; Melander & Sahlström, 2010; Sahlström, 2011).

Med CA beskrivs regelbundenheter och systematik i social interaktion så som den byggs upp av deltagarnas egna delade metoder och procedurer. Forskningen bygger alltid på detaljstudium av video- eller ljudinspelad social interaktion som noggrant transkriberats och där sedan ett flertal exempel av ett specifikt fenomen insamlas och jämförs. Syftet är egentligen inte att samla ett representativt urval från en viss population, eller som Wagner och Gardner uttrycker det, "simply because nobody knows what 'representativeness in interaction' means" (Wagner & Gardner, 2004, s. 5), utan att med en slags

analytisk induktion (ten Have, 1999) urskilja systematiken i ett särskilt fenomen genom ett strikt fokus på deltagarnas egen uppvisade förståelse av det pågående samtalet. I föreliggande artikel har vi först identifierat ett fenomen, i detta fall uppvisande av skilda orienteringar bland provdeltagarna och läraren gällande tolkning och genomförande av en diskussionsuppgift kring ett ämne. Sedan har vi sökt igenom vår korpus på jakt efter fler exempel på fenomenet. Samlingen av likartade sekvenser har sedan genomgått ytterligare analys av regelbundenheter och sekventiella strukturer. Syftet med analyserna är dock inte att dra generella slutsatser om lärares och elevers agerande under nationella prov, utan att i detalj kunna visa hur divergerande förståelser av den pågående aktiviteten påverkar provsamtalens utveckling och hanteras av deltagarna. En transkriptionsnyckel återfinns i Bilaga 1.

### Att hantera en diskussionsuppgift - analys

Vårt första exempel är hämtat från ett provsamtal mellan två flickor, här kallade för Ann och Mia. Den aktuella delen av provet är upplagd så att deltagarna försetts med samtalskort där olika påståenden eller frågor utgör avstamp till att föra ett samtal och eleverna turas om att dra ett nytt samtalskort när de båda (alternativt läraren) visat att det föregående ämnet är uttömt. Sekvensen börjar med att eleven Ann läser texten på ett nytt kort (*How important is the way you look and the way you dress?*) varefter hon påbörjar ett första bidrag till diskussionen på rad 4:

(1a) “but I think that's stju:pid”

[520522032] LÄR= läraren, ANN = kvinnlig elev, MIA = kvinnlig elev

```
1      ANN  ((läser)) how important is: the: way you look an::d the way
2          you dress ((slutar läsa))
3          (.)
4      ANN  (pt) u::h↑ (.) u:h it's- depends (.) on what (1.9) what (0.8) s- (.)
5          style (0.5) eller (0.6) it's ss (.) depends on how you (.)
6          ↑want? to look
7          (0.5)
8      ANN  and >I think< I think thatu:h (.) you shouldu::h (.) dress
9          like (1.7) you want to butu:hm (4.1) mmh (1.9) yes (hh)hhhhHUH
10     LÄR but is it important
11          (3.1)
12     ANN  it's- depends on (0.9) hmm (.) hhh yesss
```

Ann inleder efter viss tveksamhet med "it's- depends" på rad 4, och betonar i sin samtalstur att det här med klädsel och utseende beror på hur man vill se ut och vilken stil man vill ha utåt. På rad 7 uppstår en kort paus som Mia skulle kunna använda som övergångspunkt för ett eget bidrag till diskussionen, men när så inte sker fortsätter Ann med ett ställningstagande i form av en personlig åsikt (*I think*) på rad 8-9: att man skall och bör klä sig som man själv vill. Turen är lätt fragmenterad och innehåller ett flertal självreparationer (*self-repair*, t.ex. Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) som tyder på att Ann anstränger sig för att formulera sin tur noggrant. Hon har nu fört fram två aspekter av diskussionskortets fråga, det vill säga, huruvida det är viktigt med hur man ser ut och klär sig, att det har att göra med ens personliga stil, och att hon tycker det är viktigt att man klär sig enligt eget tycke.

Såhär långt är samtalet ganska typiskt för de provsamtal vi undersökt. Den som läser frågan ska enligt instruktionerna ta den första turen och kommenterar ämnet, och lämnar sedan utrymme för kamraten att kommentera vidare. Fenomenet vi är intresserade av blir relevant på rad 10, där läraren, som sitter med under provet, oväntat gör ett inlägg i frågeform: "but is it important". Turen inleds med "but", en partikel som signalerar att en invändning eller oenighet är på väg, och frågan i sig betonar ett särskilt ord i diskussionskortets formulering, det vill säga, "important". Just i den här kontexten, direkt efter Anns två bidrag, blir lärarens tur en invändning som visar att hon inte anser att diskussionsfrågan ännu är till fullo besvarad. Därpå följer en längre paus, varpå Ann återvänder till sin inledande tvekan "it's- depends on", och markerar därmed att hon fortfarande inte tycker frågan kan besvaras med ett enkelt ja eller nej, trots att lärarens fråga är förpackad som en ja/nej-fråga. Hon uppvisar vissa problem med att fortsätta meningen, kanske eftersom hon tycker sig ha besvarat frågan i en första vända tidigare. När Anns tur avstannar på rad 12 fortsätter Mia, den andra eleven, med vad som kan ses som ett förslag på en möjlig fortsättning på Anns tur men som också innehåller en ny aspekt av ämnet: att huruvida kläder och utseende är viktigt har också att göra med de vänner man har (rad 13-14 nedan):

(1b)

13 MIA your friends I think (.) it depends on what (.) type of  
14 friends you have=  
15 ANN yeah,  
16 MIA =if you are in a group (0.6) I think it is very important  
17 (0.4) for someone (0.3) to look (0.5) on a special way (1.5) to  
18 try to fit in?



19 ANN ye:s?  
20 (2.0)  
21 MIA but I think that's stju:pid (hhhHHh)  
22 ANN yeah (.) u:hm::  
23 (2.6)  
24 LÄR any special occasion when you should dress up=  
25 ANN =°yes° whennn (1.7) mm (1.6) when you're going somewhere  
26 (.) mm maybe on (1.4) party or (.) some (.) thing (.) like that  
27 (1.5) can you dress up a little more .hh unusual hhMH  
28 MIA mm butu:h then you want to:: (0.6) look nice and you think  
29 it's fun to (1.9) dress nice and (2.3) ye:s?  
30 ANN mhm  
31 MIA so (.) but (.) I think it's important to uh (1.9) not think  
32 what everyone else (0.5) >think about you< and try to (1.7)  
33 hhh feel what you want(hhh) (.) yourself (0.5) that is the  
34 best?  
35 ANN °yes°?  
36 ((recording stopped))

Mia fortsätter på rad 16 med en utökad förklaring kring vad hon menar: att när man är medlem i en viss social grupp så kan det vara viktigt att passa in och se ut på ett särskilt sätt. Hon avslutar med en frågande intonation, till vilken Ann ger sin bekräftelse på rad 19. Efter ännu en paus levererar Mia ett ställningstagande: ”but I think that's stju:pid (hhhHHh)”. Ann och Mia har nu fört fram tre aspekter av ämnet och också avslutat dessa med en personlig värdering. Därefter följer en längre paus igen, varpå läraren gör ett nytt inlägg som kan förstås som ett försök att stimulera ytterligare bidrag till ämnet (rad 24): ”any special occasion when you should dress up”. Det blir Ann som tar den första rundan med det nya perspektivet på raderna 25-27, där hon, med viss tveksamhet, formulerar att fester och liknande tillställningar är tillfällen då man kan klä upp sig lite mer. Det här kan ses som ett ganska självklart svar på lärarens fråga, och eftersom frågan ställdes skulle det vara ytterst problematiskt för Mia och Ann att *inte* besvara den, då den inbyggda preferensen i social interaktion bygger på att om en fråga ställs relevantgör den också ett svar (*makes relevant an answer*, t.ex. Schegloff, 2007). Självklart skulle de ha kunnat ignorera lärarens fråga eller invända mot dess relevans, men då hade de fått räkna med att läraren återigen sökt ett svar (jfr Pomerantz, 1984b).

Dock ligger inte den nya vinklingen i testet helt i linje med de aspekter som eleverna själva förde fram tidigare som i högre grad rörde sig kring teman som identitet, självständighet i fråga om utseende, eller kompistryck. Att det här med att klä upp sig till fester inte var det som låg närmast för Mia kan man se tydligt i hennes respons på raderna 28-29. Med flera karakteristika hos en så kallad disprefererad tur, exempelvis det inledande medhålet (mm) och fördröjningen

av själva oenigheten, som inleds med "but: h then" kan vi se att Mia inte riktigt håller med om ämnets utveckling och att hon istället framhåller att på fester och liknande är det av egen fri vilja man klär upp sig och för att det är roligt. Utan att hon formulerar det explicit kan hennes tur höras som ett icke medhåll som istället återkopplar till det tidigare temat kring gruppsytryck och hennes egen åsikt om att det är "stju:pid" att med ett socialt tvång kring klädsel. Detta återkopplar även till samtalsämnets början då Ann framhöll att man bör få klä sig som man vill. Efter en kort stödsignal från Ann fortsätter Mia på den inslagna vägen på raderna 31-34. Hon inleder sin tur med "so", vilket forskning funnit ofta inleder turer av sammanfattande karaktär (se t.ex. Bolden, 2006 för en översikt) och kan därmed höras som att hon är på väg att leverera en sammanfattande åsikt. Här använder hon samtalskortets och lärarens ordval "important" för att rama in vad hon tycker är det viktigaste i sammanhanget: nämligen att hon tycker att det är viktigt att man inte skall bry sig om vad andra tycker och tänker, utan istället "try and feel" vad man själv tycker om. Hon avslutar med en värdering: "that is the best", där betoningen på "that" ytterligare förstärker att detta är vad hon tycker är centralt med hela ämnet. Ann ger sitt medhåll och sedan stoppas inspelningen (av för oss okänd anledning).

Efter att ha tittat noggrant på den sekventiella utvecklingen av det givna samtalsämnet kan man göra tre viktiga observationer. För det första har eleverna sinsemellan en större samsyn på vad de för fram som aspekter av ämnet än läraren kontra eleverna, där elevernas bidrag är relativt fria från ursprungsformuleringen på provkortet men ändå behandlar ämnet på ett för dem själva adekvat sätt. För det andra kan man se att lärarens bidrag, vid båda tillfällena, sker efter att en elev uppvisat att deras pågående bidrag är avslutat. Det första tillfället, med "but is it important", förefaller dock inte förorsakas av att eleverna uppvisat svåra problem med att fortsätta – det finns ingen markant paus mellan Anns och lärarens tur. Det andra bidraget kommer efter en längre paus och man kan ana att läraren försökte förhindra att samtalet avstannade. För det tredje kan man se att lärarens perspektiv på ämnet markant skiljer sig från elevernas och därmed påverkar samtalets utveckling. Vid det första tillfället visar lärarens inlägg en mycket mer direkt orientering mot samtalskortets skrivna fråga, "How important is the way you look and the way you dress?". Vi kan endast spekulera i varför läraren formulerar sitt bidrag med just sådant fokus mot ett ord i frågan, men onekligen hörs hennes tur som att Ann missat att besvara en central del av frågan. Ann vidhåller dock sitt inledande perspektiv och svarar inte jakande eller nekande, vilket sedan understöds av Mia som för

upp ett likartat perspektiv, men där hon dock förhåller sig till graden av "importance" genom att sätta den i relation till kompisgrupper. Lärarens nästa inlägg kopplar inte till elevernas egna bidrag, utan för fram en helt ny aspekt av ämnet, men Mia för ändå tillbaka tematiken till självständighet när hon avrundar. Man kan alltså säga att lärarens bidrag inte var lika sekventiellt kopplade utan visar på en mycket mer bokstavlig läsning av uppgiften som visserligen ändrar den riktning samtalen tar, men där eleverna är förhållandevis uthålliga i att driva sina egna perspektiv. Lärarens inlägg avfärdar i viss mån de bidrag som eleverna gör, vilket i sig skulle kunna motverka elevernas försök att utveckla en samtalsliknande provdiskussion kring ett ämne där de uppenbarligen har åsikter. Instruktionerna för testet innehåller bara förslaget att eleverna skall förklara varför de håller med eller inte håller med om ett påstående och ge exempel, och det är just vad de gör – men analysen visar att läraren i detta fall har en annan förförståelse om hur behandlingen av ämnet bör se ut, vilket möjligen skulle kunna få konsekvenser för hur elevernas prestation på provet bedöms.

I vårt andra exempel samtalar en pojke och en flicka, Per och Liv. Exemplet har, som vi visar nedan, både likheter och skillnader mot det förra. På rad 38-39 läser Liv det nya samtalskortet med texten "What can we learn from history?". Sekvensen inleds något stapplande då Liv inte är säker på om frågan syftar till "ämnet in the school or", vilket läraren svarar på (rad 46). Liv upprepar "in the world" innan hon börjar med sitt första bidrag till ämnet (raderna 48-49), där hon inleder med "that the world is going forward" och fortsätter med exempel:

(2a) "but what can we learn from history"

[510711072] LÄR= läraren, PER = manlig elev, LIV = kvinnlig elev

```

37          (6.6.)
38          (pt) `happ u::h (.) (( aser)) what can we <le:arn> from
39          history? ((slutar läsa))
40          (1.2)
41          ((sniffling sound))
42          (4.1)
43  LIV      °(mm)° (.) history y'know the:: uh (1.5) ämnet in the school or
44          (.) .hh
45          hist[o r y ]
46  LÄR      <[no his]tory in the< world (.) [ I ]mean,
47  LIV      [ye-]
48          >in the world yeh .hh < (1.9) thatu:h the world is going
49          for↑ward (.) for example for four hundred years ago we: had .hhh
50          (1.1) when it was war we:::u hhTHUH HHH (0.6) we didn't (.)

```

*Erica Sandlund & Pia Sundqvist: "But what can we learn from history" Om konsten att diskutera "rätt" under det muntliga nationella provet i engelska*

51 shout out guns we:: (.) fight withu:h,  
 52 PER sword  
 53 LIV >yes< (.) and now we- (.) is not good to have a war but .hh now  
 54 we:: for example shoot with guns ?  
 55 PER HHH[ (HH)  
 56 LIV [I (k(hh)no(hh)w?)HHHUH (.) \$and (.) for four hundred  
 57 years we\$ didn't havu:h (.) cars) and now we have cars? .hhh  
 58 (1.9)  
 59 BIL HHmm?  
 60 (5.1)

Livs exempel på att världens utveckling går framåt handlar om krigföring. Hon följer tydligt instruktionen att förklara sin ståndpunkt med exempel och tar upp att människor nu har en annan typ av vapen jämfört med fyra hundra år sedan. Per fyller i med "sword" när Liv förefaller söka efter ord (raderna 51-52). På rad 53 fortsätter hon med ">yes< (.) and now we- (.) is not good to have a war but .hh now we:: for example shoot with guns" och visar därmed att hennes exempel inte på något sätt är grundat i en personlig hållning *för* krig, utan markerar istället att bidraget är ett exempel på hennes inledande fras, att världen går framåt. Per uppger ett skrattliknande ljud, som replikeras av Livs (rad 56) skrattande "I (k(hh)no(hh)w?) HHHUH" med något oklar syftning – kan hända blir Pers skratt en påminnelse om att ämnet i sig inte är helt oproblematiskt och Liv visar att hon förstår detta med "I know". Dock fortsätter hon med ett liknande (dock inte lika socialt problematiskt) bidrag: att vi nu har bilar som färdmedel.

En lång tystnad, hela 5.1 sekunder, följer där vare sig Liv eller Per gör några anspråk på att fortsätta. På rad 61 gör då läraren ett inlägg och en tolkning som ligger nära till hands är att läraren försöker få fart på den avstannade diskussionen. Notera dock hur inlägget utformas på rad 61 nedan:

(2b)

61 LÄR but what can we learn (.) from history  
 62 LIV thatu:h,  
 63 (1.2)  
 64 LIV [yea-]  
 65 PER [how ] they live?=  
 66 LIV =yeah how they live (.) and that we: are going forward  
 67 LÄR °mmm° (.) can we e- de- (m) (.)u:h (.) (pt) .hhh do you  
 68 get(hhh) (.) any  
 69 HELp from knowing that? (0.5) how they lived  
 70 LIV nnn- (.) no? U::h NO?  
 71 hm?

72	LIV	>a:h< no? hhUH HUH HUH (HHH) [.HHHH
73	LÄR	[so you think it'sss (0.3) a
74		<u>progress</u> in wa:r and so on,
75		(2.1)
76	LIV	°nno: (.) ( de )°
77		(5.9)

Precis som i exempel 1 betonar läraren en lexikal komponent i originalfrasen, också i detta fall föregånget av invändningspartikeln ”but”. Här betonas ordet ”learn”, vilket då kan höras som att just den aspekten inte har behandlats på ett tillfredsställande sätt av Liv (eller Per) så här långt. Oavsett lärarens intentioner, vilket vår analys inte gör några anspråk på att komma åt, så *bör* lärarens tur som en slags korrigerande där den bokstavliga lydelsen på samtalskortet lyfts fram. Eleverna uppmanas alltså att fokusera sin diskussion på vad vi (människor i allmänhet) kan *lära* oss av historien. Liv gör då några tveksamma och avbrutna försök att hitta exempel på lärdomar, då Per (rad 65) fyller i med ”how they live”. Här ser vi också möjligen en återgång till den inledande förvirringen om huruvida frågan betydde vad vi kan lära oss av historieämnet snarare än världshistorien i ett mer abstrakt perspektiv, då Pers bidrag lyfter fram att vi kan lära oss om hur ”they” (människor i historien) levde, vilket för tankarna till historiekunskapens nytta snarare än till viktiga *lärdomar* för människosläktens utveckling. Liv är direkt med på noterna och repeterar Pers ”how they live” och fortsätter sedan med att återkoppla detta till hennes tidigare ståndpunkt: att människans utveckling går framåt. Per och Liv uppvisar alltså fortfarande en delvis annan förståelse av uppgiften än den som läraren försöker föra fram och håller sig kvar kring utveckling. På raderna 67-70 gör läraren ett nytt försök genom en omformulering av ”lärdomsaspekten” av frågan: ” °mmm?° (.) can we e- de- (m) (.)u:h (.) (pt) .hhh do you get(hhh) (.) any HELp from knowing that? (0.5) how they lived”. Genom att formulera lärandenaspekten i världshistorien på ett något enklare sätt och med tydlig koppling till Pers och Livs egen formulering uppmanar läraren återigen till en innehållslig diskussion kring huruvida vi har någon hjälp (lära oss något) av att veta hur människor levde förr. Liv svarar nekande på detta och skrattar sedan. Läraren gör då istället en så kallad *upshot-formulering*, eller en egen summering av elevernas personliga åsikt: ”so you think it'sss (0.3) a progress in wa:r and so on”. Liv svarar tveksamt nekande på rad 76 men avbryter sedan sin inledda tur och en lång paus uppstår. Därefter uppmanas Per att bidra mer till ämnet (rad 78 nedan):

Erica Sandlund & Pia Sundqvist: "But what can we learn from history" Om konsten att diskutera "rätt" under det muntliga nationella provet i engelska

(2c)

78 LÄR what about Per what do you say.  
79 PER u:hm  
80 (2.9)  
81 PER .HHHHHHH [(HHHHH)  
82 LÄR [is it good to know about your history.  
83 (1.8)  
84 PER >yeah<  
85 (0.9)  
86 LÄR wh(hh)y.  
87 (0.6)  
88 PER uh it's (hhhh)  
89 (6.4)  
90 PER mmmmm, .hhh  
91 (0.4)  
92 LÄR .hh do we learn? From the mistakes we made? .hh  
93 LIV yes  
94 LÄR we DO?=  
95 LIV =hmm  
96 LÄR ( k ) (.) can you tell- (.)give 'xamples  
97 (3.9)  
98 LIV wellI'm not so good i(HH)n (HH)IS(HH)TOR(HHH)Y (HH)BUT(hh)  
99 [(HH)HEH (.) HHEH  
100 LÄR [do you have any examples?  
101 LIV (hh)huh (.) †hmmmm‡  
102 PER >no< (hh)?  
103 LÄR no? (0.7) .HH ohkay let's take your then  
104 ((nytt diskussionskort introduceras))

Per har svårt att komma igång med ett svar på frågan, som ju efterfrågar hans åsikt, varpå läraren omformulerar frågan till att efterfråga en värdering: "is it good to know about your history". Per svarar jakande – kanske inte så konstigt eftersom frågan är förpackad så att den rent strukturellt föredrar (prefererar) ett positivt svar (Pomerantz, 1984a; Schegloff, 1988). Där han sedan hålls ansvarig för att förklara sitt jakande (rad 86) uppstår samma tvekande tystnader och omstartade försök. Läraren gör då ett ytterligare försök att förtydliga vad hon, i hennes tolkning av provuppgiften, efterfrågar: "hh do we learn? From the mistakes we made? .hh". Liv håller med om detta, och hålls då också ansvarig för att underbygga sin åsikt ett frågande "we DO?" samt en uppmaning om att erbjuda exempel på detta (rad 94 och 96). Livs svar blir av en annan karaktär: hon svarar skrattande att hon inte är så bra på historia. Här kan vi återigen se exempel på återgången till skolämnet historia och att hennes förståelse av frågan är att hon förväntas komma med historiskt korrekta exempel på lärdomar vi kan dra av historien. Per får då en liknande uppmaning att ge konkreta exempel och

först efter att han svarat nekande till detta överger läraren sina försök att få eleverna att behandla ämnet så som hon tolkade det och uppmanar dem att dra ett nytt samtalskort.

Vad vi kan se av den utdragna sekvensen med historielärdomar är eleverna uppvisar en hel del svårigheter med att behandla det givna ämnet och att läraren är ihärdig i sina försök att få dem att diskutera ämnet utifrån den förståelse hon har av uppgiften. Precis som i sekvens 1 betonas en komponent i ursprungsfrågan för att sätta ljuset på exakt *vad* som skall diskuteras, men eleverna visar att de har svårt att både tolka och genomföra diskussionen enligt lärarens uppmaningar. Syftet med frågorna är självklart att utgöra ett stöd för att eleverna skall kunna producera bedömningsbar muntlig output, men lärarens handlingar visar också något annat: att eleverna inte bara skall samtala, utan också behandla ämnet på ett visst sätt. Möjligen kan man se lärarens upprepade korrigeringar av Livs bidrag kring krigföring som en invändning mot att just en sådan, mindre politiskt korrekt aspekt av ämnet skall dominera samtalet, men elevernas och lärarens skilda orienteringar mot ämnet fortsätter att synas även sedan krigsfokuseringen övergivits. Lärarens bidrag förefaller ha ytterligare syften än att eleverna skall samtala – det verkar finnas en pedagogisk tråd där ett djupare kritiskt förhållningssätt till uppgiften också betonas. Eleverna förefaller dock inte förstå dessa strävanden och lärarens upprepade försök att styra dialogen resulterar inte i något dialogiskt eleverna sinsemellan, utan omformar samtalet till att eleverna istället uppmanas (och försöker) svara på lärarstyrda frågor. Uppenbarligen var ämnet för samtalet i detta fall inte lämpligt för just dessa två elever och de möjligheter som de erbjuds för att visa vad de kan snarare än vad de inte kan (jfr Erickson & Börjesson, 2001).

### **Resultatens betydelse – perspektivhantering och uppgiftsplanering**

Det läggs mycket tid och kraft både bland forskare och bland testkonstruktörer för att utveckla valida testinstrument som passar så många språkinlärare som möjligt (se t.ex. Erickson & Börjesson, 2001; Hasselgren, 1996; Lorenzo-Dus, 2007). För båda grupperna har denna studie relevans på olika sätt. Ur ett samtalsforskningsperspektiv har vi visat hur olika förståelser av uppgiften och de förväntningar som finns kan spåras i deltagarnas påvisbara orienteringar mot både diskussionsämnet och provuppgiften. Vi har visat hur dessa skillnader får konsekvenser för hur ett ämne avhandlas inom ramen för provet samt vilka ytterligare svårigheter som eleverna möter i samband med att deras bidrag inte

behandlas som adekvata, i synnerhet när eleverna uppvisar upprepade svårigheter att bidra till ett särskilt ämne, som i fallet med historielärdomarna. Det nationella provet och de samtalskort som används är som sagt noggrant utprovade, öppna och fria i syfte att eleverna skall få visa vad de kan. Vissa elever behöver mer strukturerade uppgifter med tydliga ramar, även om, som Wong och Waring (2010, s. 277) noterar efter att ha studerat genomförandet av ett antal muntliga uppgifter i språkundervisning, att "the most authentic interaction often turns out to be off-task talk", det vill säga, prat som sker emellan eller fristående från strukturerade uppgifter. De förordar öppna uppgifter eftersom "the designed-ness of tasks (...) goes against the dynamic nature of interaction to which learners should ideally be exposed" (s. 277). Inom språkdidaktiken och lärarutbildningen skulle då införandet av mer interaktionsbaserad forskning och forskningsmaterial kunna utgöra ett viktigt bidrag till blivande lärares insikter i de institutionella och interaktionella villkor och förväntningar som elever möter i språkklassrummet och i testsituationer som denna.

Den interaktionella hanteringen av olika perspektiv på uppgiften är kanske särskilt intressant i samtal där det finns tydliga institutionella roller och därmed medföljande möjligheter och begränsningar att driva dessa. Paralleller kan dras till andra studier, exempelvis Nyroos (2010, 2012) som undersökte grupphandledningssamtal i högre utbildning med fokus hur läraren respektive studenterna uppvisade olika förståelse av den pågående aktiviteten. Medan studenterna i hög grad ställde konkreta frågor om uppgiften för det aktuella grupparbetet fokuserade läraren istället på att omvandla de konkreta frågorna till en mer abstrakt nivå som en del av lärarpraktiken att samtidigt undervisa om vetenskaplig metod. Detta skedde bland annat genom att läraren undvek att besvara konkreta frågor och istället ställde motfrågor för att få in studenterna på önskvärt spår.

I Nyroos (2010) analys fanns en tydlig koppling mellan lärarens agerande och ett pedagogiskt syfte; handlingarna blir då en del av utövandet av lärarrollen. I vårt fall ligger det också nära till hands att anta att lärarna i de nationella proven griper in i syfte att stimulera och underlätta samtalet, vilket självklart är en del även av språklärarrollen. Det är inte vårt syfte att på något sätt värdera lärarens agerande under proven, utan snarare att kasta ljus på de interaktionsmässiga effekterna av att olika perspektiv på den pågående aktiviteten möts. I vardagliga samtal finns ofta ett ganska stort utrymme för att förhandla om olika



förhållningssätt, men under ett nationellt prov i skarpt läge har elever och lärare av förståeliga skäl olika interaktionella roller. Frågor som ställs gör alltid ett svar relevant som nästa handling, och det asymmetriska i lärar-elevrelationen synliggörs extra tydligt när läraren ställer frågor som eleverna då blir ansvariga för att förhålla sig till, alternativt på något sätt förklara varför de inte gör det. Läraren ska ju dessutom bedöma sina elever på deras aktuella insats och är den med *epistemiskt företräde* (eng. *epistemic primacy*), jfr Stivers, et al., 2011, p. 13) vad gäller just spelreglerna för provet, vilket kan ses i elevernas tolkning av lärarens inlägg och i deras försök att besvara frågorna snarare än att se dem som input för att stimulera samtalet. Vi menar att det samtalsliknande formatet då transformeras till ett mer intervjuliknande format mellan elever och lärare snarare än mellan eleverna själva. Det är naturligtvis svårt att spekulera i hur samtalen hade utvecklats om läraren förhållit sig passiv i just de här sekvenserna, men våra observationer har paralleller med en annan studie (Mori, 2002), där den planerade interaktionen mellan amerikanska inlärare av japanska och infödda japanska talare i språkklassrummet inte resulterade i ett samtal som liknar den sekventiellt länkade naturliga dialogen, utan snarare blev en strukturerad intervju med frågor och sökanden efter passande svar.

Lärarens agerande, där vissa aspekter av diskussionsämnena lyfts fram som viktigare än andra, kan tyckas motverka syftet med att eleverna skall få ”visa vad de kan”, och att innehållet inte är lika viktigt som engelskt tal med flyt (jfr Naeslund, 2004). Som vi betonat tidigare visar analyserna på vikten av att metabehandla provens instruktioner och genomförande i mycket större utsträckning, eftersom lärare och elever bara i denna analys uppvisar så skilda perspektiv på uppgiften. Förutom att lärarens inspel i provsamtalen i viss mån kan förklaras av en ambition att eleverna ska producera så mycket bedömningsbart prat som möjligt, så är det rimligt att anta att även andra aspekter spelar in. Att lärarna i vårt material så tydligt försöker styra eleverna mot att diskutera vissa aspekter av ett ämne har ju också kopplingar till skolans övergripande mål, och att elevernas bidrag kanske inte alltid hölls på en tillräckligt reflekterande nivå. Därmed är det inte alltid enkelt att särskilja språkligt flyt och övriga kognitiva förmågor och kunskaper i testsituationen, vilket också ställer andra krav på eleverna än att producera engelskt tal. Att delta i det muntliga provet kräver följaktligen också vissa kunskaper om de ämnen som skall diskuteras, något som vi visat på i en tidigare studie (Sandlund & Sundqvist, 2011).

## Avslutande kommentarer

I vår artikel har vi fokuserat mycket på lärarens roll under det muntliga nationella provet i engelska, även om vi betonat att vårt syfte med analysen inte varit att värdera eller ifrågasätta lärarens agerande. Diskussionen om vad lärarens inlägg i samtalet de facto gör rent interaktionellt kan och bör dock också ses mot bakgrund av det faktum att man i Sverige har valt en linje där lärare (till skillnad från externa granskare) är examinatorer på de nationella proven och där riktlinjerna för provens genomförande är förhållandevis öppna. Exempelvis är det endast en rekommendation men inget krav att de muntliga proven spelas in, vilket i sin tur i många fall omöjliggör en andra bedömning av produktionen. I sammanhanget bör det nämnas att provkonstruktörerna skulle föredra ett krav på inspelning (Gudrun Erickson, personlig kommunikation). Förutsättningarna för att genomföra och följa upp de muntliga proven varierar också starkt mellan olika skolor och lärarnas val av genomförandemetod styrs naturligtvis av faktorer som tid, resurser, lokaltillgång med mera. Enligt vår uppfattning får dessa skillnader också konsekvenser för en likvärdig bedömning.

En praktisk rekommendation som vuxit fram ur vårt samlade arbete med muntliga prov i engelska är att proven skulle gynnas av att lärare erbjuds ökade möjligheter till reflektion och kompetensutveckling kring testpraktik. Genom att låta lärare delta i insatser där man arbetar med autentiskt och inspelat provmaterial kan kunskaperna om handlingar som främjar respektive motverkar utvecklingen av ett provsamtal mellan elever utvecklas. För lärare skulle det sannolikt synliggöra *hur* lärares och elevers respektive tolkningar av vad som förväntas tar sig uttryck och påverkar provsamtalen. Detta planerar vi att pröva i en ny workshopform utvecklad genom samtalsanalytisk forskning (Stokoe, 2011) genom kommunikationsträning med verksamma lärare, där verkligt forskningsmaterial varvas med rollspelsövningar och reflekterande diskussioner kring exempel. Vi ber att få återkomma med resultaten av detta framöver.

## Referenser

- Antaki, C. (2011). Applied conversation analysis: from explication to intervention. In C. Antaki (Ed.), *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk* (pp. 2-14). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (Eds.). (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bolden, G. B. (2006). Little Words That Matter: Discourse Markers “So” and “Oh” and the Doing of Other-Attentiveness in Social Interaction. *Journal of Communication*, 56, 661–688.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment. Principles and classroom practices* (2 ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Čekaitė, A. (2006). *Getting started: Children’s participation and language learning in an L2 classroom*. PhD, Linköping University, Linköping. (Linköping Studies in Arts and Science 350).
- de Jong, J. H. A. L., & van Ginkel, L. W. (1992). Dimensions in oral foreign language proficiency. In L. Verhoeven & J. H. A. L. de Jong (Eds.), *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment* (pp. 187-205). Amsterdam: John Benjamins.
- de Jong, J. H. A. L., & Verhoeven, L. (1992). Modeling and assessing language proficiency. In L. Verhoeven & J. H. A. L. de Jong (Eds.), *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment* (pp. 3-19). Amsterdam: John Benjamins.
- Denham, K., & Lobeck, A. (Eds.). (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, G., & Börjesson, L. (2001). Bedömning av språkfärdighet i nationella prov och bedömningsmaterial. In R. Ferm & P. Malmberg (Eds.), *Språkboken* (pp. 255-269). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1967). *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48 (1), 1-17.
- Hall, J. K., Hellerman, J., & Pekarek Doehler, S. (Eds.). (2011). *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hasselgren, A. (1996). The EVA Project - diagnostic tests in English for the 8th class, or something more? *Språk og språkundervisning* (2), 27-31.
- Hasselgren, A. (2004). *Testing the spoken English of young Norwegians: A study of test validity and the role of 'smallwords' in contributing to pupils' fluency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, R. (2010). How linguistics has influenced schools in England. In K. Denham & A. Lobeck (Eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (pp. 35-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29 (1), 24-49.
- Lazaraton, A. (1992). The structural organization of a language interview: A conversation analytic perspective. *System*, 20 (3), 373-386.
- Lorenzo-Dus, N. (2007). The best of both worlds? Combined methodological approaches to the assessment of vocabulary in oral proficiency interviews. In H. Daller, J. Milton & J. Treffers-Daller (Eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 220-233). Cambridge: Cambridge University Press.

- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classrooms. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (pp. 197-213). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Markee, N., & Seo, M.-s. (2009). Learning talk analysis. *IRAL*, 47 (1), 37-63.
- Martin, C. (2004). *From other to self. On learning as interactional change*. PhD, Uppsala. (Acta Universitatis Upsaliensis No 107).
- Melander, H., & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: A select study of small group activity in a Japanese classroom. *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.
- Mori, J., & Markee, N. (2009). Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction. *IRAL*, 47 (1), 1-9.
- Myhill, D. (2010). Linguistic development in children's writing: changing classroom pedagogies. In K. Denham & A. Lobeck (Eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (pp. 106-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Naeslund, L. (2004). *Prövostenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Nakatsuhara, F. (2008). Inter-interviewer variation in oral interview tests. *ELT Journal*, 62 (3), 266-275.
- Nyroos, L. (2010). "Om du har något annat ord för det?" Hur deltagares skilda perspektiv kommer till uttryck i ett undervisningssammanhang. *Språk & Stil*, 20, 165-188.
- Nyroos, L. (2012). *The social organization of institutional norms. Interactional management of knowledge, entitlement and stance*. PhD, Uppsala University, Uppsala.
- Pollitt, A., & Murray, N. L. (1996). What raters really pay attention to. In M. Milanovic & N. Saville (Eds.), *Performance testing, cognition and assessment. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem* (pp. 74-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (1984a). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (1984b). Pursuing a response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 152-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1998). Evaluating learner interaction skills: Conversation at the micro level. In R. Young & A. W. He (Eds.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency* (pp. 53-67). Amsterdam: John Benjamins.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50 (4), 696-735.

- Sahlström, F. (2011). Learning as social action. In J. K. Hall, J. Hellerman & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional development and competence* (pp. 45-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2011). Managing task-related trouble in L2 oral proficiency tests: Contrasting interaction data and rater assessment. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5 (1), 91-120.
- Schegloff, E. A. (1988). Goffman and the analysis of conversation. In P. Drew & A. Wootton (Eds.), *Erving Goffman: Exploring the interaction order* (pp. 89-135). Cambridge: Polity Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis, volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (1-2), 361-382.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Seedhouse, P., & Egbert, M. (2006). The interactional organisation of the IELTS speaking test. *IELTS Research Reports* (Vol. 6, pp. 161-206).
- Skolinspektionen. (2011). *Lika eller olika? Omvärdering av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan. Redovisning av regeringsuppdrag Dnr. U2009/4877/G*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2004). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skola. Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Skolverket.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (Eds.). (2011). *Knowledge and morality in conversation. Rights, responsibilities and accountability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stokoe, E. (2011). Simulated interaction and communication skills training: The 'Conversation Analytic Role-play Method'. In C. Antaki (Ed.), *Applied conversation analysis: Changing institutional practices* (pp. 119-139). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. PhD, Karlstad University, Karlstad
- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis*. London: Sage Publications.
- Wagner, J., & Gardner, R. (2004). Introduction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 1-17). London: Continuum.
- Wheeler, R. S. (2010). From cold shoulder to funded welcome: lessons from the trenches of dialectally diverse classrooms. In K. Denham & A. Lobeck (Eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (pp. 129-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Young, R., & He, A. W. (Eds.). (1998). *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins

## Bilaga 1. Transkriptionsnyckel

Listan är baserad på Stivers, Mondada & Steensig (2011, s. xiv-xvii).

.	Fallande, slutlig intonation.
?	Stigande intonation, inte nödvändigtvis en fråga.
,	Lätt stigande intonation, inte nödvändigtvis mellan satser.
::	Förlängning av det ljud som ligger omedelbart före. Ju fler kolon, desto mer utdraget ljud (exempelvis vokalljud).
-	Efter ord eller del av ord, indikerar abrupt "avklippt" tal.
<u>hand</u> väska	Understrykning markerar betoning eller emfas, antingen via förhöjd volym eller tonhöjd.
°tal°	Delar av tal som levereras tystare eller mjukare än omgivande tal.
>tal<	"Mer än" eller "mindre än"-beteckningar runt del av tal markerar att det produceras långsammare respektive snabbare än omgivande tal.
<tal>	
hhh	Hörbar utandning, eventuellt skratt, inom eller före tal.
(hhh)	Parentes markerar utandning inom talenheter, exempelvis skratt.
.hh	Hörbar inandning.
(( ))	Tal inom dubbla parenteser innehåller transkriptörens kommentarer eller beskrivningar.
(ord)	Oklart/ohörbart.
MAY	Stora bokstäver indikerar ljudligare tal.
[ ]	Hakparenteser ovanför varandra på två rader indikerar samtidigt tal eller handling av olika talare.
=	Visar på sammanhängande talflöde på två rader, antingen av samma talare där radbrytning sker, eller av olika talare.