SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

WHAT HAPPENED TO KIM?

En kollaborativ studie om uppgiftskonstruktion för muntlig interaktion på engelska

FÖRFATTARE:
Malin Haglind
Anna Löfquist
Jessica Berggren

SKOLPORTEN
LEDA & LÄRA
8/2025

SAMMANFATTNING

FÖRELIGGANDE ARTIKEL BESKRIVER en kollaborativ studie där lärare och forskare gemensamt undersökte hur en uppgifts konstruktion kan påverka elevers muntliga interaktion i engelska. Utifrån frågeställningen *Hur kan vi konstruera uppgifter som främjar muntlig interaktion i engelska?* har vi utifrån olika designaspekter konstruerat, prövat, analyserat och reviderat muntliga uppgifter i årskurs 6–9. Våra resultat visar att problembaserade uppgifter med öppna slut och tillgång till fysiska föremål ledde till samkonstruerad och meningsfull muntlig interaktion. Vi såg också att det var särskilt viktigt att arbeta med uppgiftens instruktioner och elevernas gemensamma material, i det här fallet en karta och ett antal föremål.

Malin Haglind är lärare i engelska och spanska på Boo Gårds Skola i Nacka kommun.
E-post: malin.haglind@nacka.se

Anna Löfquist är lärare i engelska och musik på Järla skola i Nacka kommun.
E-post: anna.lofquist@nacka.se

Jessica Berggren är lektor och lärare i engelska och franska på Hjulsta grundskola i Stockholms kommun. Hon leder också nätverket i engelska och moderna språk i Stockholm Teaching & Learning Studies. E-post: jessica.berggren@edu.stockholm.se

Denna artikel har den 28 maj 2025 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING 7
Muntlig interaktion på engelska 7
Aktiviteter, uppgifter och övningar i språkklassrummet 8

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING 9

METOD OCH GENOMFÖRANDE 11
Deltagare 11
Uppgiftskonstruktion och analys av interaktion 11

RESULTAT 15
Cykel 1 15
Cykel 2 17
Cykel 3 20

DISKUSSION 23

SLUTSATSER 25

REFERENSLISTA 27

INLEDNING

DET KAN VARA svårt att skapa möjligheter för meningsfulla samtal i språkklassrummet. Muntlig interaktion på engelska mellan elever liknar ofta parallella monologer (Galaczi 2008, 2014; Sandlund & Sundqvist 2016) som hålls samman av fasta uttryck som "what do you think?" och "that's an interesting idea" eller konstlade fråga-svar utbyten där eleverna ofta redan vet svaret. Det verkar som om eleverna pratar *till* varandra snarare än *med* varandra (jfr. May 2011). Ibland beskrivs det här problemet i relation till eleverna: de är blyga, de vill inte prata, de kan inte samtala och så vidare. Utgångspunkten för projektet som beskrivs i den här artikeln är i stället att de aktiviteter vi använder i klassrummet kanske inte lockar till muntlig interaktion eller ger eleverna bra förutsättningar för att samtala med varandra. Det är till exempel vanligt att dialoger i övningsböcker syftar till att eleverna ska öva på ord och fraser snarare än att samtala. Dessutom är det möjligt att de nationella provens fokus på både muntlig produktion och interaktion leder till att elever var på att visa upp sin språkkunskap i stället för att använda språket för att kommunicera. Genom den här studien, som är en del av projektet *Från monologer till dialoger* inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS), ville vi undersöka om en problembaserad uppgift kunde locka fram meningsfulla samtal mellan elever och därmed bidra till att stärka undervisningen om muntlig interaktion på engelska. Studien är ett samarbete mellan forskare och lärare i engelska och i artikeln beskrivs både vår process och våra slutresultat med diskussion.

MUNTLIG INTERAKTION PÅ ENGELSKA

GRUNDSKOLANS KURSPLAN I engelska har ett tydligt kommunikativt fokus och skriver bland annat fram att eleverna ska "utveckla en allsidig kommunikativ förmåga" (Skolverket 2024, s. 35). Vikten av kommunikation stärks vidare genom kursplanens koppling till *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS, Skolverket 2009). Skolämnet engelska har hög status i skolan och elevernas generella språkfärdighet är mycket god. Vidare vet vi att många ungdomar också använder engelska utanför skolan, så kallad *extramural English* (Sundqvist 2009). Samtidigt verkar det finnas en skillnad på engelska och "skolengelska" som bland annat får som konsekvens att en del elever anser att de inte får använda sina kommunikativa färdigheter fullt ut i skolan (Myndigheten för skolutveckling 2008; Sundqvist & Olin-Scheller 2015). På liknande sätt upplever vi att de muntliga aktiviteter vi använder i klassrummet ibland ger upphov till konstlade utbyten av information eller åsikter och inte riktigt speglar den muntliga kommunikativa kompetens våra elever faktiskt har. Klassrumssamtalen mellan eleverna saknar det gemensamma engagemanget där eleverna tillsammans konstruerar meningsfull kommunikation genom interaktion.

I artikelns inledning gjorde vi en möjlig koppling mellan detta problem och formen på de nationella provens muntliga del; de parallella monologer och långa "föredrag" som vi ser i våra klassrum har

också observerats i studier om muntliga prov (Galaczi 2008, 2014; May 2011; Sandlund & Sundqvist 2016). Med tanke på att den typ av aktiviteter som används i *Speaking*-delen av nationella proven i årskurs 6 och 9 också influerar både lärares syn på och undervisning om muntlig interaktion känns det relevant att vända fokus mot just muntliga uppgifters konstruktion i den här studien.

AKTIVITETER, UPPGIFTER OCH ÖVNINGAR I SPRÅKKLASSRUMMET

NÄR VI ANVÄNDER begreppet *uppgift* menar vi en aktivitet som framför allt har ett kommunikativt syfte; detta skiljer en uppgift från en *övning* som till exempel kan syfta till att träna på en grammatisk struktur eller nöta in fasta fraser (Ellis 2003). Dessutom använder vi *aktivitet* som en paraplyterm för olika uppgifter och övningar som används i språkundervisning.

Uppgifter är vanligt förekommande i studier om andraspråksinlärning (*second language acquisition*, SLA) där de ofta används för att locka fram "naturligt" språk i syfte att uppgiften ska "engage learners in using language pragmatically rather than displaying language" (Ellis 2003, s. 9). Mer specifikt valde vi i vår studie att utgå ifrån Ellis (2003) beskrivning av en uppgift som en planerad aktivitet där språk används på ett funktionellt och meningsfullt sätt. Samma ramverk understryker också att en uppgift ska ha ett tydligt definierat kommunikativt utfall och vara meningsfull. En annan viktig aspekt är att det ska finnas en kommunikativ lucka (jfr *gap*, ibid.), det vill säga ett reellt syfte med samtalet, som att ta reda på information som behövs för att lösa ett problem eller ta reda på någons åsikter om ett ämne. Vidare ska eleverna kunna använda sina tillgängliga språkliga resurser för att genomföra uppgiften (ibid.). Detta tolkade vi konkret genom att inte använda planerad språklig stöttning, exempelvis ordlistor, i våra uppgifter. Uppgifterna som användes i vårt projekt konstruerades med utgångspunkt i det som Ellis kallar designaspekter (*design features*, 2003, s. 21, se Tabell 1).

Tabell 1: Ramverk för uppgiftskonstruktion (Ellis 2003, s. 21).

DESIGN FEATURE		DESCRIPTION
1	Goal	The general purpose of the task, e.g. to practise the ability to describe objects concisely; to provide an opportunity for the use of relative clauses.
2	Input	The verbal or non-verbal information supplied by the task, e.g. pictures; a map; written text.
3	Conditions	The way in which the information is presented, e.g. split vs. shared information, or the way in which it is to be used, e.g. converging vs. diverging.
4	Procedures	The methodological procedures to be followed in performing the task, e.g. group vs. pair work; planning time vs. no planning time.
5	Predicted outcomes	
	Product	The 'product' that results from completing the task, e.g. a completed table; a route drawn in on a map; a list of differences between two pictures. The predicted product can be 'open', i.e. allow for several possibilities, or 'closed', i.e. allow for only one 'correct' solution.
	Process	The linguistic and cognitive processes the task is hypothesized to generate.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

FÖRELIGGANDE STUDIE ÄR en del av ett större projekt vars övergripande syfte var att utforska hur uppgiftskonstruktion (Ellis 2003) kan förbättra elevers möjligheter till meningsfulla och funktionella samtal i språkundervisning. I relation till uppgiftskonstruktionen låg fokus också på att utforska och sätta ord på vad ”bra interaktion” i engelskklassrummet kan innebära. Eftersom projektets utgångspunkt var att den interaktion som ofta sker i klassrummet inte liknar ”naturlig” interaktion ville vi se om vi kunde locka fram mer autentisk muntlig interaktion genom att konstruera uppgifter som skiljer sig från de som vanligtvis används i språkundervisning. Vår forskningsfråga var *Hur kan vi konstruera uppgifter som främjar muntlig interaktion i engelska?*

I delstudien *What happened to Kim?*, som genomfördes i engelska på mellan- och högstadiet, testade vi specifikt att göra en uppgift som skulle leda till att eleverna samkonstruerade ett samtal genom att uttrycka och utveckla olika idéer och perspektiv tillsammans och gemensamt finna en lösning. I artikeln beskriver vi hur vi gick till väga och hur vår kunskap om uppgiftskonstruktion och bra interaktion utvecklades under studiens gång. Detta görs genom att vi kronologiskt beskriver studiens olika cykler, det vill säga återkommande faser av uppgiftskonstruktion, prövning, utvärdering och revidering.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

STUDIENS METODOLOGI KAN beskrivas i tre termer: kollaboration, intervention och iteration. Kollaborationen innebar att forskare och lärare arbetade tillsammans genom hela processen. Det var också en interventionsstudie: uppgiften *What happened to Kim?* konstruerades utifrån vår anpassade modell av Ellis ramverk (2003) och testades i olika klassrum. Detta skedde upprepade gånger vilket utgör iterationen. Mer specifikt organiserades studien i tre cykler. Varje cykel inleddes med att uppgiften testades i två årskurser, samtidigt som några elevgrupper i varje klass videofilmades. Tre till fyra filmer transkriberades ord för ord och analyserades i två steg: först med avseende på interaktion och därefter med uppgiftens konstruktion i fokus. Urvalet av filmer baserades på videoinspelningarnas kvalitet och samtalen var 9–33 minuter långa. Efter analysen reviderades uppgiften och testades igen i nya klasser.

DELTAGARE

UPPGIFTERNAS OLIKA VERSIONER prövades i årskurs 6–9 på skolor i samma kommun. Utprövningen genomfördes av elevernas ordinarie lärare som också utgjorde del av forskningsgruppen. I linje med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer har gruppens ansvariga forskare informerat lärarna om ”god forskningssed” (Vetenskapsrådet 2024, s. 23), exempelvis att det är frivilligt att delta och att deltagarna är anonyma i kommande presentationer och publikationer. Vi har dessutom säkerställt korrekt datahantering, via externa hårddiskar. Eleverna informerades muntligt om studiens syfte, deltagandets frivillighet och anonymitet och skriftliga samtyckesblanketter undertecknades av både elev och vårdnadshavare. Vid utprovning av uppgifterna genomförde samtliga närvarande elever i klassen uppgiften och filmade sig själva som del av ordinarie undervisning, men det var bara filmer från elever som gett medgivande att delta i studien som samlades in och användes i analysen.

UPPGIFTSKONSTRUKTION OCH ANALYS AV INTERAKTION

SOM TIDIGARE NÄMNTS (se Tabell 1), använde vi Ellis ramverk (2003) eftersom det utgår från ett antal designaspekter som också kan användas som riktlinjer vid konstruktion av uppgifter.

Användningen av ramverket i den här studien byggde i stort vidare på tankar och idéer från det större projektets första år (Berggren et al. 2019; Nyström, Säfström & Söderblom 2019). Utifrån tidigare

resultat från projektet hade vi redan delvis anpassat ramverkets fem design features för att de mer specifikt skulle passa vårt syfte och sammanhang. Samtidigt som beskrivningarna av Mål *(Goal)*, Förutsättningar *(Conditions)* och Förfarande *(Procedures)* var tydliga och fungerade väl med våra resultat, valde vi att förtydliga *Input* som Instruktioner och material (se Tabell 1). Bakgrunden var att vi ville skilja på ”input” i form av instruktioner respektive material eftersom de var för sig verkade spelade roll för interaktionen. Här anammade vi principen *less is more*: vi fokuserade på korta instruktioner och material som kunde användas som stöd av eleverna. Dessutom utgick vi från ett problem som vi tänkte skulle få i gång elevernas fantasi, samt idén om en informationslucka för att aktivera ett behov av att kommunicera med varandra på ett meningsfullt sätt. Vi valde också att anpassa ramverket genom att använda termen Avslut för det som Ellis kallar *Outcome*. Detta för att klargöra vikten av att eleverna själva skulle veta när uppgiften var avklarad (se Berggren et al. 2019). Vi återkommer till ramverket och våra reflektioner kring användningen i Diskussionsavsnittet.

För att analysera samtalet mellan eleverna transkriberade vi videoinspelningarna. Vi använde en förenklad transkription, så kallad *word-only*, vilket innebär att vi skrev ner det som eleverna sade ord för ord. Dessutom valde vi att inkludera beskrivningar av föremålens användning när de spelade en viktig roll i kommunikationen samt markerade överlappande tal och olika ”ljud” som skratt och harklingar. De exempel som används i föreliggande artikel har omtranskriberats för ytterligare tydlighet (se Exempel 1), eftersom läsaren inte har tillgång till videomaterialet. Vi använde då dubbla parenteser (( )) och kursiv stil för att inkludera rörelser, till exempel beröring av föremål, och vinkelparenteser < > för ljud som skratt. Överlappande tal markerades med en hakparentes [.

All transkribering är selektiv (Forsblom-Nyberg 1995) och vårt urval relaterades till studiens fokus och våra tillgängliga resurser. Det innebär att vi till exempel valde att inte inkludera pauser och intonation.[1] I vår analys arbetade vi samtidigt med både videoinspelningar och transkript och såg dem som komplement till varandra.

I analysen av interaktionen användes en induktiv ansats. Det innebar att vi med utgångspunkt i materialet utvecklade egna kategorier som baserades på interaktionens funktion i relation till uppgiften. Vi använde färgmarkeringar i texten för att ge en överblick av de olika samtalen (Tabell 2) och jämförde sedan exempel inom samma kategori/färg för att validera analysen. I analysen har vi inte gjort skillnad på elever från olika årskurser eller med olika färdighetsnivå. Detta beror dels på att dataunderlaget är relativt begränsat, dels på att skillnaderna i färdighet speglar hur det ser ut i de flesta undervisningsgrupper i engelska.

Genom att färgmarkera direkt i transkripten fick vi en överblick av varje samtal. De flesta samtalen innehöll alla färger och det vi främst fokuserade på som ”bra interaktion” var ”Initiering av övergripande hypotes om vad som hänt Kim”, ”Utveckling av hypotes genom att tillföra olika idéer, perspektiv, vinklar, etc.”, ”Selektering av föremål för att lösa uppgiftens problem”. Kategorierna ”Beskrivning av föremålen som ingår i uppgiften” och ”Användning av uppgiftens instruktioner” gav information om hur eleverna använde uppgiftens instruktioner och material. Förutom dessa kategorier studerade vi hur eleverna avslutade uppgiften. De här olika källorna i kombi-

Ex 1	ISA: or these feels [like*((håller två föremål))* ANNA: [or yes ED: the change might be connected to the supermarket <skrattar>

1 Vi har senare arbetat vidare med materialet genom att tillämpa samtalsanalys, se Kunitz, Berggren, Haglind och Löfquist (2022), Berggren, Kunitz, Haglind, Hoskins, Löfquist och Robertson (2023) och Kunitz, Berggren, Pålsson Gröndahl, Haglind, Hoskins, Löfquist och Robertson (2025).

Tabell 2: Kategorier för uppgiftsbaserad interaktion i What happened to Kim?[a]

FÄRGMARKERING	VAD INTERAKTIONEN HANDLAR OM
Grå	Beskrivning av föremålen som ingår i uppgiften
Lila	Användning av uppgiftens instruktioner
Röd	Initiering av övergripande hypotes om vad som hänt Kim
Gul	Utveckling av hypotes genom att tillföra olika idéer, perspektiv, vinklar, etc.
Orange	Selektering av föremål för att lösa uppgiftens problem
Grön/Blå	Användning av verbala uttryck för medhåll eller invändning
Rosa	Ordsökning, själv eller tillsammans med andra

a Kategorierna är specifika för den här uppgiften. Uppgiftens problem var att eleverna skulle hjälpa Kim att komma ihåg vad som hade hänt under en dag med hjälp av olika föremål (se vidare Resultat, Cykel 1).

nation bidrog till information om vilka designaspekter vi skulle skruva på för att ge möjlighet till mer samkonstruerad och meningsfull muntlig interaktion. I resultatdelen presenteras varje cykel av vår process och där ges också flera utdrag ur elevernas interaktion som dels exemplifierar de olika kategorierna/funktionerna, dels vidare beskriver vår analys.

RESULTAT

EFTERSOM DETTA VAR en iterativ studie, där resultatet av varje cykel innebar ökad kunskap om uppgiftskonstruktion och utvecklade uppfattningar om god muntlig interaktion, organiseras resultatdelen kronologiskt. Varje cykel beskrivs utifrån uppgiftens konstruktion, analys av interaktionen och sammanfattas kort innan nästa cykel tar vid och börjar med revideringar och uppdaterad uppgiftskonstruktion. Vi använder utdrag ur elevernas samtal för att exemplifiera och stödja våra resultat.

CYKEL 1

MED UTGÅNGSPUNKT I erfarenheter från projektets första år och de anpassade designaspekterna (se ovan, Uppgiftskonstruktion och analys av interaktion) diskuterade vi olika förslag på teman till vår uppgift som att lösa en matteuppgift, komponera en middag eller lista ut en detektivhistoria. Vi sökte ett tema som eleverna kunde finna spännande och intressant och som kändes naturligt att kombinera med användningen av olika föremål. Visa av erfarenheter från tidigare försök ville vi undvika en uppgift där eleverna skulle framföra åsikter eller ta ställning till något eftersom tidigare utprövningar visat att den

Tabell 3: Uppgiftskonstruktion, Cykel 1.

DESIGNASPEKT		BESKRIVNING
1	Mål	Eleverna ska resonera sig fram till en lösning på problemet.
2	Instruktioner och material	Skriftlig instruktion, bakgrund och en papperspåse innehållande åtta olika föremål: ett foto av en person; ett kvitto från en *supermarket*; en papperslapp med texten "I miss you"; ett gosedjur; en biljett till bergodalbana; en nyckel; en mobiltelefon och några mynt.
3	Förutsättningar	Alla i gruppen har tillgång till samma information. Uppgiften är divergent, dvs. det finns flera möjliga lösningar.
4	Förfarande	Uppgiften genomförs i grupper med tre elever. Det ges ingen tid till planering och uppgiften genomförs under en lektion.
5	Förväntade utfall:	
	Avslut	Eleverna väljer ut vilka fem föremål som kan kopplas till Kims försvinnande och lägger dem i papperspåsen.
	Process	Eleverna resonerar genom att komma med idéer som utvecklas eller förkastas gemensamt. De når konsensus.

typen av uppgifter inte ledde till den samkonstruerade dialog vi sökte (se Berggren et al. 2019). Vi ville i stället att eleverna skulle lösa en uppgift genom att komma med idéer som de gemensamt utvecklade under samtalet. Dessutom utgick vi från principen att språkanvändningen skulle bygga på elevernas befintliga resurser (jfr Ellis 2003). Dessa tankar ledde till första versionen av den problembaserade uppgiften *What happened to Kim?*

Problemet i uppgiften är att tolvåriga Kim hittas utanför en bensinstation. Hen har inte varit i skolan på hela dagen och kommer inte ihåg vad som har hänt. Runt Kim ligger ett antal föremål och elevernas uppgift var att fundera på vad som har hänt Kim, genom att välja ut fem föremål som kan kopplas till försvinnandet. Uppgiftens konstruktion beskrivs i Tabell 3.

Vid lektionens start läste läraren instruktionen (Figur 1) för hela klassen, samtidigt som den visades i skrift på en skärm. Eleverna delades in i grupper och varje grupp satte sig vid ett bord där instruktionen och papperspåsen med de åtta föremålen fanns. Läraren bad dem påbörja en videoinspelning med Ipad och sätta i gång med uppgiften. Under genomförandet fanns läraren i klassrummet och kunde svara på eventuella frågor och hjälpa till med inspelningen.

De fyra samtal som valdes ut för att inkluderas i studien transkriberades och analyserades enligt beskrivning i Metod (sektion 6). Alla grupperna började med att gå igenom föremålen, och vi identifierade två sätt att närma sig frågan vad som hade hänt Kim i samtalen. I Exempel 2 försökte gruppen att forma en berättelse och Ed utgick då från ett av föremålen som han associerade med tivoli och tillsammans med Anna och Isa funderade han på om Kim hade ett förhållande med flickan på fotot.

Ett annat sätt att fundera på vad som hade hänt Kim var att utgå från föremålen och frågan om vilka föremål som kunde kopplas till Kims försvinnande. Colin och Melinas grupp kom i sitt samtal ofta tillbaka till frågan om föremålen var "important" eller inte för Kim. I Exempel 3 lyfte de också myntens roll när det redan finns ett kvitto.

För att markera att uppgiften var avslutad skapade grupperna en berättelse om vad som hade hänt Kim och kompletterade med de utvalda fem föremålen. En av grupperna gick igenom sin hypotes kronologiskt "for safe" innan de stängde påsen och kände sig färdiga med uppgiften (Ex 4)

Över lag dominerades elevernas interaktion av gemensam utveckling av hypoteser om vad som hände Kim och diskussion om vilka fem föremål de skulle välja. Det innebar att samtalen i stort uppfyllde vårt processmål att eleverna skulle resonera genom att komma med olika idéer (Tabell 3). De bollade olika förslag och medan vissa förslag stannade vid en kort tanke utvecklades andra idéer vidare i gruppen. Grupperna återvände till instruktionerna vid några tillfällen för att klargöra syftet med uppgiften och det fanns också några exempel på ordsökningar. De senare löste gruppen gemensamt för att sedan återgå till uppgiften.

Inför Cykel 2 bestämde vi att försöka ändra uppgiftens konstruktion så att eleverna skulle tala mer om vad som hade hänt Kim, än om de enskilda föremålen i sig. För att uppnå detta byggde vi vidare på elevernas försök att logiskt beskriva Kims dag som en berättelse, det vill säga att försöka bilda en helhet av händelseförloppet. Vi ville dessutom att uppgiftens avslut skulle vara tydligare. I följande avsnitt, Cykel 2, beskrivs hur uppgiften reviderades för att försöka uppnå dessa önskemål.

Figur 1: Instruktion till uppgift, Cykel 1.

Background

12-year-old Kim left home at 7:30 yesterday morning, but did not arrive at school.

Kim was found at a petrol station at 11 in the night, but doesn't remember anything from the day.

The 8 things you have in your paper bags were found next to Kim.

What happened to Kim?

Choose the five things you think can help Kim remember and put them in the paper bag. Close the bag when you are finished.

Ex 2	ED:	*((håller i gosedjur))* yeah yeah yeah a stuffed animal (…) <skrattar> will call that ehm my guess is that she has been at a- a tivoli
	ANNA:	yeah
	ED:	tivoli or something similar
	ISA:	yeah but I still think that Kim is a guy because
	ANNA:	yeah because
	ISA:	it would it would really explain this note and this photo *((håller upp lappen och fotot))*
	ANNA:	the photo maybe
	ISA:	maybe it's a girlfriend or something
	ANNA:	yeah maybe they were there together

Ex 3	MELINA:	*((håller i lappen))* because it
	COLIN:	the phone is is like the most important
	MELINA:	it must be like someone important and
	COLIN:	yeah but this *((tar på mynten))* is kinda useless when you have this *((tar upp kvittot))*
	MELINA:	yeah

Ex 4	SAM:	should we look through it again for safe
	IMAN:	yeah maybe it's worth it
	SAM:	we can we can eh (…) lay it up in a time
	IMAN:	yeah in a time *((tar upp påsen och vänder sig till kameran))*
	SAM:	*(plockar upp gosedjuret))* okay we put all these here
	IMAN:	okay we open this again and do what okay first he I hope he eh close the- *((vrider på nyckel i luften))* door for home

CYKEL 2

FÖR ATT STYRA elevernas interaktion mot berättelsen om Kims dag, *What happened to Kim?*, lade vi till en stadskarta. Tanken var att den skulle kunna fungera som visuellt stöd och hjälpa eleverna att få ihop ett händelseförlopp. På kartan fanns vissa byggnader och platser utmärkta, som *post office*, *cinema*, *zoo* och *supermarket*. Vi ändrade också avslutet från att välja ut föremål till att enbart svara på frågan "what happened to Kim?". Detta grundades i att vi såg att slutet i den första versionen var tudelat och därför möjligtvis oklart: Eleverna skulle dels svara på frågan vad som hände Kim, dels välja föremål. Antalet föremål minskades också från åtta till fem stycken. Instruktionerna omformulerades något för att spegla ovanstående förändringar genom att uppmaningen Feel free to use the map lades till. Platsen Kim hittades på ändrades också till *a bus station* som fanns markerad på kartan. I Cykel 1 upptäcktes Kim på *a petrol station*, en plats som en del elever ställde sig frågande till. Den uppdaterade beskrivningen av uppgiften finns i Tabell 4. Ändringarna är markerade med fet stil.

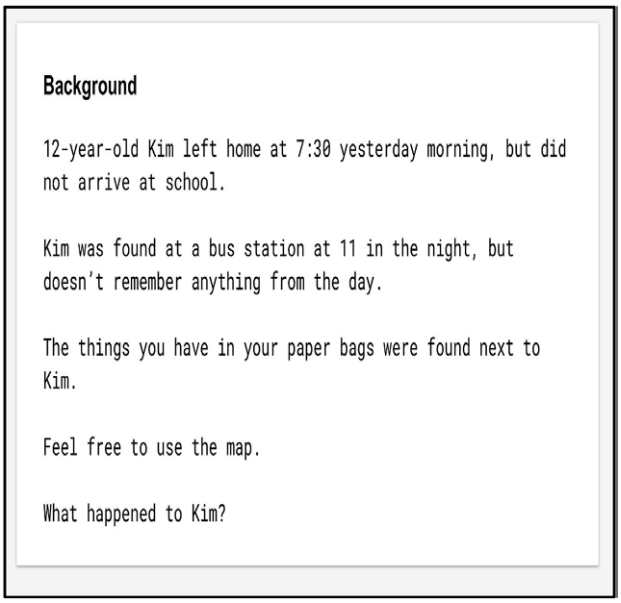
Genomförandet liknade det i Cykel 1: läraren läste instruktionen (Figur 2) och elevgrupperna organiserades vid bord där materialet låg framlagt.

Tabell 4: Uppgiftskonstruktion, Cykel 2.

DESIGNASPEKT		BESKRIVNING
1	Mål	Eleverna ska resonera sig fram till en lösning på problemet.
2	Instruktioner och material	Skriftlig instruktion, bakgrund och en papperspåse innehållande **fem olika föremål**: ett foto av en person; en papperslapp med texten "I miss you"; en mobiltelefon; en tunnelbanebiljett och några mynt. **En stadskarta med namngivna byggnader och platser.**
3	Förutsättningar	Alla i gruppen har tillgång till samma information. Uppgiften är divergent, dvs. det finns flera möjliga lösningar.
4	Förfarande	Uppgiften genomförs i grupper med tre elever. Det ges ingen tid till planering och uppgiften genomförs under en lektion.
5	Förväntade utfall:	
	Avslut	Eleverna har kommit överens om vad som hände Kim.
	Process	Eleverna resonerar genom att komma med idéer som utvecklas eller förkastas gemensamt. De når konsensus. **Innehållsmässigt mer fokus på vad som hände Kim än på föremålen.**

Även i andra cykeln utgjordes analysmaterialet av fyra transkriberade samtal. I alla grupperna började eleverna med att gå igenom sakerna i påsen, men övergick ganska snart till att också involvera kartan.

Figur 2: Instruktion till uppgift, Cykel 2.



Background

12-year-old Kim left home at 7:30 yesterday morning, but did not arrive at school.

Kim was found at a bus station at 11 in the night, but doesn't remember anything from the day.

The things you have in your paper bags were found next to Kim.

Feel free to use the map.

What happened to Kim?

I Exempel 5 orienterade sig eleverna på kartan genom att identifiera busstationen och sedan söka efter skolan. En första idé om vad som kan ha hänt Kim formulerades av Emil som kopplade ihop ett föremål, lappen, med kartan.

Vi såg att föremålens roll ändrades från att i sig utgöra innehåll för samtal till stöd för berättelsen om Kims dag. Precis som lappens budskap om "I miss you" kopplades ihop med en rymning i Exempel 5, visar Exempel 6 hur telefonen och pengarna användes för att utveckla en hypotes om att Kim rest i väg för att träffa en tjej utan möjlighet att kontakta någon. Föremålen ifrågasattes inte som i Cykel 1, utan fungerade mer som hjälpmedel för att lösa uppgiften.

Precis som önskat såg vi att eleverna fokuserade på att svara på frågan *What happened to Kim?* snarare än att diskutera föremålen i sig. De kom också med förslag och presenterade olika perspektiv. Däremot var det bara en av de fyra grupperna som avslutade uppgiften genom att återberätta och sammanfatta Kims hela dag med hjälp av kartan och föremålen. Samma grupp uttryckte också tydligt konsensus, här med "yeah" och "good" (Ex 7),[2] i slutet.

Revideringarna som berörde material (kartan och föremålen) och instruktioner verkade alltså fungera

2 En av filmerna saknade tyvärr gruppens avslut.

Ex 5	LIAM:	*((pekar på kartan))*okay he he was found here at the bus station yes
	HENRY:	ehm (…) *((tittar på kartan))* where is the school then here is the supermarket fire station, police station, library, car park, bus station, zoo
	EMIL:	but what happened *((tittar på lappen))*
	HENRY:	*((tittar på instruktionerna))*
	EMIL:	the note says "I miss you I miss you I miss you" so he probably like (…)
	HENRY:	maybe what
	EMIL:	he ran away

Ex 6	HANNA:	okay *((plockar upp telefonen))* ehm his phone (…)
	TILDE:	*((tar telefonen))*
	HANNA:	doesn't work because the battery was ehm
	TILDE:	off <skrattar>
	HANNA:	aah*((tar telefonen och visar den i kameran))* ehm so he can't call anyone
	TILDE:	yeah
	JENNY:	and maybe this girl *((pekar på fotot))* has travelled somewhere [and he miss
	HANNA:	[yeah
	HANNA:	miss her
	JENNY:	[very much
	TILDE:	[yeah
	HANNA:	so he wants to w- visit her [but what
	TILDE:	[yeah
	JENNY:	he have money to travel *((sätter ett finger på mynten))*

Ex 7	TILDE:	men då so if it's so if it hur säger man jaja ehm so he falled and svimmade nämen [<skrattar>
	HANNA:	[ja svimmade
	TILDE:	and then when she (…) [wake up
	HANNA:	[then she wake up and don't remem- at the *((pekar på "bus station" på kartan))* at the at the buss station at eleven
	HANNA:	and then they found her [in
	TILDE:	[yeah
	JENNY:	she ehm hit her head so much that she she falled asleep
	TILDE:	yeah
	HANNA:	yeah
	TILDE:	good

bra för att fokusera samtalen på *What happened to Kim?* även om eleverna fortfarande ställde sig frågande till vissa av föremålen. Till exempel stod det *Supreme* på tunnelbanebiljetten vilket också är namnet på ett skateboard- och klädmärke. Däremot verkar avslutet på uppgiften fortfarande vara oklart för eleverna. Under genomförandet påminde läraren i ena klassen om att "there is only five minutes left" vilket kan ha påverkat gruppernas avslut och eventuell möjlighet till konsensus. Att besvara en öppen fråga kan också anses svårare än att konkret välja ut fem föremål och lägga i en påse som i Cykel 1.

CYKEL 3

INFÖR DEN TREDJE och sista cykeln var det främst avslutet som vi ville förbättra utifrån idén att eleverna själva skulle veta när uppgiften var genomförd. Den här gången utgick vi ifrån kartan och uppmanade eleverna att rita in var Kim hade befunnit sig under dagen. Dessutom gjorde vi ytterligare några ändringar i karta och föremål baserade på elevernas funderingar under genomförandet i Cykel 2: Kims hus markerades på kartan och tunnelbanebiljetten togs bort eftersom det inte fanns någon tunnelbana på stadskartan och för att namnet, *Supreme*, förväxlades med ett klädmärke. Några föremål som kunde knytas till platser på kartan lades också till. Beskrivningen av uppgiften som användes i Cykel 3 finns i Tabell 4. Ändringarna är markerade med fet stil.

Genomförandet var likadant som i Cykel 1 och 2 och fyra gruppers samtal transkriberades och analyserades. En av grupperna bestod av två elever i stället för tre på grund av frånvaro. Figur 3 visar den reviderade instruktionen.

Elevernas interaktion visade fortfarande de kvaliteter vi nämnt tidigare: De byggde tillsammans upp samtalet genom att understödja varandras idéer, "yeah I was thinking that too", uppmärksamma luckor i berättandet "but why is the ticket left don't they turn in the ticket" och utveckla idéer gemensamt (Ex 8). Här observerade vi också att det var mycket överlappande tal, vilket kan indikera att eleverna var engagerade och ville bidra till problemlösningen.

Ändringarna i föremålen ledde till att eleverna

Tabell 5: Uppgiftskonstruktion i Cykel 3.

DESIGNASPEKT		BESKRIVNING
1	Mål	Eleverna ska resonera sig fram till en lösning på problemet.
2	Instruktioner och material	Skriftlig instruktion, bakgrund och en papperspåse innehållande **sju olika föremål**: ett foto av en person; en papperslapp med texten "I miss you"; en mobiltelefon; **biblioteksskort; biobiljett;** en biljett till bergodalbana och några mynt. **En stadskarta med namngivna byggnader och platser.**
3	Förutsättningar	Alla i gruppen har tillgång till samma information. Uppgiften är divergent, dvs. det finns flera möjliga lösningar.
4	Förfarande	Uppgiften genomförs i grupper med tre elever. Det ges ingen tid till planering och uppgiften genomförs under en lektion.
5	Förväntade utfall:	
	Avslut	**Eleverna har kommit överens om vad som hände Kim och ritat på kartan var han har befunnit sig.**
	Process	Eleverna resonerar genom att komma med idéer som utvecklas eller förkastas gemensamt. De når konsensus. Innehållsmässigt mer fokus på vad som hände Kim än på föremålen.

Figur 2: Instruktion till uppgift, Cykel 2.

Background

12-year-old Kim left home at 7:30 yesterday morning, but did not arrive at school.

Kim was found at a bus station at 11 in the night, but doesn't remember anything from the day.

The things you have in your paper bags were found next to Kim.

When you have decided what happened to Kim, draw on the map where Kim has been.

knöt ihop föremålen med kartan, som i bio och biobiljett, vilket var i linje med vår förhoppning. Samtidigt ifrågasatte en del av eleverna fortfarande valen av föremål: "no one goes to the library" (Ex 9).

Den största skillnaden mot tidigare cykler var dock att avsluten var mycket tydligare. Samtliga fyra grupper följde instruktionerna och ritade på kartan var Kim hade befunnit sig. Kartan och föremålen vävdes ihop till berättelser om Kims dag och i slutet sammanfattades vad gruppen hade kommit fram till. Malva och Sofie bytte till grön penna i slutet för att tydliggöra slutversionen (Ex 10).

Än en gång såg vi hur uppgiftens utformning direkt påverkade hur samtalen utvecklade sig. Precis som i tidigare cykler interagerade eleverna genom att haka i varandras idéer och gemensamt utveckla hypo-

Ex 8	SANNA:	but why doesn't no he was not going to the cinema there he was going to the cinema after
	NEMA:	yeah I was [thinking that too
	MARIE:	[what's
	SANNA:	[why did we
	SANNA:	why did we wrote why did we <skrattar> draw
	MARIE:	so he went to the cinema because he was sad
	NEMA:	yeah afterwards
	SANNA:	yeah because he couldn't [he couldn't go to+
	MARIE:	[but why does he only have one ticket
	SANNA:	+school because he was too sad and he couldn't go back home
	MARIE:	but why is the ticket left don't they turn in the ticket
	SANNA:	maybe he didn't go to the cinema <skrattar>

Ex 9	SANNA:	he went somewhere else maybe he was on a date on the cinema or [any- no no and that's not
	NEMA:	[ahh
	NEMA:	I think that he wants to go to the cinema on a date
	SANNA:	but why were he going to the library *((pekar på kartan))* no one goes to the library <ALLA skrattar>
	NEMA:	that's a very good question
	MARIE:	I don't know

Ex 10	MALVA:	so he he took a overdose he fell asleep and he eh suffer from brain loss
	SOFIE:	yeah yeah that's really good I think
	MALVA:	that's really good
	SOFIE:	okay so (…)
	MALVA:	this is his
	SOFIE:	*((börjar rita med grön penna från "Kim's home" på kartan))* is it like this and then up to the hospital
	MALVA:	öh yeah

teser om vad Kim hade varit med om. I Cykel 3 lade vi till instruktionen att eleverna skulle "draw on the map where Kim has been" vilket visade sig leda till tydligare avslut.

De tre cyklerna visade att uppgiften fungerade ganska bra redan från början. Frågeställningen *What happened to Kim?* verkade fungera så att eleverna använde språket för att lösa problemet. En del av interaktionen rörde också instruktionerna och föremålen, vilket i sig kan sägas utgöra meningsfull kommunikation, samtidigt var det inte det samtalsinnehållet som vi eftersökte. I interaktionen utvecklade eleverna gemensamt olika idéer om vad som kunde ha hänt Kim, idéer som de förkastade eller arbetade vidare med, vilket var vårt processmål. Små men väl underbyggda och genomtänkta ändringar, främst inom designaspekt 2, Instruktioner och material, gjorde att vi kunde påverka samtalets innehåll och möjliggöra ett tydligt avslut på uppgiften.

DISKUSSION

I VÅR STUDIE har vi sett att det går att konstruera uppgifter som lockar eleverna att samtala på ett mer autentiskt sätt än i de samtal vi tidigare ofta hörde i våra klassrum. Utifrån Ellis ramverk med designaspekter (2003) och lärdomar från tidigare delstudier inom projektet har vi breddat vår förståelse och kunskap kring hur uppgifters konstruktioner kan stödja – eller hindra – elevers möjligheter att samtala. Uppgiften *What happened to Kim?* lockade till samtal kring problemet, vad hade hänt Kim?, men också kring de olika föremål som utgjorde del av uppgiften. Hur hängde de samman och hur kunde de bidra till svaret på frågan? Samtalen innehöll redan i Cykel 1 några av de kvaliteter vi sökte: eleverna lade fram olika hypoteser som kamraterna hjälpte till att utveckla för att sedan förkasta eller arbeta vidare med. Men genom att dessutom förändra uppgiften så att samtalet styrdes mer till att faktiskt handla om Kims dag kunde interaktionen bli mer fokuserad och överensstämma ännu mer med vår önskade process och övergripande mål.

Det är alltid vanskligt att inleda en studie med ett vagt definierat begrepp, i vårt fall ”bra interaktion”. Vi sökte muntlig interaktion som utgjordes av resonemang dels utifrån en idé som vuxit fram under tidigare delstudier i projektet (Berggren et al. 2019), dels utifrån vårt empiriska material. Uppgiftens mål i samtliga cykler var att eleverna skulle resonera sig fram till en lösning på problemet, där resonemang löst definierades som att upptäcka information tillsammans. I uppgiften realiserades det genom att olika hypoteser om vad som kunde ha hänt Kim lades fram och utvecklades gemensamt, vilket överensstämde med den önskade didaktiska processen: ”Eleverna resonerar genom att komma med idéer som utvecklas eller förkastas gemensamt. De når konsensus” (Tabell 2, 3 och 4). I den första cykeln handlade dock en del av samtalen snarare om föremålen i sig än deras koppling till Kims försvinnande, vilket kunde konstrueras bort genom att minska antalet föremål och lägga till en karta.[3] Det här visar hur man som lärare med ganska små ändringar kan förbättra en uppgift och därmed också elevernas möjlighet att använda språket för ett specifikt syfte.

I termer av muntlig interaktion lockade vår uppgift inte bara till resonemang utan också till meningsfull kommunikation (jfr Ellis 2003). Samtliga grupper ville verkligen ta reda på vad som hade hänt Kim, och när ordförrådet tröt kunde eleverna använda föremålen för att ta sig vidare och få fram sitt budskap. Uppgiften var divergent, vilket innebär att det inte fanns någon korrekt lösning. Eleverna fick själva ta ställning till när uppgiften var genomförd, vilket de inte var vana vid och det skapade en viss frustration när eleverna ville ha ”facit”. Vi var inte heller vana vid att konstruera en uppgift med ett tydligt kommunikativt utfall; i klassrummet avslutas uppgifter ofta med lärarens uppmaning att ”plocka ihop” eller information om att ”vi slutar nu”. Det fråntar eleverna möjlighet att utveckla en ”allsidig kommunikativ förmåga” (Skolverket 2024, s. 35), som bland annat inbegriper att kunna avsluta ett samtal.

Under studiens gång har vi insett hur muntlig interaktion är mycket mer än ett utbyte av fraser på engelska. Elevernas användning av föremål i *What happened to Kim?* utgjorde en viktig del av interaktionen och kommunikationen, och elevernas förstaspråk, svenska, användes för att lösa språkliga problem och kunna fortsätta med uppgiften. Dessa handlingar tyder på att elevernas fokus var att lösa problemet och genomföra uppgiften snarare än att visa upp sina

3 I uppföljande analyser av elevsamtalen har vi med hjälp av samtalsanalys och konceptet interaktionell kompetens ytterligare definierat och preciserat ”bra interaktion”. Det går att läsa om på vår hemsida Från monologer till dialoger (google.com) och i artiklar av Kunitz, S., Berggren, J., Haglind, M., & Löfquist, A. (2022) och Berggren, J., Kunitz, S., Haglind, M., Hoskins, A., Löfquist, A., & Robertson, H. (2023).

språkkunskaper (jfr Ellis 2003; Galaczi 2008, 2014; May 2011). Vi inledde projektet med en ganska skolinfluerad bild av muntlig interaktion, baserad på bedömning av nationella prov, tankar om jämnt fördelat talutrymme och tidshantering i klassrummet. Exempelvis kunde vi slarvigt prata om så kallat överlappande tal, när två elever pratar samtidigt, som att ”prata i munnen på varandra” med en negativ konnotation. Det är självklart att vissa yttre faktorer spelar roll i en undervisningssituation, men vi har verkligen blivit mer medvetna om att de inte får påverka ”äktheten” i relation till kommunikation och språkanvändning utanför skolans väggar.

Det har varit en riktig ögonöppnare för oss att vara med i det här projektet tillsammans med kollegor från andra skolor och forskare. Framför allt har deltagandet fått oss att se annorlunda på de aktiviteter vi genomför på lektionerna och vilka möjligheter vi har att påverka elevernas prestation genom små förändringar i material och instruktioner. Med hjälp av litteratur om uppgiftsbaserad undervisning och Ellis (2003) distinktion mellan en övning och en uppgift kan vi i större utsträckning anpassa klassrumsaktiviteter efter syfte. Vi funderar också mer på huruvida vi vill att eleverna ska använda språket eller visa upp sitt ordförråd och grammatiska kunskap, alltså språkanvändning eller språkuppvisning (jfr Ellis 2003, *language use* eller *language display*) när vi konstruerar uppgifter för att utveckla och bedöma muntlig interaktion.

SLUTSATSER

DET GÅR ATT förbättra elevers möjligheter till muntlig interaktion genom att konstruera bra uppgifter. Kombinationen av ett teoretiskt ramverk, som vi utifrån nya insikter anpassade för vårt syfte, och forskningsgruppens samlade erfarenhet ledde till nya kunskaper och en större verktygslåda för oss. Genom att delta i ett kollaborativt projekt har vi fått möjlighet att diskutera, analysera och reflektera tillsammans med andra och på sätt kunna lyfta blicken från vårt eget klassrum till undervisning i ett bredare perspektiv. Vi har inte samtalat om enskilda elever eller praktiska förutsättningar, utan har i stället fört professionella samtal utifrån vår samlade kunskap och erfarenhet och tidigare forskning och teori. Mötet mellan teori och praktik har berikat vår didaktiska repertoar och har utvecklat vårt sätt att se på uppgifters roll för att förbättra våra elevers muntliga interaktion.

Uppgiften *What happened to Kim?* finns tillgänglig på vår hemsida Från monologer till dialoger (google.com)

Den här studien har genomförts inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies. Emmeli Beveridge och Anna Rönquist deltog också.

REFERENSLISTA

- Berggren, J., Haglind, M., Löfquist, A., Nyström, K., Anfält, H., Finnson, G., Johansson, E. & Rönquist, A. (2019). En språngbräda till bättre undervisning – att använda ett teoretiskt ramverk för att konstruera uppgifter. *Lingua*, 1, s. 8–12.
- Berggren, J., Kunitz, S., Haglind, M., Hoskins, A., Löfquist, A. & Robertson, H. (2023). Combining theory and practice: Findings from a collaborative project on oral task design. I Erickson, G., Bardel, C. och Little, D. (red.) *Collaborative research in language education: Reciprocal benefits and challenges*. Mouton de Gruyter, s. 11–27.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford University Press.
- Forsblom-Nyberg, Y. (1995). Samtal som transkription. *Folkmålsstudier*, 36, s. 53–74.
- Galaczi, E. (2008). Peer-peer interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), s. 89–119.
- Galaczi, E. (2014). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, 35, s. 553–74.
- Kunitz, S., Berggren, J., Haglind, M., & Löfquist, A. (2022). Getting students to talk: A practice-based study on the design and implementation of problem-solving tasks in the EFL classroom. *Languages*, 7(2).
- Kunitz, S., Berggren, J., Pålsson Gröndahl, K., Haglind, M., Hoskins, A., Löfquist, A., Robertson, H. (2025). Practicing interactional competence: It all starts with task design. I Ackermann-Boström, C., Hellqvist, B., och Håkansson Ramberg, M. (red.) *Alla språk i skolan. Språkundervisning i nordisk kontext*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- May, L. (2011). Iteractional competence in a paired speaking test: Features salient to raters. Language *Assessment Quarterly*, 8, s. 127–45.
- Myndigheten för skolutveckling. (2008). *Engelska. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Liber.
- Nyström, F., Säfström, S., & Söderblom, E. (2019). Hur får jag dem att prata?: En klassrumsstudie i spanska. *Skolporten Leda & lära, 9*.
- Sandlund, E. & Sundqvist, P. (2016). Equity in L2 English oral assessment: Criterion-based facts or works of fiction? *Nordic Journal of English Studies*, 15, s. 113–31.

- Skolverket (2009). *Gemensam referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Hämtad från www.skolverket.se
- Skolverket (2024). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad från www.skolverket.se
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters : Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* (PhD dissertation, Karlstad University).
- Sundqvist, P. & Olin-Scheller, C. (2015). Engelska på fritiden och engelska i skolan – en omöjlig ekvation? *Educare*, 1, s. 53–71.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Hämtad från www.vr.se.

SKOLPORTEN