

8. ”Det ska vara begripligt” – om lärares bedömning av godkänd språknivå i tyska

Maria Håkansson Ramberg

Inledning

Många lärare håller nog med om svårigheten i att bedöma en elevtext på ett främmande språk. Det är inte alltid lätt att göra en avvägning mellan styrkor och svagheter i elevens skriftliga språkförmåga. Vad som är kännetecknande för en individs språkförmåga i ett främmande språk och hur denna ska bedömas är omdiskuterat. Tidigare studier har visat att lärare ofta fokuserar på språklig form som grammatik och ordförråd i elevers skrivande (Higgs & Clifford, 1982; Lee, 2009). Samtidigt har konstaterats att lärare fäster avseende vid olika aspekter av den kommunikativa språkförmågan vid bedömning av elevers skrivande beroende på elevernas språkliga färdighetsnivå (till exempel Pollitt & Murray, 1996). Få studier har emellertid sökt ge svar på vad som kan vara avgörande för lärare när gränsen ska dras mellan enskilda betygssteg vid bedömning av elevers skrivande i språk.

Utvecklandet av kommunikativ förmåga är inte bara grundläggande inom språkundervisningen utan även för forskning inom språk och lärande. I sin strävan efter att åskådliggöra vilka delar eller komponenter en individs språkförmåga består av har företrädare inom fältet för språkbedömning föreslagit modeller över kommunikativ språkkompetens (till exempel Canale & Swain, 1980; Bachman & Palmer, 1996), tänkta att användas som bas för bedömning. Språkinlärningsforskare har i stället ofta fokuserat på empiriska data för att identifiera vad som karaktäriserar individens språkförmåga. De senare har försökt ge förklaringar till olika språkliga fenomen i inlärares språkproduktion genom

Hur du refererar till det här kapitlet:

Håkansson Ramberg, M. (2021). ”Det ska vara begripligt” – om lärares bedömning av godkänd språknivå i tyska. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 177–200). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.i>. License: CC-BY 4.0.

att bland annat hänvisa till inlärares språkliga utvecklingsgångar (Pienemann, 1998) eller till att inlärare använder sig tidigare inlärd språk, så kallad *transfer* (Schwartz & Sprouse, 1994; Williams & Hammarberg, 1998). Mer sällan undersöks däremot hur lärare uppfattar och bedömer kommunikativ kompetens.

Vid en holistisk bedömning av en elevs kommunikativa kompetens i språk ger läraren på grundval av olika kriterier ett samlat betyg och en rad olika aspekter tas därmed i beaktande. Enligt styrdokumentet för moderna språk, dvs. främmande språk utom engelska och kinesiska, som har egna kurs- och ämnesplaner, ska läraren genom undervisning ge eleverna möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. I kunskapskraven för kursen *Moderna språk 3*¹ står vidare bland annat att eleven i skriftliga framställningar kan formulera sig begripligt och till viss del sammanhängande (Skolverket, 2011a), vilket exempelvis innebär att eleven kan använda sig av enkla ord, uttryck och grammatiska strukturer (Skolverket, 2011b). Att lärare gör en entydig tolkning av styrdokumentens beskrivning av kommunikativ språkförmåga påverkar bedömningens kvalitet (*validitet*) och är en förutsättning för en konsistent bedömning. Detta är särskilt relevant när provresultat och betygsättning får konsekvenser för den enskilda individen. För svenska gymnasieelever i språk på steg 3 har skillnaden mellan ett godkänt eller ett icke godkänt betygssteg stor betydelse för den enskilda eleven, då ett godkänt resultat ger behörighet till universitetsstudier i språk. Med utgångspunkt i en mer omfattande studie (Håkansson Ramberg, 2016) står i denna undersökning tilldelningen av betygsstegen E och F på ett skriftligt delprov i fokus för att få en djupare förståelse för vad lärare betecknar som språklig förmåga samt vilka aspekter lärare uppger är betydelsefulla i en holistisk bedömning på denna behörighetsgivande nivå i tyska.

I undersökningen tar jag intryck av tidigare studier, bland andra East (2009) och Grum (2012) som rekommenderar att språklig

¹ Ämnet *Moderna språk* har i den svenska skolan en progression i sju steg. I de nationella styrdokumentet för ämnet specificeras inte enskilda språk. I fortsättningen kommer dock benämningarna *Moderna språk 3: tyska* eller *steg 3 i tyska* att användas för att tydliggöra att steg 3 samt ämnet tyska står i fokus i denna studie.

analys av elevdata kompletteras med uppföljande intervjuer med bedömande lärare för att få ökad inblick i vilka aspekter lärare fäster avseende vid sin bedömning av elevers språkförmåga. Studier har visat att lärare inte alltid bedömer så som de själva anger (Lumley, 2002) och det kan därför vara betydelsefullt att jämföra bedömares utsagor med analyser av elevernas faktiska produktion. Mot denna bakgrund undersöks i denna studie huruvida analys av elevtexter och lärares resonemang vid bedömning av skriftlig förmåga i tyska på en mer grundläggande nivå (*steg 3*) kan ge några ledtrådar till var lärare lägger gränsen för tilldelning av ett godkänt eller ett icke godkänt betygssteg på en enskild nationell skrivuppgift i tyska. I artikeln tas även de utmaningar som språklärare kan uppleva i samband med bedömning upp.

Kort bakgrund

Flera tidigare studier har undersökt betydelsen av olika aspekter i lärares bedömning av inlärares språkfärdighet. Det stora flertalet av dessa studier har dock fokuserat på inlärares muntliga språkfärdighet (till exempel Higgs & Clifford, 1982; Magnan, 1988; Pollitt & Murray, 1996; Iwashita et al., 2008), medan det finns relativt få studier av skriftlig språkförmåga, något som också Kuiken och Vedder (2014) har påpekat. Även studier om bedömningen av muntlig språkförmåga kan dock vara relevanta i detta sammanhang. I en studie av Higgs och Clifford (1982) identifierades flera faktorer som betydelsefulla vid bedömning beroende på inlärares nivå. Enligt deras modell var emellertid ordförråd och grammatik de mest betydande faktorerna på alla färdighetsnivåer. Även i en studie av Magnan (1988) visade sig grammatisk korrekthet vara en aspekt som bedömare fäster avseende vid, även om de grammatiska avvikelserna varierade beroende på inlärares språkliga nivå.

Att inlärares språkliga nivå har betydelse visar även en undersökning av Pollitt och Murray (1996), där bedömningen av inlärares muntliga språkfärdighet i engelska stod i fokus. I studien framkom att olika aspekter av den språkliga förmågan tycks vara kännetecknande för olika nivåer. Bedömare fokuserade mer på grammatisk korrekthet på lägre nivåer och mer på sociolingvistisk och stilistisk kompetens på högre nivåer. Samtidigt var begriplighet

en allmänt rådande faktor vid bedömningen av individers språkförmåga på lägre nivåer. Aspekter som visat sig vara betydelsefulla för bedömningen av språklig förmåga på lägre nivåer tycktes inte lika självklara vid bedömningen på högre nivåer, ofta på grund av att de var mindre problematiska för dessa inlärare. Vidare kunde lärares bedömningspraktik delas in i två olika grupper: lärare som baserade sin bedömning på sin intuitiva känsla av helhetsintrycket (*syntetiskt* förhållningssätt) och lärare som baserade sin bedömning på ett begränsat antal av aspekter för att senare väga samman dessa (*analytiskt* förhållningssätt).

Liknande resultat återfinns i lärares bevekelsegrunder för bedömning i en studie av Kuiken och Vedder (2014). Undersökningen visade visserligen att framför allt aspekterna lexikal rikedom, dvs. användningen av ett brett och varierat ordförråd, samt korrekthet korrelerade med bedömningen av inlärares skriftliga språkförmåga i ett främmande språk. Däremot uppgav bedömarna i studien att de riktade sin uppmärksamhet mer mot en kombination av flera olika faktorer som textorganisation, användningen av argument, textbindning och begriplighet. Lingvistiska faktorer som grammatik, stavning, korrekthet och ordförråd ansågs av bedömarna som mindre viktiga. När språkriktigheten däremot hade betydelse för begripligheten uppfattade de den emellertid som viktigare för bedömningen.

I en studie av Iwashita et al. (2008) undersöktes sambandet mellan en bedömning av inlärares muntliga språkfärdighet i engelska för akademiska syften och ett antal olika språkliga aspekter som grammatisk korrekthet, grammatisk komplexitet, lexikal rikedom, muntligt flyt och uttal. Denna studie visade i motsats till flera tidigare studier att ingen enskild faktor var avgörande utan snarare att kombinationen av ett flertal faktorer hade betydelse för bedömningen. Bland dessa variabler tycktes särskilt faktorerna lexikal rikedom och flyt (framför allt talhastighet) vara av vikt vid betygsättningen.

Sammantaget visar flera studier (till exempel Higgs & Clifford, 1982) att lärare ofta fäster avseende vid aspekter av grammatik och ordförråd vid en holistisk bedömning, medan andra studier (till exempel Iwashita et al., 2008) i stället har pekat mot att bedömare tar hänsyn till en kombination av olika faktorer. I linje med

Iwashita et al. uppger bedömare att de riktar sin uppmärksamhet mer mot faktorer relaterade till uppgiften, textorganisation och övergripande begriplighet än mot språkriktighet, särskilt på lägre nivåer, vid bedömning av skriftlig språkförmåga (Kuiken & Vedder, 2014). Det förekommer även en viss variation gällande vad lärare fokuserar på beroende på inlärarnas språkliga nivå och om det gäller skriftlig eller muntlig språkfärdighet.

Syfte och frågeställningar

Målet med studien är att undersöka vad som skiljer betygsstegen E och F inom kursen Moderna språk 3: tyska vid lärares bedömning av elevers skriftliga språkförmåga. Även om elevtexter som erhållit samma betygssteg inte nödvändigtvis uppvisar samma kvalitativa prestation kan undersökningen ge en fingervisning om sambandet mellan lärares bedömning av olika delaspekter i elevtexterna. Motiverat utifrån tidigare studier undersöks därför särskilt aspekter relaterade till ordförråd och grammatik. Studien söker svar på följande frågeställningar:

1. Vilka likheter och skillnader relaterade till kunskapskraven angående ordförråd och grammatik kan urskiljas mellan elevtexter med betygsstegen E och F?
2. Vilka likheter och skillnader kan skönjas i hur lärare beskriver och motiverar en holistisk bedömning av elevtexter med betygsstegen E och F och vilka utmaningar möter lärare vid bedömningen av elevers skriftliga språkförmåga?

Studien kan förhoppningsvis medverka till att belysa var gränsen ska gå mellan ett godkänt och ett icke godkänt resultat vad gäller skrivande och därmed också i viss mån kunna bidra till diskussionen om vad elever egentligen behöver kunna för att uppnå en behörighetsgivande nivå för högskolestudier i tyska.

Material och metod

Denna studie bygger på en mer omfattande undersökning (Håkansson Ramberg, 2016). Inom ramen för projektet samlades totalt 187 elevtexter in. Materialet i studien härrör från

skrivdelen till det nationella bedömningsstödet för steg 3 i tyska, ett delprov som tillsammans med övriga tre delar (hörförståelse, läsförståelse samt tala/samtala) är avsett att ge ett substantiellt stöd för betygsättningen i kursen. Uppgiften gavs som ett slutprov för eleverna i slutet av kursen och genomfördes i tolv elevgrupper vid totalt tio gymnasieskolor. Samtliga elever i studien genomförde samma uppgift under liknande förhållanden. Elevtexterna bedömdes därefter av den undervisande läraren. Uppgiften är utformad för att texterna ska ge tillräckligt underlag så att läraren ska kunna göra en helhetsbedömning av elevens skriftliga språkförmåga, både vad gäller kvaliteten i textens innehåll och i elevens uttrycksförmåga. I bedömningsanvisningarna till provmaterialet finns ett kommenterat elevexempel för varje betygssteg. Eftersom så stor samstämmighet mellan bedömare som möjligt eftersträvas, rekommenderas sam- och medbedömning av elevtexterna.² I materialet har relativt få texter, 14 texter, tilldelats betygssteget F, 7 texter har tilldelats kombinationen E/F³ och betydligt fler, 54 av totalt 187 texter, har tilldelats betygssteget E.

I anslutning till bedömningen av elevtexterna genomfördes även intervjuer med de tolv undervisande gymnasielärarna. Lärarintervjuerna syftar i denna studie till att komplettera den språkliga analysen och ge en bredare och mer fullständig bild av processerna bakom bedömningen av elevers skriftliga språkförmåga på tyska. Samtliga intervjuade lärare undervisade inom ungdomsgymnasiet och representerade tio olika skolor i fem städer. Vid intervjuerna framgick att nio av de intervjuade lärarna hade stor arbetserfarenhet, minst 15 år inom yrket, men flera av dem hade arbetat som lärare betydligt längre än så. Lärarna uppgav att de inte hade fått någon formell utbildning i bedömning under sin lärarutbildning, möjligen med undantag av praktiken, och menade att de lärt sig genom samtal med kollegor, enskilda fortbildningsdagar samt genom att bedöma elevtexter. Vid intervjun fick lärarna bland annat svara på frågor om vad de anser är av vikt vid en holistisk bedömning, hur man lär sig bedömning, om och i vilken

² Sambedömning avser situationer där lärare tillsammans kommer fram till ett resultat vid bedömning av en elevtext, medan medbedömning avser en situation där en lärare ber en kollega om en andra bedömning.

³ Dessa texter har inte ingått i den kvantitativa analysen då de inte kunde hänföras till ett betygssteg.

utsträckning de använder sam- eller medbedömning samt välja ut och motivera bedömningen för texter med betygsstegen E och F.

Studien består av två delundersökningar. Det handlar å ena sidan om en mer språklig analys av elevdata (för utförligare information, se Håkansson Ramberg, 2016). Med tanke på att språkliga aspekter som lexikal rikedom och grammatisk korrekthet visat sig kunna inverka vid bedömning av elevproduktion valdes dessa fenomen ut till den kvantitativa analysen. För att kunna beräkna om en text innehåller ett brett och varierat ordförråd undersöks relationen mellan det totala antalet ord (*token*) och antalet olika ord (*type*). Då denna relation kan påverkas av textmängden används ofta beräkningar som tar hänsyn till detta. I denna studie har därför en formel för lexikal rikedom som kompenserar för textmängd, *Guirauds index*, använts. Lexikal rikedom beräknas enligt denna formel genom att antalet olika ord delas med roten av det totala antalet ord. Guirauds index har använts i flera tidigare studier (bland annat Crossley et al., 2013; Kuiken & Vedder, 2014) och anses vara ett tillförlitligt och stabilt mått vid studier av inlärarespråk (till exempel Treffers-Daller et al., 2016). För att kunna beräkna grammatisk korrekthet i elevtexterna undersöktes, i linje med tidigare studier (till exempel Norris, 1996; 2006; Iwashita et al., 2008), andelen korrekt bildade grammatiska strukturer. De grammatiska strukturerna valdes ut på grundval av tidigare studier (bland annat Norris, 2006), lärarintervjuerna samt förekomst i elevmaterialet. Det rörde sig om två regler gällande kongruens och tre ordföljdsregler på tyska, nämligen subjekt-verbkongruens (dvs. det finita verbet böjs efter person: *Erik kommt heute, aber die Mädchen kommen nicht*),⁴ kongruens i nominalfrasen (dvs. bestämmingar till substantivet böjs efter kasus, genus och numerus: *ein kleiner Baum*),⁵ inversion (dvs. subjektet placeras till höger om det finita verbet när annan satsdel står initialt i satsen: *Heute ist Nelly gekommen*),⁶ verbalklammer (dvs. när finit verb och infinita delar av verbet skiljs åt av andra satsled i mittfältet i huvudsats: *Ich habe sie nicht gesehen*)⁷ samt placeringen av det finita verbet i underordnade satser (dvs. det finita verbet står

⁴ 'Erik kommer idag, men flickorna kommer inte'.

⁵ 'ett litet träd'.

⁶ 'Idag har Nelly kommit'.

⁷ 'Jag har inte sett henne'.

sist i bisats: *Sie sagt, dass Frank seine Mutter besucht hat*).⁸ I analysen identifierades kontexter där dessa grammatiska regler krävs på tyska. Efter en kodning i inkorrekta respektive korrekta fall beräknades procentsatsen för total korrekthet av de ovan nämnda grammatiska strukturerna. Vidare har elevtexter som tilldelats betygsstegen E och F undersökts mer kvalitativt angående vissa aspekter av ordförråd och grammatiska strukturer för att belysa och beskriva mer utmärkande drag för just dessa texter. Studien bygger å andra sidan även på en kvalitativ undersökning av semistrukturerade lärarintervjuer där gemensamma teman i lärarnas kommentarer angående bedömning av elevers skriftliga förmåga på tyska har sökts och analyserats.

Språkliga tendenser i elevtexterna

Nedan följer resultatet av den språkliga analysen av elevtexterna med betygsstegen E och F. Först avhandlas de statistiska resultaten av variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet och därefter följer en kortare kvalitativ analys avseende ordförråd och grammatik i elevtexterna.

Statistiska beräkningar i den mer omfattande studien (Håkansson Ramberg, 2016) visar att elevtexter som tilldelats högre betygssteg uppvisar ett bredare ordförråd och en högre grad av grammatisk korrekthet jämfört med elevtexter med lägre betygssteg, men även mellan texterna med betygsstegen E och F finns signifikanta skillnader. I tabell 8 nedan återges deskriptiv statistik för variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet:

Tabell 8. Medelvärde (M) och standardavvikelse (SD) för variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet.

Variabel	Betygssteg F	Betygssteg E
	M/SD	M/SD
<i>Lexikal rikedom</i>	5,85/0,61	6,44/0,58
<i>Grammatisk korrekthet</i>	0,40/0,21	0,54/0,15

⁸ 'Hon säger att Frank har besökt sin mamma'.

Av tabellen framgår att medelvärdet för variablerna lexikal rikedom, beräknat med hjälp av Guirauds index, är lägre för elevtexter med betygssteget F (5,85) jämfört med elevtexter med betygssteget E (6,44). Skillnaderna mellan elevtexterna är dock relativt stora för båda betygsstegen, vilket framgår av standardavvikelsen, dvs. medelvärdet på avvikelser från medelvärdet, i tabellen ovan. Sammanställningen visar också att andelen korrekt bildade grammatiska strukturer ökar med betyget; för elevtexter med betygssteget F ligger medelvärdet på 0,40 och med betygssteget E på 0,54. Vidare visar resultatet även att standardavvikelsen avseende grammatisk korrekthet är lägre för elevtexter med betygssteget E (0,15) jämfört med det lägsta betyget F (0,21). Elevtexterna med betygssteget F uppvisar alltså större variation vad beträffar grammatisk korrekthet jämfört med elevtexterna med betygssteget E.

Resultatet visar också att variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet korrelerar med en holistisk bedömning av språkförmåga, vilket även är i linje med tidigare studier (till exempel Norris, 2006; Iwashita et al., 2008; Grum, 2012). Detta tyder på att dessa aspekter kan vara särskiljande när en gränsdragning ska göras mellan olika betygssteg, i det här fallet mellan E och F. Däremot kan det skilja avseende de undersökta variablerna mellan elevtexter med samma betygssteg, vilket talar för att dessa aspekter inte ensamma kan förklara skillnaden mellan betygsstegen.

Analysen av elevtexterna tyder alltså på att aspekter av ordförråd och grammatik har betydelse vid gränsdragningen mellan elevtexter som tilldelats betygsstegen E och F. I det följande kommer därför några skillnader mellan texter som tilldelats betygsstegen E och F att belysas. När det gäller ordförråd innehåller elevtexter som tilldelats betygsstegen F i högre grad ord från andra språk än tyska jämfört med elevtexter med betygssteget E. Eleverna förefaller gripa efter ord ur modersmålet svenska eller från engelska, så kallad lexikal transfer, när ordförrådet inte räcker till, se exempel 1 respektive 2 nedan:

- (1) *Du kannst Zug tagen.* (Exempel från text med betygssteget E) [sv. Du kan ta tåget/ ty. Du kannst den Zug nehmen]
- (2) *Es ist up to dir.* (Exempel från text med betygssteget F) [sv. Det är upp till dig/ ty. Ganz wie du willst/ eng. It's up to you.]

Att inlärare influeras av ord ur sitt modersmål, men även från andra inlärd språk, har under senare år uppmärksammats alltmer inom språkinlärningsforskningen (till exempel Williams & Hammarberg, 1998) och även tidigare studier i svensk skolkontext har påvisat förekomsten av svenska och engelska ord i svenska elevers skrivande i moderna språk (Lindqvist, 2009). De individuella skillnaderna mellan elever i textmaterialet är dock stora. För vissa elever verkar det vara en kommunikativ strategi att använda ord från svenska eller engelska vid skrivande på tyska när ordförrådet tryter. I stället för att omformulera eller stryka inlägget tar de hjälp av ord ur svenskan eller engelskan som i vissa fall anpassas till tyska, som i exempel 1, och i andra fall inte ändras, som i exempel 2. Medan en del elever genom hela texten håller sig till det produktiva ordförråd de behärskar och använder enkla ord och uttryck, verkar en del elever ta till alla tillgängliga språkliga medel. Ett tydligt fall är en elevtext som tilldelats betygssteget F där nära vart tionde ord består av icke-tyska ord. I detta fall är det därför troligt att det bristande ordförrådet är en grund för det icke godkända betygssteget. Även detta är i linje med tidigare studier som visat att inlärare med lägre språkbehärskning i högre grad använder sig av ord från redan tillägnade språk (Lindqvist, 2009).

Vidare kan också generella tendenser ses gällande vissa typer av grammatiska avvikelser. De största skillnaderna mellan betygsstegen E och F kan påvisas vid en jämförelse av hur väl eleverna behärskar vissa ordföljdsregler på tyska. Utifrån de bedömda elevtexterna kan konstateras att avvikelser från målspråksnormen där svensk ordföljd används, förefaller ha betydelse för om elevtexten tilldelas ett lägre betyg. Det handlar framför allt om ordföljdsregler för verbfrasen, se exempel 3 nedan.

- (3) *Du **kannst kaufen** Ketchup.* (Exempel från text med betygssteget F)
 [sv. Du kan köpa ketchup/ ty. Du kannst Ketchup kaufen]

Verbbestämningar (som objekt) uppträder i tyska till vänster om det infinita verbet, medan det motsatta råder i svenska. I elevexemplet ovan använder eleven det svenska ordföljdsmonstret vilket tyder på inflytande från svenska, så kallad syntaktisk transfer. Genomgående kan påvisas att elevtexter som tilldelats

betygssteget F oftare uppvisar en ordföljd vad gäller verbfrasen som i högre grad liknar den svenska ordföljden jämfört med elevtexter med högre betygssteg.

Även när det gäller inledningen av en sats kan vissa skillnader påvisas. Både svenska och tyska är ett så kallat V₂-språk, vilket innebär att max en satsdel står före det finita verbet i fundamentet. Om ett adverbial står i fundamentet innebär det att subjektet kommer efter det finita verbet – så kallad inversion. I elevmaterialet förekommer dock satser där det finita verbet står först på tredje plats, se exempel 4 nedan.

- (4) *Dann wir gehen zu die feste. (Exempel från text med betygssteget F)*
[sv. Då går vi till festen/ ty. Dann gehen wir zum Fest/zur Party / eng. Then we go to the party]

Även dessa avvikelser i ordföljden förekommer framför allt i texter som tilldelats betygssteget F. Denna struktur tyder däremot inte på syntaktisk transfer från svenska, då inversion även finns i svenska. Däremot förekommer strukturen i engelska som inte är ett V₂-språk och därmed tillåter två satsdelar före det finita verbet. Det kan vara rimligt att anta att elever som ännu inte behärskar ordföljdsregeln om antal satsdelar i fundamentet i tyska i stället använder sig av inflytande från engelska. Liknande syntaktisk influens från andraspråk till tredjespråk har påvisats i tidigare studier av till exempel Bohnacker (2006) samt Bardel och Falk (2007). Också i data från tidigare studier av svenska elevers skrivande på tyska återfinns detta fenomen (Håkansson et al., 2002) om än med förklaringen att inversion enligt vissa språkinlärnings-teorier lärs in senare i en inlärares språkutveckling (Pienemann, 1998) och att eleverna därmed ännu inte kommit så långt i sin språkutveckling. Transfer i det här fallet kan dock inte uteslutas då eleverna i nämnda studie kan engelska.

Sammantaget tycks alltså somliga elever i högre grad använda vissa grammatiska strukturer och lexem (alla böjningsformer av ett ord) som återfinns i andra för eleverna tillgängliga språk och detta kan vara aspekter som lärare fäster avseende vid i sin bedömning av texter som befinner sig lägre ner på betygsskalan. Den statistiska analysen visar vidare att även om ordförrådets bredd och förmågan

att uttrycka sig grammatiskt mer korrekt tycks ha betydelse vid bedömningen är skillnaderna mellan elevtexter med betygsstegen E och F avseende dessa variabler i vissa fall relativt små och texterna uppvisar stora individuella skillnader. För att få en djupare insikt i hur lärare resonerar vid sin bedömning för att motivera gränsdragningen vänder vi oss till intervjumaterialet.

Lärares resonemang vid bedömning av skriftlig förmåga

Nedan följer resultatet av den kvalitativa analysen av de uppföljande intervjuerna angående hur lärare beskriver och motiverar en holistisk bedömning av elevtexter med betygsstegen E och F och vilka utmaningar de möter vid bedömningen av elevers skriftliga språkförmåga.

Lärares kommentarer till elevtexter med betygsstegen E och F

Resultatet av lärarnas egna utsagor när de motiverar bedömningen av texter med lägre betygssteg visar att lärare tar hänsyn till flera olika aspekter vid en holistisk bedömning av skriftlig språkförmåga. Utifrån lärarintervjuerna förefaller det dock inte finnas så stora skillnader rörande vilka olika aspekter som lärarna fäster avseende vid i motiveringen av betygsstegen E och F. Majoriteten av lärarnas kommentarer relaterar emellertid till språklig form som grammatik och stavning. Lärarkommentarerna relaterar även till bedömningsaspekter som textens begriplighet, hur väl eleven har löst uppgiften samt ordförråd i texten. I viss mån kommenterar dessutom lärarna elevernas kommunikativa strategier, textens uppbyggnad och textens omfång.

Att lärare fäster avseende vid grammatik och ordförråd är tydligt när de anger vad som är viktigt vid en bedömning av elevers skriftliga språkförmåga. Språkriktighet tycks alltså, i enlighet med den kvantitativa analysen, ha betydelse för att en elevtext erhåller ett lägre betygssteg, vilket illustreras i exempel 5 nedan:

- (5) *Dels är det mycket grammatiska grundfel, men så har han inte vokabuläret helt och hållet. /.../ Bag för Tüte. Han saknar ord helt enkelt. (Lärare 3)*

I exemplet ovan kommenterar läraren att elevtexten uppvisar brister när det gäller grundläggande grammatiska kunskaper samt ordförråd, något som ofta återkommer i intervjuerna i motive-ringarna för de lägre betygsstegen. Lärarna nämner då att det rör sig om brister när det gäller grammatiken avseende till exempel ordföljd och kongruens eller, som i exemplet ovan, att eleverna saknar viss vokabulär och i stället använder sig av svenska eller engelska ord. Brister av mer grundläggande karaktär i elevtexterna kan således ha betydelse för att texten erhåller ett lägre betygssteg – något som lärarna även menar stöds av elevexemplen i bedömningsanvisningarna.

Även om kommentarer angående språket i elevtexterna dominerar i lärarnas motiveringar kommenteras även innehållsliga aspekter vid bedömningen av de lägre betygsstegen vilket kan ses i exempel 6:.

(6) *Innehåll svagt, har inte fått med allt. (Lärare 5)*

I intervjuerna uppger lärarna, som i exemplet ovan, att eleverna inte fullgjort hela uppgiften eller att innehållet är magert vid bedömningen av de lägre betygsstegen. Elevtexterna som tilldelats betygssteget F har enligt lärarna dessutom ofta brister både vad gäller den språkliga uttrycksförmågan och innehållet.

När lärarna resonerar mer generellt kring en holistisk bedömning lyfter de ofta fram att det är viktigt att budskapet i texten går fram och att det blir begripligt för en tysktalande person, vilket illustreras i citatet nedan:

(7) *Begripligt. Det ska vara begripligt. Att det kommunikativa går fram. (Lärare 1)*

I intervjuerna betonas ofta att det är viktigt att en tysktalande läsare ska förstå vad eleven menar. En del lärare delar dessutom in språkliga avvikelser i förstörande och störande fel, en terminologi som ofta använts i prov- och bedömningsmaterialen. Om en elevtext innehåller flera förstörande fel är det svårare för budskapet att nå fram till läsaren, vilket därmed kan utgöra en grund till att texten inte erhåller ett godkänt betygssteg. Ofta relateras textens begriplighet till språkliga brister, som i exempel 8 och 9:

- (8) *Aktivitetensachen. Man förstår vad hon menar. Ordet finns ju inte men man fattar. (Lärare 11)*
- (9) *Den faller på språket. Man förstår inte riktigt vad hon menar. (Lärare 6)*

Exemplen ovan visar att begriplighet kan vara en viktig aspekt för att skilja mellan lägre betygssteg. I exempel 8, där elevtexten tilldelats betygssteget E, blir det enligt läraren trots språkliga brister ändå begripligt vad eleven vill få fram. Det omvända förhållandet gäller emellertid i exempel 9, där de språkliga bristerna gör texten svårbegriplig och därmed också utgör en grund för betygssteget F. Detta visar på komplexiteten vid en bedömning och hur nära olika aspekter i texterna hänger ihop med varandra.

Att begriplighet har betydelse blir även tydligt om kommentarerna delas in i negativa respektive positiva omdömen om texten. Även om lärare ofta beaktar samma aspekter i elevtexter med betygsstegen E och F, uppvisar indelningen i positiva och negativa kommentarer flera likheter. I stort sett samtliga kommentarer relaterade till grammatik, ordförråd samt kommunikativa strategier var negativa för båda betygsstegen medan kommentarer angående textorganisation istället var positiva. Det finns dock även skillnader mellan betygsstegen. Elevtexter som tilldelats betygssteget E fick däremot ett övervägande mer positivt omdöme gällande begriplighet och uppgiftens fullgörande jämfört med elevtexter som tilldelats betygssteget F. Samtliga kommentarer relaterade till begriplighet vid tilldelningen av betygssteget F var negativa och i stort sätt samtliga relaterade till hur väl eleven behandlat uppgiften. Gränsdragningen mellan betygsstegen E och F förefaller följaktligen i mångt och mycket handla om att texten ska vara begriplig för en tyskspråkig läsare samt att eleven ska kunna klara av att utföra uppgiften i relation till både språk och innehåll.

Lärares utmaningar vid bedömning av skriftlig förmåga

Lärarna kan även möta en del utmaningar när de bedömer elevtexter. Majoriteten av lärarna menar att bedömningsstödet med elevexempel är ett viktigt stöd vid bedömning av skriftlig förmåga, men de skulle vilja ha fler betygsatta elevexempel för att känna sig mer säkra i sin bedömning. Några lärare kommenterar

även elevexemplen och anser att vissa av elevexemplen inte är typiska för den betygsnivå de ska representera, vilket framgår av exempel 10:

(10) *Många skulle nog sätta gränsen för A lägre och gränsen för E högre. (Lärare 11)*

Dessa lärare upplever, som framgår i citatet ovan, att vissa elevexempel visar på en prestation som inte är representativ för nivån; elevexemplet för betygssteget E ligger på en alltför låg nivå medan elevexemplet för betygssteget A på en alltför hög. Flera lärare uttrycker även en osäkerhet kring gränsdragningen mellan betygsstegen E och F. De menar att den nedre gränsen för betygssteget E är oklar och att betygs-kriterier och elevexempel inte ger tillräckligt stöd vid tveksamma fall. Detta leder enligt de intervjuade lärarna till att stort utrymme ges för varje enskild lärares tolkning av betygs-kriterier och kunskapskrav. De menar vidare att det kommenterade elevexemplet för betygssteget F inte räcker till då det inte tar upp de olika varianter som lärarna möter vid bedömningen. Ett uttryck för denna osäkerhet skulle även kunna vara att antalet texter som vid bedömningen erhållit dubbla betyg är högre för de två lägsta betygsstegen, E/F.

Lärares bedömning av elevers skriftliga språkförmåga förefaller dessutom på många sätt vara elevtillvänd på så sätt att hänsyn tas till vad som behandlats i undervisningen. Det tycks dock till viss del råda olika meningar när det gäller vilka moment som lärarna behandlar i *Moderna språk 3: tyska* och som de därmed menar att eleverna ska kunna på denna nivå, se exempel 11 och 12:

(11) *Ordningsföljd i bisatser har vi pratat mycket om och därför borde de kunna det. (Lärare 7)*

(12) *Vi måste ju bedöma det vi har hunnit med. /.../ Att blanda in bisatser när eleverna inte kan böja ett verb är inte bra. (Lärare 4)*

Detta gäller exempelvis elevers användning av vissa grammatiska moment som visas i citaten ovan. Enligt lärarna anpassas undervisningen och därmed även bedömningen till viss del efter gruppens förutsättningar. Medan några av lärarna tycker att det är

bra att betygsättningen kan grundas i vad som hunnits gå igenom under lektionerna upplever andra det som ett hot mot en likvärdig bedömning av elevers skriftliga förmåga.

De flesta av lärarna upplever emellertid att det nationella provmaterialet bidrar till en mer likvärdig bedömning. Bedömningsstödet kan underlätta både genom att motivera bedömningen för eleverna och genom att läraren kan utvärdera sin egen undervisning. Några av lärarna menar likväl att det inte fungerar så bra eftersom lärare i regel saknar en samsyn och ges olika förutsättningar när det gäller undervisning och bedömning, vilket blir tydligt i exempel 13:

(13) Lärare har inte lika förutsättningar. Ges inte samma förutsättningar redan under utbildningen. Alla lärare har inte samma chans till praktik och så vidare. Lärare har olika förutsättningar, undervisar olika och därmed bedömer de också olika. Undervisningen är intressestyrd. (Lärare 7)

Om provet verkligen skulle bidra till en likvärdig bedömning hävdar dessa lärare att alla elevuppsatser borde medbedömas, rättas centralt eller bytas mellan skolor. Eftersom många lärare saknar ämneskollegor i tyska på sin skola, kan det vara svårt att få en uppfattning om hur bedömning tolkas och praktiseras i andra elevgrupper, se exempel 14:

(14) Det [bedömningsstödet] borde vara en garant för likvärdig bedömning, men jag vet ju inte hur andra lärare och andra skolor tolkar NP och hur tungt det ska väga. (Lärare 12)

Sam- och medbedömning förekommer enligt lärarna i relativt liten utsträckning. Enbart två av lärarna i studien har i sin bedömning av elevtexterna i studien medbedömt de elevprestationer där de varit osäkra, trots att det rekommenderas i bedömningsanvisningarna. Anledningarna till att sam- och medbedömning inte görs har framför allt att göra med att många lärare är ensamma i ämnet tyska på den skola de undervisar på. Några av lärarna uppger också att tidsbrist i slutet av terminen är en faktor som försvårar sam- eller medbedömning.

Vid intervjuerna framkom att lärarna använder sig av olika strategier vid bedömningen av texterna. De mest erfarna lärarna uttrycker att de inte anser att det är särskilt svårt att bedöma elevers skriftliga språkförmåga. De tycks gå mycket på sin intuitiva känsla och använder inte alltid bedömningsstödet i särskilt hög grad. Vidare förefaller lärare i vissa fall fästa avseende vid olika aspekter i sin bedömning. En del lärare betonar uppgiftens innehåll. De gör en lista över de teman som efterfrågas i uppgiften, kontrollerar om eleverna har behandlat dessa teman samt räknar ut en procentsats för hur väl eleverna följt instruktionerna och därmed löst uppgiften. Andra lärare fokuserar i stället mer på den språkliga sidan av uppgiften och är mer inriktade på språkriktighet när det gäller ordförråd eller grammatik. Att eleverna har fått med alla aspekter som uttrycks i uppgiften verkar för denna grupp av lärare sekundärt.

Utifrån intervjuerna kan konstateras att det råder en viss osäkerhet kring hur lärare ska förhålla sig till och vikta aspekter av språklig och innehållslig förmåga vid en helhetsbedömning. Medan vissa lärare menar att språkliga brister kan kompensera för ett magert innehåll och tvärtom, tycks andra vara mer kategoriska i sin bedömning. I några få fall använder lärare även egna bedömningskriterier. En lärare anger exempelvis en miniminivå gällande antalet ord för att texten ska tilldelas ett godkänt betygssteg på uppgiften. Läraren menar att denna miniminivå har varit ett tydligt mål för eleverna under hela kursen och att detta kriterium därför inte kommer som någon överraskning vid det avslutande skriftliga delprovet.

Sammanfattande slutsatser

Sammantaget förefaller en rad aspekter ha betydelse för tilldelningen av ett godkänt respektive ett icke godkänt betygssteg vid bedömning av elevers skrivande i tyska. I den kvantitativa analysen kan konstateras att grammatisk korrekthet samt lexikal rikedom korrelerar med lärares bedömningar, vilket är i linje med tidigare studier av bedömning av skriftlig språkförmåga (till exempel Kuiken & Vedder, 2014). Resultatet pekar alltså mot att dessa undersökta aspekter kan ha betydelse vid bedömning. Vidare

visar undersökningen, i likhet med tidigare studier (till exempel Lindqvist, 2009), att elever tycks använda sig av tidigare inlärd språk, både svenska och engelska, när de skriver på ett nytt främmande språk. Särskilt verkar somliga avvikelser från målspråksnormen gällande vissa centrala ordföljdsregler vara vanligare i elevtexter med betygssteget F. Utmärkande för elevtexter som tilldelats ett icke godkänt betygssteg är även att dessa uppvisar en förekomst av engelska eller svenska ord. Värt att notera i samband med ordförrådets bredd är alltså att eleverna verkar gripa efter ord ur modersmålet svenska eller från engelska när ordförrådet inte räcker till.

De uppföljande intervjuerna med lärarna pekar emellertid mot att de i sin bedömning av elevtexter som erhåller de lägre betygsstegen – trots korrelationen mellan de holistiska bedömningarna – inte i huvudsak fäster avseende vid grammatisk korrekthet eller lexikal rikedom. Lärarna förefaller alltså i motsats till studien av Higgs och Clifford (1982), men i enlighet med Iwashita et al. (2008) i stället ta hänsyn till en kombination av flera olika aspekter av språklig förmåga. Till skillnad från studien av Kuiken och Vedder (2014) uppger emellertid lärarna att grammatik och ordförråd är viktiga aspekter vid bedömning av elevers skriftliga språkförmåga på ett främmande språk. Vidare kan konstateras att majoriteten av lärarnas kommentarer angående grammatik och ordförråd var negativa för båda betygsstegen. Däremot kan en tydlig skillnad ses mellan betygsstegen avseende aspekter av textens begriplighet och uppgiftens fullgörande; texter som tilldelats betygssteget E får i högre grad positiva omdömen gällande begriplighet och hur väl eleven hade löst uppgiften medan det omvända förhållandet gäller för elevtexter som tilldelats betygssteget F. Aspekterna begriplighet och hur väl eleven lyckats med uppgiften kan alltså bidra till att förklara var gränsen går mellan betygsstegen E och F.

Utifrån intervjuerna förefaller lärarna emellertid lägga tonvikt på aspekter gällande grammatik och ordförråd i relation till hur väl eleven har löst uppgiften och textens begriplighet (jfr. Kuiken & Vedder, 2014). Lärarna tar i intervjuerna upp att när brister i grundläggande grammatik och ordförråd i texterna påverkar begripligheten har det inverkan på betygsättningen. En texts

begriplighet hänger följaktligen på många sätt ihop med hur väl eleven behärskar ordförråd och grammatik och visar hur komplex en bedömning av språklig förmåga kan vara. Att lärare fäster avseende vid begriplighet i sin bedömning av elevtexter som erhåller lägre betygssteg på en relativt grundläggande nivå som steg 3 är även i linje med tidigare studier där begriplighet visat sig ha betydelse i bedömning av inlärares produktion på lägre språknivåer (Pollitt & Murray, 1996; Kuiken & Vedder, 2014).

Vidare visar intervjuerna att lärarna använder olika strategier vid bedömning av skriftlig språkförmåga. När de intervjuade lärarna beskriver sin bedömningspraktik förefaller de använda sig av olika förhållningssätt i sin bedömning (jfr. Pollitt & Murray, 1996). Medan vissa, framför allt äldre och mer erfarna lärare, i högre grad tycks följa sin intuitiva känsla och bedöma ett helhetsintryck av texten (syntetiskt förhållningssätt) tenderar andra, oftare mindre erfarna lärare, att bedöma olika aspekter var för sig och sedan summera dessa (analytiskt förhållningssätt). Även om lärarna till stor del fäster avseende vid samma eller liknande aspekter i elevtexterna, finns även tecken på att de ibland tolkar och viktar bedömningskriterier olika. Medan en del lärare fokuserar på att alla delar av uppgiften ska finnas med verkar andra lägga mer avseende vid språkriktighet. Vidare finns en viss benägenhet att anpassa bedömningen till det som har behandlats i undervisningen och det förekommer även att lärare använder sig av egna kriterier som inte återfinns i bedömningskriterierna till kursen eller i bedömningsanvisningarna för att definiera minimikrav för kursen.

Avslutande reflektioner

Avslutningsvis kan konstateras att studien bidrar till vår förståelse för bedömning av elevers skriftliga förmåga i främmande språk, särskilt gällande lägre betygssteg. Däremot visar undersökningen att skillnaden mellan betygsstegen E och F på en enskild skrivuppgift inte uteslutande kan förklaras utifrån formella aspekter. I stället tycks skillnaden i mångt och mycket handla om hur väl eleven får fram sitt budskap och hur begripligt detta är, vilket går i linje med den kommunikativa språksyn som genomsyrar både

undervisning och bedömning i dagens skola. Lärarnas kommentarer tyder samtidigt på att bedömningen görs i linje med kunskapskraven för nivån, som bland annat uttrycker att eleven ska kunna uttrycka sig begripligt och enkelt. Lärarna tar även hänsyn till ett flertal olika aspekter i sin bedömning och kommenterade relativt sällan aspekter som inte kan härledas till kriterierna. Däremot bekräftar studien det som framkommit i tidigare studier, nämligen att en ökad språklig behärskning gällande ordförråd och grammatik har betydelse vid bedömning av elevers skrivande, samt att dessa aspekter ofta kan relateras till textens begriplighet samt hur väl eleven lyckas få fram budskapet utifrån uppgiften.

I intervjuerna framkommer att lärarna i vissa fall har olika bedömningsstrategier och tenderar att ha olika referensramar när de bedömer elevtexter på tyska. Det är värt att notera att det även förefaller finnas en osäkerhet bland lärare angående var gränsen mellan framför allt betygsstegen E och F för skriftlig språkförmåga i kursen Moderna språk 3: tyska ska läggas. Flera lärare upplever att denna gränsdragning ofta lämnas över till den enskilde bedömare. Detta väcker frågan om lärares olika bedömningsstrategier och olika tolkningar av bedömningskriterier också leder till olika bedömning av elevers skriftliga språkförmåga. Lärare uttrycker även farhågor angående att lärare numera ofta är ensamma i sitt språkämne på en skola. Detta gäller särskilt för lärare som är nya i sin yrkesroll och som därmed kan komma att sakna det viktiga stöd som samtal om bedömning med mer erfarna kollegor kan ge. Att detta skulle kunna ske digitalt är däremot inte något som nämns av de intervjuade lärarna. Vidare kan det om man är ensam lärare i sitt språk på en skola även vara svårare att hitta former för med- eller sambedömning. Det är därmed mycket betydelsefullt att lärare ges tid och möjlighet till samtal med ämneskollegor om vad som ska ligga till grund för en bedömning av skriftlig språkförmåga och om var betygsgränser för en viss nivå ska gå för att nå en ökad samsyn. Detta gäller särskilt vid användning av provmaterial som är tänkt att ligga till grund för en likvärdig bedömning och som i slutänden kan påverka elevers slutbetyg. Lärare bör även beredas möjlighet att delta i kompetenshöjande utvecklingsinsatser, som exempelvis Skolverkets utbildningsprogram *Språksprånget*, för att ytterligare fördjupa diskussioner och dela sina erfarenheter om skrivande och bedömning.

Även om medverkande skolor representerar olika skolformer och inriktningar är studien gjord med ett relativt litet urval av såväl elevtexter som intervjuade lärare och skulle därför behöva utökas för att resultaten ska vara mera allmängiltiga. Vidare undersöktes bedömning av elevers skriftliga språkförmåga på en relativt grundläggande nivå. Det skulle därför även vara relevant att undersöka om lärare fäster avseende vid samma eller olika aspekter av en individs språkförmåga beroende på om uppsatsen tilldelats ett högre eller ett lägre betygssteg. Dessutom kan det också vara av vikt att studera om det föreligger skillnader mellan bedömning av skriftlig språkförmåga när individerna befinner sig på olika nivåer i utbildningssystemet samt med olika typer av skrivuppgifter, och inte som här, inom samma nivå och med en specifik uppgift. Det faktum att lärare använder olika strategier i sin bedömning behöver dock inte nödvändigtvis vara problematiskt för bedömningen av språkförmåga. Huruvida detta även har inverkan på eller betydelse för vilka aspekter som lärare fäster avseende vid, hur olika aspekter viktas samt i förlängningen för en konsistent bedömning mellan olika lärare torde därför vara ett angeläget ämne för vidare studier.

Referenser

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459–484. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: From V₂ to V₂. *Second Language Research*, 22, 93–199. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr2750a>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Crossley S.A., Cobb, T., & McNamara, D. S. (2013). Comparing count-based and band-based indices of word frequency: Implications for

- active vocabulary research and pedagogical applications. *System*, 41, 965–981. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.002>
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88–115. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2009.04.001>
- Grum, U. (2012). *Mündliche Sprachkompetenzen deutschsprachiger Lerner des Englischen. Entwicklung eines Kompetenzmodells zur Leistungsheterogenität*. Peter Lang.
- Higgs, T., & Clifford, R. (1982). The push towards communication. I T. Higgs (Red.), *Defining and developing proficiency: Guidelines, implementations and concepts* (s. 57–79). National Textbook Company.
- Håkansson, G., Pienemann, M., & Sayehli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, 18, 250–273. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr2060a>
- Håkansson Ramberg, M. (2016). *Was bewerten Lehrer? Die Bedeutung grammatischer und lexikalischer Faktoren bei der Benotung von Schülertexten im Fach Deutsch als Fremdsprache*. [Licentiatuppsats, Linnéuniversitet]. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1045539/FULLTEXT01.pdf>
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24–49. <https://doi.org/10.1093/applin/amm017>
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2014). Rating written performance: What do raters do and why? *Language Testing*, 31, 329–348. <https://doi.org/10.1177/0265532214526174>
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63, 13–22. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/~aflwrite/article/Ten%20mismatches%202009%20ELTJ.pdf>
- Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6, 281–297. <https://doi.org/10.1080/14790710902812022>

- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language testing*, 19, 246–276. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265532202lt2300a>
- Magnan, S. (1988). Grammar and the ACTFL oral proficiency interview: Discussion and data. *The Modern Language Journal*, 72, 266–276. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04187.x>
- Norris, J. M. (1996). *A validation study of the ACTFL guidelines and the German speaking test*. [Opublicerad masteruppsats]. University of Hawaii at Manoa.
- Norris, J. M. (2006). Assessing advanced foreign language learning and learners: From measurement constructs to educational uses. I H. Byrnes, H. D. Weger-Guntharp, & K. Sprang (Red.), *Educating for advanced foreign language capacities* (s. 167–187). Georgetown University Press.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Pollitt, A., & Muray, N. L. (1996). What raters really pay attention to. I M. Milanovic, & N. Saville (Red.), *Performance testing, cognition and assessment* (s. 74–91). UCLES/Cambridge University Press.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12, 40–72. <https://doi.org/10.1177/026765839601200103>
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Skolverket och Fritzes. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ced01553967675604/pdf3866.pdf>
- Skolverket (2011b). Ämnesplan för moderna språk. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/loroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Treffers-Daller, J., Parslow, P., & Williams, S. (2016). Back to basics: How measures of lexical diversity can help discriminate between

CEFR levels. *Applied Linguistics*, 39, 302–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amw009>

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295–333. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:371335/FULLTEXT01.pdf>