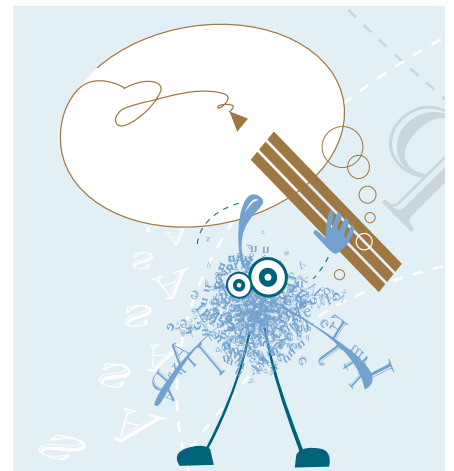
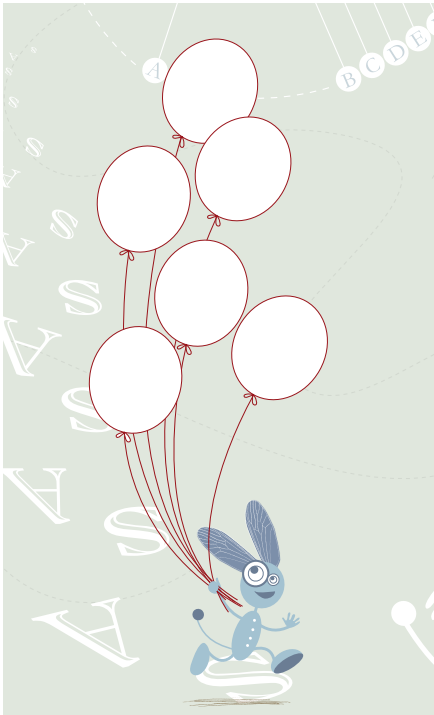
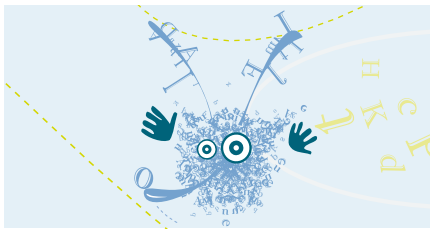
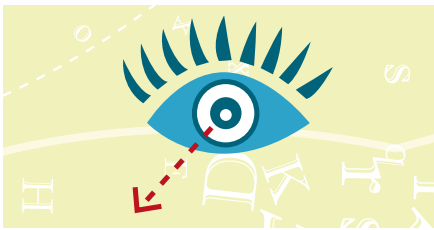


Det felles europeiske rammeverket for språk

Læring, undervisning, vurdering



**Det felles Europeiske rammeverket for språk:
Læring, undervisning, vurdering**

©2011 Norwegian Directorate for Education and Training on Norwegian translation, except for Tables 1, 2 and 3, ©2001 Council of Europe on publication in English and French and on Tables 1, 2 and 3 in all languages.

This translation of Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment is published by arrangement with the Council of Europe.

Den norske utgaven er utarbeidet i samarbeid med Avdeling for kultur, språk og informasjonsteknologi (AKSIS) ved Unifob AS - Universitetsforskning Bergen. Arbeidet er utført av Norsk språktest ved Universitetet i Bergen i samarbeid med Senter for fagspråkforskning ved Norges Handelshøyskole.

Oversettelse: Stephanie Hazel Wold

©2011 Utdanningsdirektoratet
1. utgave, 1. opplag

Illustratør: Elisabeth Moseng

Omslagsdesign og ombrekking: Magnolia design AS

Grafisk produksjon: 07 Gruppen AS

Materialet er vernet etter åndsverkloven. Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Bestillingsadresse:

<http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no>

Artikkelnummer: VEI-GEN-065

ISBN 978-82-486-2001-3

Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering

Utdanningsdirektoratet



Innhold

Forord	ix
Deltakere i prosjektet	x
Innledning	xi
Til brukeren	xii
Samandrag	xvii
1 Det felles europeiske rammeverket sett i forhold til politikk og utdanning	1
1.1 Hva er <i>Det felles europeiske rammeverket</i> ?	1
1.2 Målsettinger for Europarådets språkpolitikk	2
1.3 Hva er «flerspråklighet»?	5
1.4 Hvorfor trenger vi Det felles europeiske rammeverket?	6
1.5 Hvilke bruksområder er Rammeverket laget for?	7
1.6 Hvilke kriterier må Rammeverket fylle?	8
2 Tilnærming	10
2.1 En handlingsorientert tilnærming	10
2.2 Felles referansenivåer for språkferdighet	18
2.3 Språklæring og språkundervisning	20
2.4 Språkvurdering	22
3 Felles referansenivåer	24
3.1 Kriterier for beskrivelser av felles referansenivåer	24
3.2 Referansenivåene	25
3.3 Presentasjon av referansenivåene	27
3.4 Deskriptorer	30
3.5 Et fleksibelt forgreningssystem	41
3.6 Innholdsmessig koherens i referansenivåene	44
3.7 Hvordan bør en lese deskriptorskalaene?	48
3.8 Hvordan bør en bruke deskriptorskalaene for språkferdighet?	50
3.9 Nivåer av språkferdighet og karakterer	53
4 Språkbruk og språkbrukeren/innlæreren	56
4.1 Språkbrukens kontekst	58
4.2 Kommunikasjonstema	66
4.3 Kommunikative oppgaver og formål	67
4.4 Kommunikative språkaktiviteter og strategier	72
4.5 Kommunikative språkprosesser	109
4.6 Tekster	113

5	Brukerens/innlærerens kompetanse	122
5.1	Generelle former for kompetanse	122
5.2	Kommunikativ språkkompetanse	130
6	Språklæring og språkundervisning	158
6.1	Kva er det innlærarane må lære eller tileigne seg?	158
6.2	Prosessane som er involverte i språklæring	166
6.3	Kva kan dei som bruker Rammeverket, gjere for å leggje til rette for språklæring?	168
6.4	Nokre metodologiske alternativ for opplæring i moderne språk	169
6.5	Feil og mistak	184
7	Oppgåver og deira rolle i språklæringa	187
7.1	Oppgåver	187
7.2	Gjennomføring av oppgåver	188
7.3	Vanskegrad på oppgåva	190
8	Læreplanen og det språklege mangfaldet	199
8.1	Definisjon og framgangsmåte	199
8.2	Alternative måtar å forme ut læreplanar	200
8.3	Mot ulike læreplansscenarium	201
8.4	Vurdering og læring i skolen, utanfor skolen og etter avslutta utdanning	205
9	Vurdering	209
9.1	Innledning	209
9.2	Rammeverket som støtte i vurderingen	211
9.3	Vurderingsmåter	216
9.4	Gjennomførbar vurdering og et metasystem	228
	Generell bibliografi	233
	Appendiks A: Å beskrive dugleik	241
	Formulering av deskriptorar	241
	Appendiks B: Deskriptorskalaene	254
	Det sveitsiske forskningsprosjektet	254
	Beskrivelsene i Rammeverket	260

Forord

Det har lenge vært et ønske i de språkfaglige og språkpedagogiske miljøene at *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)* skulle foreligge på norsk. I mars 2004 inngikk Utdanningsdirektoratet en avtale med Avdeling for kultur, språk og informasjonsteknologi (AKSIS), Universitetsforskning Bergen A/S, om å utarbeide en norsk versjon av CEFR, samt en norsk termliste basert på de språkpedagogiske termene i verket. Oppdraget ble gitt til Norsk språktest, Universitetet i Bergen.

Den norske oversettelsen bygger på den engelske, utgitt på Cambridge University Press, 2001, og har fått navnet *Det europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (Rammeverket)*.

Fremdriftsplanen for prosjektet ble utviklet på grunnlag av drøftinger med ledelsen for AKSIS og Senter for fagspråkforskning ved Norges Handelshøyskole. Det ble opprettet et samarbeid med fagterminologene samme sted for utarbeidingen av termlisten.

Den engelske teksten ble først oversatt til norsk. Siden er det lagt ned et betydelig arbeid for å få den norske teksten så entydig og klar som mulig, uten at noe informasjon skulle gå tapt. Utarbeidingen av en norsk versjon av *Common European Framework of Reference for Languages* kan sees som et nybrottsarbeid. Gjennom Rammeverket introduseres kriterier for vurdering av språkferdighet på ulike nivåer og i ulike sammenhenger, samt språkpedagogiske termer som tidligere ikke har eksistert på norsk. Som en støtte i de faglige diskusjonene ble det opprettet en redaksjonskomité med representanter fra fremtidige brukermiljøer. Komiteen fikk i oppdrag å drøfte hvilke forslag til termer og faglige uttrykk som ville være de mest hensiktsmessige. De fleste løsningene er basert på konsensus i komiteen.

Ifølge oppdraget fra Utdanningsdirektoratet skulle noen kapitler være på bokmål og noen på nynorsk. De mest omfattende skjemaene for nivåbeskrivelser foreligger på begge målformer. Det gjelder også termene. Det var også et mål at termene på bokmål og nynorsk skulle være mest mulig like. Dette er gjennomført i den grad det var mulig. Det er tre innganger til termlisten: fra engelsk, fra bokmål og fra nynorsk. De grammatiske termene er basert på *"Grammatiske termer til bruk i skoleverket"*, utarbeidet av Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, mai 2005.

Etter at manus og termliste til Rammeverket ble sendt fra AKSIS til Utdanningsdirektoratet (mars 2005), er det innhentet kommentarer og endringsforslag fra Språkrådet.

En endelig ferdigstilling av manus og termliste ble våren 2007 gjort av fagkonsulenter ved Norsk språktest i samarbeid med representanter for Senter for fagspråkforskning ved Norges Handelshøyskole.

Vi tror Rammeverket kan være et verdifullt oppslagsverk for språkpedagoger, lærebokforfattere, læreplanutviklere og lingvister. Vi håper verket kan bli en inspirasjonskilde i arbeidet med å høyne kompetansen i feltet språklæring, språkundervisning og vurdering.

Bergen, mars 2007

Deltakere i prosjektet

Avdeling for kultur, språk og informasjonsteknologi, Universitetsforskning, Bergen A/S

Gjert Kristoffersen, direktør

Norsk språktest, Universitetet i Bergen

Reidun Oanæs Andersen, prosjektleder

Lisbeth Salomonsen, fagkonsulent

Eli Moe, fagkonsulent

Senter for fagspråkforskning ved Norges Handelshøyskole

Magnar Brekke, professor,

Jan Roald, førsteamanuensis

Oversettelse engelsk-norsk

Stephanie Hazel Wold, cand. philol., Universitetet i Bergen

Redaksjonskomité

Kari Tenfjord, førsteamanuensis, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen

Heike Speitz, førsteamanuensis, Telemarksforskning, Notodden

Inger Langseth, lektor, Brundalen vid. skole, Trondheim

Kjell Gulbrandsen, rådgiver, Utdanningsdirektoratet, Oslo

Eli Moe, fagkonsulent, Norsk språktest / AKSIS, Universitetsforskning Bergen A/S

Stig Myklebust, førstekonsulent, Studieforbundet Folkeuniversitetet, Oslo

Hilde Havgar, rådgiver, Rosenhof voksenopplæringscenter, Oslo

Språkrådet

Innledning

Denne utgaven av det *Det felles europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk* (Rammeverket) representerer det seneste stadiet i en prosess som har pågått siden 1971. Samarbeid med pedagoger både i og utenfor Europa har vært av stor betydning for utviklingen av Rammeverket.

Europarådet vil med dette rette en takk til følgende institusjoner og personer for verdifulle bidrag:

- Prosjektgruppen *Language Learning for European Citizenship*, som representerte alle medlemslandene i Rådet for kulturelt samarbeid, med Canada som deltakende observatør, for at de har fulgt med i utviklingen av Rammeverket.
- Arbeidsgruppen nedsatt av prosjektgruppen, med tjue deltakere fra medlemslandene, som representerte de forskjellige involverte yrkesinteressene, samt representanter for Europakommisjonen og dens LINGUA-program, for verdifulle råd og overoppsyn med prosjektet.
- Forfattergruppen nedsatt av arbeidsgruppen. Denne bestod av dr. J. L. M. Trim (prosjektleder), professor D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, France), dr. B. North (Eurocentres Foundation, Sveits), samt J. Sheils (Europarådets sekretariat). Europarådet takker institusjonene for å ha gjort det mulig for de nevnte ekspertene å bidra til dette viktige arbeidet.
- Swiss National Science Foundation for støtte, ved dr. B. North og professor G. Schneider (Universitetet i Fribourg), i arbeidet med å utvikle skaladeskriptorene for språkferdighet for de felles referansenivåene.
- The Eurocentres Foundation for å ha bidratt med sin erfaring i forbindelse med beskrivelse av språkferdighetsnivåer.
- The U.S. National Foreign Languages Center for å ha tildelt dr. Trim og dr. North Mellon Fellowship, noe som gjorde det mulig for dem å delta i arbeidet.
- Kolleger og institusjoner over hele Europa som ga viktig og detaljert tilbakemelding på tidligere utkast. Tilbakemeldingene ble gjennomgått av dr. J. L. M. Trim og dr. Brian North og ble tatt hensyn til ved den endelige gjennomgangen av Rammeverket og brukerveiledningen.

Til brukeren

De følgende merknadene er ment å være en første introduksjon til deg som bruker av Rammeverket, enten du holder på å lære et nytt språk (innlærer), eller tilhører yrkesgruppen som arbeider med undervisning og vurdering. Vi presenterer ikke bestemte måter å bruke Rammeverket på for lærere, eksaminatorer, lærebokforfattere eller lærerutdannere. En slik presentasjon hører hjemme under spesielle veiledninger for de enkelte brukerkategoriene. Det finnes dessuten en omfattende *Bruerveiledning* som man kan bestille fra Europarådet eller hente på Europarådets websider.

Enhver står fritt til å bruke Rammeverket som hun eller han vil, i likhet med en hvilken som helst annen publikasjon. Faktisk håper vi at noen lesere vil bli inspirert til å bruke Rammeverket på måter vi ikke har forutsett. Vi vil likevel gjøre greie for de to viktigste formålene som ligger til grunn for utarbeidelsen av Rammeverket.

1. Å oppmuntre alle kategorier utøvere innen området språk og språklæring, inkludert innlærerne selv, til å tenke over følgende spørsmål:
 - Hva er det egentlig vi gjør når vi snakker (eller skriver) til hverandre?
 - Hva er det som gjør oss i stand til å handle på visse måter?
 - Hvilke av disse handlingene og aktivitetene må vi lære når vi prøver å bruke et nytt språk?
 - Hvordan foregår språklæring?
 - Hvordan setter vi oss mål, og hvordan måler vi framgangen på veien fra ingen kjennskap til et språk til effektiv mestring av språket?
 - Hva kan vi gjøre for å bidra til at vi selv og andre kan lære et språk bedre?
2. Å gjøre det lettere for språklærere å dele sine erfaringer med kolleger. Å gi språklærere mulighet til forklare for sine elever og studenter hvilke ferdigheter og kunnskaper de kan hjelpe dem med å tilegne seg, og hvordan de vil gå fram for gjøre dette.

Hensikten med Rammeverket er *ikke* å fortelle brukerne hva de skal gjøre, eller hvordan de skal gjøre det. Vi formulerer problemstillinger, men kommer ikke med svarene. Formålet er heller ikke å legge fram målsettinger som brukerne skal prøve å nå, eller metoder de skal bruke.

Dette betyr ikke at Europarådet ikke har interesse av disse spørsmålene. Tvert imot har kollegaer i våre medlemsland, som arbeider sammen i Europarådets pro-

sjekter for moderne språk, opp gjennom årene lagt ned mye arbeid og omtanke i å utarbeide prinsipper og praksis for læring, undervisning og vurdering av språk. De grunnleggende prinsippene og deres praktiske konsekvenser finner du i kapittel 1. Der vil du se at Europarådet er opptatt av å forbedre kvaliteten på kommunikasjonen mellom europeere med forskjellig språklig og kulturell bakgrunn. Bedre kommunikasjon fører til mobilitet og mer direkte kontakt, som igjen kan føre til bedre forståelse og tettere samarbeid mellom folk og nasjoner. Europarådet støtter lærings- og undervisningsmetoder som utvikler selvstendige holdninger og handlinger, som gir innlærerne økte kunnskaper og ferdigheter, og som gjør dem ansvarsbevisste i forhold til andre mennesker. På den måten kan man se dette arbeidet som et ledd i videreutviklingen av demokratiske holdninger hos borgerne.

Ut fra disse grunnleggende målsettingene vil Europarådet oppmuntre alle som organiserer språklæring, til å basere arbeidet sitt på innlærernes behov, motivasjon, egenskaper og ressurser. Dette innebærer å svare på spørsmål som:

- Hvem er innlærerne (alder, kjønn, sosial bakgrunn, utdanning osv.)?
- Hva skal innlærerne kunne gjøre med språket?
- Hva må innlærerne lære for å kunne bruke språket til å oppnå disse målene?
- Hva skaper motivasjon for språklæring?
- Hvor god tilgang har innlærerne til læremidler, oppslagsverk, audio-visuelle hjelpemidler, datautstyr osv.?
- Hvor mye tid har innlærerne til rådighet, eller er de villige til å bruke?
- Hvilke kunnskaper, ferdigheter og erfaringer har lærerne deres?

På grunnlag av en analyse av opplæringssituasjonen kan vi definere klare og tydelige målsettinger som støtter opp under innlærernes behov. Samtidig vil målsettingene kunne være realistiske i forhold til innlærernes egenskaper og ressurser. Mange parter er involvert i organisert språklæring. I tillegg til lærere og elever/studententer i klasserommet kommer utdanningsmyndigheter, eksaminatorer, lærebokforfattere, utgivere osv. Hvis alle parter er enige om visse målsettinger, kan de sammen og på ulike måter hjelpe innlærerne til å nå målene. Dette er grunnlaget for utviklingen av Rammeverket. Men for å fungere etter hensikten, må Rammeverket fylle følgende kriterier: Det må være omfattende, tydelig og koherent. Kriteriene blir lagt fram og forklart mer omfattende i kapittel 1.

Ordet "omfattende" betyr at brukerne av Rammeverket skal kunne finne det de behøver for å beskrive målsettinger, metoder og produkter. Systemet, som omfatter parametre, kategorier og eksempler, blir presentert i kapittel 2 og videre i kapittel 4 og 5. Det er ment å skulle gi en klar idé om den kompetansen (kunnskap, ferdigheter, holdninger) innlærerne bygger opp gjennom sin erfaring med bruk av språket, og som gjør dem i stand til å møte kommunikative utfordringer på tvers

av språklige og kulturelle grenser. De felles referansenivåene som introduseres i kapittel 3, er tenkt som et verktøy for å måle framgang etter hvert som innlærerne utvikler sin språkferdighet ifølge parametrene i beskrivelsesskjemaet.

Hvis vi antar at hensikten med språkopplæring er å gi innlærerne kompetanse og ferdighet i det aktuelle språket, kan skjemaet gjøre det mulig å definere og beskrive målsettingene tydelig og utfyllende. Ved slutten av kapittel 4 og utover finnes en serie spørsmål som gir brukerne anledning til å tenke over om dette avsnittet er relevant for de aktuelle målsettingene og interessene, og i så fall hvordan. Hvis en bruker ikke finner det relevant, er det kanskje fordi det handler om noe som ikke passer for den gitte læringssituasjonen. Da kan man la være å ta hensyn til det. Begrenset tid og ressurser kan gjøre at man ikke kan prioritere visse sider ved opplæringen, selv om disse kunne ha vært til nytte for innlærerne. I kapittel 4 og 5 av Rammeverket finnes navn på de viktigste parametrene og kategoriene man kan bruke, med noen eksempler.

Eksemplene i Rammeverket er veiledende, og verken de eller kategoriene gir seg ut for å være uttømmende. Hvis du skal beskrive et spesialområde, kan det godt hende du må dele kategoriene mer opp enn det som er gjort i Rammeverket (kapittel 4 og 5). Det kan være du ønsker å beholde noen kategorier, forkaste andre og legge til noen av dine egne. Det kan du gjøre, ettersom det er du som tar avgjørelser med hensyn til målsettinger og produkt. Men det er verdt å være klar over at momenter som kan virke nødvendige for deg, har fått plass i Rammeverket fordi andre, som har en annen bakgrunn, arbeider under andre forhold og har ansvar for en annen gruppe innlærere, kan synes at nettopp disse momentene er helt essensielle. Ta for eksempel "Betingelser og begrensninger": En skolelærer synes nok det er ganske nødvendig å ta forskjellige støynivå med i betraktningen. Derimot vil en som underviser flygere, og som ikke lærer dem å gjenkjenne siffer med 100 % nøyaktighet i skrekkelig støyfull kommunikasjon med bakkemannskapet, kunne sende både dem og passasjerene ut i den visse død! På den annen side er det godt mulig at de kategoriene og beskrivelsene du synes det er nødvendig å legge til, kan være til nytte for andre brukere. Av denne grunn ser vi ikke på inndelings-skjemaet i kapittel 4 og 5 som et lukket system, men som et system som er åpent for videreutvikling på grunnlag av erfaring.

Samme prinsipp gjelder også for beskrivelsen av ferdighetsnivåene. I kapittel 3 blir det tydelig forklart at antall nivåer en bestemt bruker ønsker å skille mellom, må bestemmes ut fra årsaken til inndelingen og hva man skal bruke den resulterende informasjonen til. Nivåer, i likhet med enheter, bør ikke utvides mer enn nødvendig! "Hypertekst"-forgreningsprinsippet, som legges fram i avsnitt 3.4, gjør det mulig for brukerne å fastsette nivåer med brede eller smale rader i samsvar med deres behov.

Rammen på seks nivåer som gjennomgående blir brukt her, er basert på vanlig

praksis i en rekke eksamensinstanser. De foreslåtte beskrivelsene ble utformet på grunnlag av beskrivelser som en rekke lærere mente var "lettfattelige, nyttige og relevante". Lærerne representerte ulike utdanningssektorer, hadde forskjellig lingvistisk språkutdanning og undervisningserfaring. Noen hadde språket som morsmål, andre ikke. Nivåene blir likevel lagt fram som anbefalinger, de er ikke på noen måte obligatoriske, "som grunnlag for refleksjon, diskusjon og videre handling... Hensikten med eksemplene er å åpne for nye muligheter, ikke å komme avgjørelsene i forkjøpet" (ibid.). Men det er tydelig at et sett felles referansenivåer som et justerende verktøy er særlig velkomment blant brukere som synes det er en fordel å arbeide med faste, aksepterte standarder for måling og format.

Du inviteres til kritisk bruk av skalasystemet og beskrivelsene. Europarådets avdeling for moderne språk tar med glede imot tilbakemeldinger om dine erfaringer. Merk deg at det foreligger skalaer ikke bare for generell ferdighet, men også for mange av parametrene for språkferdighet som er beskrevet i detalj i kapittel 4 og 5. Dette gjør det mulig å fastsette differensierte *profiler* for bestemte innlærere eller grupper av innlærere.

I kapittel 6 blir oppmerksomheten rettet mot metoden. Hvordan lærer man eller tilegner man seg et nytt språk? Hvordan kan vi legge til rette for språklæringsprosessen? Vi minner om at formålet med Rammeverket ikke er å bestemme, ikke engang å anbefale, en bestemt metode. Rammeverket presenterer valgmuligheter og oppfordrer deg til å tenke over din nåværende praksis, ta avgjørelser på grunnlag av en slik refleksjon og beskrive hva du faktisk gjør. Ministerkomiteens anbefalinger bør tas med i betraktningen. Men formålet med Rammeverket er å være til støtte for deg når du skal ta avgjørelser.

Kapittel 7 er viet en nøye gjennomgang av den rollen oppgaver spiller når man lærer og underviser i språk. Dette er ett av de områdene som har utviklet seg mest de siste årene.

I kapittel 8 blir prinsippene for utforming av læreplaner diskutert, hvilket også innebærer en differensiering av målsettinger for språklæring. Dette er særlig aktuelt når man skal bygge opp et individs flerspråklige og flerkulturelle kompetanse slik at hun/han kan stå rustet til å møte utfordringene som ligger i det å leve i et mangespråklig og mangekulturelt Europa. Dette kapitlet bør studeres særlig nøye av de som skal utarbeide læreplaner som omfatter flere språk. De bør overveie hvilke alternativer som finnes, og hvordan man skal komme fram til den beste måten for fordeling av ressurser til de forskjellige kategorier elever/studerenter.

Kapittel 9 tar opp spørsmål knyttet til vurdering. Her forklarer vi hvordan Rammeverket er relevant i forhold til vurdering av språkferdighet og oppnådde resultater. Vurderingskriterier og forskjellige framgangsmåter som kan brukes i vurderingsprosessen, blir presentert.

Appendiksene omhandler enda noen andre aspekter ved nivåplassering.

Appendiks A drøfter generelle og teoretiske spørsmål som kan være til nytte for brukere som vil utvikle skalaer spesielt rettet mot en bestemt gruppe innlærere. Appendiks B gir informasjon om det sveitsiske prosjektet der deskriptorene i Rammeverket ble utviklet.

Samandrag

- Kapittel 1** definerer føremåla, målsetjingane og funksjonane i Rammeverket i lys av den allmenne språkpolitikken til Europarådet. Ein legg særleg vekt på å fremje fleispråklegheit med omsyn til det språklege og kulturelle mangfaldet i Europa. Deretter legg ein fram dei *kriteria* Rammeverket bør oppfylle.
- Kapittel 2** forklarar den framgangsmåten som er valt. Beskrivingsystemet er laga på grunnlag av ein analyse av språkbruk i høve til dei *strategiane* innlærarane bruker til å aktivere *generell* og *kommunikativ kompetanse* for å utføre aktivitetar og prosessar som heng saman med det å *produsere* og *motta tekstar*, og å byggje opp diskurs som tek føre seg bestemte *tema*. Dette gjer innlærarane i stand til å utføre dei *oppgåvene* dei møter under bestemte *vilkår* og *avgrensingar* i situasjonar som oppstår i dei ulike *domena* i ein sosial kontekst. Dei orda som står i kursiv, viser til parametra for beskrivingar av språkbruk og innlæraren si evne til å bruke språket.
- Kapittel 3** introduserer dei *felles referansenivåa*. Ein kan vurdere framsteg inn- anfor språklæring ved å bruke parametra i beskrivingsystemet og relatere dei til ei *fleksibel rekkje av prestasjonsnivå* som er definerte ved bruk av deskriptorar. Dette systemet bør vere rikt nok til å møte alle dei behova som innlærarane kan ha; likeeins dei måla som ulike personar set seg, eller dei kunnskapane og *dugleikane* som blir kravde når ein kandidat melder seg til ein språktest.
- Kapittel 4** fastset med nokre detaljar (men ikkje på ein uttømmende og avgjerande måte) dei kategoriane som trengst for å beskrive *språkbruk og personen som bruker/lærer språket* i høve til fastsette parameter. Desse omfattar: *Domena* og situasjonane som utgjer konteksten der språket blir nytta; *tema* for kommunikasjonen, oppgåver og føremål; kommunikative aktivitetar, strategiar og prosessar; og tekst, særleg i høve til aktivitetane og media.
- Kapittel 5** gir ei detaljert kategorisering av den *generelle* og den *kommunikative kompetansen* til brukaren/innlæraren, nivå plassert der det er mogleg.
- Kapittel 6** handlar om dei *prosessane som fell inn under språkopplæring*. Ein

tek føre seg tilhøvet mellom læring og tileigning, og korleis fleirspråkleg kompetanse artar seg og utviklar seg. I tillegg tek ein opp *metodologiske alternativ* både av generell og meir bestemt type, i høve til dei kategoriane som er presenterte i kapittel 3 og 4.

Kapittel 7 går nøye gjennom den rolla som oppgåvene spelar når ein lærer og underviser i språk.

Kapittel 8 handlar om kva *språkleg variasjon* har å seie for *utforminga av læreplanar*, og tek føre seg emne som fleirspråklegheit og det fleirkulturelle, differensierte læringsmålet, prinsipp for utforminga av læreplanar, læreplansscenarium, livslang språklæring, modularitet og delkompetanse.

Kapittel 9 diskuterer dei ulike føremåla med *vurdering*, og vurderingsformer som svarer til desse føremåla, i lys av behovet for å få følgjande konkurrerande kriterium til å falle saman: Språkbruken må vere forståeleg, presis og gjennomførbar i praktiske situasjonar.

Den generelle bibliografien inneheld eit utval av bøker og artiklar som dei som bruker Rammeverket, kan konsultere dersom dei ønskjer å fordjupe seg meir i spørsmåla som er presenterte her. Bibliografien inneheld relevante dokument frå Europarådet, i tillegg til andre publikasjonar.

I Appendiks A drøftar ein utviklinga av beskrivingane av språkdugleik. Ein går nærare inn på metodar og kriterium for nivåplassering, og ser på krava til formuleringane av parametra og kategoriane som er presenterte andre stader.

Appendiks B gir ei oversikt over det sveitsiske prosjektet som utvikla og nivåplasserte deskriptorane.

1 Det felles europeiske rammeverket sett i forhold til politikk og utdanning

1.1 Hva er Det felles europeiske rammeverket?

Det europeiske rammeverket gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa. Rammeverket er en omfattende beskrivelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk. Rammeverket definerer nivåer av ferdighet slik at det er mulig å måle innlærernes framgang gjennom hele livet.

Det felles europeiske rammeverket har som intensjon å få bort barrierene mellom fagfolk som arbeider med moderne språk, barrierer som skyldes de ulike utdanningssystemene i Europa. Rammeverket kan være et hjelpemiddel for administrativt personale i utdanningssektoren, de som lager læreplaner, lærere, lærerveiledere og de som jobber med eksamen. Det kan dermed være en hjelp til å reflektere over løpende rutiner når de ser på og samordner arbeidet sitt for å sikre at de møter innlærernes virkelige behov.

Rammeverket kan tjene som et felles grunnlag for en eksplisitt beskrivelse av målsettinger, innhold og metoder. Dette vil føre til at nivåene i kurs, pensum og eksamener blir tydeligere, noe som igjen kan oppmuntre til internasjonalt samarbeid innenfor moderne språk. Med objektive kriterier for beskrivelse av språkferdighet kan en legge til rette for en gjensidig anerkjennelse av kvalifikasjoner som er oppnådd i forskjellige læringskontekster. Dette vil igjen fremme mobilitet i Europa.

Rammeverket er et forsøk på å beskrive noe så innfløkt og sammensatt som det menneskelige språk ved å stykke språkkompetansen opp i atskilte deler. Dette er psykologisk og pedagogisk sett problematisk fordi det kommuniserende mennesket tar i bruk hele seg. I beskrivelsen av språkferdigheter skiller Rammeverket mellom ulike former for kompetanse. Disse inngår i et komplekst samspill når mennesket utvikler sin unike personlighet. Som sosial aktør inngår hvert individ forbindelser med stadig flere overlappende sosiale miljøer. Dette former individets identitet. Ett av de sentrale målene for språkopplæringen i et interkulturelt perspektiv er å fremme en gunstig utvikling av hele innlærerens personlighet og identitetsfølelse, i møte med noe som er språklig og kulturelt annerledes. Det må

overlates til lærere og innlærere selv å sette sammen de mange delene som inngår i språktilegnelsen, til en velfungerende helhet.

Rammeverket inneholder også beskrivelser av «delkvalifikasjoner». Disse kan være aktuelle når det bare kreves begrenset kunnskap i et språk (for eksempel når det er spørsmål om bare å forstå skrevne tekster), eller når man har begrenset tid for å lære et tredje eller fjerde språk, og må konsentrere seg om bare å lytte og forstå. En formell anerkjennelse av slike delferdigheter vil bidra til å fremme flerspråklighet. Flere vil da ønske å tilegne seg delkompetanse i et større antall europeiske språk.

1.2 Målsettinger for Europarådets språkpolitikk

Det felles europeiske rammeverket tjener Europarådets generelle mål slik det er definert i anbefalingene fra Europarådets ministerkomité «*Recommendations*» R (82) 18 og R (98) 6 som er «å oppnå større enhet mellom medlemmene» og å søke å få dette til «ved å gå inn for felles handling på det kulturelle området». Europarådets *Råd for kulturelt samarbeid* (CDCC) har siden starten organisert arbeidet med moderne språk i form av en rekke prosjekter av middels varighet. Dette arbeidet følger tre grunnleggende prinsipper som er nedfelt i formålsparagrafen for «*Recommendation*» R (82) 18 til Europarådets Ministerkomité:

- Den rike arven av forskjellige språk og kulturer i Europa er en verdifull felles ressurs som må beskyttes og utvikles. Innenfor utdanning må det vesentlig innsats til for at mangfoldet ikke skal bli et hinder for kommunikasjon, men være en kilde til gjensidig berikelse og forståelse
- Det er bare gjennom bedre kunnskap om moderne europeiske språk at en kan legge til rette for kommunikasjon og samhandling mellom europeere med forskjellig morsmål. Slik kan man fremme mobilitet, gjensidig forståelse og samarbeid i Europa og få bukt med fordommer og diskriminering
- Medlemsstater som vedtar eller utvikler en nasjonal politikk for læring og undervisning av moderne språk, bør ha et felles europeisk ståsted i form av hensiktsmessige ordninger som sikrer kontinuerlig samarbeid og en samordnet politikk

Ministerkomiteen har anmodet medlemsregjeringene om:

(F14) Å fremme nasjonalt og internasjonalt samarbeid mellom statlige og ikke-statlige etater som arbeider med å utvikle undervisnings- og evalueringsmetoder for læring av moderne språk samt med utvikling og bruk av undervisningsmate-

riell. Dette gjelder også etater som er engasjert i utvikling og bruk av multimedieverktøy

(F17) Å treffe nødvendige tiltak for å opprette et effektivt europeisk system for utveksling av informasjon. Systemet skal dekke alle sider ved læring, undervisning og forskning på språk og gjøre bruk av informasjonsteknologi

Gjennom sin *utdanningskomité* og sin *seksjon for moderne språk arbeider Rådet for kulturelt samarbeid* for å oppmuntre, støtte og samordne den innsatsen statlige og ikke-statlige etater gjør, for å forbedre språkopplæringen i samsvar med disse grunnleggende prinsippene. Det gjelder særlig de tiltak som iverksettes for å realisere de hovedpunktene som er skissert i appendiksen til R (82) 18:

Hovedlinjer

1. Å sikre at mennesker fra alle lag av befolkningen har mulighet for å tilegne seg kunnskap om språk som brukes i andre medlemsstater (eller i andre språksamfunn i deres eget land), og at de får mulighet til å utvikle ferdigheter som kreves for å bruke disse språkene slik at de tilfredsstiller kommunikative behov. Det er særlig viktig å kunne:
 - 1.1 mestre oppgaver som hører til dagliglivet i et annet land, og hjelpe utlendinger i eget land med dette
 - 1.2 utveksle ideer og informasjon med ungdom og voksne som snakker et annet språk, og formidle tanker og følelser til dem
 - 1.3 oppnå en bredere og dypere forståelse av andre folkegrupperes livsstil, tankegang og kulturelle arv
2. Å oppmuntre og støtte den innsatsen lærere og innlærere på alle nivåer gjør for å utforme læringskonteksten etter «prinsippene for språklæringssystemer» som skal utvikles innenfor Europarådets program for «Moderne språk»
 - 2.1 ved å basere undervisning og læring av språk på innlærernes behov, motivasjon, egenskaper og ressurser
 - 2.2 ved å definere passende og realistiske mål så tydelig som mulig
 - 2.3 ved å utvikle hensiktsmessige metoder og hensiktsmessig materiell
 - 2.4 ved å utvikle hensiktsmessige skjemaer og verktøy for evaluering av læringsprogrammene
3. Å fremme forskning og utviklingsprogrammer som bidrar til at det på alle utdanningsnivåer introduseres metoder og materiell som er egnet til å gi forskjellige grupper og typer av elever mulighet til å tilegne seg et kommunikativt ferdighetsnivå som passer til deres spesifikke behov.

Formålsparagrafen for R (98) 6 bekrefter de politiske målsettingene for arbeidet med moderne språk:

- Å gjøre alle europeere godt rustet til å møte de utfordringene som følger av internasjonal mobilitet og samarbeid, innenfor utdanning, kultur og vitenskap, og også innenfor handel og industri
- Å fremme gjensidig forståelse og toleranse, respekt for andres identitet og for kulturelt mangfold gjennom mer effektiv internasjonal kommunikasjon
- Å opprettholde og videreutvikle rikdommen og mangfoldet i det europeiske kulturlivet gjennom å styrke europeernes kjennskap til hverandres nasjonale og regionale språk, også de språkene som det i liten grad blir undervist i
- Å dekke behovene til et mangespråklig og mangekulturelt Europa ved å utvikle europeernes evne til å kommunisere med hverandre på tvers av språklige og kulturelle grenser. Dette forutsetter en vedvarende, livs-lang innsats fra innlærernes side, som de kompetente instansene må oppmuntre til, organisere og finansiere
- Å avverge at folk som mangler de ferdighetene som kreves for å kommunisere i et interaktivt Europa, blir marginalisert

På det første toppmøtet mellom statsoverhoder var det enighet om at disse målsettingene har stor betydning, og at de kan være en motvekt mot reaksjonære strømninger. En vet at fremmedfrykt og ultranasjonalistiske reaksjoner kan hindre mobilitet og integrasjon i Europa og være en alvorlig trussel mot europeisk stabilitet og et velfungerende demokrati. På det andre toppmøtet ble forberedelse til deltakelse i demokratiet satt opp som et prioritert mål for utdanningen. I senere prosjekter har man også lagt vekt på det følgende målet:

Å fremme undervisningsmetoder for moderne språk som styrker selvstendighet i tanker, dømmekraft og handling, samtidig som også sosiale ferdigheter og ansvar utvikles.

I lys av disse målene la Ministerkomiteen vekt på «den politiske viktighet av å utvikle bestemte handlingsområder, så som strategier for å diversifisere og intensivere språkopplæringen med sikte på å fremme flerspråklighet i en felleseuropeisk kontekst». Ministerkomiteen framhevet også verdien av å videreutvikle forbindelser og utveksling innenfor utdanningssektoren, og å utnytte potensialet i ny kommunikasjons- og informasjonsteknologi fullt ut.

1.3 Hva er «flerspråklighet»?

I de senere årene har flerspråklighet fått større betydning i Europarådets beskrivelse av språklæring. Flerspråklighet er noe annet enn mangespråklighet, som innebærer at et individ kan en rekke språk, eller at det i et gitt samfunn eksisterer flere språk side om side. Flerspråklighet innebærer noe mer enn dette.

Når en språkinnlærer utvider sin erfaring med språk i sin kulturelle kontekst, fra hjemmets språk via storsamfunnets til språk som brukes av andre folkegrupper, er det ikke slik at hun eller han mentalt holder disse språkene og kulturene strengt atskilt. Innlæreren bygger opp en kommunikativ kompetanse på grunnlag av all sin kunnskap om og erfaring med språk der språkene innbyrdes er forbundet og gjensidig påvirker hverandre.

I forskjellige situasjoner kan en person gjøre bruk av forskjellige deler av denne kompetansen for å kommunisere effektivt med en bestemt samtalepartner. Samtalepartnerne kan for eksempel hoppe fra ett språk eller en dialekt til en annen, og dermed utnytte evnen hver av dem har til å uttrykke seg på ett språk og samtidig forstå det andre. En person kan også dra nytte av sitt kjennskap til en rekke språk for å få mening ut av en tekst, skriftlig eller muntlig, på et hittil «ukjent» språk. Vedkommende kjenner igjen ord fra en felles internasjonal «base», også når ordet opptrer i ny drakt. Den som har litt kunnskap om et bestemt språk, kan opptre som tolk for andre som overhodet ikke kan kommunisere, fordi de ikke har noe felles språk. Men også uten tolk kan folk i noen grad klare å kommunisere ved å ta i bruk hele sitt språklige forråd. Man kan eksperimentere med alternative uttrykksmåter på forskjellige språk eller dialekter, dra nytte av paralingvistikk (miming, gestikulering, ansiktsuttrykk osv.) og forenkle språkb Bruken sin for å forstå eller formidle et budskap.

I et slikt perspektiv blir målet for språkopplæring sterkt modifisert. Målet er ikke lenger å oppnå full mestring av ett eller to eller til og med tre språk, isolert sett, ut fra en modell der den «ideelle morsmålsbruker» er idealet. I stedet kan målet bli å utvikle et språklig repertoar, der ulike språklige ferdigheter har sin plass. Dette innebærer selvfølgelig at språkene som institusjonene tilbyr opplæring i, er forskjellige slik at innlærerne får mulighet til å utvikle en flerspråklig kompetanse. Når man først godtar at språklæring er en livslang oppgave, vil det være viktig å utvikle unge menneskers motivasjon, ferdigheter og selvtillit i møte med andre språk utenfor skolen.

Prinsippene i Rammeverket innebærer et paradigmeskifte som må defineres og omsettes i praksis. Europarådets språkprogram har hatt som mål å utvikle verktøy som alle som jobber med språkundervisning, kan bruke til å fremme flerspråklighet. *Den europeiske språkpermen* (ELP) har et format der språklæring og interkulturelle erfaringer av svært varierende art kan bli nedtegnet og formelt anerkjent.

Rammeverket etablerer en skalabasert målestokk for de samlede ferdighetene i et gitt språk, men inneholder også en analyse av språkbruk og former for språkkompetanse. Språkpermen gjør det lettere for utøverne å definere mål og delmål, og beskrive prestasjoner av svært ulik art, i tråd med innlærernes varierende behov, egenskaper og ressurser.

1.4 Hvorfor trenger vi Det felles europeiske rammeverket?

Det internasjonale regjeringssymposiet som ble holdt i Rüşchlikon i Sveits i november 1991, etter initiativ fra den føderale sveitsiske regjering, vedtok en uttalelse om: «Tydelighet og koherens i språklæring i Europa: målsettinger, evaluering, sertifisering» der det heter:

- a. Det er nødvendig å styrke språkopplæringen i medlemslandene ytterligere for å oppnå større mobilitet, bedre internasjonal kommunikasjon kombinert med respekt for identitet og kulturelt mangfold, bedre tilgang til informasjon, økt personlig samhandling, bedre arbeidsforbindelser og en dypere gjensidig forståelse.
- b. For å oppnå dette, må språklæring være en livslang oppgave som må fremmes gjennom hele utdanningssystemet, fra barnehagen til voksenopplæringen.
- c. Det er ønskelig å utvikle et europeisk rammeverk med referanser for språklæring på alle nivåer, for å:
 - i. fremme og legge til rette for samarbeid mellom opplæringsinstitusjoner i forskjellige land
 - ii. skape et godt grunnlag for en gjensidig anerkjennelse av språk-eksamener
 - iii. bistå innlærere, lærere, kursutviklere, eksamensinstanser og utdanningsadministratorer i arbeidet med å organisere og koordinere innsatsen

Flerspråklighet må ses i sammenheng med det flerkulturelle. Språket er en viktig del av kulturen, og det åpner også for tilgang til kulturelle uttrykksformer. I en persons kulturelle kompetanse blir de forskjellige kulturene (nasjonale, regionale, sosiale) som hun eller han har fått tilgang til, sammenlignet og satt opp mot hverandre samtidig som de utfyller hverandre. Slik bygger den enkelte opp en helhetlig, flerkulturell kompetanse.

1.5 Hvilke bruksområder er Rammeverket laget for?

Rammeverket er utviklet for å brukes på flere områder:

Planlegging av programmer for språklæring:

Dette dreier seg om

- hvilke forkunnskaper programmene krever, og hvordan de bygger på tidligere læring, her er særlig overgangsfasene mellom barneskole, ungdomsskole, videregående skole og høyere eller videre utdanning viktige
- målsettinger
- innhold

Planlegging av språksertifisering:

Dette dreier seg om

- innholdet i eksamenspensum
- vurderingskriterier, der det blir lagt vekt på positive prestasjoner framfor negative

Planlegging av egenstyrt læring:

Dette dreier seg om

- å bevisstgjøre innlæreren om hennes eller hans nåværende kunnskaps-nivå
- å hjelpe innlæreren til å sette seg mål som er gjennomførbare og hensiktsmessige
- å hjelpe innlæreren i valg av læringsverktøy
- å hjelpe innlæreren med å gjøre egenvurdering

Sertifisering og programmer for språklæring:

Slike programmer kan være:

- *globale* – det vil si at de hjelper innlæreren framover på alle områder når det gjelder språklige ferdigheter og kommunikativ kompetanse
- *moduliserte* – det vil si at de vil forbedre innlærerenes ferdigheter på et avgrenset område og for et bestemt formål
- *vektede* – det vil si at de legger vekt på at læringen skal gå i en viss retning, og skaper en «profil». Innlæreren skal nå et høyere nivå innenfor noen kunnskaps- og ferdighetsområder enn innenfor andre
- *partielle* – det vil si at de bare omfatter visse aktiviteter og visse ferdigheter (for eksempel de reseptive), mens andre blir nedtonet

Det felles europeiske rammeverket er tilpasset alle disse bruksområdene.

Når man skal vurdere Rammeverkets rolle i forbindelse med språklæring på mer avanserte trinn, må man også trekke inn eventuelle endringer i innlærernes behov og i deres bo-, studie- og arbeidsforhold. I denne forbindelsen vil det være behov for generelle kvalifikasjoner som ligger høyere enn terskelnivået. Kvalifikasjonene må defineres klart, tilpasses nasjonale forhold og omfatte nye felt, særlig på kulturområdet og innenfor mer spesialiserte domener. I tillegg kan det være nødvendig å utvikle moduler eller grupper av moduler rettet inn mot innlærernes spesifikke behov, egenskaper og ressurser.

1.6 Hvilke kriterier må Rammeverket fylle?

Skal Rammeverket virke etter sin hensikt, må det være omfattende, tydelig og koherent.

Med «omfattende» menes det at Rammeverket vil prøve å beskrive språk-kunnskap, språkferdigheter og språkbruk på en så omfattende måte som mulig. I tillegg skal alle brukere blant annet kunne formulere sine egne mål med referanse til Rammeverket. I beskrivelsene i Rammeverket skal det skilles mellom språklige ferdigheter på forskjellige områder, og Rammeverket skal beskrive en rekke referansepunkter (nivåer eller trinn) som man kan måle framgang i læringen i forhold til. Utvikling av kommunikative ferdigheter omfatter også andre områder enn de rent språklige (for eksempel sosiokulturell bevissthet, forestillingsevne, følelsesrelasjoner, læringsteknikk osv.).

Med «tydelig» menes det at all informasjon skal være tydelig formulert, tilgjengelig og lett å forstå for brukerne.

Med «koherent» menes det at beskrivelsene ikke må motsi hverandre. Innenfor utdanningssystemer vil kravet om koherens si at det skal være et harmonisk forhold mellom de ulike elementene. Det dreier seg om aktiviteter som

- å fastslå behov
- å bestemme målsettinger
- å definere et innhold
- å velge ut eller utforme læringsmateriell
- å opprette programmer for språkopplæring
- å velge hvilke metoder som skal brukes
- å evaluere, teste og vurdere

At Europarådet har utviklet et omfattende, tydelig og koherent rammeverk for språkopplæring, betyr ikke at en påtvinger brukerne ett eneste ensartet system. Tvert imot skal Rammeverket være åpent og fleksibelt, slik at det kan brukes i konkrete situasjoner med nødvendige tilpasninger. Rammeverket skal være:

- *Flerbruksvennlig*: slik at det kan brukes til ulike sider ved planlegging og tilrettelegging av språklæring
- *Fleksibelt*: slik at det kan tilpasses ulike kontekster
- *Åpent*: slik at det kan utvides og forbedres ytterligere
- *Dynamisk*: slik at det stadig kan videreutvikles etter hvert som en får erfaringer med å bruke det
- *Brukervennlig*: slik at det presenteres på en måte som er lett å forstå og bruke for de det henvender seg til
- *Udogmatisk*: slik at det verken er ugjenkallelig eller utelukkende knyttet til én av de mange konkurrerende teorier eller tradisjoner innenfor lingvistikk eller utdanning

2 Tilnærming

2.1 En handlingsorientert tilnærming

For å lage en omfattende, tydelig og koherent referanseramme for læring, undervisning og vurdering av språk må vi ta utgangspunkt i et svært generelt syn på hva språkbruk og språklæring er. Den tilnærmingen som er valgt her, er handlingsorientert: De som bruker eller lærer et språk, blir først og fremst betraktet som «sosiale aktører».

Sosiale aktører i et samfunn utfører oppgaver i bestemte kontekster, og noen oppgaver er språkrelaterte. For eksempel er talehandlinger alltid del av en større sosial sammenheng, og det er i denne sammenhengen de får sin fulle mening. Med «oppgaver» mener vi at handlingene er utført av ett eller flere individer som bruker sin individuelle kompetanse på ulike områder strategisk for å nå et bestemt mål. Den handlingsbaserte tilnærmingen tar også i betraktning folks kognitive, følelsesmessige og viljesmessige ressurser samt den individuelle kompetansen av ymse slag som de som sosiale aktører gjør bruk av.

Ut fra dette kan vi beskrive enhver form for språkbruk og språklæring på følgende måte:

Språkbruk, og også språklæring, omfatter handlinger vi mennesker utfører i egenskap av individer og sosiale aktører. Vi utvikler en rekke former for **kompetanse** – både **generell** og spesielt **kommunikativ språkkompetanse**. Vi benytter oss av de formene for kompetanse som vi har til rådighet, i ulike kontekster, under ulike **forhold** og med ulike **begrensninger** for å utføre **språkhandlinger**, som innebærer **språklige prosesser**, der målet er å produsere og/eller motta **tekster** knyttet til **emner** innenfor bestemte **domener**. Dermed aktiveres de **strategiene** som synes mest hensiktsmessige med tanke på de **oppgavene** vi skal utføre. Når vi som språkbrukere er bevisste i forhold til disse handlingene, vil det føre til at de ulike formene for kompetanse som vi har, forsterkes eller modifiseres.

- *Kompetanse* er summen av kunnskap, ferdigheter og egenskaper som gir et menneske muligheten til å utføre handlinger.
- *Generell kompetanse* er ikke særegen for språk. Den brukes ved alle slags handlinger, også språkhandlinger.

- *Kommunikativ språkkompetanse* setter et menneske i stand til å handle ved å ta i bruk spesifikt språklige midler.
- *Konteksten* er den helheten av hendelser og situasjonsmessige faktorer – fysiske og andre, indre og ytre – der en kommunikasjonshandling er forankret.
- *Språkhandling* innebærer bruk av kommunikativ språkkompetanse innenfor et bestemt domene der en frambringer eller mottar tekster for å kunne utføre en oppgave.
- *Språklige prosesser* er de nevrologiske og fysiologiske hendelsesrekkene som inngår i produksjon (frambringelse) og resepsjon (mottaking) av tale og skrift.
- En *tekst* er enhver sekvens eller diskurs (muntlig og/eller skriftlig) som er knyttet til et bestemt domene, og som – idet man utfører en oppgave – gir opphav til en språkhandling, enten det er som støtte eller som mål, som produkt eller som prosess.
- Et *domene* er de sosiale aktørenes brede, sosiale handlingsrom. I denne framstillingen har vi delt domenene inn i overordnede kategorier som er relevante for læring av, undervisning i og bruk av språk: opplærings- og arbeidslivsdomener, offentlige og personlige domener.
- En *strategi* er enhver organisert og målbevisst handlemåte som et individ velger for å utføre en oppgave som hun eller han setter seg som mål eller blir konfrontert med.
- En *oppgave* er enhver målrettet handling som et individ anser som nødvendig for å oppnå et visst resultat i en kontekst der enten et problem skal løses, en forpliktelse skal overholdes, eller en målsetting skal oppnås. Denne definisjonen dekker en lang rekke handlinger, slik som å flytte et garderobeskap, skrive en bok, oppnå visse betingelser under forhandlinger, oversette en tekst fra et annet språk eller arbeide i grupper med å lage en klasseavis.

Vi går ut fra at de dimensjonene som er nevnt ovenfor, er innbyrdes forbundet i alle former for språkbruk og språklæring. Altså vil språkundervisning eller språklæring på en eller annen måte alltid omfatte hver av disse dimensjonene: strategier, oppgaver, tekster, et individs generelle kompetanse, dets kommunikative språkkompetanse, språkhandling, språklige prosesser, kontekster og domener.

Likevel kan målsettingen for læring og undervisning (og dermed også vurderingen) knytte seg spesielt til én bestemt dimensjon eller deler av den. De andre dimensjonene vil da bli betraktet som midler til å nå et mål eller som aspekter det vil bli lagt mer vekt på ved en senere anledning. De kan også være uten relevans i den bestemte situasjonen. Alle som skal lære noe, undervise, utforme kurs, utvikle undervisningsmateriell eller lage prøver, er involvert i denne prosessen. Man konsentrerer seg om én bestemt dimensjon og må avgjøre i hvilken grad, og på hvilke måter, andre dimensjoner bør trekkes inn. Og selv om det i opplæringspro-

grammer gjerne heter at målet er å utvikle kommunikasjonsferdigheter, vil ulike programmer i praksis legge vekt på ulike ting. Noen programmer vektlegger kvantitativ eller kvalitativ utvikling av språklige aktiviteter i et fremmedspråk, andre legger vekt på yteevne innenfor et bestemt domene, andre igjen legger vekt på å utvikle enkelte generelle former for kompetanse, mens atter andre først og fremst sikter mot å forbedre strategier. Tesen om at «alt henger sammen», betyr ikke at målsettingene ikke kan differensieres.

Hver av de hoveddimensjonene som er skissert ovenfor, er delt inn i underkategorier, som vi skal se nærmere på i de følgende kapitlene. Her ser vi bare på hvilke komponenter som inngår i generelle former for kompetanse, kommunikativ kompetanse, språkaktiviteter og domener.

2.1.1 Generelle former for kompetanse

Enhver som lærer eller bruker språk, har visse **generelle former for kompetanse**, som i hovedsak består i *kunnskap, ferdigheter* og *eksistensiell kompetanse* samt *evne til å lære*. **Kunnskap**, dvs. faktakunnskap (*savoir*, se 5.1.1.), kan forstås som kunnskap som bygger på erfaring (empirisk kunnskap) og mer formell læring (skolekunnskap). All menneskelig kommunikasjon avhenger av felles kunnskaper om verden. Når det gjelder språkbruk og språklæring, er det ikke bare kunnskap direkte knyttet til språk og kultur som spiller inn. For å forstå tekster knyttet til vitenskapelige eller tekniske utdanningsområder på et fremmedspråk er det selvsagt viktig å ha skolekunnskap eller empirisk kunnskap på det aktuelle yrkesområdet. Men skal en kunne delta i språklige aktiviteter på et fremmedspråk, er det like viktig å ha empirisk kunnskap knyttet til dagliglivet innen det offentlige eller private domenet (om slikt som tidsplanlegging, måltider, framkomstmåter, kommunikasjon og informasjon). Kunnskap om hvilke felles verdier og overbevisninger som er framherskende innenfor samfunnsgrupper i andre land og på andre områder, så som religiøs overbevisning, tabuer, antatt felles historie osv., er helt avgjørende for interkulturell kommunikasjon. Disse sammensatte kunnskapsområdene varierer fra individ til individ. De kan være kulturspesifikke, men er ikke desto mindre forbundet med mer universelle parametre og konstante faktorer.

Ny kunnskap blir ikke bare føyd til, men påvirkes også av kunnskap man har fra før, og kan også til dels modifisere og omstrukturere tidligere tilegnet kunnskap. Den kunnskapen et individ allerede har tilegnet seg, er direkte relevant for læring, og i mange tilfeller forutsetter lærings- og undervisningsmetoder slike forkunnskaper. Men i visse kontekster (for eksempel språkbud, dvs. at man går på en skole eller et universitet der opplæringsspråket ikke er ens morsmål) er det slik at språklig og annen

kunnskap utvikles samtidig og er til gjensidig nytte for hverandre. Man må derfor ta nøye hensyn til forholdet mellom kunnskap og kommunikativ kompetanse.

Praktiske ferdigheter (*savoir-faire*, se del 5.1.2.) kan dreie seg om alt fra å kjøre bil via å spille fiolin til å lede et møte, og avhenger mer av evnen til å utføre en handling enn av faktakunnskap. Men disse ferdighetene kan utvikles ved at man tilegner seg «forgjengelig» kunnskap samtidig som man har ulike former for eksistensiell kompetanse (som for eksempel kan være en avslappet eller en nervøs holdning i forhold til oppgaven). Det kan vi se i eksempelet over – å kjøre bil – som gjennom gjentakelse og erfaring blir til en rekke nesten automatiske prosesser. Ferdigheten må i utgangspunktet stykkes opp i bevisste og formulerbare handlinger («slipp kløtsjpedalen rolig opp, sett bilen i tredje gir»), og man må bli kjent med visse fakta («en bil har tre pedaler plassert på følgende måte») som man ikke behøver å tenke bevisst over når man først kan kjøre. Den som skal lære å kjøre bil, må konsentrere seg og ha en høy grad av bevissthet i øyeblikket, ettersom en ny sjåfør lett kan gjøre feil eller framstå som udugelig. Når ferdighetene først er under kontroll, vil sjåføren sannsynligvis være langt mer avslappet og selvsikker – noe annet ville jo være urovekkende både for passasjerer og andre bilister. Det er ikke vanskelig å trekke paralleller til visse sider ved språklæring, for eksempel uttale og deler av grammatikken, som bøyingsmorfologi.

Eksistensiell kompetanse (*savoir-être*, se 5.1.3.) kan vi beskrive som summen av individets egenskaper, personlighetstrekk og holdninger, slik dette kommer til uttrykk for eksempel i selvbildet og synet på andre og viljen til å omgås andre i sosiale sammenhenger. Denne typen kompetanse kan ikke bare ses på som et resultat av uforanderlige personegenskaper. Den omfatter også faktorer som springer ut av forskjellige former for kulturtilegnelse, og er dermed åpen for endring.

Personlighetstrekkene, holdningene og temperamentet er parametre som må tas i betraktning når man lærer eller underviser i språk. Dermed bør de inkluderes i et referanserammeverk, selv om de kan være vanskelige å definere. De regnes for å være en del av et individs generelle kompetanse og er dermed en side ved individets evner. I den grad dette er noe man kan tilegne seg eller tillemppe gjennom bruk eller læring av språk, kan det være en målsetting å skape holdninger. Ulike former for eksistensiell kompetanse er kulturrelaterte og dermed ømtålige områder når det gjelder oppfatninger og relasjoner i forholdet mellom kulturer: Folk fra én bestemt kultur kan for eksempel uttrykke vennlighet og interesse på en måte som sett fra en annen kultur kan virke aggressiv eller støtende.

Evnen til å lære (*savoir-apprendre*, se 5.1.4) mobiliserer individets eksistensielle kompetanse, faktakunnskaper og ferdigheter. Denne evnen kan også beskrives som «det å kunne oppdage det som er annerledes» – enten det er et annet språk, en annen kultur, andre mennesker eller nye kunnskapsområder.

Selv om begrepet 'evne til å lære' kan anvendes generelt, har det spesielt stor betydning for språklæring. Alt etter hvem som lærer, kan evnen til å lære omfatte eksistensiell kompetanse, faktakunnskap og (praktiske) ferdigheter i varierende grad og i ulike kombinasjoner:

- Det kan for eksempel dreie seg om eksistensiell kompetanse i form av vilje til å ta initiativ eller til og med ta sjanser når man kommuniserer ansikt til ansikt, for å få i gang en samtale eller få hjelp fra folk man snakker med, som når man ber noen gjenta det de har sagt, på en enklere måte – og i tillegg om lytteferdighet, evne til å følge med på hva som blir sagt, og skjerpet bevissthet om faren for kulturelle misforståelser i omgang med andre.
- Faktakunnskap kan for eksempel være kunnskap om hvilke morfosyntaktiske relasjoner som svarer til gitte bøyingsmønstre i et bestemt språk, eller viten om at det i visse kulturer kan være tabuer eller bestemte ritualer knyttet til matskikker eller seksualvaner, eller at slike sedvaner kan ha religiøse overtoner.
- Når det gjelder praktiske ferdigheter, kan det være slikt som at man med letthet kan bruke en ordbok eller finne fram i et bibliotek eller vite hvordan man skal utnytte audiovisuelle medier og datamaskiner (for eksempel Internett) som læringsressurser.

For ett og samme individ kan det være mange variasjoner i bruken av praktiske ferdigheter og evnen til å takle det ukjente:

- Dette kan variere ut fra situasjonen, avhengig av om individet har å gjøre med nye mennesker, et fullstendig ukjent kunnskapsområde, en ukjent kultur, et fremmed språk e.l.
- Det kan variere ut fra konteksten: I møte med den samme situasjonen (for eksempel forholdet mellom foreldre og barn i et gitt samfunn) vil det utvilsomt være forskjell på hvordan en etnolog, turist, misjonær, journalist, lærer eller lege opptrer med henblikk på å søke og finne fram til meningen. Enhver vil handle i samsvar med sin egen tankegang, som vil være mer eller mindre preget av hennes eller hans faglige bakgrunn. (sin faglige bakgrunn og tankegang??)
- Det kan også variere med de rådende omstendigheter og tidligere erfaringer: Det er svært sannsynlig at de ferdigheter man gjør bruk av for å lære et femte fremmedspråk, vil være forskjellige fra dem man brukte til å lære det første.

Slike variasjoner må ses i sammenheng med begreper som «læringsformer» og «innlærerprofiler» så sant de sistnevnte ikke blir ansett som ferdig fastsatt en gang for alle.

Når noen skal løse en gitt oppgave for å lære noe, vil valget av strategier være

avhengig av hvilket mangfold av læringsevner vedkommende har til rådighet. Men det er også gjennom et mangfold av læringsopplevelser at individet utvider sin evne til å lære, forutsatt at disse opplevelsene ikke er isolerte eller rene gjentakelser.

2.1.2 Kommunikativ språkkompetanse

Vi kan si at det er tre komponenter som sammen utgjør den kommunikative språkkompetansen: en *lingvistisk*, en *sosiolingvistisk* og en *pragmatisk* del.

Lingvistisk kompetanse omfatter leksikalske, fonologiske og syntaktiske kunnskaper og ferdigheter og andre deler av språket som system. Den formelle lingvistiske kompetansen påvirkes ikke av at variasjoner i språkssystemet gir ulike sosiolingvistiske valører, og at konkret språkbruk har ulike pragmatiske funksjoner. Derimot betrakter vi den ut fra individets kommunikative språkkompetanse, og dette er knyttet både til kunnskapens omfang og kvalitet, for eksempel når det gjelder de fonetiske skillene individet gjør, hvor stort ordforråd det har, og hvor presist det bruker ordene. Lingvistisk kompetanse er også knyttet til kognitiv organisering og måten informasjon blir lagret på, for eksempel de forskjellige assosiasjonsnettverk en leksikalsk enhet føyes inn i. Dessuten spiller tilgang til kunnskap, som aktivering, gjenkallelse og tilgjengelighet, en rolle. Kunnskapen kan være bevisst og komme lett til uttrykk, eller den kan være mer ubevisst, slik for eksempel mestringen av et fonetisk system er det. Organiseringen av og tilgangen til kunnskap er individuell, og dette varierer også hos ett og samme individ, for eksempel hos flerspråklige, avhengig av de variablene som ligger i deres flerspråklige kompetanse. Man kan også hevde at den kognitive organiseringen av ordforrådet og lagringen av uttrykk osv. blant annet avhenger av kulturelle særtrekk ved samfunnet eller samfunnene der individet er blitt sosialisert, og der det har lært det som det kan.

Sosiolingvistisk kompetanse viser til sosiokulturelle betingelser for språkbruk. Den sosiolingvistiske komponenten virker inn på all språklig kommunikasjon mellom mennesker fra forskjellige kulturer, selv om språkbrukerne ikke alltid er klar over det. Sosiolingvistisk kompetanse innebærer varhet overfor sosiale konvensjoner som høflighetsregler, normer for forholdet mellom generasjoner, kjønn, samfunnsklasser og samfunnsgrupper og lingvistiske kodesystem for visse grunnleggende ritualer i samfunnet.

Pragmatisk kompetanse gjelder den praktiske bruken av språkssystemet, gjennom språkfunksjoner og talehandlinger. Det dreier seg også om mestring av diskurs, kohesjon og koherens, identifisering av teksttyper og sjangrer, ironi og parodi. Den pragmatiske kompetansen blir i enda større grad enn den lingvistiske påvirket av samhandlinger og de kulturelle miljøene der de pragmatiske evnene utvikles.

Alle de nevnte kategoriene beskriver kompetanseområder og kompetansetyper som en sosial aktør har tilegnet seg, dvs. forestillinger, mekanismer og egenskaper. Det at vi har slike indre framstillinger, mekanismer og egenskaper, kan forklare hvordan vi framstår og oppfører oss. Det er også slik at enhver læringsprosess bidrar til å utvikle eller endre de samme indre framstillingene, mekanismene og egenskapene.

Hver av disse komponentene skal vi se nærmere på i kapittel 5.

2.1.3 Språkhandlinger

Språkbrukere aktiverer sin kommunikative språkkompetanse når de utfører **språkhandlinger** som innebærer **resepsjon**, **produksjon**, **samhandling** eller **videreformidling**. Hver av disse formene for handling er mulige i forbindelse med muntlige og/eller skriftlige tekster. Muntlig og/eller skriftlig **resepsjon** og **produksjon** er primære prosesser, ettersom begge er nødvendige for samhandling. I dette rammeverket bruker vi disse termene bare i forbindelse med den rollen de aktuelle språkhandlingene spiller isolert sett. Reseptive aktiviteter omfatter for eksempel stillelesning og bruk av medier. Slike aktiviteter er viktige for mange former for læring (forståelse av kursinnhold, søke i lærebøker, referanseverk og dokumenter). Produktive aktiviteter har en viktig funksjon innenfor mange akademiske områder og i mange yrker (muntlige framføringer, skriftlige studier og rapporter). De får også en spesiell sosial betydning ved at det som legges fram skriftlig eller muntlig, gjerne vurderes med hensyn til presentasjonsmåte og flyt.

Ved **samhandling** deltar minst to individer i en muntlig og/eller skriftlig utveksling der man skifter mellom produksjon og resepsjon. I muntlig kommunikasjon kan disse prosessene overlappe hverandre. To samtalepartnere snakker og lytter til hverandre, men selv når den ene venter på å ta ordet, vil hun eller han gjerne kunne forutsi resten av talerens budskap og forberede et svar. Å lære å samhandle innebærer dermed noe mer enn å lære å motta og produsere ytringer. Samhandling i språk, og læring i lys av den sentrale rollen dette har innenfor kommunikasjon, blir som regel tillagt stor vekt.

Handlinger som innebærer skriftlig og/eller muntlig **videreformidling**, muliggjør kommunikasjon mellom folk som av en eller annen grunn ikke er i stand til å kommunisere direkte. En oversettelse eller tolkning, en omskriving, et sammendrag eller et referat gir en tredjepart en (re)formulering av en kildetekst som denne tredjeparten ikke har hatt direkte tilgang til. Videreformidling av språkhandlinger – bearbeiding av en eksisterende tekst – er en sentral form for språklig atferd i det samfunnet vi lever i.

2.1.4 Domener

Språkhandlinger forekommer innenfor **domener**. Domenene kan være svært forskjellige, men kan grovt deles inn i fire hovedtyper: et *offentlig domene*, et *personlig domene*, et *opplæringsdomene* og et *arbeidslivsdomene*.

Det **offentlige domenet** omfatter alt som er knyttet til alminnelig sosial samhandling, for eksempel offentlige tjenester, fritidsaktiviteter, kulturell virksomhet av offentlig karakter og forhold til mediene. Det **personlige domenet** omfatter familieforhold og individuelle sosiale vaner. **Arbeidslivsdomenet** omfatter alt som har å gjøre med folks handlinger og relasjoner i yrkeslivet. **Opplæringsdomenet** omfatter det som har med læring å gjøre, gjerne institusjoner der målet er å tilegne seg bestemt kunnskap eller bestemte ferdigheter.

2.1.5 Oppgaver, strategier og tekster

Både i kommunikasjon og ved læring utfører man **oppgaver** som ikke utelukkende er språklige, selv om de innebærer språkhandlinger og stiller krav til individets kommunikative kompetanse. Hvis disse oppgavene verken er rutiner eller er automatiserte, forutsetter de bruk av **strategier**.

Den generelle tilnærmingen vi skisserer her, er klart handlingsorientert. Den fokuserer på forholdet mellom på den ene side aktørenes bruk av strategier og oppfatning av eller forestilling om en situasjon og på den annen side oppgaven eller oppgavene, som må utføres i en bestemt situasjon eller under visse omstendigheter.

Den som skal flytte et klesskap (oppgave), kan prøve å skyve det eller skru det fra hverandre slik at det lettere kan flyttes, og så sette det sammen igjen, eller tilkalle hjelp, eller gi opp og si til seg selv at det kan vente til neste dag. Alt dette kan vi kalle strategier. Om det å utføre oppgaven innebærer en språkhandling (å lese monteringsanvisningen for skapet eller ringe flyttebyrået), vil avhenge av den strategien man velger. På samme måte kan en skoleelev som må oversette en tekst fra et fremmed språk, velge mellom flere strategier. Eleven kan undersøke om det allerede finnes en oversettelse, spørre andre om å få se hvordan de har gjort det, bruke ordbok, prøve å finne mening ut fra det lille hun eller han forstår av teksten, eller finne på en god unnskyldning for ikke å levere inn oppgaven. I alle disse tilfellene vil det være nødvendig med språkhandling.

Forholdet mellom oppgaver, strategier og tekst avhenger av oppgavens natur. Hvis oppgaven først og fremst krever språkhandlinger, vil de strategiene som brukes, hovedsakelig være knyttet til disse språkhandlingene, for eksempel å lese og kommentere en tekst, gjøre en utfyllingsoppgave eller holde en forelesning. Hvis

oppgaven bare har en mindre språklig komponent, vil strategiene også være knyttet til andre handlinger, slik det for eksempel er når man lager mat etter en oppskrift. Det er mulig å utføre mange oppgaver uten å ty til språkhandling. I disse tilfellene kan de strategiene som tas i bruk, være knyttet til andre former for handling. Eksempelvis kan en gruppe mennesker som vet hva de skal gjøre, sette opp et telt sammen i fullstendig taushet. Kanskje vil de utveksle noen ord om framgangsmåten, eller de kan ha en samtale gående som ikke har noe som helst med oppgaven å gjøre. Å bruke språket blir først nødvendig når noen i gruppen ikke vet hva de skal gjøre, eller når rutiner av en eller annen grunn ikke fungerer.

I en slik form for analyse blir kommunikasjonsstrategier og læringsstrategier bare to av mange typer strategier, akkurat som kommunikative oppgaver og læringsoppgaver bare er to av mange typer oppgaver.

De neste kapitlene gir en detaljert framstilling av hver dimensjon med underkategorier, eksempler og skalering. Kapittel 4 tar for seg språkbruksdimensjonen, dvs. hva en språkbruker eller innlærer er nødt til å *gjøre*, mens kapittel 5 tar for seg de formene for kompetanse som setter en språkbruker i stand til å handle.

2.2 Felles referansenivåer for språkferdighet

I tillegg til de beskrivelsene som er skissert ovenfor, skal vi i kapittel 3 innføre en «vertikal dimensjon» der vi trekker opp en stigende linje av felles referansenivåer som gjør det mulig å beskrive innlæreres språkferdighet. I kapittel 4 og 5 introduserer vi et sett deskriptive kategorier som skisserer en «horisontal dimensjon». Den består av parametre for kommunikativ virksomhet og kommunikativ språkkompetanse. Det er ganske vanlig å legge fram en serie nivåer i en serie parametre som et profilskjema med en horisontal og en vertikal dimensjon. Dette er selvsagt en betydelig forenkling, ettersom bare det å legge til for eksempel domener ville føye til en tredje dimensjon, slik at skjemaet i teorien ville bli tredimensjonalt. Å framstille den graden av flerdimensjonalitet som dette innebærer, i diagramform vil være nærmest umulig.

Ved å føye en vertikal dimensjon til rammeverket oppnår vi imidlertid på en enkel måte å kartlegge eller skissere læringsrommet. Dette er nyttig av flere grunner:

- Å utvikle definisjoner på innlæreres ferdighet i relasjon til de kategoriene som benyttes i Rammeverket, kan bidra til å konkretisere hva som kan forventes på de forskjellige nivåene, i forhold til disse kategoriene. Dette kan igjen gjøre det enklere å utvikle lettfattelige og realistiske beskrivelser av generelle læringsmål.
- Læring som foregår over tid, må deles inn i enheter der man tar hensyn til pro-

- gresjon og kontinuitet. Det bør være sammenheng mellom pensum og læremateriell. Et rammeverk som angir nivåer, kan være nyttig her.
- Læringsinnsatsen vurderes ved å se økt ferdighet i forhold til målsettingene og læringsenhetene. Ferdighetsbeskrivelsene kan være til hjelp i denne prosessen.
 - En slik vurdering bør ta hensyn til tilfeldig læring og til erfaringer utenfor skolen. Å sørge for et sett ferdighetsbeskrivelser som omfatter mer enn innholdet i pensum, kan være til hjelp.
 - Et felles sett av ferdighetsbeskrivelser vil gjøre det enklere å sammenligne målsettinger, nivåer, utstyr, prøver og prestasjoner innenfor forskjellige systemer og situasjoner.
 - Et rammeverk som inneholder en horisontal og en vertikal dimensjon, gjør det enklere å definere delmål og å gjenkjenne ujevne elevprofiler og delkompetanser.
 - Et rammeverk med nivåer og kategorier som gjør det lettere å fastsette målsettinger for bestemte formål, kan være til hjelp for den som skal evaluere en læringsprosess ved å sammenligne nivå og målsetting. Det kan være nyttig når man skal avgjøre om prestasjonene står i forhold til læringsstadiet og til kortsiktige og mer langsiktige læringsmål.
 - Studenter vil lære språk på ulike utdanningsnivåer, eventuelt innenfor ulike utdanningssektorer og ved flere institusjoner i løpet av sin læretid. Et felles sett av nivåbeskrivelser kan gjøre samarbeidet mellom utdanningsnivåene/ sektorene/ institusjonene enklere. Den personlige mobiliteten øker, og innlærere kan også veksle mellom forskjellige utdanningssystemer. Det blir derfor mer aktuelt å utvikle en felles målestokk for å beskrive språklige prestasjoner.

I vurderingen av Rammeverkets vertikale dimensjon må man ikke glemme at språklæringsprosessen er både kontinuerlig og individuell. Språkbrukere har aldri nøyaktig de samme formene for kompetanse. De utvikler heller ikke kompetansen sin på samme måte, verken når det gjelder morsmål eller fremmedspråk. Ethvert forsøk på å bestemme «nivåer» innenfor kunnskaps- eller ferdighetsområder blir i noen grad vilkårlig. Til enkelte praktiske formål, som læreplanarbeid, sertifiserende eksamener osv., er det likevel nyttig å sette opp en rekke med nivåer for å dele inn læringsprosessen. Antall nivåer og størrelsen på dem vil i stor grad avhenge av hvordan utdanningssystemet er organisert, og hvilket formål målestokken skal tjene. Det er mulig å utvikle framgangsmåter og kriterier for skalering og for formulering av beskrivelsene for de forskjellige ferdighetsnivåene. Disse spørsmålene drøftes nærmere i appendiks A. Brukerne av Rammeverket bør sette seg inn i dette appendikset samt den tilhørende litteraturlisten før de tar avgjørelser om nivåinndeling.

Nivåene viser bare tilbake til en vertikal dimensjon. De tar lite hensyn til at det å lære et språk like mye er et spørsmål om horisontal som om vertikal framgang. En innlærer vil etter hvert tilegne seg gode nok ferdigheter til å kunne kommunisere på stadig flere områder. Framgang er ikke bare et spørsmål om å klatre oppover en stige. Det er ikke slik at man først må innom alle de nederste nivåene på en underskala for å lære noe som ligger på et høyere nivå. Man kan også gjøre framskritt ved å oppnå en større bredde av ferdigheter, ved å gå fra en kategori til en nabokategori. Men hvis man gjør dette – lærer seg noe som ligger på et relativt høyt nivå i en kategori – kan det etter en stund bli nødvendig å lære seg det mer grunnleggende innenfor den samme kategorien.

Man bør være forsiktig med å tolke skalaene og nivåene av språkferdighet som om de var lineære målingsinstrumenter, som for eksempel en linjal. Det finnes ingen skala og ikke noe sett av nivåer som kan brukes direkte på denne måten. For å uttrykke det med termer fra Europarådets innholdsliste: Selv om *Underveis* befinner seg halvveis mot *Terskel* på en skala av nivåer og *Terskel* ligger halvveis mot *Oversikt*, så tyder praktiske erfaringer med tilsvarende skalaer på at mange innlærere vil bruke mer enn dobbelt så lang tid på å nå til *Terskel* fra *Underveis* som de trengte for å nå *Underveis*. Deretter vil de antakelig bruke mer enn dobbelt så lang tid på å nå *Oversikt* fra *Terskel* som det de brukte på å nå *Terskel* fra *Underveis*, selv om avstanden mellom nivåene kan synes å være den samme. For å nå opp på neste nivå må språkinnlæreren utvide sitt repertoar med de aktiviteter, ferdigheter og språk som kreves. Utvidelsen fra ett nivå til det neste kan svært ofte framstilles med diagrammer av form som en iskremkjeks – en tredimensjonal kjegle som utvides mot toppen. Man må være uhyre forsiktig med å bruke noen som helst nivåskala til å regne ut «gjennomsnittstiden» det tar å nå visse mål.

2.3 Språklæring og språkundervisning

2.3.1 Beskrivelser av læringsmål forteller ingenting om de prosessene innlærerne må igjennom for å kunne handle med sikte på å nå målene. De sier heller ikke noe om hvilke prosesser som skal til for å utvikle eller bygge opp en kompetanse som muliggjør dette, eller hvordan lærere skal legge til rette for læringsprosessen. Likevel – en av Rammeverkets hovedfunksjoner er at alle som skal lære språk eller deltar i språkundervisning, skal oppmuntres til å opplyse andre om sine mål, og settes i stand til dette, og at de skal kunne fortelle så tydelig som mulig om metodene, og de resultatene de oppnår. Rammeverket kan derfor ikke begrense seg til den kunnskap, de ferdigheter og de holdninger innlærerne må utvikle for å fungere som kompetente språkbrukere. Det må også ta opp de prosessene der en tilegner seg og lærer språk, så vel som undervisningsmetoder. Disse emnene kommer vi tilbake til i kapittel 6.

2.3.2 Rammeverkets rolle i forbindelse med tilegnelse og læring av språk og undervisning i språk må gjøres tydelig. I samsvar med de grunnleggende prinsippene i et pluralistisk demokrati skal Rammeverket være omfattende, tydelig og koherent, men også åpent, dynamisk og udogmatisk. Av den grunn kan det ikke ta stilling til løpende teoretiske debatter om hva språktilegnelse er, og hvilken forbindelse det er mellom tilegnelse og læring av språk. Rammeverket bør heller ikke stå for bare én bestemt tilnærming til språkundervisning og utelukke alle andre. I stedet bør det oppmuntre alle som er involvert i språkopplæring, til å gi uttrykk for sitt eget teoretiske grunnlag og sine praktiske framgangsmåter så klart og tydelig som mulig. Det fastsetter parametre, kategorier, kriterier og skalaer som brukerne kan dra nytte av, og som kanskje kan stimulere dem til å overveie nye muligheter eller stille spørsmål ved ting som tidligere ble tatt for gitt innenfor en bestemt tradisjon. Alle som har ansvar for planlegging, burde ha fordel av å se nærmere på både teori og praksis, slik at avgjørelser som andre utøvere har tatt i sitt eget eller andre europeiske land, kan trekkes inn.

Å ha et åpent, «nøytralt» referanserammeverk betyr ikke at man ikke har retningslinjer. Europarådet fastholder de prinsippene som er lagt fram i kapittel 1 og i Ministerkomiteens «Recommendations» R (82) 18 og R (98) 6, som er adressert til regjeringene i medlemslandene.

2.3.3 Kapittel 4 og 5 handler mest om de handlingene og de formene for kompetanse som er nødvendige for den som skal kommunisere med andre på et hvilket som helst språk. Store deler av kapittel 6 dreier seg om hvordan man kan legge til rette for utvikling av slike ferdigheter. Kapittel 7 drøfter nærmere den rollen ulike oppgaver spiller i forbindelse med språkbruk og språklæring. I kapittel 6 utforskes den flerspråklige kompetansens natur og utvikling. Hvilke ringvirkninger slik kompetanse har for diversifisering av språkundervisning og retningslinjer for utdanning, utforskes så noe i detalj i kapittel 8.

2.4 Språkvurdering

Så langt har vi konsentrert oss om hvordan språkbruk og, språkbrukeren selv påvirker læring og undervisning. I kapittel 9 drøfter vi Rammeverkets funksjoner i forhold til vurderingen av språkferdighet. Kapittelet skisserer de tre viktigste bruksmåtene. Dette dreier seg om

1. å bestemme innholdet i prøver og eksamener
2. å fastsette kriterier for når målsettingen er nådd, både i forbindelse med vurdering av bestemte muntlige eller skriftlige prestasjoner og i forbindelse med fortløpende vurderinger gjort av læreren, jevnaldrende eller innlæreren selv
3. å beskrive ferdighetsnivåene i prøver og eksamener for å gjøre det mulig å sammenligne prestasjoner på tvers av ulike systemer og målsettinger

Dette kapittelet klargjør også hvilke valg som må tas av dem som skal foreta vurderingene. Valgene er presentert i form av motsatte par. I hvert tilfelle blir de termene som brukes, klart definert, og de relative fordelene og ulempene drøftes ut fra det formålet man har med vurderingen i den aktuelle sammenhengen. Det blir også gjort rede for hva det medfører å ta i bruk det ene eller det andre alternativet.

Et viktig tema er også om vurderingen er praktisk gjennomførbar. Denne tilnærmingen bygger på erfaringer som sier at et praktisk vurderingssystem ikke må være altfor omstendelig. Særlig ved vurdering av muntlige prestasjoner arbeider en under et betydelig tidspress og kan bare forholde seg til et begrenset antall kriterier. Innlærere som ønsker å vurdere sin egen ferdighet, kanskje for å få råd om hva de bør gå videre med, har gjerne bedre tid. Men de må være selektive når det gjelder hvilke deler av en helhetlig kommunikativ kompetanse som er relevante for dem. Dette illustrerer det mer generelle prinsippet at Rammeverket må være omfattende, samtidig som at alle som bruker det, må være selektive. Det kan innebære at man velger en enklere inndeling. Som vi har sett i forbindelse med «kommunikative aktiviteter», kan man gjerne slå sammen kategorier som er atskilte i det mer generelle systemet. På den annen side kan det være formålstjenlig for brukerne å utvide noen av kategoriene innenfor spesielle områder. Kapittelet drøfter spørsmålet om praktisk gjennomførbarhet og belyser debatten rundt dette ved å presentere systemer for kriterier for ferdighetsvurdering som er vedtatt av flere eksamensorgan.

Kapittel 9 vil kunne hjelpe mange brukere til å vurdere pensumlister på en mer kritisk og innsiktsfull måte. Veiledere for lærerstudenter kan utnytte dette til å skape økt bevissthet om vurderingsspørsmål både i teoretisk undervisning og praksisperioder. Lærere får stadig mer ansvar for vurdering av elever og studenter på alle nivåer. Dette gjelder både underveisvurdering og sluttvurdering.. Innlærere blir også i stadig større grad anmodet om å foreta egenvurderinger, enten det er

for å planlegge eller kartlegge sin egen læring eller for å beskrive sin evne til å kommunisere på språk de ikke har fått formell opplæring i, men som bidrar til deres utvikling mot flerspråklighet.

Ved hjelp av **Den europeiske språkpermen** (*European Language Portfolio*) vil innlærere kunne dokumentere framgang i utvikling av flerspråklig kompetanse ved å notere ned læringsopplevelser av alle slag knyttet til en lang rekke språk. Tanken er at Språkpermen skal oppmuntre innlærere til å legge ved en beskrivelse av sine ferdigheter i hvert av språkene med jevne mellomrom, slik som de selv vurderer dem. For at dette dokumentet skal være troverdig, er det svært viktig at disse notatene både er pålitelige og lettfattelige. Her vil referanser til Rammeverket være av særlig verdi.

De som arbeider med å utvikle prøver samt med å lede og administrere offentlige eksamener, vil nok gjerne se kapittel 9 i sammenheng med den mer spesialiserte *Guide for examiners* (dokument CC-Lang (96) 10 rev). Denne veiledningen, som i detalj tar for seg utvikling og evaluering av prøver, utfyller kapittel 9. Den inneholder også forslag til mer utfyllende litteratur, et vedlegg om enhetsanalyse og en terminologiliste.

3 Felles referansenivåer

3.1 Kriterier for beskrivelser av felles referansenivåer

Med et felles rammeverk til å beskrive de språkferdighetsnivåene som standarder, prøver og eksamener krever, blir det lettere å sammenligne kravene i ulike systemer. Dette har vært formålet med å utvikle Rammeverket. I Rammeverket kan brukerne finne et begrepsapparat som de kan benytte når de skal beskrive sitt eget system. Slike referansenivåer bør ideelt sett oppfylle fire kriterier. To av dem gjelder beskrivelse, de andre to målbarhet.

Beskrivelse

- En felles referanseskala bør være *kontekstuavhengig* for å kunne tilpasses ulike sammenhenger. Men beskrivelsene må være *kontekstrelevante*, slik at de kan knyttes til alle relevante kontekster og fungere etter hensikten i den gitte konteksten. Det betyr at de kategoriene som beskriver hva innlærerne kan gjøre i forskjellige kontekster, må kunne knyttes til beskrevne mål for ulike grupper av innlærere.
- Beskrivelsen må *bygge på teorier* om språkkompetanse. Dette er vanskelig fordi det ikke finnes tilstrekkelig grunnlag i form av forskning og teorier om en slik beskrivelse. Beskrivelsen må i tillegg være *brukervennlig* og oppmuntre brukerne til å tenke nærmere over hva språkkompetanse betyr i deres kontekst.

Målbarhet

- Når bestemte handlinger og bestemt kompetanse beskrives i en skala, må punktene på denne skalaen bygge på en teori om målbarhet, slik at de kan *fastsettes objektivt*. Dette er viktig om en vil unngå feil i beskrivelsene ved for eksempel å ta utgangspunkt i ubegrunnede konvensjoner og «tommelfingerregler» enten disse stammer fra lærebokforfattere, fra andre som arbeider på det aktuelle feltet., eller fra eksisterende skalaer.
- Det må være *mange nok nivåer* til at skalaen kan vise framgang på forskjellige områder. Men det bør ikke være flere nivåer enn at brukerne kan skille mellom dem med en rimelig grad av konsekvens. Dette kan bety at man for noen formål

bruker brede nivåer (felles, konvensjonelle), mens man i andre sammenhenger bruker en mer findelt skala med smalere nivåer (for lokal, pedagogisk bruk).

For å oppfylle kriteriene kan man bruke både intuitive, kvalitative og kvantitative metoder. Mange bruker bare rent intuitive metoder, men dette er ikke nok. Når man utvikler systemer for bestemte kontekster, kan intuisjon fungere godt, men denne arbeidsmåten har visse begrensninger hvis man ønsker å utvikle en felles referanseskala. Den største svakheten er at nivåplasseringer av formuleringer alltid blir subjektive. En skala, eller en prøve, har validitet i de kontekstene den har vist seg å fungere i. Validering er en kontinuerlig, og i teorien sett evigvarende, prosess som krever kvantitativ analyse. Derfor har man fulgt strenge retningslinjer ved utviklingen av deskriptorene og de felles referansenivåene. Det er brukt en systematisk kombinasjon av intuitive, kvalitative og kvantitative metoder. Først ble noen allerede eksisterende vurderingsskalaer analysert ut fra beskrivelseskategoriene i Rammeverket. Så, i en intuitiv fase, ble dette materialet redigert, nye deskriptorer ble formulert, og eksperter diskuterte nivåene. Deretter ble det brukt kvalitative metoder for å sjekke at lærere kunne forholde seg til de utvalgte kategoriene, og at deskriptorene faktisk beskrev de kategoriene de skulle beskrive. Til slutt ble de beste deskriptorene i settet satt opp i en skala ved hjelp av kvantitative metoder. Denne skalaen er siden blitt testet i tvillingstudier.

Tekniske spørsmål i forbindelse med utviklingen og skaleringen av deskriptorer er tatt opp i appendiksene. Appendiks A gir en introduksjon til skalaer og skalering samt metoder som kan brukes i utvikling av skalaer. Appendiks B gir en kort oversikt over det prosjektet der deskriptorene og referansenivåene ble utviklet. Dette prosjektet ble gjennomført i regi av det sveitsiske vitenskaps- og forskningsrådet og omfattet forskjellige typer utdanning.

3.2 Referansenivåene

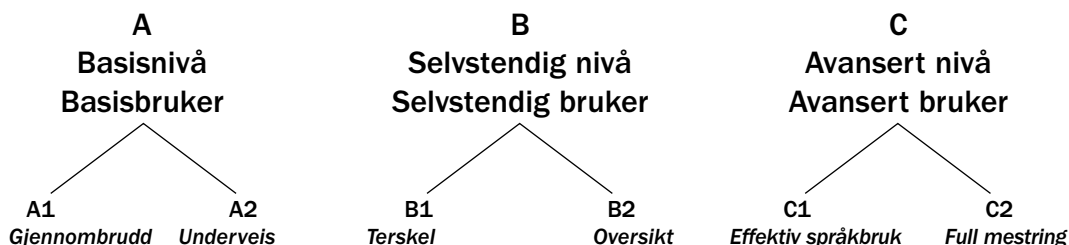
I praksis er det ganske bred enighet om hva som er et passende antall nivåer for å organisere språklæring og for offentlig sertifisering. Og det er bred enighet om hvilke krav som skal stilles på disse nivåene. Det ser ut til at et rammeverk som skisserer seks nivåer, vil dekke hele det læringsrommet som er aktuelt for europeiske språkinnlærere:

- **Gjennombrudd** (*Breakthrough*) svarer til det som Wilkins i 1978 kalte '*Formulaic Proficiency*' og som Trim i samme publikasjon¹ kalte '*Introductory*'.

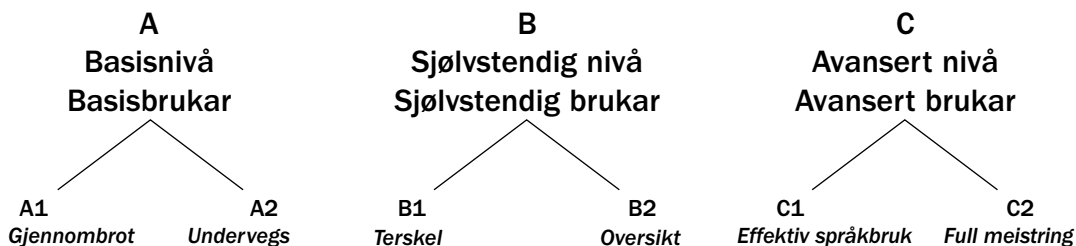
¹ Trim, J.L.M. 1978 *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language by Adults*, Council of Europe.

- **Underveis** (*Waystage*) reflekterer Europarådets innholdsspesifikasjon.
- **Terskel** (*Threshold*) reflekterer Europarådets innholdsspesifikasjon.
- **Oversikt** (*Vantage*) reflekterer den av Europarådets innholdsspesifikasjoner, et nivå Wilkins kalte '*Limited Operational Proficiency*' og Trim beskrev som «*brukbar respons på situasjoner man normalt befinner seg i*».
- **Effektiv språkbruk** (*Effective Operational Proficiency*) er det som Trim kalte '*Effective Proficiency*' og Wilkins '*Adequate Operational Proficiency*', og er et avansert kompetansenivå som kreves for mer komplekse studieoppgaver og arbeid.
- **Full mestring** (*Mastery*) er det Trim kalte '*comprehensive mastery*' og Wilkins '*Comprehensive Operational Proficiency*', og svarer til det øverste testingsmålet i det systemet som er vedtatt av ALTE². Det er også mulig å oppnå en mer utviklet interkulturell kompetanse over dette nivået, slik man ser det hos folk med språk som yrke.

De seks nivåene representerer en sterk og en svak variant av hevert av de tre klassiske nivåene begynnernivå, mellomnivå og høyere nivå. Noen av de engelske betegnelsene på nivåspesifikasjonene fra Europarådet kan det være vanskelig å oversette (for eksempel *Waystage*, *Vantage*). Derfor er det vedtatt et «hypertekstuel» forgreningsprinsipp med utgangspunkt i tre nivåer, A, B og C:



Figur 1 (bokmål)



Figur 1 (nynorsk)

2 Association of Language Testers in Europe.

3.3 Presentasjon av referansenivåene

Et sett med felles referansepunkter setter ikke grenser for hvordan man innenfor ulike pedagogiske tradisjoner kan organisere sitt system av nivåer og moduler. Det er også naturlig at ordlyden i referansepunktene utvikles over tid, etter hvert som medlemsstatene og ulike institusjoner får erfaring med å bruke beskrivelsene.

De felles referansepunktene bør presenteres på ulike måter i ulike sammenhenger. I noen sammenhenger vil det være best å oppsummere referansenivåene i helhetlige enkeltavsnitt, som vist i tabell 1. En slik enkel, enhetlig framstilling gjør det lettere å formidle systemet til folk som ikke er spesialister. Framstillingen vil også gi lærere og læreplanutviklere holdepunkter i arbeidet.

Tabell 1. Felles referansenivåer: global skala

AVANSERT BRUKER	C2	Kan uten problemer forstå praktisk talt alt en hører eller leser. Kan sammenfatte informasjon fra ulike muntlige og skriftlige kilder ved å gjengi argumenter og redegjørelser på en sammenhengende måte. Kan uttrykke seg spontant, med svært god flyt og presisjon, og få fram finere meningsnyanser selv i mer komplekse situasjoner.
	C1	Kan forstå et bredt spekter av lengre, krevende tekster og oppfatte budskap som ikke er direkte uttrykt. Kan uttrykke seg flytende og spontant uten at det merkes noe særlig at en leter etter uttryksmåter. Kan bruke språket fleksibelt og hensiktsmessig til sosiale, akademiske og yrkesrelaterte formål. Kan skrive klare, velstrukturerte og detaljerte tekster om komplekse emner og vise at en mestrer ulike setningsmønstre, bindeord og sammenbindende markører.
SELVSTENDIG BRUKER	B2	Kan forstå hovedinnholdet i komplekse tekster om både konkrete og abstrakte emner, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde. Kan delta i samtaler med et så spontant og flytende språk at kommunikasjonen med morsmålsbrukere ikke blir anstrengende for noen av partene. Kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner, forklare et synspunkt på en aktuell sak og argumentere for og imot ulike alternativer.
	B1	Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå når en reiser i et område der språket snakkes. Kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer, og kort forklare og begrunne meninger og planer.
BASISBRUKER	A2	Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene av dagliglivet, f.eks. svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtale-situasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin egen bakgrunn og sitt nærmiljø og grunnleggende personlige behov.
	A1	Kan forstå og bruke kjente, dagligdagse uttrykk og svært enkle utsagn for å dekke grunnleggende behov. Kan presentere seg selv og andre og kan stille og svare på personlige spørsmål om f.eks. bosted, venner og bekjente og eiendeler. Kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartnern snakker langsomt og tydelig og er innstilt på å hjelpe.

Tabell 1. Felles referansenivå: global skala

AVANSERT BRUKAR	C2	Kan utan problem forstå praktisk talt alt ein høyrer eller les. Kan samanfatte informasjon frå ulike munnlege og skriftlege kjelder ved å gi att argument og utgreiingar på ein samanhengande måte. Kan uttrykkje seg spontant, med svært god flyt og presisjon og få fram finare meiningsnyansar sjølv i meir komplekse situasjonar.
	C1	Kan forstå eit breitt spekter av lengre, krevjande tekstar og oppfatte bodskapar som ikkje er direkte uttrykte. Kan uttrykkje seg flytande og spontant utan at det kan merkast noko særleg at ein leitar etter uttrykksmåtar. Kan bruke språket fleksibelt og føremålstenleg i sosiale, akademiske og yrkesrelaterte samanhengar. Kan skrive klare, velstrukturerte og detaljerte tekstar om komplekse emne og vise at ein meistrar ulike setningsmønster, bindeord og samanbindande markørar.
SJØLVSTENDIG BRUKAR	B2	Kan forstå hovudinnhaldet i komplekse tekstar om både konkrete og abstrakte emne, også faglege drøftingar innan sitt eige fagområde. Kan delta i samtalar med eit så spontant og flytande språk at kommunikasjonen med morsmålsbrukarar ikkje blir krevjande for nokon av partane. Kan skrive klare, detaljerte tekstar om eit vidt spekter av emne, forklare eit synspunkt på ei aktuell sak og argumentere for og imot ulike alternativ.
	B1	Kan forstå hovudpunkta i klar, standard tekst og tale om kjende emne som ein ofte møter i samband med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i dei fleste situasjonar som kan oppstå på reiser i eit område der folk snakkar språket. Kan skrive enkle, samanhengande tekstar om emne som er kjende eller har personleg interesse. Kan beskrive opplevingar og hendingar, draumar, håp og planar, og kort forklare og grunngi meiningar og planar.
BASISBRUKAR	A2	Kan forstå setningar og vanlege uttrykk som er knytte til dei viktigaste områda av dagleglivet, f.eks. svært enkel informasjon om ein sjølv og familien, innkjøp, nærmiljøet og arbeidslivet. Kan klare seg i enkle og rutineprega samtalesituasjonar med enkel og direkte utveksling av informasjon om kjende og rutineprega forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin eigen bakgrunn, nærmiljøet sitt og grunnleggjande personlege behov.
	A1	Kan forstå og bruke kjende, daglegdagse uttrykk og svært enkle utsegner for å dekkje grunnleggjande behov. Kan presentere seg sjølv og andre, og kan stille og svare på personlege spørsmål om f.eks. staden der ein bur, ting ein eig, vener og kjende. Kan delta i ein samtale på ein enkel måte dersom samtalepartnaren snakkar langsamt og tydeleg og er innstilt på å hjelpe.

I praktiske sammenhenger kan det være nødvendig å gi en mer detaljert oversikt for å kunne orientere innlærere, lærere og andre brukere. En slik oversikt kan ha form av en tabell som viser hovedkategorier på hvert av de seks nivåene. Eksempelet i tabell 2 skisserer et orienteringsverktøy til bruk i egenvurdering, bygd på de seks nivåene. Det skal gjøre det lettere for innlærere å få fram en profil av egne språkferdigheter.

For andre formål kan det være ønskelig å konsentrere seg om bestemte nivåer og bestemte sett av kategorier. Ved å avgrense seg til det som er relevant i en bestemt sammenheng, kan man også legge til flere detaljer og få mer nyanserte nivåer og kategorier. Med slike detaljer blir det mulig å kartlegge hvordan modulene i et bestemt sett står i forhold til hverandre – og dessuten å plassere dem i forhold til Rammeverket.

Ett mulig mål er å komme fram til en profil av ulike typer kommunikativ aktivitet. Alternativt kan det være ønskelig å vurdere en prestasjon bare på grunnlag av de aspektene ved kommunikativ språkkompetanse som man kan utlede fra denne prestasjonen. Oversikten i tabell 3 ble laget for å vurdere muntlige ferdigheter. Den konsentrerer seg om forskjellige kvalitative aspekter ved muntlig språkbruk.

3.4 Deskriptorer

De tre tabellene vi har brukt til å introdusere referansenivåene (tabell 1, 2 og 3), er satt opp på grunnlag av deskriptorer som er utviklet og validert for Rammeverket av det sveitsiske forskningsprosjektet vi tidligere har nevnt (se appendiks B). Deskriptorene har vært brukt i vurdering av et stort antall innlærere. Man har først analysert hvordan deskriptorene er blitt tolket. Deretter er beskrivelsene blitt matematisk skalert til nivåene.

For at det skal bli lettere å bruke skalaene, er de plassert under de relevante kategoriene i kapittel 4 og 5. Beskrivelsene viser til de tre metakategoriene kommunikative aktiviteter, strategier og kommunikativ språkkompetanse.

Kommunikative aktiviteter

Det er utviklet «kan-deskriptorer» for språklig resepsjon, samhandling og produksjon. Noen underkategorier på noen nivåer mangler beskrivelse fordi visse handlinger ikke kan utføres før innlæreren har nådd et visst kompetansenivå, mens andre opphører å være målsettinger på høyere nivåer.

Strategier

Det er utviklet «kan-deskriptorer» for noen av de strategiene som brukes i kommunikative aktiviteter. Strategier knytter sammen innlærerens ressurser (kompetanse) og det vedkommende kan gjøre med dem (kommunikative aktiviteter). I kapittel 4 beskriver vi de prinsippene som ligger til grunn for det å a) planlegge en handling, b) balansere ressurser og kompensere for mangler når handlingen utføres, og c) følge med i resultatene og gjøre nødvendige justeringer.

Tabell 2. Felles referansenivå: skjema for egenvurdering – bokmål

		A1	A2	B1
F O R S T Å E L S E	L Y T T I N G	Jeg kan kjenne igjen vanlige ord og svært enkle uttrykk som har med meg selv, min familie og mine nære omgivelser å gjøre, når man snakker langsomt og tydelig.	Jeg kan forstå vanlige ord og ytringer knyttet til områder som er viktige for meg personlig (f.eks. svært enkel informasjon som gjelder meg selv, min familie, nærmiljø, innkjøp og arbeidsliv). Jeg kan oppfatte hovedinnholdet i enkle, korte og tydelige beskjeder og meldinger.	Jeg kan forstå hovedinnholdet i klar, standardtale om kjente emner knyttet til arbeid, skole og fritid osv. Jeg kan forstå hovedinnholdet i mange radio- og TV-program om aktuelle saker eller om emner som er av personlig eller faglig interesse for meg, når man snakker relativt langsomt og tydelig.
	L E S I N G	Jeg kan oppfatte kjente navn og forstå ord og svært enkle setninger, for eksempel i annonser, på plakater eller i kataloger.	Jeg kan lese svært korte, enkle tekster. Jeg kan finne konkrete, forutsigbare opplysninger i enkel, dagligdags informasjon som reklame, brosjyrer, menyer og rutetabeller. Jeg kan forstå korte, enkle, personlige brev.	Jeg kan forstå tekster der språket i stor grad er preget av frekvente, dagligdags ord og uttrykk eller er knyttet til arbeidet mitt. Jeg kan forstå personlige brev med beskrivelser av hendelser, følelser og ønsker.
T A L E	S A M H A N D L I N G	Jeg kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtale-partneren er villig til å gjenta, omformulere, snakke langsomt og hjelpe meg med å formulere meg. Jeg kan stille og svare på enkle spørsmål knyttet til viktige behov eller til svært kjente emner.	Jeg kan delta i enkle og rutine-pregede samtaler som innebærer enkel og direkte utveksling av informasjon om kjente emner og aktiviteter. Jeg kan bruke og forstå vanlige høflighetsfraser, men forstår vanligvis ikke nok til å holde samtalen gående.	Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner som kan oppstå når man reiser i et område der språket snakkes. Jeg kan uforberedt delta i samtaler om kjente emner, emner av personlig interesse eller emner som er viktige i dagliglivet (f.eks. familie, hobby, arbeid, reise, aktuelle hendelser).
	M U N T L. P R.	Jeg kan bruke enkle uttrykk og setninger for å beskrive stedet der jeg bor, og mennesker jeg kjenner.	Jeg kan bruke en rekke uttrykk og setninger for på en enkel måte å beskrive familie og andre mennesker, boforhold, min utdanningsbakgrunn, og hva jeg jobber eller har jobbet med.	Jeg kan gi en enkel, sammenhengende framstilling av hendelser, erfaringer, drømmer, håp og planer. Jeg kan kort forklare og begrunne mine meninger og planer. Jeg kan fortelle en historie eller gjenfortelle handlingen i en bok eller film og beskrive reaksjonene mine.
S K R I F T P R.	S K R I F T P R.	Jeg kan skrive et enkelt postkort, f.eks. et julekort. Jeg kan fylle ut skjema med personlige opplysninger, som navn, nasjonalitet og adresse.	Jeg kan skrive, korte, enkle beskjeder som gjelder de viktigste områdene av dagliglivet. Jeg kan skrive et svært enkelt personlig brev, f.eks. et takkebrev.	Jeg kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Jeg kan skrive personlige brev der jeg beskriver opplevelser og inntrykk.

B2	C1	C2
<p>Jeg kan forstå lengre, sammenhengende tale og foredrag og følge komplekse argumentasjonsrekker når emnet er relativt kjent. Jeg kan forstå de fleste nyhets- og aktualitets-program på TV. Jeg kan forstå de aller fleste filmer der man bruker standard regionaltalemål.</p>	<p>Jeg kan forstå lengre, sammenhengende tale også når den ikke er tydelig strukturert, og når deler av innholdet er underforstått og ikke kommer tydelig fram. Jeg kan forstå fjernsynsprogram og filmer uten altfor store anstrengelser.</p>	<p>Jeg forstår uten problemer alle former for muntlig språk både i det virkelige liv og i mediene, også når morsmålsbrukere snakker i et naturlig og raskt tempo, dersom jeg får litt tid til å gjøre meg kjent med dialekten.</p>
<p>Jeg kan lese artikler og rapporter om aktuelle problemstillinger der forfatteren gir uttrykk for spesielle holdninger eller synspunkter. Jeg kan forstå prosalitteratur fra vår egen tid.</p>	<p>Jeg kan forstå lange, komplekse faktatekster og skjønnlitterære tekster og legge merke til trekk som er typiske for ulike stilnivå. Jeg kan forstå fagartikler og lengre, tekniske instruksjoner selv når de ligger utenfor mitt felt.</p>	<p>Jeg leser uten problemer praktisk talt alle former for skriftlig språk, også tekster om abstrakte emner og tekster som er komplekse når det gjelder språk eller struktur, som instruksjoner, fagartikler og litterære verk.</p>
<p>Jeg kan bruke språket så flytende og spontant at samtaler med morsmålsbrukere ikke byr på særlige problemer. Jeg kan delta aktivt i diskusjoner i kjente sammenhenger, og jeg kan uttrykke og begrunne synspunktene mine.</p>	<p>Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at jeg leter etter uttrykksmåter. Jeg kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglige sammenhenger. Jeg kan formulere ideer og meninger presist og forholde meg til samtalepartnerne på en hensiktsmessig måte.</p>	<p>Jeg kan uten anstrengelse delta i alle former for samtale og diskusjon og har god kjennskap til idiomatiske uttrykk og vanlige talemåter. Jeg kan uttrykke meg flytende og formidle finere meningsnyanser på en presis måte. Hvis jeg får et språklig problem, kan jeg omformulere meg slik at det nesten ikke merkes.</p>
<p>Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser innenfor et vidt spekter av emner knyttet til mitt interessefelt. Jeg kan forklare et synspunkt på en gitt problemstilling og gjøre rede for fordeler og ulemper ved ulike alternativer.</p>	<p>Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser av komplekse emner der jeg trekker inn delmomenter, utdyper enkelte punkter og runder av med en passende konklusjon.</p>	<p>Jeg kan beskrive og drøfte/ argumentere på en klar og flytende måte, bruke et språk eller en stil som passer i sammenhengen, og strukturere det jeg sier, på en hensiktsmessig og logisk måte, slik at den som lytter, kan legge merke til og huske viktige poeng.</p>
<p>Jeg kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner knyttet til mine interesser. Jeg kan skrive en sammenhengende framstilling eller rapport for å formidle informasjon eller argumentere for eller imot et bestemt synspunkt. Jeg kan skrive brev som tydelig viser hvilken betydning visse hendelser og erfaringer har for meg.</p>	<p>Jeg kan skrive klare og strukturerte tekster og gi uttrykk for mine synspunkter på en utfyllende måte. Jeg kan skrive om komplekse emner (i brev, rapporter, artikler eller skolestiler) og understreke hva jeg mener er de viktigste punktene. Jeg kan velge en stil som passer til den som skal lese teksten.</p>	<p>Jeg kan skrive klare tekster med god flyt i en passende stil. Jeg kan skrive komplekse brev, rapporter og artikler der jeg legger fram en sak på en hensiktsmessig, logisk og strukturert måte som hjelper mottakeren til å legge merke til og huske viktige poeng. Jeg kan skrive sammendrag og anmeldelser både av faglige og litterære arbeider.</p>

Tabell 2. Felles referansenivå: skjema for eigenvurdering – nynorsk

		A1	A2	B1
F O R S T Å I N G	L Y T T I N G	Eg kan kjenne att vanlege ord og svært enkle uttrykk som har med meg sjølv, familien min og dei nære omgivnadene mine å gjere, når nokon snakkar langsamt og tydeleg.	Eg kan forstå vanlege ord og ytringar som er knytte til område som er viktige for meg personleg (f.eks svært enkel informasjon som gjeld meg sjølv, familien min, nærmiljøet, innkjøp og arbeidsliv). Eg får tak i hovudinnhaldet i enkle, korte og tydelege beskjedar og meldingar.	Eg kan forstå hovudinnhaldet i klar, standardtale om kjende emne som er knytte til arbeid, skole, fritid osv. Eg kan forstå hovudinnhaldet i mange radio- og TV-program om aktuelle saker eller om emne som er av personleg eller fagleg interesse for meg, når folk snakkar relativt langsamt og tydeleg.
	L E S I N G	Eg kan oppfatte kjende namn, ord og svært enkle setningar for eksempel i annonsar, på plakatar eller i katalogar.	Eg kan lese svært korte, enkle tekstar. Eg kan finne konkrete, forventede opplysningar i enkel, daglegdags informasjon som reklame, brosjyrar, menyar og rutetabellar. Eg kan forstå korte, enkle, personlege brev.	Eg kan forstå tekstar der språket i stor grad er prega av frekvente, daglegdagse ord og uttrykk eller er knytt til arbeidet mitt. Eg kan forstå personlege brev med skildringar av hendingar, kjensler og ønske.
T A L E	S A M H A N D L I N G	Eg kan ta del i ein samtale på ein enkel måte dersom samtalepartnaren er villig til å ta opp att, omformulere, snakke langsamt og hjelpe meg med å formulere meg. Eg kan stille og svare på enkle spørsmål som er knytte til viktige behov eller til svært kjende emne.	Eg kan ta del i enkle og rutineprega samtalar som inneber enkel og direkte utveksling av informasjon om kjende emne og aktivitetar. Eg kan bruke og forstå vanlege høflege frasar, men forstår vanlegvis ikkje nok til å halde samtalen gåande.	Eg kan klare meg språkleg i dei fleste situasjonar som kan oppstå når ein reiser i eit område der språket blir snakka. Utan å førebu meg kan eg ta del i samtalar om kjende emne, emne som har personleg interesse, eller emne som er viktige i dagleglivet (f.eks.:familie, hobby, arbeid, reise, aktuelle hendingar).
	M U N N L. P R.	Eg kan bruke enkle uttrykk og setningar for å skildre staden der eg bur, og menneske eg kjenner.	Eg kan bruke ei rekkje uttrykk og setningar for å omtale familien min og andre menneske, buforhold, utdanningsbakgrunnen min og kva eg jobbar eller har jobba med, på ein enkel måte.	Eg kan gi ei enkel, samanhengande framstilling av hendingar, erfaringar, draumar, håp og planar. Eg kan kort forklare og grunngi meiningane og planane mine. Eg kan fortelje ei historie eller attfortelje handlinga i ei bok eller ein film og skildre reaksjonane mine.
S K R I F T L. P R.	S K R I F T L. P R.	Eg kan skrive eit enkelt postkort, f eks. eit julekort. Eg kan fylle ut skjema med personlege opplysningar, som namn, nasjonalitet og adresse.	Eg kan skrive, korte, enkle beskjedar som gjeld dei viktigaste områda av dagleglivet. Eg kan skrive eit svært enkelt personleg brev, f.eks. eit takkebrev.	Eg kan skrive enkle, samanhengande tekstar om emne som er kjende eller har personleg interesse. Eg kan skrive personlege brev der eg skildrar opplevingar og inntrykk.

B2	C1	C2
<p>Eg kan forstå lengre, samanhengande tale og føredrag og følgje komplekse argumentasjonsrekker når emnet er relativt kjent. Eg kan forstå dei fleste nyhende- og aktualitetsprogramma på TV. Eg kan forstå dei aller fleste filmar der ein brukar standard regionaltalemål.</p>	<p>Eg kan forstå lengre, samanhengande tale også når han ikkje er tydeleg strukturert, og når delar av innhaldet er underforstått og ikkje kjem tydeleg fram. Eg kan forstå fjernsynsprogram og filmar utan å måtte streve altfor mykje.</p>	<p>Eg forstår utan problem alle former for munnleg språk både i det verkelege livet og i media, også når morsmålsbrukarar snakkar i eit naturleg og raskt tempo, dersom eg får litt tid til å gjere meg kjend med dialekten.</p>
<p>Eg kan lese artiklar og rapportar om aktuelle problemstillingar der forfattaren gir uttrykk for spesielle haldningar eller synspunkt. Eg kan forstå prosalitteratur frå vår eiga tid.</p>	<p>Eg kan forstå lange, komplekse faktatekstar og skjønnlitterære tekstar og leggje merke til trekk som er typiske for ulike stilnivå. Eg kan forstå fagartiklar og lengre, tekniske instruksjonar sjølv når dei ligg utanfor feltet mitt.</p>	<p>Eg les utan problem praktisk talt alle former for skriftleg språk, også tekstar om abstrakte emne og tekstar som er komplekse når det gjeld språk eller struktur, som instruksjonar, fagartiklar og litterære verk.</p>
<p>Eg kan bruke språket så flytande og spontant at samtalar med morsmålsbrukarar ikkje byr på særlege problem. Eg kan vere aktivt med i diskusjonar i kjende samanhengar, og eg kan uttrykkje og grunngi synspunkta mine.</p>	<p>Eg kan uttrykkje meg flytande og spontant utan at nokon legg særleg merke til at eg leitar etter uttrykksmåtar. Eg kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglege samanhengar. Eg kan formulere idear og meiningar presist og te meg på ein føremålstenleg måte overfor samtalepartnarane.</p>	<p>Eg kan vere med i alle former for samtale og diskusjon utan å måtte streve og har god kjennskap til idiomatiske uttrykk og vanlege talemåtar. Eg kan uttrykkje meg flytande og få fram finare meningsnyansar på ein presis måte. Dersom eg får eit språkleg problem, kan eg omformulere meg, slik at det nesten ikkje kan merkast.</p>
<p>Eg kan gi klare og detaljerte skildringar innanfor eit vidt spekter av emne som er knytte til interessefeltet mitt. Eg kan forklare eit synspunkt på ei problemstilling og gjere greie for fordelar og ulemper ved ulike alternativ.</p>	<p>Eg kan gi klare og detaljerte skildringar av komplekse emne der eg trekkjer inn delmoment, utdjuper somme punkt og rundar av med ein passande konklusjon.</p>	<p>Eg kan beskrive og drøfte/ argumentere på ein klar og flytande måte, bruke eit språk eller ein stil som passar i samanhengen, strukturere det eg seier, på ein føremålstenleg og logisk måte, slik at den som lyttar, kan leggje merke til og hugse viktige poeng.</p>
<p>Eg kan skrive klare, detaljerte tekstar om eit vidt spekter av emne som er knytte til mine interesser. Eg kan skrive ei samanhengande framstilling eller ein rapport for å formidle informasjon eller argumentere for eller imot eit bestemt synspunkt. Eg kan skrive brev som tydeleg viser kva visse hendingar og erfaringar betyr for meg.</p>	<p>Eg kan skrive klare og strukturerte tekstar og gi uttrykk for synspunkta mine på ein utfyllande måte. Eg kan skrive om komplekse emne (i brev, rapportar, artiklar eller skolestilar) og understreke kva eg meiner er dei viktigaste punkta. Eg kan velje ein stil som passar til den som skal lese teksten.</p>	<p>Eg kan skrive klare tekstar med god flyt i ein passande stil. Eg kan skrive komplekse brev, rapportar og artiklar der eg legg fram ei sak på ein føremålstenleg, logisk og strukturert måte som hjelper mottakaren til å leggje merke til og hugse viktige poeng. Eg kan skrive samandrag og omtalar både av faglege og litterære arbeid.</p>

Tabell 3. Felles referansenivåer: kvalitative aspekter ved muntlig språkbruk

	SPRÅKLIG BREDDE/SPEKTER	NØYAKTIGHET	FLYT
C2	Viser stor fleksibilitet i å formulere ideer på ulike måter for å få fram finere menings-nyanser, framheve noe, understreke forskjeller eller unngå tvetydighet. Har god kontroll over idiomatiske og dagligdagse uttrykk.	Bruker et komplekst språk med gjennomført grammatisk kontroll, selv når oppmerksomheten er rettet mot noe annet (f.eks.:når hun/han forbedrer et utsagn, eller holder øye med andres reaksjoner).	Kan utdype et emne på en spontan, naturlig og sammenhengende måte. Unngår eller omgår vanskeligheter på en slik måte at samtalepartnere knapt legger merke til det.
C1	Har god kontroll over et bredt språklig spekter. Dette gjør at hun/han kan velge formulering-er for å uttrykke seg klart i en passende stil om et stort antall generelle, akademiske, faglige, og fritidsrelaterte emner uten å måtte begrense det hun/han ønsker å si.	Viser gjennomført høy grad av grammatisk kontroll. Feil er sjeldne og vanskelige å oppdage. Når feil forekommer, blir de stort sett rettet opp.	Kan uttrykke seg flytende og spontant, nesten uten anstrengelse. Bare når hun/han skal snakke om et spesielt krevende emne, kan det føre til dårligere flyt.
B2+			
B2	Har et bredt nok språklig spekter til å gi klare beskrivelser og uttrykke synspunkter på de fleste generelle emner, uten å måtte lete noe særlig etter ord. Kan bruke noen komplekse setningskonstruksjoner for å gjøre dette.	Viser relativt stor grad av grammatisk kontroll. Gjør ikke feil som fører til misforståelser, og kan rette de fleste av sine feil.	Kan snakke sammenhengende i et ganske jevnt tempo, selv om det forekommer noe nøling når hun/han leter etter riktige setningsmønstre og uttrykk. Det er få merkbart lange pauser.
B1+			
B1	Har et bredt nok språklig spekter og et tilstrekkelig stort ordforråd til å kunne snakke om emner som familie, hobbyer, interesser, reiser og aktuelle temaer, om enn med noe nøling og omformuleringer.	Har et repertoar av frekvente fraser og setningsmønstre knyttet til kjente situasjoner og kan bruke det på en forholdsvis korrekt måte.	Kan snakke sammenhengende på en forståelig måte selv om hun/han må stoppe opp forholdsvis ofte for å planlegge neste steg eller rette opp leksikalske og grammatiske feil. Dette gjelder særlig når hun/han skal si noe av en viss lengde uten å være forberedt.
A2+			
A2	Bruker grunnleggende setningsmønstre med innlærte fraser, grupper med få ord og faste uttrykk for å formidle begrenset informasjon i enkle, dagligdagse situasjoner.	Bruker noen enkle strukturer korrekt, men gjør systematisk elementære feil.	Kan bruke svært korte ytringer for å gjøre seg forstått, selv om pauser, omstart og omformuleringer forekommer ofte.
A1	Har et svært elementært repertoar av ord og enkle uttrykk knyttet til det personlige domene og bestemte, konkrete situasjoner.	Viser bare begrenset kontroll over noen få, enkle grammatiske strukturer og setningsmønstre som hun/han har lært utenat.	Kan bruke svært korte, enkeltstående formuleringer som vanligvis er innlærte. Tar mange pauser for å lete etter uttrykk eller uttale mindre kjente ord og for å rette opp misforståelser.

SAMTALE/INTERAKSJON	KOHERENS/SAMMENHENG
<p>Kan samtale utvunget og hensiktsmessig. Kan oppfatte budskap som kommer fram i kroppsspråk og intonasjon, og selv bruke dette på en tilsynelatende uanstrengt måte. Kan flette eget bidrag inn i diskusjonen ved å ta ordet på en helt naturlig måte, bruke henvisninger, allusjoner etc.</p>	<p>Kan på en korrekt måte bruke et bredt spekter av mønstre for tekstorganisering og en lang rekke sammenbindende ledd slik at det blir god sammenheng, både innholdsmessig og formelt, i det hun/han vil si.</p>
<p>Har et bredt spekter av automatiserte samtaleteknikker slik at hun/han kan velge passende uttrykk for å ta eller beholde ordet og knytte egne bidrag til det andre sier, på en hensiktsmessig måte.</p>	<p>Kan bruke sammenbindende ledd og mønstre for tekstorganisering på en korrekt måte slik at talen blir klar og strukturert og får god flyt.</p>
<p>Kan innlede en samtale, ta ordet når det er naturlig og avslutte når det er nødvendig selv om dette ikke alltid gjøres på en elegant måte. Kan bidra til at diskusjonen utvikler seg innenfor kjente områder ved å sørge for en felles forståelse, invitere andre til å delta osv.</p>	<p>Kan bruke et begrenset antall bindeledd for å uttrykke seg klart og sammenhengende, selv om lengre utsagn kan virke noe «springende».</p>
<p>Kan innlede, holde i gang og avslutte enkle samtaler ansikt til ansikt om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan gjenta deler av det som er blitt sagt, for å bekrefte felles forståelse.</p>	<p>Kan binde sammen en rekke korte, enkle og enkeltstående elementer til en lineær framstilling.</p>
<p>Kan svare på spørsmål og reagere på enkle utsagn. Kan gi uttrykk for at hun/han forstår, men er sjelden i stand til å forstå nok til selv å holde samtalen gående.</p>	<p>Kan binde sammen grupper av ord med enkle bindeord som «og», «men» og «fordi».</p>
<p>Kan stille og svare på enkle spørsmål om personlige forhold. Kan delta i enkle samtaler, men kommunikasjonen er helt avhengig av gjentakelser, korrigeringer og omformuleringer.</p>	<p>Kan binde sammen ord eller grupper av ord ved hjelp av svært elementære, lineære bindeord som «og» eller «så».</p>

Tabell 3. Felles referansenivå: kvalitative aspekt ved munnleg språkbruk

	SPRÅKLEG BREIDD/SPEKTER	NØYAKTIGHEIT	FLYT
C2	Viser stor fleksibilitet i å formulere idear på ulike måtar for å få fram finare meinings-nyansar, framheve noko, streke under forskjellar eller unngå tvitydigheit. Har god kontroll over idiomatiske og daglegdagse uttrykk.	Brukar eit komplekst språk med gjennomført grammatisk kontroll, sjølv når merksemda er retta mot noko anna (f.eks. når ho/han førebur ei utsegn eller held auge med reaksjonane til andre).	Kan utdjupe eit emne på ein spontan, naturleg og samanhengande måte. Unngår eller omgår vanskar på ein slik måte at samtalepartnaren knapt legg merke til det.
C1	Har god kontroll over eit breitt språkleg spekter. Dette gjer at ho/han kan velje formuleringar for å uttrykke seg klart i ein høveleg stil om svært mange generelle, akademiske, faglege og fritidsrelaterte emne utan å måtte avgrense det ho/han ønskjer å seie.	Viser gjennomført høg grad av grammatisk kontroll. Feil er sjeldne og vanskelege å oppdage. Når ho/han gjer feil, blir dei vanlegvis retta opp.	Kan uttrykkje seg flytande og spontan, nesten utan å måtte streve. Berre når han/ho skal snakke om eit spesielt krevjande emne, kan det føre til dårlegare flyt.
B2+			
B2	Har eit breitt nok språkleg spekter til å lage klare skildringar og uttrykkje synspunkt på dei fleste generelle emne, utan å måtte leite noko særleg etter ord. Kan bruke nokre komplekse setnings-konstruksjonar for å gjere dette.	Viser relativt stor grad av grammatisk kontroll. Gjer ikkje feil som fører til mistydingar, og kan rette dei fleste av feila sine.	Kan snakke samanhengande i eit ganske jamnt tempo, sjølv om det kan bli litt nøling når ho/han leitar etter rett setningsmønster og rett uttrykk. Det er få merkbar lange pausar.
B1+			
B1	Har eit breitt nok språkleg spekter og eit stort nok ordforråd til å kunne uttale seg om emne som familien, hobbyar, interesser, reiser og aktuelle tema, med noko nøling og omformulering.	Brukar relativt korrekt eit repertoar av frekvente frasar og setningsmønster som er knytte til kjende situasjonar.	Kan snakke samanhengande på ein forståeleg måte sjølv om ho/han må stanse opp relativt ofte for å planlegge det neste steget eller rette opp leksikalske og grammatiske feil. Dette gjeld særleg når ho/han skal seie noko av eit visst omfang utan å vere førebudd.
A2+			
A2	Brukar grunnleggjande setningsmønster med innlærte frasar, grupper med få ord og faste uttrykk for å formidle avgrensa informasjon i enkle, daglegdagse situasjonar.	Brukar nokre enkle strukturar korrekt, men gjer systematisk elementære feil.	Kan bruke svært korte ytringar for å gjere seg forstått, sjølv om det blir mange pausar, omstart og omformuleringar.
A1	Har eit svært elementært repertoar av ord og enkle uttrykk knytte til det personlege domenet og bestemte konkrete situasjonar.	Viser berre delvis kontroll over nokre få, enkle grammatiske strukturar og setningsmønster som ho/han har lært utanåt.	Kan bruke svært korte, enkeltståande formuleringar, som vanlegvis er nnlærte. Tar mange pausar for å leite etter uttrykk eller uttale mindre kjende ord og for å rette opp mistydingar.

SAMTALE/INTERAKSJON	KOHERENS/SAMANHENG
<p>Kan samtale utvungent og føremåls-tenleg. Kan oppfatte ein bodskap som kjem fram i kroppsspråk og intonasjon, og kan bruke dette utan at det verkar strevsamt. Kan flette eigne innlegg inn i diskusjonen ved å ta ordet på ein heilt naturleg måte, vise til innlegg frå andre, nytte allusjonar osv.</p>	<p>Kan bruke eit breitt spekter av mønster for tekstorganisering og ei lang rekkje samanbindande ledd på ein korrekt måte slik at det blir god samanheng, både i innhald og form, i det ho/han vil seie.</p>
<p>Har et breitt spekter av automatiserte samtaleteknikker slik at ho/han kan velje høvelege uttrykk for å ta eller halde på ordet og knyte sine eigne innlegg til det andre seier, på ein føremålstenleg måte.</p>	<p>Kan bruke samanbindande ledd og mønster for tekstorganisering på ein korrekt måte slik at talen blir klar og strukturert og får god flyt.</p>
<p>Kan innleie ein samtale, ta ordet når det er naturleg, og slutte av når det er nødvendig, sjølv om det ikkje alltid blir gjort på ein elegant måte. Kan gjere sitt for at diskusjonen utviklar seg innanfor kjende område ved å sørge for ei felles forståing, trekkje inn andre i samtalen osv.</p>	<p>Kan bruke nokre bindeledd for å uttrykkje seg klart og samanhengande, sjølv om lengre utsegner kan verke litt «springande».</p>
<p>Kan innleie, halde i gang og avslutte enkle samtalar ansikt til ansikt om emne som er kjende eller av personleg interesse. Kan gjenta delar av det som er blitt sagt for å stadfeste felles forståing.</p>	<p>Kan binde saman ei rekkje korte, enkle og enkeltstående element til ei lineær framstilling.</p>
<p>Kan svare på spørsmål og reagere på enkle utsegner. Kan gi uttrykk for at ho/han forstår, men forstår sjeldan nok til å halde samtalen gåande på eiga hand.</p>	<p>Kan binde saman grupper av ord med enkle bindeord som «og», «men» og «fordi».</p>
<p>Kan stille og svare på enkle spørsmål om personlege forhold. Kan ta del i enkle samtalar, men kommunikasjonen er heilt avhengig av oppattakingar, korrigeringar og omformuleringar.</p>	<p>Kan binde saman ord eller grupper av ord ved hjelp av svært elementære, lineære bindeord som «og» eller «så».</p>

Kommunikativ språkkompetanse

Det er utviklet skalerte deskriptorer for ulike sider ved lingvistisk, pragmatisk og sosiolingvistisk kompetanse. Ikke alle sider ved slike kompetanse kan beskrives på alle nivåer. Derfor er det markert nivåskillen bare der dette har vist seg å gi mening.

Deskriptorene må ta hensyn til helheten (være holistiske) for å kunne gi oversikt. Det finnes beskrivelser for enkelte språk (for eksempel *Threshold Level 1990*) med detaljerte lister over mikrofunksjoner, grammatiske mønstre og ordforråd for de enkelte språkene. Man kan også utvikle nye sett av språkbeskrivelser ved å analysere hvilke funksjoner og begreper, hvilken grammatikk og hvilket ordforråd som kreves for å utføre slike kommunikative oppgaver som er beskrevet i skalaene. Og det er mulig å lage oversikter som gjelder generelle former for kompetanse (for eksempel kunnskap om verden eller kognitive ferdigheter), på lignende måte.

Nedenfor har vi satt opp en oversikt som viser hva som kjennetegner de deskriptorene som anvendes i kapittel 4 og 5.

- Formuleringene bygger på erfaringene til institusjoner og enkeltpersoner som arbeider med å definere nivåer av språkferdighet.
- Deskriptorene er blitt utviklet i nær sammenheng med den modellen som legges fram i kapittel 4 og 5. Dette har foregått i et samspill mellom a) forfattergruppens teoretiske arbeid, b) en analyse av eksisterende skalaer for språkferdighet og c) praktiske seminarer med lærere. Om deskriptorene ikke dekker de kategoriene som presenteres i kapittel 4 og 5, fullt ut, antyder de i hvert fall hvordan et dekkende sett av beskrivelser kunne se ut.
- Deskriptorene er knyttet til de felles referansenivåene: A1 (*Gjennombrudd*), A2 (*Underveis*), B1 (*Terskel*), B2 (*Oversikt*), C1 (*Effektiv språkbruk*) og C2 (*Full mestring*).
- I samsvar med kravene til gode deskriptorer i appendiks A er hver deskriptor kort, klart og positivt formulert og beskriver et avgrenset emne, samtidig som den står på egne bein, slik at en ikke trenger å kjenne formuleringene i de andre beskrivelsene for å tolke den.
- Mange lærere – både med og uten det respektive språket som morsmål – har oppfattet deskriptorene som lettfattelige, nyttige og relevante. Dette er lærere med bakgrunn i ulike utdanningssektorer i ulike land og med svært forskjellig språklig utdanning og undervisningserfaring.
- Deskriptorene kan brukes til å beskrive hva innlærere faktisk presterer på ungdomstrinnet, i videregående opplæring, også yrkesfag, og i voksen-opplæring, og kan dermed være uttrykk for realistiske målsettinger.
- Deskriptorene er (med enkelte viktige unntak) blitt «korrekt markert» på en felles

skala. De aller fleste har fått sin nivå plassering på bakgrunn av den måten de er blitt tolket på i vurderinger av innlæreres prestasjoner. De er *ikke* nivå plassert utelukkende på grunnlag av forfatterens oppfatninger.

- Deskriptorene utgjør en samling kriterier tilpasset et kontinuum av ferdigheter i fremmedspråk. Dette materialet kan utnyttes fleksibelt til å utvikle et vurderings-system med kriteriehenvísninger. Deskriptorene kan knyttes til lokale systemer der det finnes slike. De kan videreutvikles på grunnlag av lokale erfaringer og/eller brukes til å utvikle nye målsettinger.

Dette settet av deskriptorer kan ikke dekke alt, og det er blitt skalert i én bestemt kontekst hvor det ble undervist i fremmedspråk (riktignok i mange språk samtidig og med flere sektorer involvert). Men som helhet er det både fleksibelt og koherent.

- 1 Det er **fleksibelt** fordi det samme settet av deskriptorer kan settes opp – som her – på en måte som samsvarer med «allment aksepterte nivåer», slik det ble vedtatt på Rüschlíkon-symposiet. Det brukes både i Europakommisjonen's DIALANG-prosjekt og av ALTE³. Deskriptorene kan også presenteres som smalere «pedagogiske nivåer».
- 2 Det er **koherent** når det gjelder innhold – det vil si at det har god indre sammenheng. Praksis viser nemlig at elementer som forekommer i forskjellige deskriptorer (for eksempel et *emne* som «familie»), oppfattes som å være på samme nivå på skalaen. Disse sammenfallende nivå plasseringene bekrefter også i stor grad intensjonene bak de språkferdighetsskalaene som ble brukt som kilder. Skalaverdiene ser også ut til å være i samsvar med innholdet i Europarådets retningslinjer og med de nivåene som er foreslått av DIALANG og ALTE.

3.5 Et fleksibelt forgrenings-system

Nivå A1 (*Gjennombrudd*) er antakelig det laveste «nivået» av kreativ språkferdighet som kan beskrives. Men alt før innlærere når dette stadiet, kan de klare å utføre en rekke oppgaver som har betydning for dem, på en effektiv måte og ved bruk av et svært begrenset språk. Da de sveitsiske forskerne utviklet og skalerte ferdighetsdeskriptorene i 1994-95, utarbeidet de også en nivå beskrivelse for utføring av enkle oppgaver. Den kan sies å ligge til grunn for definisjonen av nivå A1. I visse sammenhenger, for eksempel når en underviser barn og unge, kan det være lurt å sette opp delmål. Deskriptorene nedenfor er knyttet til enkle, generelle oppgaver, som står under A1 på skalaen. Dette kan være nyttige målsettinger for nybegynnere:

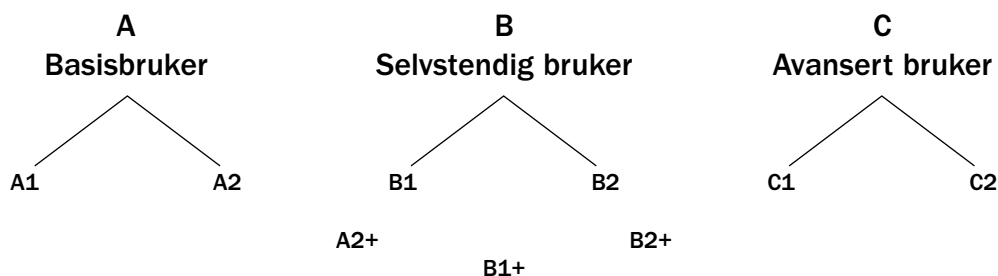
³ The Association of Language Testers in Europe

Språkeleven/Jeg

- kan gjøre enkle innkjøp der en kan peke eller gestikulere i tillegg til å snakke
- kan spørre om og gjøre rede for dag, dato og klokkeslett
- kan bruke noen vanlige hilsener
- kan si ja, nei, unnskyld, takk, beklager
- kan fylle ut enkle skjemaer der det spørres etter personlige opplysninger som navn, adresse, nasjonalitet, sivilstand
- kan skrive et enkelt postkort med lite tekst

Oppgavene ovenfor dreier seg om turistens behov i det virkelige liv. I skolesammenheng kan man tenke seg egne lister over «pedagogiske oppgaver», som også innebærer lek med språket. Det gjelder særlig i barneskolen.

På grunnlag av de empiriske resultatene fra Sveits ble det satt opp en skala med ni nivåer som var omtrent like omfattende, og med en indre sammenheng, som vist på figur 2. Denne skalaen har trinn mellom A2 (*Underveis*) og B1 (*Terskel*), mellom B1 (*Terskel*) og B2 (*Oversikt*) og mellom B2 (*Oversikt*) og C1 (*Effektiv språkbruk*). At det kan finnes slike smalere nivåer, kan være av interesse i en læringskontekst. De kan også knyttes til de bredere nivåene som er vanlige i testsammenheng.



Figur 2

I deskriptorene er det gjort et skille mellom «kriterienivåer» (for eksempel A2 eller A2.1) og «plussnivåer» (for eksempel A2+ eller A2.2). «Plussnivåene» kan skilles fra «kriterienivåene» med en vannrett linje, som i dette eksempelet, som gjelder generell lytteforståelse:

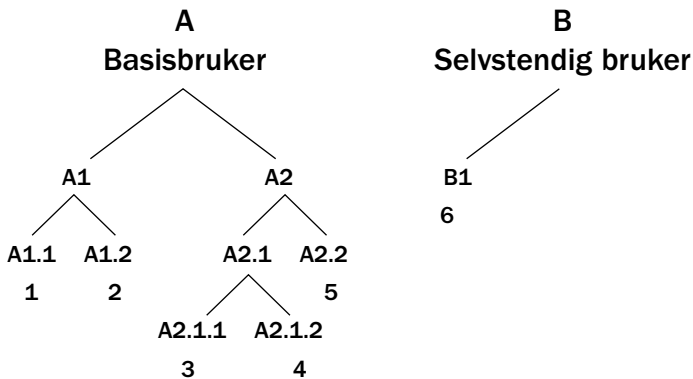
Tabell 4. Nivå A2.1 og A2.2 (A2+): generell lytteforståelse

A2	Kan forstå nok til å dekke konkrete behov, forutsatt at det snakkes langsomt og med tydelig uttale.
	Kan forstå ord og uttrykk knyttet til de viktigste områdene i dagliglivet (f.eks. viktig informasjon om seg selv og sin familie, shopping, nærmiljø, arbeidsliv), forutsatt at innholdet formidles langsomt, og at uttalen er tydelig.

Skillelinjer mellom nivåer fastsettes alltid på en subjektiv måte. Noen instanser foretrekker brede nivåer, andre foretrekker smale. Med et forgreningssystem kan man dele inn et felles sett av nivåer og/eller deskriptorer i lokale nivåer, og det er en fordel. Brukerne kan dele opp nivåene etter behov, og delnivåene kan likevel knyttes til et felles system. Takket være nummereringen kan en dele dem videre inn i enda flere delnivåer uten å miste av syne hvilket hovednivå det vises til. Med et slikt fleksibelt forgreningssystem kan ulike institusjoner videreutvikle så mange grener, eller undernivåer, som de finner formålstjenlig.

Eksempel 1

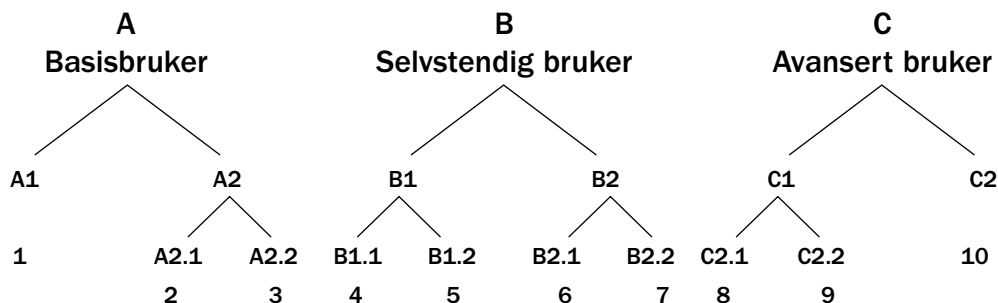
Med utgangspunkt i *Basis-nivået* kan man synliggjøre framgang også på de lavere nivåene i et system for barne- og ungdomstrinnet eller for kveldsskoler for voksne. Man kan lage et sett på for eksempel seks delmål med finere nyanser innenfor A2 (*Underveis*), fordi et stort antall innlærere vil befinne seg i dette ferdighetsområdet.



Figur 3

Eksempel 2

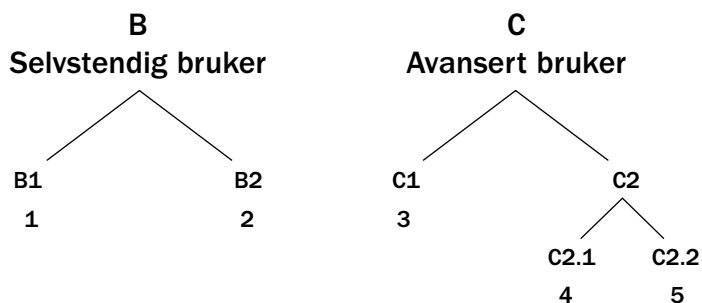
Dersom innlærerne befinner seg i et geografisk område der målspåket snakkes, kan man velge å videreutvikle *Selvstendig nivå* og gjøre det enda mer finmasket ved å dele opp nivåene på midten av skalaen:



Figur 4

Eksempel 3

Et rammeverk som oppmuntrer folk til å strebe mot et høyere nivå av språkferdigheter i yrkessammenheng, vil sannsynligvis videreutvikle *Avansert nivå*:



Figur 5

3.6 Innholdsmessig koherens i referansenivåene

Når en skal utvikle nye sett av språkbeskrivelser, kan det være klokt å analysere hva som kreves av funksjoner, begreper, grammatikk og ordforråd for å utføre de kommunikative oppgavene som inngår i skalaene.

- **Nivå A1 (Gjennombrudd)** regnes for å være det laveste nivået av kreativ språkbruk. Dette vil si at innlærerne har noe *mer enn* et helt begrenset repertoar av innøvde, situasjonsbetingede fraser som er leksikalsk organisert. På A1-nivået

kan innlærerne samhandle på en enkel måte og stille og svare på enkle spørsmål om seg selv, om hvor de bor, om folk de kjenner og ting de har, og komme med og gi respons på enkle utsagn om slikt som gjelder umiddelbare behov, eller om svært kjente emner.

- **Nivå A2** tilsvarer det som er beskrevet i forbindelse med **Underveis**-nivået. På dette nivået finner man de fleste deskriptorene som gjelder sosiale funksjoner, som å bruke enkle, hverdagslige høflighetsfraser i hilsener og tiltale, å hilse på folk, spørre hvordan de har det, og respondere på ny informasjon, å mestre svært korte sosiale utvekslinger, å stille og svare på spørsmål om hva man gjør på jobben og i fritiden, å invitere noen og gi svar på invitasjoner, å drøfte hva man skal gjøre, og hvor man skal dra, å gjøre avtaler om å møtes, samt å gi og ta imot tilbud. Her finner man også deskriptorer knyttet til det å komme seg ut og komme seg rundt: Dette er i en forenklet versjon av det som gjelder for Terskelnivå med spesifikasjoner for utveksling av varer og tjenester for voksne som bor i utlandet. Det dreier seg om slikt som å utføre ærender i butikker, på postkontor og i banker, å innhente enkel informasjon om reiser, å bruke offentlige transportmidler som buss, tog og drosje, å spørre seg for i den forbindelse og spørre om veien og svare på spørsmål om det samme, å kjøpe billetter samt å be om og selv yte dagligdagse tjenester.
- **A2+** beskriver en høyt utviklet **Underveis**-kompetanse. Til tross for enkelte begrensninger kan innlærerne her delta mer aktivt i samtalen, med litt assistanse. Det dreier seg for eksempel om å innlede, opprettholde og avslutte en enkel, begrenset samtale ansikt til ansikt, å forstå nok til å mestre enkle, rutinepregede utvekslinger uten for mye strev, å gjøre seg forstått og utveksle tanker og opplysninger om kjente emner i forutsigbare, dagligdagse situasjoner (forutsatt at andre hjelper til ved behov), å samtale om de vanligste emner (hvis en kan be om hjelp til å finne det rette ordet), å takle dagligdagse situasjoner med et forutsigbart innhold (selv om en generelt vil måtte lete etter ord og kanskje må nøye seg med det en får til), samt samhandle forholdsvis utvungent i vante situasjoner (med litt hjelp, mens deltakelse i åpne diskusjoner vil være vanskelig). Her klarer innlæreren også i mye større grad å opprettholde monologer, for eksempel å fortelle med enkle ord hvordan en føler seg, å gi en omfattende skildring av dagligdagse sider ved sitt eget miljø, for eksempel folk, steder og opplevelser i forbindelse med jobb eller studier, å fortelle hva en tidligere har drevet med, og hvilke erfaringer en har gjort, å beskrive vaner og rutiner, planer og avtaler, å forklare hva en misliker ved dette og hint, å gi korte, elementære skildringer av hendelser og aktiviteter, å beskrive kjæledyr og eiendeler samt å fortelle kort om eiendeler og andre ting og sammenligne dem i et enkelt, beskrivende språk
- **Nivå B1** omfatter **Terskel**-nivåets beskrivelser i forbindelse med besøk i et fremmed land, og kjennetegnes kanskje først og fremst av to ting. Det første er evne

til å opprettholde en samhandling og få fram det man vil, i en rekke situasjoner, for eksempel *generelt å få med seg hovedpunktene i en omfattende diskusjon rundt en selv(forutsatt at det dreier seg om tydelig tale på et standard regional-talemål), å gi uttrykk for eller søke etter personlige synspunkter og meninger i en uformell diskusjon med venner, å gi uttrykk for hovedtrekkene i det en vil få fram, på en forståelig måte, å utnytte et stort spenn av enkelt språk på fleksibelt vis for å uttrykke mye av det en vil ha sagt, samt å opprettholde en samtale eller diskusjon (selv om det noen ganger er vanskelig å forstå når en prøver å forklare sine ønsker nærmere, samtidig som en kan holde det gående på en forståelig måte, selv om alle ser at en må stoppe opp for å planlegge neste steg eller rette opp feil, både i ordvalg og grammatikk – dette gjelder særlig ved lengre monologer).* Det andre trekket er evne til å mestre problemer i hverdagen på en fleksibel måte, for eksempel *å mestre mindre rutinepregede situasjoner på offentlige transportmidler, å takle de fleste situasjoner som kan oppstå når man legger reiseplaner via et byrå, eller når man er på reise, å ta del i en samtale om kjente emner på sparket, å klage på noe, å ta enkelte initiativ under et intervju eller en konsultasjon (for eksempel for å føre inn et nytt emne), enda en er svært avhengig av samtalepartneren i samhandlingen, samt å be noen utdype eller gjøre klarere det de akkurat har sagt.*

- Den neste nivåbeskrivelsen gjelder en høyt utviklet kompetanse på **Terskel**-nivået (B1+). De to kjennetegnene som er omtalt i forrige punkt, er fortsatt til stede, men i tillegg kommer flere deskriptorer der utveksling av mengder av informasjon står i sentrum, for eksempel *å ta imot beskjeder som formidler forespørsler eller forklarer problemer, å gi konkret informasjon slik det kreves i et intervju eller en konsultasjon (for eksempel beskrive symptomer for en lege), om enn en gjør det med begrenset nøyaktighet, å forklare hvorfor noe er et problem, å gi uttrykk for sin mening om en novelle, en artikkel, et foredrag, en diskusjon, et intervju eller en dokumentar, og gi flere detaljer om dette hvis en blir spurt, å gjennomføre et forberedt intervju og sjekke og få bekreftet opplysninger (selv om en innimellom må be intervjuobjektet gjenta hvis svaret gis hurtig eller er for omfattende), å beskrive hvordan man gjør noe, med detaljerte anvisninger, samt å utveksle faktaopplysninger med en viss sikkerhet om kjente emner innenfor sitt eget felt, enten en har eller ikke har rutine.*
- **Nivå B2** ligger like langt over B1 (**Terskel**) som A2 (**Underveis**) ligger under det. Det er ment å skulle reflektere beskrivelsene for **Oversikt**. Metaforen her er at innlæreren, etter å ha tatt seg fram sakte, men sikkert over «mellomplataet», ser at han eller hun er kommet videre, har fått et nytt perspektiv og kan se seg omkring på en ny måte. Beskrivelsene på dette nivået gir i stor grad uttrykk for et slikt ståsted. De representerer dessuten noe helt nytt når det gjelder innholdet. I den nedre enden av nivåbeskrivelsen står for eksempel effektiv argumen-

tasjon i sentrum: å gjøre rede for og underbygge sine meninger i en diskusjon ved å gi relevante forklaringer, argumenter og kommentarer, å komme med et synspunkt på et aktuelt tema ved å forklare fordelene og ulempene ved forskjellige alternativ, å bygge opp en resonnerende argumentasjonsrekke, å utvikle et argument ved å angi grunner for eller imot et bestemt synspunkt, å forklare et problem og gjøre det klart at motparten må gjøre visse innrømmelser (ved forhandlinger), å overveie årsaker, konsekvenser og hypotetiske situasjoner samt å ta aktivt del i uformelle diskusjoner i kjente sammenhenger ved å kommentere, legge fram tydelige synspunkter, vurdere alternative forslag og lage – og gi respons på – hypoteser. For det andre står to nye egenskaper i sentrum. Det første er evne til å hevde seg, og hevde seg godt, i sosial omgang, for eksempel å kunne konversere naturlig, flytende og godt, å forstå i detalj hva som blir sagt til henne/ham på muntlig standardspråk, selv med støy i omgivelsene, å innlede en samtale, ta ordet når en står for tur, og avslutte samtalen når en må (selv om dette ikke alltid blir gjort på en særlig elegant måte), å bruke standardfraser (for eksempel «Det var et vanskelig spørsmål») for å vinne tid og beholde ordet mens en tenker ut en god formulering, å samhandle med en slik grad av flyt og spontanitet at det blir mulig å samhandle med morsmålsbrukere uten at noen av partene må anstrenge seg, å tilpasse seg slike endringer som er vanlige i normal samtale med hensyn til samtalens retning, stilnivået og hva som blir vektlagt, samt å opprettholde relasjoner til morsmålsbrukere uten at en morer eller irriterer dem eller får dem til å oppføre seg annerledes enn de ville gjort overfor andre morsmålsbrukere. Det andre nye er en ny grad av språklig bevissthet. Innlæreren er nå i stand til å rette sine feil hvis de har ført til misforståelser, å merke seg sine egne «gjengangerfeil» og hele tiden være klar over dem når hun eller han snakker, å rette opp feil generelt hvis hun eller han blir oppmerksom på dem, samt å planlegge hva som skal sies, og hvordan, vurdert ut fra den effekten det vil ha på mottakeren eller mottakerne. Alt i alt er dette en ny terskel å stige over for språkinnlæreren.

- Den neste nivåbeskrivelsen viser til en høy grad av kompetanse på **Oversiktsnivået** (B2+). Som ved B2 står også her argumentasjon, effektiv sosial omgang og språklig bevissthet i sentrum. Men en slik betoning av argumentasjon og sosial omgang kan også ses som økt vektlegging av diskursferdigheter. Denne nye graden av diskurskompetanse viser seg ved evnen til å ha kontroll over konversasjonen (samarbeidsstrategier): å gi tilbakemelding og ta opp utsagn og hentydninger fra samtalepartnerne for å bidra til at samtalen utvikler seg videre, samt å kunne knytte sitt eget bidrag til samtalepartnernes. Dette er også tydelig ved det som gjelder indre sammenheng i ytringen (koherens, kohesjon). Innlæreren kan bruke et begrenset antall sammenbindende ledd til å knytte setninger sammen til et klart, sammenhengende innlegg, kan bruke en del bindeord effektivt for å få forholdet mellom visse tanker tydelig fram samt kan utvikle et argument systema-

tisk ved å framheve viktige punkter på rett måte og understøtte dette med relevante detaljer. Til slutt er det en del punkter som gjelder forhandling. Innlæreren kan argumentere for sine rettigheter ved å bruke et overtalende språk og enkle argumenter og kan også si tydelig ifra om hvor grensen for en innrømmelse går.

- Den neste nivåbeskrivelsen, **nivå C1**, har fått betegnelsen **Effektiv språkbruk**. På dette nivået har innlæreren god tilgang til et vidt språklig spekter, som åpner for flytende, spontan kommunikasjon. Det dreier seg blant annet om å kunne uttrykke seg flytende og spontant, nesten uten anstrengelse, samt å ha et bredt leksikalt repertoar og kunne utnytte det godt, noe som gjør det lett å omgå huller i ordforrådet ved å bruke litt flere ord. Det er lite åpenbar leting etter uttrykk eller unngåelsesstrategier; bare et begrepsmessig vanskelig emne kan hindre at språket har en naturlig, god flyt. De diskursferdighetene som kjennetegnet det forrige nivået som ble beskrevet, er fortsatt tydelige på nivå C1, men det legges større vekt på flyt, blant annet ved at innlæreren kan velge et passende uttrykk fra et bredt repertoar av diskursfunksjoner for å ta ordet eller vinne tid og beholde ordet mens hun eller han tenker seg om. Innlæreren kan også produsere klar, velstrukturert tale med god flyt og vise at han eller hun mestrer bruk av mønstre for tekstorganisering og bruk av tekstbindende ledd.
- Selv om **nivå C2** kalles «**Full mestring**», innebærer ikke det at innlæreren har ervervet seg morsmålskompetanse eller noe nær det. Tanken er at dette nivået skal beskrive den graden av språklig nøyaktighet, stilsikkerhet og utvungen språkbruk som kjennetegner dem som har klart å lære et andrespråk eller fremmedspråk svært godt. Deskriptorer her er blant annet at innlæreren kan formidle finere meningsnyanser presist ved å modifisere språket på mange ulike måter og rimelig korrekt, mestrer dagligdagse og idiomatiske uttrykk godt og er seg bevisst hvilke assosiasjoner de gir, samt kan gå tilbake og omformulere seg så ubesværet at samtalepartneren knapt legger merke til det.

Referansenivåene kan presenteres og benyttes på forskjellige måter, med varierende innslag av detaljer. Fordelen med å ha faste felles referansepunkter er at dette gir et helhetlig og lettfattelig hjelpemiddel for planlegging og videre utvikling. Hensikten med et konkret, illustrerende sett av deskriptorer er at det skal gi beslutningstakere hjelp til å utvikle bruksmåter som egner seg i deres sammenheng, ut fra deres behov.

3.7 Hvordan bør en lese deskriptorskalaene?

De seks nivåene som vi introduserte i kapittel 3: A1 (Gjennombrudd), A2 (Underveisnivå), B1 (Terskel), B2 (Oversikt), C1 (Effektiv språkbruk) og C2 (Full

mestring) – *Underveis*, *Terskel* og *Oversikt* blir ofte delt inn videre ved hjelp av en tynn strek. Der dette er gjort, er det aktuelle kriterienivået beskrevet *under* den tynne streken. Deskriptorene over streken gjelder et nivå av språkferdighet som er betydelig høyere enn kriterienivået, men som ikke dekker standarden for det neste nivået. Grunnlaget for dette skillet er erfaringer som er gjort. Der det ikke finnes noen finere inndeling av A2 (*Underveis*) eller B1 (*Terskel*) eller B2 (*Oversikt*), representerer beskrivelsen kriterienivået. I disse tilfellene var det ingen formuleringer som ble vurdert til å ligge mellom de to aktuelle kriterienivåene.

Noen av oss vil helst lese en deskriptorskala fra høyeste til laveste nivå, mens andre foretrekker det motsatte. I denne presentasjonen er alle skalaene satt opp med C2 (*Full mestring*) øverst og A1 (*Gjennombrudd*) nederst.

Hvert nivå må antas å forutsette nivåene under på skalaen. Det vil si at en som befinner seg på B1 (*Terskel*), regnes for å kunne gjøre alt det som er beskrevet under A2 (*Underveis*), altså å være bedre enn det som er beskrevet under A2 (*Underveis*). Det betyr at betingelser som er knyttet til en prestasjon på nivået A2 (*Underveis*), for eksempel «*forutsatt at det er formidlet langsomt og med tydelig uttale*», vil ha mindre gyldighet eller ikke gjelde i det hele tatt for prestasjoner på B1 (*Terskel*).

Deskriptorene på hvert nivå tar selektivt hensyn til det som regnes for å være framtrepende eller nytt på dette nivået. Beskrivelser på nivået under blir *ikke* systematisk gjentatt med mindre endringer i formuleringen for å indikere økt vanskegrad («*liten kontroll*», «*god kontroll*», «*svært god kontroll*»).

Ikke alle skalaer beskriver alle nivåene. Hvis et bestemt område ser ut til å mangle på et bestemt nivå, kan dette ha én av flere grunner, eller en kombinasjon av dem:

- Området finnes på dette nivået: Noen deskriptorer var inkludert i forskningsprosjektet, men ble sløffet i kvalitetskontrollen.
- Området finnes antakelig på dette nivået: Det kunne antakelig vært laget deskriptorer, men det ble ikke gjort.
- Området finnes kanskje på dette nivået: Men det ser ut til å være svært vanskelig, om ikke umulig, å formulere det.
- Området finnes ikke eller er ikke relevant på dette nivået. Noe skille kan ikke gjøres her.

De som bruker Rammeverket, må selv bestemme hva som skal gjøres med de manglende nivådeskriptorene. Brukere kan fylle ut tomme felt i skalaene ved å videreutvikle deskriptorene i den gjeldende konteksten og/eller ved å flette inn stoff fra sitt eget system. Men det kan også være riktig å la noen felt stå tomme. Det kan være at en bestemt kategori ikke er relevant når en nærmer seg toppen eller bunnen av skalaen. Et tomt felt på midten av skalaen, derimot, kan antyde at det ikke er så lett å formulere et meningsfullt skille.

3.8 Hvordan bør en bruke deskriptorskalaene for språkferdighet?

De felles referansenivåene som vi møter i tabell 1, 2 og 3, utgjør en språkferdighetsskala. Tekniske spørsmål angående utviklingen av en slik skala er drøftet i appendiks A. Kapittel 9, som handler om vurdering, viser hvordan en kan ha nytte av skalaen med referansenivåer når en skal vurdere ferdigheter i språk.

I forbindelse med språkferdighetsskalaer er det svært viktig å ha klart for seg hvilket formål en bestemt skala skal tjene, og hvordan ordlyden i skaladeskriptorene best kan tilpasses det formålet.

Vi kan skille mellom tre typer språkferdighetsskalaer alt etter hvem de er utviklet for: (a) skalaer for brukere, (b) skalaer for vurderere og (c) skalaer for testutviklere (Alderson 1991). Når en skala brukes til formål den ikke er laget for, kan det oppstå problemer.

(a) **Ferdighetsskalaer for brukere** beskriver hvordan innlærere mest typisk eller sannsynligvis vil se seg på et hvilket som helst nivå. Det oppgis gjerne ***hva innlæreren kan gjøre***, og ordlyden er ofte positiv, selv på lave nivåer:

Kan forstå enkel engelsk som blir snakket langsomt og tydelig til henne/ham, og kan få tak i hovedpunktene i korte, klare, enkle beskjeder og meldinger.
Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Lytting: Nivå 2⁴

Det forekommer riktignok også uttrykk for begrensninger:

Greier å kommunisere når oppgaven og situasjonen er enkel og rutinepreget. Kan ved hjelp av ordbok forstå enkle skriftlige beskjeder og får med seg hovedinnholdet også uten ordbok. Begrenset språkferdighet fører ofte til misforståelser eller til at kommunikasjonen bryter sammen i ikke-rutinepregede situasjoner.

Finsk nitrinsskala for språkferdighet 1993: Nivå 2

Brukerorienterte skalaer er ofte *holistiske*, med bare én deskriptor på hvert nivå. Den finske skalaen det siteres fra her, er av denne typen. Også tabell 1 ovenfor, der vi har introdusert referansenivåene, gir brukerne en helhetlig sammenfatning av hva som er typisk språkferdighet på hvert nivå. Andre brukerskalaer redegjør for alle de fire ferdighetene, som den Eurocentres-skalaen det er vist til ovenfor. Men et hovedtrekk ved skalaer for brukere er at de er enkle og lettfattelige.

4 Alle skalaene som er nevnt i dette kapittelet, er omtalt i detalj med fulle referanser i North, B. (1994) *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

(b) **Ferdighetsskalaer for vurderere** skal være til hjelp i vurderingsprosessen. Slike skalaer beskriver gjerne visse sider ved kvaliteten på forventede prestasjoner. Det dreier seg om oppsummerende språkferdighetsvurdering av en bestemt prestasjon. Skalaene fokuserer på **hvor godt innlærerne presterer**. De har ofte en negativ ordlyd, selv på høyere nivåer, særlig når formuleringen viser til normen for hva som kreves for å bestå en bestemt eksamen:

Usammenhengende tale og/eller hyppig nøling hemmer kommunikasjonen og er konstant anstrengende for lytteren.

Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands)

En kan langt på vei unngå negative formuleringer ved å bruke en tilnærming som går på kvalitativ utvikling, der informantene beskriver og analyserer trekk ved prestasjoner som tilhører kjernen i en slik norm.

Noen vurdererorienterte skalaer er *globale*, med bare én beskrivelse på hvert nivå. Andre er *analytiske* og fokuserer på forskjellige sider ved prestasjonene, så som «spekter», «korrekthet», «flyt», «uttale». Tabell 3 ovenfor er et eksempel på en *analytisk* ferdighetsskala for vurderere som er hentet fra deskriptorene i Rammeverket og som har en positiv ordlyd.

Noen analytiske skalaer har et stort antall kategorier. Formålet med dette er å framheve oppnådde resultater. Det har vært hevdet at slike skalaer er mindre egnet for vurdering, fordi sensorer og andre som foretar vurderinger, finner det vanskelig å forholde seg til mer enn tre–fem kategorier. Analytiske skalaer som den i tabell 3 er derfor blitt beskrevet som **skalaer for diagnostisk bruk**, ettersom hensikten blant annet er å framheve det nåværende ferdighetsnivået, vise til aktuelle mål i relevante kategorier og sette opp en oversikt over hva som skal til for å nå de aktuelle målene.

(c) **Ferdighetsskalaer for testutviklere** skal gi en veiledning i hvordan en kan utforme prøver på de ulike nivåene. De beskriver spesifikke kommunikasjonsoppgaver som innlæreren kan bli bedt om å utføre i testsituasjonen. Denne typen skalaer utgjør lister med spesifikasjoner og forteller også **hva innlæreren kan gjøre**.

Kan fortelle detaljert om sin egen familie, sine boforhold og sin utdanningsbakgrunn, kan beskrive og samtale om dagligdagse ting i sitt miljø (for eksempel bydelen, været), kan beskrive hva en jobber med eller har jobbet med, kan kommunisere på stedet med arbeidskamerater eller sine nærmeste overordnede (for eksempel stille spørsmål om jobben, klage over arbeidsforhold og fritid osv.),

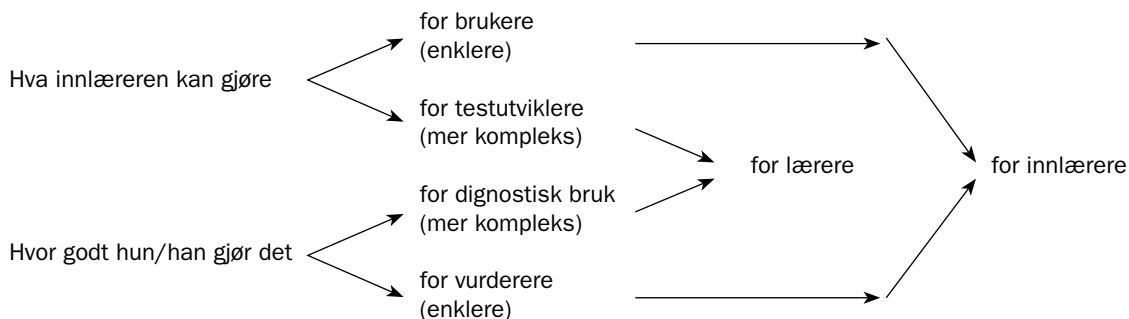
kan gi enkle beskjeder over telefonen, kan veilede og instruere andre om enkle oppgaver i hverdagen (for eksempel kan være leverandører). Tar forsøksvis i bruk høflige spørremåter (for eksempel ved å bruke former som *kunne*, *ville*). Kan noen ganger opptre fornærmende ved utilsiktet å framstå som nedlatende eller aggressiv, eller irritere ved å opptre overærbødig når morsmålsbrukere forventer at man opptrer uformelt.

Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Tale; Nivå 2: Eksempler på bestemte ESL-oppgaver (en av tre kolonner)

Dette er en helhetlig deskriptor som kan stykkes opp i korte deldeskriptorer for kategoriene *Informasjonsutveksling (Personlig domene; Arbeidsdomene)*, *Beskrivelser*, *Konversasjon*, *Telefonsamtaler*, *Veiledning/Instruksjon*, *Sosiokulturell*.

Huskelister eller skalaer med deskriptorer som brukes i løpende lærervurdering – eller egenvurdering – fungerer best når beskrivelsene ikke bare sier noe om *hva* innlærerne kan gjøre, men også *hvor godt* de kan gjøre det. I tidligere versjoner av både resultatmålsettingene i den engelske nasjonale læreplanen og de australske læreplanbeskrivelsene ble det et problem at de ikke inneholdt nok informasjon om hvor godt innlærerne burde kunne utføre oppgaver. Deskriptorer for egenvurdering vil vanligvis også være mer effektive hvis de antyder hvor godt man skal være i stand til å utføre oppgaver på de forskjellige nivåene.

Kort oppsummert kan skalaene for språkferdighet antas å ha en eller flere av de følgende orienteringene:



Figur 6

Alle disse orienteringene kan regnes som relevante i et felles rammeverk.

En skala for brukere skal gi en oversikt og er en mindre detaljert utgave av en tilsvarende skala for testutviklere. På samme måte er en skala for vurderere en mindre detaljert utgave av en tilsvarende skala for diagnostisk bruk. En skala for vurderere hjelper den som vurderer, til å skaffe seg oversikt. Enkelte skalaer for brukere trekker den logiske konsekvensen av denne prosessen med å gå fra detalj til oversikt, og

presenterer en «global» skala som beskriver typiske resultater på hvert nivå. I noen tilfeller gjør de dette i stedet for å gjengi detaljer (slik som for eksempel den finske skalaen det er vist til ovenfor). Iblant er hensikten med det å gi mening til en *tallprofil som referer til bestemte ferdigheter* (for eksempel IELTS: International English Testing System). Andre ganger er det for å sørge for en inngangsport til, eller en oversikt over, mer detaljerte beskrivelser (slik for eksempel Eurocentres gjør). I alle disse tilfellene foregår presentasjonen som ved datapresentasjoner i hypertekst: En informasjonspyramide legges fram. Brukeren får en oversikt ved å holde seg til den øverste delen av pyramiden (i dette tilfellet den «globale» skalaen). Hun eller han kan så få flere detaljer ved å klikke seg lenger ned i systemet, men på ethvert punkt vises det bare ett eller to skjermbilder – eller papirark. På denne måten kan man få fram kompleksitet uten å forvirre folk med uvesentlige detaljer og uten å forenkle ting så sterkt at det grenser til det banale. Detaljene finnes – om de skulle behøves.

Hypertekst er en svært nyttig analogi når man skal tenke seg et system for beskrivelse. Det er denne oppbygningen som er brukt i ESU-rammeverkets skala (ESU = English-speaking Union) for eksaminering i engelsk som fremmedspråk. Hypertekstopbygningen er videreutviklet i de skalaene vi legger fram i kapittel 4 og 5 nedenfor. For eksempel er *Skala for samhandling* en oppsummering av under-skalaer innenfor feltet kommunikative aktiviteter.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

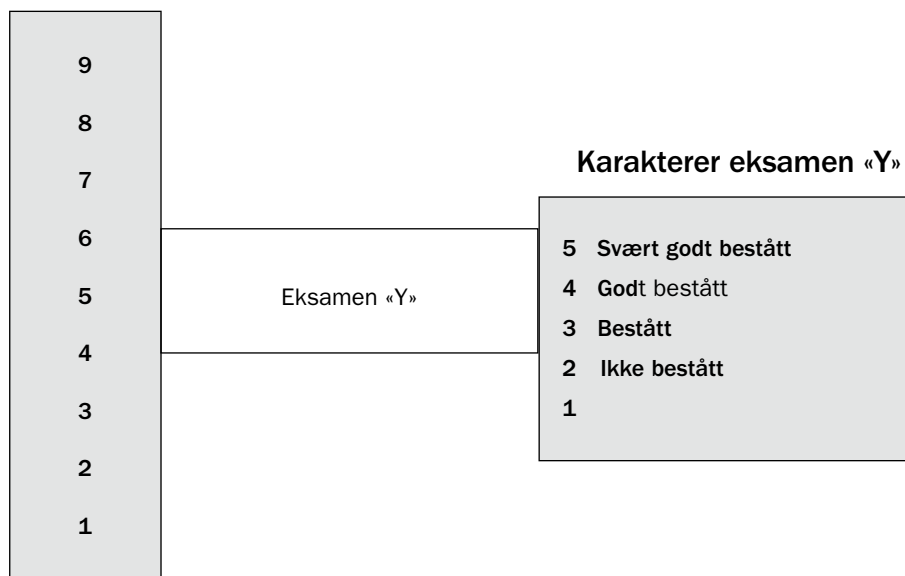
- *i hvilken grad den nytten de har av nivåene, er knyttet til læringsmål, pensuminnhold, retningslinjer for lærere og kontinuerlige vurderingsoppgaver (for testutviklere)*
- *i hvilken grad nytten de har av nivåene er knyttet til å at de gjør vurderingen mer konsekvent ved å angi veldefinerte kriterier for graden av ferdighet (for vurderere)*
- *i hvilken grad nytten de har av nivåene er knyttet til det å rapportere resultater til arbeidsgivere, over i andre deler av undervisningssektoren, til foreldre og tilbake til innlærerne selv (for brukere), og til det at de angir veldefinerte kriterier for språkferdighet (for vurderere)*

3.9 Nivåer av språkferdighet og karakterer

Det er en viktig forskjell mellom det å definere nivåer av språkferdighet, slik vi har sett det i skalaen av felles referansenivåer, og det å vurdere graden av oppnådd resultat i forbindelse med en målsetting på ett bestemt nivå. En ferdighetsskala, som de felles referansenivåene, fastsetter en serie deskriptorer for språkferdighetsnivåer. Skalaen kan dekke hele det generelle omfanget av innlærerens språkferdighet, eller den kan dekke språkferdighet bare i det omfanget som er aktuelt i den aktuelle konteksten eller for den konkrete institusjonen. Å bli vurdert til å ligge på nivå B2 kan oppleves som en fantastisk prestasjon av én innlærer (som for

eksempel var vurdert til nivå B1 bare to måneder tidligere), mens samme vurdering kan være en middelmådig plassering for en annen innlærer (som kanskje var vurdert til å ligge på nivå B2 allerede to år tidligere).

Ferdighetsskala



Figur 7

En bestemt målsetting kan høre hjemme på et visst nivå. På figur 7 skal eksamen Y dekke den beskrivelsen av språkferdighet som er representert ved nivå 4 og 5 på språkferdighetsskalaen. Andre prøver eller tester kan rette seg mot andre nivåer. Språkferdighetsskalaen kan brukes til å gjøre forholdet mellom prøvene lettere å forstå.

De resultatene som oppnås ved eksamen Y, kan vurderes ut fra en karakterskala, la oss si 1–5, der 3 svarer til normen for «bestått». En slik karakterskala kan brukes i direkte vurdering av prestasjoner der karakterer blir gitt subjektivt, og/eller til å formidle eksamensresultater. Eksamen «Y» kan være del av en serie eksamener: X, Y og Z. Hver eksamen kan gjerne ha en karakterskala av samme art. Men det er åpenbart at en karakter 4 på eksamen X ikke betyr det samme som en karakter 4 på eksamen Y når det gjelder språkferdighet.

Hvis eksamenene X, Y og Z alle er blitt plassert på en felles språkferdighetsskala, burde det over tid være mulig å fastslå forholdet mellom karakterene ved én eksamen i serien og karakterene ved de andre. Dette kan man oppnå gjennom en prosess der man gjør bruk av forskjellig ekspertise, analyserer retningslinjer, sammenligner offisielle utvalg og nivåplasserer kandidatens resultater.

Det er mulig å fastslå forholdet mellom eksamenskarakterer og nivåer av språkferdighet på denne måten fordi eksaminering per definisjon har en standard og det finnes en gruppe øvede sensorer som kan tolke denne standarden. Det er nødvendig å gjøre de felles standardene eksplisitte og lettfattelige og gi eksempler der standardene demonstreres i praksis. Deretter må standardene skaleres.

I mange land vurderes skoleprestasjoner ved hjelp av karakterer, noen ganger i spennet 1–6, med 4 som karakteren for «bestått» eller «tilfredsstillende» eller det som er normen. Hva de forskjellige karakterene betyr, er lærerne ikke i tvil om i den gjeldende konteksten, men betydningen er sjelden klart definert. Det faktum at det alltid vil være en vrimmel av standarder inne i bildet, gjør dette spørsmålet enda mer komplisert. For selv om man ser bort fra hvilken form for vurdering som blir brukt, og i hvilken grad lærerne har en felles tolkning av karakterene i en gitt sammenheng, vil det naturlig eksistere en egen standard for hver skoletype og hvert klassetrinn. Å få karakteren 4 på slutten av det fjerde året betyr selvfølgelig ikke det samme som å få 4 på slutten av det tredje året på den samme videregående skolen. Karakteren 4 på slutten av det fjerde året vil heller ikke bety det samme på to skoler av forskjellig type.

Likevel er det mulig å fastslå det omtrentlige forholdet mellom nivåer av språkferdighet og den rekken av standarder som brukes i en bestemt sektor. Dette kan man oppnå i en kumulativ prosess med bruk av følgende teknikker: Man kan sørge for standarddefinisjoner av forskjellige resultatkarakterer i forbindelse med de samme målsettingene. Lærere kan bli bedt om å tilpasse gjennomsnittsprestasjoner til en eksisterende språkferdighetsskala eller et tilsvarende skjema, som for eksempel tabell 1 og tabell 2. Det kan gjøres representative utvalg av elevarbeid, som så justeres mot en skala på felles karaktermøter. Lærere kan bli bedt om å bedømme videoer med standardiserte prestasjoner ved bruk av de karakterene de pleier å gi elevene sine.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *i hvilken grad de ønsker å etablere et sett profileringsnivåer for å registrere fremgang (økt språkferdighet) innenfor sitt eget system som helhet*
- *i hvilken grad de ønsker å sette opp lettfattelige kriterier for resultatkarakterer ut fra de målsettingene som er oppgitt for et bestemt nivå av språkferdighet*
- *i hvilken grad de ønsker å utvikle et felles rammeverk for å etablere en tydelig sammenheng mellom en rekke former for opplæring, nivåer av språkferdighet og former for vurdering innenfor sitt eget system*

4 Språkbruk og språkbrukeren/innlæreren

I kapittel 4 og 5 legger vi fram et detaljert system for å beskrive språkbruk og språkbrukere. I samsvar med den handlingsorienterte tilnæringsmåten vi har valgt, antar vi at språkinnlæreren er i ferd med å bli en språkbruker. Derfor kan det samme settet av kategorier brukes til å beskrive både språkbruken og språkbrukeren, med visse justeringer. Den som tilegner seg et nytt språk og en ny kultur, legger ikke til side sin morsmålskompetanse og sin egen kultur. Den nye kompetansen er heller ikke helt atskilt fra den gamle. Det er ikke slik at innlæreren tilegner seg to distinkte, ubeslektede måter å handle og kommunisere på. Den som lærer et nytt språk, blir *flerspråklig* og til en viss grad *interkulturell*. Den språklige og kulturelle kompetansen som er knyttet til hvert språk, blir modifisert av kjennskap til de andre språkene, og bidrar til kulturell bevissthet, ferdighet og kunnskap. Den sammensatte kompetansen gir den enkelte mulighet til å utvikle en rikere og mer sammensatt personlighet, øke sin kapasitet for språklæring og utvikle større åpenhet i forhold til kulturelle erfaringer. Innlæreren kan også tolke og oversette for andre som ikke kan kommunisere direkte på de to språkene. Slike aktiviteter er beskrevet i avsnitt 4.4.4. Den kompetansen som ligger til grunn beskrives i avsnitt 5.1.1.3, 5.1.2.2 og 5.1.4.

Etter hvert avsnitt nedenfor følger det en oppfordring til å tenke over noen spørsmål. Flere steder er det tre alternativ i formuleringen: «ha behov for / være i stand til / bli bedt om». Alternativene er knyttet til henholdsvis læring, undervisning og vurdering. Hvis en bruker finner ut at et helt område ikke er relevant, er det ingen grunn til å studere dette området i detalj. Men i de fleste tilfeller regner vi med at brukeren vil tenke over spørsmålene og ta en eller annen form for avgjørelse. Viktige avgjørelser kan formuleres ved hjelp av angitte kategorier og eksempler og suppleres med det som måtte være nødvendig for det aktuelle formålet.

Analysen av språkbruk og språkbrukere i kapittel 4 tilbyr et system av parametre og kategorier som er selve grunnlaget for bruken av Rammeverket: De som deltar i språkopplæring og språkvurdering, kan bruke dette systemet til å tenke over hva de venter at innlærerne skal kunne gjøre med språket, og hva de bør kunne for å være i stand til å handle. Kursutviklere, lærebokforfattere, lærere og eksaminatorer må ta konkrete avgjørelser i detalj angående innholdet i tekster, øvelser, aktivi-

teter, prøver osv. Denne prosessen kan aldri reduseres til bare å velge fra en fastsatt meny. De aktuelle fagfolkene må bruke sin dømmekraft og sin kreativitet. Men i Rammeverket skal de kunne finne alle de viktigste aspektene ved språkbruk og språkkompetanse som de må ta i betraktning. Kapittel 4 er bygd opp som en slags huskeliste, og strukturen er presentert i begynnelsen av kapitlet. Vi anbefaler at brukerne gjør seg kjent med denne strukturen, og går tilbake til den når de stiller seg spørsmål som de følgende:

- Kan jeg forutse hvilke domener mine innlærere kommer til å bruke språket innenfor, og hvilke situasjoner de må kunne takle? Hvilke roller må de i så fall kunne fylle?
- Hvem kommer de til å ha med å gjøre?
- Hvilke personlige og yrkesmessige relasjoner kommer de til å ha, og innenfor hvilke institusjonelle rammer?
- Hvilke objekter må de kunne omtale?
- Hvilke oppgaver må de kunne utføre?
- Hvilke emner må de kunne mestre?
- Må de snakke selv, eller er det nok å kunne lytte og lese på det aktuelle språket?
- Hva kommer de til å høre på eller lese?
- Under hvilke forhold må de kunne handle?
- Hva slags kunnskap om verden må de ha, og hva må de vite om en annen kultur enn sin egen?
- Hvilke ferdigheter må de utvikle? Hvordan kan de opptre naturlig uten å bli misforstått?
- Hvor mye av dette kan jeg ta ansvaret for?
- Hvis jeg ikke kan vite hvilke situasjoner innlærerne kommer til å bruke språket i, hvordan kan jeg da på best mulig måte forberede dem på å kommunisere på det aktuelle språket uten at de må terpe på situasjoner som kanskje aldri kommer til å oppstå?
- Hva kan jeg gi dem som vil være nyttig også på lengre sikt uansett hvilken yrkesvei de senere kommer til å slå inn på?
- Hvordan kan språklæringen best bidra til innlærernes personlige og kulturelle utvikling slik at de kan bli ansvarlige borgere i et pluralistisk, demokratisk samfunn?

Rammeverket kan ikke gi svar på disse spørsmålene, fordi svarene avhenger av opplæringssituasjonen og framfor alt av innlærernes og andre involverte parter behov, motivasjon, egenskaper og ressurser. Derfor må framstillingen her også bli kompleks. I de neste kapitlene presenterer vi det overordnede temaet på en slik måte at man kan tenke over problemstillinger, diskutere dem åpent og rasjonelt og formidle avgjørelser til alle berørte parter på en klar og forståelig måte.

Der det er mulig, vil vi på slutten av hvert avsnitt også gi tips om relevant videre lesning i den generelle bibliografien.

4.1 Språkbrukens kontekst

Språk blir brukt på svært mange forskjellige måter, alt etter av hva som kreves i den aktuelle konteksten. Språket kan derfor ikke sies å være et nøytralt instrument for tanken. Behovet for og ønsket om å kommunisere oppstår i en bestemt situasjon, og kommunikasjonen får form og innhold ut fra denne situasjonen. I det første avsnittet i kapittel 4 tar vi opp forskjellige sider ved konteksten.

4.1.1 Domener

Alle språkbrukshandlinger foregår i en kontekst. En kontekst er en bestemt situasjon innenfor et av de *domenene* (handlingssfærer eller interesseområder) som vårt sosiale liv kan deles inn i. Når man bestemmer seg for hvilke domener innlærerne skal forberedes til å delta innenfor, vil dette ha stor betydning for hvilke situasjoner, formål, oppgaver, emner og tekster man skal ta opp i undervisningen og legge til grunn for prøver. De som tar avgjørelsen, må se innlærernes motivasjon her og nå forhold til framtidig nytte når de avgjør dette. Barn kan for eksempel være mest motivert for å lære om de emneområdene de er opptatt av i øyeblikket, men det kan føre til at de senere vil være dårlig rustet for å kommunisere i et voksent miljø. I voksenopplæringen kan det være vanskelig å velge emneområder fordi deltakerne skal bruke språket i ulike kontekster når undervisningen er avsluttet.

Antall mulige domener er så å si uendelig. Men innenfor språkopplæringen kan det generelt være nyttig å skille mellom i alle fall de følgende domenene:

- Det **personlige** domenet, som særlig omfatter livet hjemme, med familie og venner, der man lever som privatperson og er opptatt med personlige gjøremål som å lese, dyrke en hobby osv.
- Det **offentlige** domenet, der man opptrer som vanlig samfunnsborger eller som medlem av en organisasjon, og er opptatt med forskjellige oppgaver i den forbindelse
- **Arbeidslivs**domenet, der man utfører jobben sin (utøver yrket sitt)
- **Opplærings**domenet, der man deltar i organisert læring og undervisning, spesielt (men ikke nødvendigvis) ved en skole eller en annen opplæringsinstitusjon

I mange situasjoner kan mer enn ett domene være inne i bildet. For en lærer vil arbeidslivsdometet og opplæringsdomenet stort sett falle sammen. Det offentlige

domenet, med alt det som dette domenet innebærer av sosial og administrativ samhandling samt forholdet til mediene, åpner seg mot de andre domeneene. Både innenfor opplærings- og arbeidslivsdomenet hører mye av samhandlingen og språkaktivitetene inn under det alminnelige sosiale liv, og er bare i mindre grad å regne som rene lærings- eller arbeidsoppgaver. Det er heller ingen grunn til å regne det personlige domenet som en isolert sfære. Mediene trenger inn i privatlivet, forskjellige offentlige dokumenter blir levert i private postkasser, tekster på produktemballasje skrevet for en allmenn kundekrets leses og brukes av folk hjemme, i dagliglivet, osv.

På den annen side bidrar det personlige domenet til å gjøre handlinger innenfor andre domener individuelle eller personlige. Også som sosiale aktører framstår folk som individer: Lesing av en teknisk rapport, en framføring foran klassen eller et innkjøp kan ikke utelukkende ses i lys av henholdsvis arbeidslivsdomenet, opplæringsdomenet eller det offentlige domenet, som disse språkaktivitetene jo foregår innenfor, på et bestemt sted og på et gitt tidspunkt. Alle disse aktivitetene kan nemlig gi folk anledning til å uttrykke sin personlighet.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke domener innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å bruke språket innenfor*

4.1.2 Situasjoner

Vi kan beskrive de ytre situasjonene som kan oppstå innenfor et domene, ut fra

- *hvor og når* de forekommer
- *institusjonene* eller *organisasjonene* – den strukturen og de rutinene som disse har, vil vanligvis sette rammen for mye av det som kan skje
- *personene* som er inne i bildet, spesielt når de opptre i sosiale roller som er relevante for brukeren/innlæreren
- *objektene* (levende og ikke-levende) i miljøet
- *hendelsene* som finner sted
- *handlingene* som utføres av de involverte
- *tekstene* man møter i situasjonen

Tabell 5 gir noen eksempler på situasjoner, med kategorier fra listen ovenfor, som man ofte vil møte i europeiske land. Tabellen er ment som en illustrasjon og et forslag. Les mer om forholdet mellom partene i kommunikasjonshandlinger i avsnitt

4.1.4 og 4.1.5. Om den interne strukturen i kommunikativ samhandling, se 5.2.3.2. Om sosiokulturelle aspekter, se 5.1.1.2, og om brukerstrategier, se 4.4.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke situasjoner som innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å mestre
- hvilke steder, institusjoner og organisasjoner, personer, objekter, hendelser og handlinger innlæreren vil måtte forholde seg til

4.1.3 Betingelser og begrensninger

De ytre betingelsene som danner rammen for kommunikasjon, setter ulike begrensninger for språkbrukeren/innlæreren og samtalepartnern. Disse betingelsene er av flere slag.

- Fysiske betingelser
 - a) For tale:
 - hvor klar uttalen er
 - bakgrunnslyder (tog, fly, atmosfæriske forstyrrelser osv.)
 - bakgrunnsstøy (gateliv, markeder, barer, fester, diskotek osv.)
 - lydforvrengning (dårlige telefonlinjer, radiomottaking, høyttaleranlegg)
 - værforhold (vind, ekstrem kulde osv.)
 - b) For skrift:
 - dårlig gjengivelse i trykksaker
 - utydelig håndskrift
 - dårlige lysforhold o.l.
- Sosiale betingelser:
 - antall samtalepartnere og hvor godt man kjenner dem
 - deltakernes relative status (gjelder maktforhold, solidaritet osv.)
 - om det er publikum eller sniklyttere i nærheten
 - sosiale relasjoner mellom deltakerne (vennlighet eller fiendtlighet, samarbeidsvilje e.a.)

- Ulike former for tidspress:
 - forskjellig press på taler/lytter (sann tid) og forfatter/leser (mer fleksibelt)
 - dårlig forberedelsestid til taler, rapporter osv. (slik at en må improvisere eller flyte på rutinen)
 - begrenset tid til rådighet ved innlegg og samhandling (for eksempel på grunn av regler, utgifter, tilfeldige hendelser eller engasjement som kolliderer, osv.)
 - andre former for press: økonomisk press, situasjoner som framkaller stress (for eksempel eksamen), osv.

Hvilken evne folk har til å bruke sin språkkompetanse, er avhengig av de fysiske betingelsene som danner rammen rundt kommunikasjonen. Dette gjelder spesielt for innlærere. Det blir for eksempel langt vanskeligere å forstå tale når det er bakgrunnslyder, støy eller forvrengning av lyd. Evnen til å fungere effektivt og pålitelig under vanskelige forhold kan være avgjørende, slik tilfellet er for flygere som tar imot landingsinstrukser. I en slik situasjon er det ikke rom for feil. Et annet eksempel er at en som skal gi offentlige uttalelser på et fremmed språk, må snakke svært tydelig og kunne gjenta nøkkelord for å være sikker på å bli forstått.

Det er viktig at lyttematerialet som brukes i opplæringen, har god lyd kvalitet. Under lytteprøver må en legge stor vekt på å sørge for like gode forhold for alle kandidatene. Tilsvarende hensyn bør man ta når man tester leseforståelse og skriftlige arbeid. Lærere og testavviklere må også være klar over hvilken effekt sosiale faktorer og tidspress har på læringsprosesser, klasseromssamhandling og på innlæreres evne til å prestere ved bestemte anledninger.

Tabell 5. Ytre kontekst for språkbruk: beskrivende kategorier

Domene	Steder	Institusjoner	Personer
Personlig	Eget, familiens, venners eller fremmedes hjem: hus, rom, hage Eget rom på hotell/pensjonat På landet, ved sjøen	Familien Sosiale nettverk	(Beste)foreldre, barn, søsken, tanter, onkler, søskenbarn, svigerfamilie, ektefeller, fortrolige, venner, bekjente
Offentlig	Offentlige områder: gate, torg, park Offentlige transportmidler Butikker, (super)markeder Sykehus, legekontor, klinikker Idrettsarenaer, stadion, haller Teater, kino, lokaler med underholdning Restaurant, bar, hotell Gudshus	Offentlige myndigheter Politiske organ Loven Offentlige helsetilbud Idealistiske forbund Foreninger Politiske partier Kirkesamfunn	Medborgere Offentlige tjenestemenn Butikkpersonale Politi, hær, sikkerhetstjeneste Sjåførere, konduktører Passasjerer Spillere, fans, tilskuere Skuespillere, publikum Servitører, barpersonale Resepsjonister Prester, menighet
Arbeidsliv	Kontorer Fabrikker Verksteder Havner, jernbaner Gårder Flyplasser Varehus, butikker Arbeidsplasser i servicenæringen Hoteller Administrasjonsbygg	Firma Multinasjonale selskap Statseide bedrifter Fagforeninger	Arbeidsgivere/arbeidstakere Bedriftsledere Kollegaer Underordnede Arbeidskamerater Klienter Kunder Resepsjonister, sekretærer Rengjøringspersonale
Opplæring	Skoler: aulaer, klasserom, skolegård, idrettsplass, korridorer Høyskoler Universiteter Auditorier Seminarrom Studenthjem Laboratorier Kantiner	Skole Høyskole Universitet Foreninger som driver folkeopplysning Yrkesutdanning Voksenopplæring	Klasseforstandere Faglærere Vaktmester Assistentlærere Foreldre Klassekamerater Professorer, forelesere (Med)studenter Bibliotekarer og laboratoriepersonale Kantineansatte, rengjøringspersonale Sekretærer

Objekter	Hendelser	Handlinger	Tekster
Møbler og inventar Klær Husholdningsutstyr Leker, verktøy, toalettsaker Kunstgjenstander, bøker Ville dyr, husdyr, kjæledyr Trær, planter, gressplen, dammer Innbo og løsøre Håndvesker Fritids- og sportsutstyr	Familie-begivenheter Treff Opptrekk, ulykker Naturfenomen Fester, besøk Spaserturer, sykkelturneringer, bilturer Frier, utflukter Sportsbegivenheter	Hverdagsrutiner: Kle på seg, kle av seg, lage mat, spise, vaske Mestre «gjør-det-selv»-instruksjoner Arbeide i hagen Lese, høre på radio, se på TV Underholde og se/høre på andre som underholder Ha hobbyer Leke, spille og drive med idrett	Tekst-TV Garantier Oppskrifter Bruksanvisninger Romaner, ukeblader Aviser Reklamepost Brosjyrer Personlige brev Kringkastede og innspilte muntlige tekster
Penger og lommebok Skjema Varer Våpen Ryggsekker Kasser og esker Programmer Måltider, drikke, snacks Pass, sertifikat	Opptrekk Ulykker, sykdommer Offentlige møter Søksmål, rettssaker Bøter, arrestasjoner Kamper, konkurranser Opptredener Bryllup, begravelser	Kjøpe eller skaffe seg offentlige tjenester Bruke helsetjenester Reise med bil, jernbane, båt eller fly Underholde offentlig og delta i fritidsaktiviteter Delta i gudstjenester og andre religiøse seremonier	Offentlige uttalelser og kunngjøringer Merkelapper og emballasje Flygeblader, graffiti Billetter, rutetabeller Oppslag, vedtekter Konsert-, seminar-programmer og lignende Kontrakter Menyer Hellige tekster, prekener, salmer
Kontorutstyr Produksjonsutstyr Industri- og håndverksverktøy	Møter Intervjuer Mottakelser Konferanser Handelsmesser Konsultasjoner Sesongsalg Arbeidsulykker Arbeidskonflikter	Lede eller administrere -forretninger, industri, produksjon, kontorarbeid, salg, vedlikehold Kjøre lastebil Selge, markedsføre Bruke datamaskiner	Forretningsbrev Rapporter og notater Rednings- og sikkerhetsinstruksjoner Bruksanvisninger Regelverk, vedtekter Reklamemateriell Merkelapper og emballasje Stillingsutlysninger Veiledninger Visittkort
Skriveutstyr Skoleuniformer Idrettsutstyr og gymtøy Mat Audiovisuelle hjelpemidler Tavle og kritt Datamaskiner Ransler og skolevesker	Skolestart Skoleslutt Besøk og utveksling Foreldremøter Idrettsdager Disiplinproblemer	Delta på allmøter, i skoletimer, i friminutt og i lek Delta i klubb- og foreningsarbeid Høre forelesninger, skrive stil Arbeide på laboratorium og bibliotek Delta på seminarer og i privatundervisning Gjøre lekser Delta i debatter og diskusjoner	Autentiske tekster (som ovenfor) Lærebøker, oppslagsbøker Tekst på tavle, lysark, data- og fjernsynsskjerm Oppgavetekster Artikler i tidsskrifter Sammendrag Ordbøker

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvordan de fysiske betingelsene som danner rammen rundt kommunikasjonssituasjonen, vil påvirke det innlæreren må gjøre*
- *hvordan antall samtalepartnere vil påvirke det innlæreren må gjøre*
- *hvilket tidspress innlæreren må kunne handle under*

4.1.4 Innlærerens mentale kontekst

Den ytre konteksten er organisert, uavhengig av individet og ytterst rikholdig. Dette er reflektert i språket i ethvert samfunn. De som snakker et språk, tilegner seg det gjennom utdanning, erfaring og personlig modning. Men den ytre konteksten er altfor rik til at noe individ kan handle direkte ut fra den. Derfor må vi skille mellom den ytre konteksten og innlærerens mentale kontekst.

Den ytre konteksten blir filtrert og tolket gjennom innlærerens:

- sanseapparat
- oppmerksomhet
- erfaringer over tid, som påvirker hukommelsen og assosiasjoner og konnotasjoner
- klassifisering av objekter, hendelser osv.
- språklige kategorisering

Disse faktorene har betydning for hvordan brukeren observerer konteksten. I hvilken grad den observerte konteksten påvirker den mentale konteksten for kommunikasjonen, kommer an på hvor relevante de følgende faktorene er i den konkrete situasjonen:

- *Intensjonen*, altså hvorfor en deltar i den aktuelle kommunikasjonen
- *Tankegangen*, altså hvordan tanker, ideer, følelser, inntrykk osv., som man er seg bevisst, løper
- *Forventninger* ut fra tidligere erfaringer
- *Refleksjon*, der en bearbeider erfaringer gjennom tankeprosesser (for eksempel deduksjon, induksjon)
- *Behov, drivkraft, motivasjon og interesser* som gjør at man bestemmer seg for å handle
- *Betingelser og begrensninger* som styrer og avgrenser hvordan en kan gå fram
- *Sinnstilstanden* (tretthet, begeistring osv.), helse og personlige egenskaper (se avsnitt 5.1.3)

Den mentale konteksten innskrenker den informasjonen vi får fra den observerbare ytre konteksten. Men hukommelse, ervervede kunnskaper, fantasi og andre indre kognitive (og følelsesmessige) prosesser kan ha større betydning for tankegangen vår. I så fall vil det vi sier eller skriver, bare ha en fjern tilknytning til den observerbare ytre konteksten. Tenk for eksempel på en eksamenskandidat i et stort, upersonlig lokale.

Ytre betingelser og ytre begrensninger er stort sett bare relevante i den grad språkbrukeren oppfatter, godtar og tilpasser seg dem. Dette er langt på vei et spørsmål om hvordan den enkelte tolker situasjonen i lys av sin generelle kompetanse (se avsnitt 5.1), så som forkunnskap, grunnverdier og livssyn.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *i hvilken grad innlæreren vil ha evne til å observere og gjenkjenne relevante sider ved den ytre konteksten*
- *hvordan kommunikasjonen og læringsaktivitetene står i forhold til innlærerens drivkraft, motivasjon og interesser*
- *i hvor stor grad det kreves at innlæreren reflekterer over egne erfaringer*
- *på hvilken måte innlærerens mentale egenskaper setter vilkår for og begrenser kommunikasjonen*

4.1.5 Samtalepartnerens mentale kontekst

I en kommunikasjonssituasjon må vi også ta språkbrukerens samtalepartner med i beregningen. Behovet for å kommunisere oppstår først når det finnes en «kommunikasjonskløft». Det er mulig å bygge bro over kløften fordi den mentale konteksten til samtalepartnerne faller mer eller mindre sammen.

Når samtalepartnerne står ansikt til ansikt, forholder de seg til den samme ytre konteksten. Men av de grunnene vi har nevnt, er det forskjell på hvordan de observerer og tolker konteksten. Resultatet av en kommunikativ handling – som ofte utvikles gradvis i løpet av samhandlingen – er en økt felles forståelse av situasjonen. Dette fremmer effektiv kommunikasjon. Det kan for eksempel være spørsmål om å utveksle opplysninger om et saksforhold. Å bygge bro over forskjeller i grunnverdier og livssyn, over sprikende høflighetskonvensjoner, ulike sosiale forventninger osv. – som jo påvirker den måten partene tolker samhandlingen på – er vanskeligere, og krever at en har utviklet interkulturell bevissthet.

Språkbrukeren eller innlæreren kan være påvirket av helt andre forhold enn samtalepartneren, og reagerer kanskje helt annerledes på det som foregår. For eksempel er det ikke sikkert at den som gir informasjon over et høyttaleranlegg, er klar over hvor dårlig det virker. Den ene parten i en telefonsamtale kan ha svært god tid, mens den andre har en kunde som venter, osv. Disse forskjellene har betydning for hvilket press brukeren opplever.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- i hvilken grad innlærerne vil måtte tilpasse seg samtalepartnerens mentale kontekst
- hvordan innlærerne best kan forberedes på å gjøre dette

4.2 Kommunikasjonstema

Innenfor de ulike domenene kan vi skille mellom ulike *tema*, som er det en diskurs, en samtale, en refleksjon eller en tekst handler om, og som vil stå i sentrum for oppmerksomheten i den konkrete situasjonen. Vi kan dele inn dette på mange måter. Inndelingen i tema, undertema og «tilhørende begreper», som er benyttet i *Threshold Level 1990*, kapittel 7, har fått stor betydning. Det dreier seg om

1. personlig identitet
2. hus og hjem, miljø
3. dagliglivet
4. fritid, underholdning
5. reiser
6. forholdet til andre mennesker
7. helse og kroppspleie
8. utdanning
9. shopping
10. mat og drikke
11. tjenester
12. steder
13. språk
14. været

For hvert av disse tematiske områdene er det underkategorier. Under område 4, «fritid og underholdning», finner vi for eksempel

- 4.1** fritid
- 4.2** hobbyer og interesser
- 4.3** radio og fjernsyn
- 4.4** kino, teater, konserter osv.
- 4.5** utstillinger, museer osv.
- 4.6** intellektuelle og kunstneriske sysler
- 4.7** idrett
- 4.8** presse

For hvert av undertemaene er det i tillegg ført opp «tilhørende begreper». I den forbindelse er kategoriene i tabell 5 særlig aktuelle. Dette dreier seg om hvilke steder, institusjoner osv. som skal gjennomgås. I *Threshold Level 1990* finner vi for eksempel den følgende listen under 4.7 «idrett»:

1. steder: bane, arena, stadion
2. institusjoner og organisasjoner: idrettsgren, lag, klubb
3. personer: spillere
4. objekter: kort, ball
5. hendelser: konkurranse, kamp
6. handlinger: se på, spille (+ navnet på idretten), konkurrere, vinne, tape, spille uavgjort

Det er klart at dette utvalget av tema, undertema og tilhørende begreper og den måten det er satt opp på, ikke er endelig. Det er et resultat av en vurdering av de kommunikative behovene til en bestemt gruppe innlærere. Temaene ovenfor er mest knyttet til det personlige og det offentlige domenet, noe som passer for den som bare er på kort opphold i et land og neppe får noe med landets arbeidsliv eller utdanningssystem å gjøre. Noen temaområder (for eksempel nr. 4) hører dels til det personlige, dels til det offentlige domenet. De som bruker Rammeverket, også innlærerne selv, vil selvsagt ta sine egne avgjørelser ut fra vurderinger av behov, motivasjon, egenskaper og ressurser innenfor det eller de domenene de arbeider med. For eksempel kan en i yrkesrettet språklæring utvikle tema knyttet til det yrket som elevene utdanner seg til. Elever i videregående opplæring kan gå grundigere inn på vitenskapelige, teknologiske og økonomiske tema, osv. Hvis det undervises på et fremmedspråk, vil en alltid måtte gå grundig inn på det tematiske innholdet i det emnet som blir behandlet.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke tema innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å forholde seg til innenfor de valgte domenene
- hvilke undertema de må forholde seg til innenfor hvert av temaene
- hvilke begreper knyttet til steder, institusjoner eller organisasjoner, personer, objekter, hendelser og handlinger de vil ha behov for/være i stand til/bli bedt om å forholde seg til for å kunne arbeide med hvert av (under)temaene

4.3 Kommunikative oppgaver og formål

4.3.1 Når to eller flere mennesker kommuniserer, er det vanligvis for å dekke et konkret behov. Innenfor det personlige domenet kan formålet være å underholde

en gjest ved å fortelle om familie og venner, om hva man liker og ikke liker, sammenlignende erfaringer og holdninger osv. Innenfor det offentlige domenet vil det vanligvis handle om forholdet til myndighetene eller om å gjøre forretninger. Innenfor arbeidslivsdomenet kan det dreie seg om å forstå et nytt regelverk og hva det vil få å si for folk. Og innenfor opplæringsdomenet kan det være å delta på et seminar eller skrive en artikkel om et spesielt emne med tanke på utgivelse osv.

4.3.2 Opp gjennom årene er det blitt skrevet en hel del om hvilke språkbruksoppgaver en innlærer kan eller må mestre i situasjoner innenfor de forskjellige domene. Denne litteraturen bygger på undersøkelser av språklæring og på behovsanalyser. De følgende språkbruksoppgavene er fra *arbeidslivsdomenet*, og eksemplene er hentet fra *Threshold Level 1990*, kapittel 2, avsnitt 1.12:

Å kommunisere på jobb

Under et kortere opphold i utlandet bør innlærerne kunne

- søke om arbeidstillatelse osv., dersom det er påkrevd
- forhøre seg, for eksempel på et arbeidskontor, om jobbmuligheter og arbeidsforhold (**dette** gjelder for eksempel arbeidsbeskrivelser, lønn, arbeidsmiljøbestemmelser, ferie og fritid, oppsigelsestid)
- lese stillingsannonser
- skrive søknader og stille til intervju der man gir både skriftlige og muntlige opplysninger om seg selv, sine kvalifikasjoner og sin erfaring, og svarer på spørsmål om dette
- forstå og følge ansettelsesprosedyrer
- forstå hvilke oppgaver man skal utføre på arbeid, og kunne stille spørsmål ved behov
- forstå regler og instruksjoner som gjelder sikkerhet, nødssituasjoner osv.
- rapportere om en ulykke og stille krav om erstatning
- benytte seg av velferdstilbud
- kommunisere med overordnede, kollegaer og underordnede på riktig måte, alt etter nivå
- delta i bedriftens eller institusjonens sosiale liv (for eksempel på kantinen eller i forbindelse med idrett eller sosiale aktiviteter)

Som medlem av vertssamfunnet bør en innlærer kunne språket i landet så godt, at hun/han kan hjelpe en bruker av målspråket (morsmålsbruker eller ei) med de oppgavene som er listet opp ovenfor om det er nødvendig.

I *Threshold Level 1990*, kapittel 7, avsnitt 1 finner en eksempler på oppgaver innenfor det *personlige* domenet:

Personlig opplysninger

Innlærerne kan fortelle hvem de er, stave navnet sitt, oppgi adresse og telefonnummer, fortelle når og hvor de er født, oppgi alder, kjønn og sivilstand, oppgi nasjonalitet, fortelle hvor de kommer fra, hva de arbeider med, beskrive familien sin, oppgi hvilken religion de eventuelt er fra, fortelle hva de liker og ikke liker, fortelle om andre mennesker. De kan også spørre etter og forstå tilsvarende opplysninger fra andre.

Disse konkrete oppgavebeskrivelsene har fungert godt i praktisk språkopplæring, og både fagfolk, innlærere og andre (foreldre, skolestyremedlemmer, arbeidsgivere osv.) har omtalt dem som meningsfulle og motiverende læringsmål.

Nå er det ikke mulig for et generelt rammeverk å sette opp en fullstendig liste over alle de kommunikative oppgavene en kan stå overfor i det virkelige liv. Involverte fagfolk må tenke over hvilke kommunikative behov deres elever har, og spesifisere hvilke oppgaver de bør kunne mestre. Til dette kan man ta i bruk ressursene i Rammeverket slik en finner det hensiktsmessig (for eksempel som beskrevet i kapittel 7). Innlærerne bør også etter hvert selv kunne tenke over sine egne behov. Dette vil øke deres bevissthet og gjøre det lettere å ta ansvar for egen læring.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke kommunikative oppgaver innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å utføre innenfor det personlige domenet, det offentlige domenet, arbeidslivsdometet og/eller opplæringsdomenet*
- *hvilken vurdering av innlærernes behov som ligger til grunn for valg av oppgaver*

4.3.3 Innenfor opplæringsdomenet kan det være nyttig å skille mellom oppgaver som innlærere har grunnlag for eller blir bedt om å utføre i egenskap av *brukere* av språket, og de oppgavene som er en del av selve den språklige *læringsprosessen*. Når det gjelder de sistnevnte, er de følgende momentene viktige:

- *Oppgavetyper*, for eksempel simuleringer, rollespill, samhandling i klasserommet osv.
- *Aktiviteter*, for eksempel kognitive/affektive, fysiske/reflektive, aktiviteter i grupper, i par eller individuelt, reseptive prosesser og produktive prosesser (se avsnitt 4.5)

- *Roller*, dvs. deltakernes roller i planlegging og løsning av oppgaver
- *Overvåking og evaluering* av resultatet, altså hvordan oppgaven blir utført, med bruk av kriterier som relevans, forventet vanskegrad og begrensninger, og i hvilken grad oppgaven tjener sin hensikt
- *Målsettinger*, for eksempel de gruppebaserte læringsmålene jamført med de ulike, mindre forutsigbare målene som er satt for de enkelte deltakerne
- *Oppgavemateriale*, for eksempel instruksjoner og annet stoff som lærere og/eller innlærere har valgt ut eller produsert selv
- *Resultater*, for eksempel produkter som tekster, sammendrag, tabeller og presentasjoner og læringsresultater som bedret kompetanse, økt forståelse og innsikt, nye strategier, erfaringer med å ta avgjørelser og forhandle om en sak osv.

I kapittel 7 går vi nærmere inn på hvilken rolle oppgaver spiller i læring av språk og undervisning i språk.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke oppgaver innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å utføre innenfor opplæringsdomenet, a) som deltakere i styrte, målrettede samhandlinger, prosjekter, rollespill osv., b) på andre måter når andrespråket brukes i undervisning i selve språket eller i andre fag på timeplanen osv.*

4.3.4 Lek med språket

Å bruke språket til lek og moro utgjør ofte et viktig innslag i språklæring og språkutvikling. Nedenfor følger noen eksempler på aktiviteter som innebærer lek.

Sosiale språkleker:

- muntlige leker (historier med innlagte feil; hvordan, når, hvor osv.)
- skriftlige leker (adjektivhistorier, hangman osv.)
- audiovisuelle leker (billedlotto osv.)
- brettspill og kortspill (Scrabble, Fantasi, New Amigos osv.)
- ordgåter, miming osv.

Individuelle aktiviteter:

- oppgaveløsning (kryssord, rebus, anagram osv.)
- mediespill (i radio og fjernsyn: innringningsprogrammer, Jeopardy, Ordleken osv.)

Verbal ordlek (vitser, ordspill osv.)

- i reklame, for eksempel for en sofa: «*Hvis du vil sitte godt i det*»
- i avisoverskrifter, for eksempel: «*Dyrtid: Kotelettene koster flekk!*»
- i tekstmeldinger, for eksempel: «1940» (= full krig), «drok» (= det er ok)

4.3.5 Estetisk språkbruk

Fantasifull og kunstnerisk bruk av språket er viktig både innenfor utdanning og ellers. Estetiske aktiviteter kan være produktive eller reseptive eller innebære samhandling eller videreformidling (se 4.4.4.), og de kan være muntlige eller skriftlige. Dette kan dreie seg om for eksempel

- å synge (barnevern, folkeviser, popmusikk osv.)
- å gjenfortelle og omskrive fortellinger osv.
- å høre, lese, skrive og framføre fantasifulle tekster (fortellinger, dikt osv.), som også omfatter det å lage og oppleve audiovisuelle tekster, tegnefilmer, billedfortellinger osv.
- å framføre skuespill, med eller uten manus osv.
- produksjon, resepsjon og framføring av litterære tekster, for eksempel noveller, romaner og dikt, samt opplesninger og besøk i teater og opera

Dette har tradisjonelt vært viktige og ofte dominerende aktiviteter ved innlæring av moderne språk i videregående opplæring og høyere utdanning. Når de her bare er kort oppsummert på denne måten, kan det gi inntrykk av at de er av liten betydning. Det er ikke meningen. Nasjonal og regional litteratur bidrar sterkt til den europeiske kulturarven, som ifølge Europarådet er en verdifull felles ressurs som må beskyttes og utvikles. Litteraturstudier har også mange andre funksjoner i forbindelse med utdanning i tillegg til de rent estetiske – både intellektuelle, moralske og emosjonelle, språklige og kulturelle. Det vil være svært positivt hvis de som underviser i litteratur på alle nivåer, kan finne avsnitt i Rammeverket som de kan bruke til å gjøre sine mål og metoder tydeligere.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- på hvilken måte innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å gjøre estetisk bruk av språket og bruke det i lek

4.4 Kommunikative språkaktiviteter og strategier

For å utføre kommunikative oppgaver må språkbrukerne delta i kommunikative språkaktiviteter og gjøre bruk av kommunikasjonsstrategier.

Mange kommunikative aktiviteter, som samtale og korrespondanse, er preget av *samhandling*. Det vil si at deltakerne veksler mellom produksjon og resepsjon, og ofte gjør dette flere ganger hver.

I andre tilfeller, som når man spiller inn eller kringkaster tale, eller når skriftlige tekster blir sendt ut eller trykt, er produksjon atskilt fra resepsjon. Deltakerne kjenner kanskje ikke hverandre, og det er ikke mulighet for å gi og få respons. I slike tilfeller vil vi regne den kommunikative hendelsen som det å *snakke, skrive, lytte til* eller *lese* en tekst.

I de fleste tilfeller vil språkbrukeren snakke eller skrive for å uttrykke sine egne meninger. Andre ganger fungerer hun eller han som en kommunikasjonskanal (ofte på forskjellige språk) mellom to eller flere andre som av en eller annen grunn ikke kan kommunisere direkte. Denne prosessen, *videreformidling*, kan noen ganger være samhandling, andre ganger ikke.

Mange situasjoner, kanskje de fleste, innebærer flere typer aktivitet. Den som lærer et språk på skolen, må for eksempel følge lærerens muntlige undervisning, lese i læreboken, samhandle med medelever i gruppe- eller prosjektarbeid, gjøre oppgaver eller skrive stil, og kanskje også videreformidle stoff, enten som en del av læringen eller for å hjelpe medelever.

Språkbrukeren tar i bruk *strategier* for å mobilisere ressursene sine og utnytte dem effektivt, og aktivere innlærte ferdigheter og sette i gang språklig aktivitet. Dette er nødvendig for å kunne utføre en oppgave så enkelt eller så fullstendig som mulig, alt etter hva som er hensikten. Det er altså *ikke* så enkelt som at kommunikasjonsstrategier er noe man tar i bruk for å veie opp for en eller annen svakhet – en språklig svakhet eller en misforståelse. Også morsmålsbrukere benytter seg stadig av alle slags kommunikasjonsstrategier, avhengig av hva kommunikasjons-situasjonen krever.

Å bruke kommunikasjonsstrategier vil si å *forberede, utføre* og *overvåke* kommunikative aktiviteter, og å *reparere* feil og misforståelser når det er nødvendig. Ordet «strategier» blir brukt på forskjellige måter. Her betyr det å velge en bestemt handlemåte for å kommunisere mest mulig effektivt.

Språklig framgang viser seg tydeligst i innlærerens evne til å ta del i observerbare språkaktiviteter og til å ta i bruk kommunikasjonsstrategier. Derfor egner dette seg godt som grunnlag for en skala som graderer språklige evner. I dette kapitlet legger vi fram forslag til hvordan forskjellige sider ved de aktivitetene og strategiene vi drøfter, kan nivå plasseres.

4.4.1 Produktive aktiviteter og strategier

Produktive aktiviteter og strategier både muntlig og skriftlig språkbruk.

4.4.1.1 Ved **muntlig produksjon (tale)** frambringer språkbrukeren en muntlig tekst som blir mottatt av en eller flere lyttere. Eksempler på muntlige aktiviteter er

- offentlige meddelelser (informasjon, veiledning osv.)
- muntlig presentasjon (taler på offentlige møter, forelesninger, prekenes, underholdning, sportskommentering, salgsframstøt osv.)

Dette kan for eksempel innebære

- å lese en skriftlig tekst høyt
- å føre ordet på grunnlag av notater, en skriftlig tekst eller visuelle hjelpemidler (diagrammer, bilder, plansjer osv.)
- å spille en innøvd rolle
- å snakke spontant
- å synge

For å illustrere dette har vi nedenfor satt opp skalaer for de følgende typene aktiviteter:

- Generell muntlig produksjon
- Lengre monologer der en beskriver erfaringer
- Lengre monolog eller et innlegg (for eksempel i en debatt)
- Offentlige meddelelser
- Muntlig presentasjon

	GENERELL MUNTLOG PRODUKSJON
C2	<i>Kan produsere klar, velstrukturert tale med god flyt og en effektiv, logisk struktur som hjelper mottakeren til å legge merke til og huske viktige poeng.</i>
C1	<i>Kan gi klare, detaljerte beskrivelser og presentasjoner av komplekse emner, der hun/han trekker inn delmomenter, utdyper enkelte punkter og runder av med en passende konklusjon.</i>
B2	<i>Kan gi klare, systematisk oppbygde beskrivelser og presentasjoner, understreke viktige punkter på en formålstjenlig måte og utdype med relevante detaljer.</i>
	<i>Kan gi klare, detaljerte beskrivelser og presentasjoner av et vidt spekter av emner knyttet til hennes/hans interessefelt og utdype ideer med underpunkter og relevante eksempler.</i>
B1	<i>Kan forholdsvis flytende gi en grei beskrivelse av ett av flere emner som ligger innenfor hennes/hans interesseområde, presentert som punkter i lineær rekkefølge.</i>
A2	<i>Kan gi en enkel beskrivelse eller presentasjon av folk, boforhold eller arbeidsforhold, daglige rutiner, hva hun/han liker eller ikke liker, osv. ved å liste opp korte rekker av enkle setninger og fraser.</i>
A1	<i>Kan produsere enkle, stort sett isolerte, fraser om folk og steder.</i>
	LENGRE MONOLOG: Å beskrive en erfaring
C2	<i>Kan gi klare, omfattende beskrivelser med god flyt som mottakeren merker seg.</i>
C1	<i>Kan gi klare, detaljerte beskrivelser av komplekse emner. Kan presentere omfattende beskrivelser og fortellinger, flette inn undertema, utdype viktige punkter og avrunde med en passende konklusjon.</i>
B2	<i>Kan gi klare, detaljerte beskrivelser av et vidt spekter av emner knyttet til hennes/hans interesseområde.</i>
B1	<i>Kan gi enkle, greie beskrivelser av en rekke kjente emner innenfor hennes/hans interesseområde. Kan gjengi en enkel fortelling eller beskrivelse med relativt god flyt, der punktene er føyd sammen til en lineær framstilling. Kan fortelle detaljert om opplevelser og beskrive følelser og reaksjoner. Kan gjengi detaljer fra uventede hendelser, f.eks. en ulykke. Kan gjengi handlingen i en bok eller en film og beskrive sine egne reaksjoner. Kan beskrive drømmer, håp og ambisjoner. Kan beskrive virkelige og tenkte hendelser. Kan fortelle en historie.</i>
	<i>Kan fortelle en historie eller beskrive noe ved å gjengi det som en enkel, punktvis liste. Kan beskrive sider ved sitt daglige miljø, f.eks. folk, steder eller erfaringer fra jobb eller studier. Kan gi korte, svært enkle beskrivelser av hendelser og aktiviteter. Kan beskrive planer og avtaler, vaner og rutiner, personlige erfaringer og hva hun/han tidligere har gjort. Kan bruke et enkelt, beskrivende språk til å uttale seg om og sammenligne eiendeler og andre objekter på en kortfattet måte. Kan forklare hva hun/han liker eller ikke liker (med noe).</i>
A2	<i>Kan beskrive sin egen familie, boforholdene, utdanningsbakgrunnen og jobber en har eller har hatt. Kan beskrive mennesker, steder og eiendeler på en enkel måte.</i>
A1	<i>Kan beskrive seg selv, hva hun/han gjør, og hvor hun/han bor.</i>

	LENGRE MONOLOG: Å komme med et innlegg (f.eks. i en debatt)
C2	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
C1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
B2	<i>Kan systematisk utforme et argument med understreking av de viktigste punktene og utdype dette med med relevante detaljer.</i>
	<i>Kan utforme et klart argument, gå noe i dybden og utvikle og underbygge synspunktene sine med underpunkter og relevante eksempler. Kan forklare et synspunkt på et aktuelt tema ved å forklare fordelene og ulempene ved ulike alternativer.</i>
B1	<i>Kan utforme et argument som er godt nok til at tilhørerne stort sett kan følge med.</i>
	<i>Kan kort grunngi og forklare meninger, planer og handlinger.</i>
A2	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

	OFFENTLIGE MEDDELELSER
C2	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
C1	<i>Kan presentere meldinger flytende, nesten uten anstrengelse, og bruke setningstrykk og intonasjon til å få fram finere meningsnyanser på en presis måte.</i>
B2	<i>Kan presentere meldinger om de fleste generelle emner så klart, flytende og spontant at det ikke er anstrengende eller sjenerende for tilhørerne.</i>
B1	<i>Kan presentere korte, innøvde meldinger om emner fra sin egen hverdag. Disse meldingene framføres klart og forståelig, til tross for at setningstrykk og intonasjon kan høres svært fremmed ut.</i>
A2	<i>Kan presentere svært korte meldinger når innholdet er forutsigbart og lært utenat, og som er forståelige for tilhørere som er forberedt på å høre godt etter.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

Merk: Beskrivelsene i denne underskalaen er ikke empirisk kalibrert.

	MUNTlig PRESENTASJON
C2	<i>Kan tydelig og sikkert presentere et komplekst emne for et publikum som ikke kan så mye om det, og på en fleksibel måte strukturere og tilpasse presentasjonen etter publikums behov. Kan takle vanskelige, og også uvennlige, spørsmål.</i>
C1	<i>Kan gi en klar og velstrukturert presentasjon av et komplekst emne, gå noe i dybden og utvikle og underbygge synspunktene sine med underpunkter, begrunnelser og relevante eksempler. Kan takle avbrytelser på en god måte, og kan svare spontant og nesten uten anstrengelse.</i>
B2	<i>Kan gi en klar og systematisk utviklet presentasjon, med understreking av de viktigste punktene og med relevante tilleggsopplysninger. Kan spontant avvike fra en forberedt tekst og følge opp interessante innspill fra tilhørerne. Uttrykker seg da ofte bemerkelsesverdig utvungent og flytende.</i>
	<i>Kan gi en klar, forberedt presentasjon, argumentere for eller imot et bestemt synspunkt og trekke fram fordeler og ulemper ved forskjellige alternativ. Kan svare på flere oppfølgingsspørsmål med en slik grad av flyt og spontanitet at det verken er anstrengende for henne/ham eller for tilhørerne.</i>
B1	<i>Kan gi en forberedt, grei presentasjon av et kjent emne innenfor sitt eget felt. Presentasjonen er tydelig nok til at man stort sett kan følge den uten vanskeligheter, og hovedpunktene blir rimelig presist forklart. Kan svare på oppfølgingsspørsmål, men kan måtte be om at spørsmålet blir gjentatt, hvis den som stilte det, snakket fort.</i>
A2	<i>Kan gi en kort, innøvd presentasjon av et emne fra sin egen hverdag og kort grunngi og forklare meninger, planer og handlinger. Kan takle et begrenset antall enkle oppfølgingsspørsmål.</i>
	<i>Kan gi en kort, enkel, innøvd presentasjon av et kjent emne. Kan svare på enkle oppfølgingsspørsmål hvis hun/han kan be om at de blir gjentatt, og hvis det er mulig å få litt hjelp til å formulere svaret.</i>
A1	<i>Kan lese opp en svært kort, innøvd uttalelse – f.eks. introdusere en taler eller utbringe en skål.</i>

Merk: Beskrivelsene i denne underskalaen er satt sammen av beskrivelser fra andre skalaer.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- i hvilket omfang og på hvilke områder innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å gi seg i kast med aktiviteter som innebærer muntlig produksjon (tale).

4.4.1.2 Ved **skriftlig produksjon (skrivning)** frambringer språkbrukeren en skriftlig tekst som blir mottatt av en eller flere lesere.

Eksempler på skriftlige aktiviteter er

- å fylle ut blanketter og spørreskjemaer
- å skrive artikler for tidsskrift og aviser og å lage rundskriv
- å lage utstillingsplakater
- å skrive rapporter og notater
- å ta notater til framtidig bruk
- å skrive ned beskjeder etter diktat
- å skrive kreativt
- å skrive personlige brev eller forretningsbrev

For å illustrere dette har vi nedenfor satt opp skalaer for de følgende typene aktiviteter:

- Generell skriftlig produksjon
- Kreativ skrivning
- Rapporter og resonnerende tekster

	GENERELL SKRIFTLIG PRODUKSJON
C2	<i>Kan skrive klare, lettflytende, komplekse tekster i en egnet og effektiv stil og med en logisk struktur som hjelper leseren til å finne fram til de viktigste punktene.</i>
C1	<i>Kan skrive klare, velstrukturerte tekster om komplekse emner, der de viktige punktene blir framhevet. Kan gå noe i dybden og utvikle og underbygge synspunkter med underpunkter, begrunnelser og relevante eksempler. Kan runde av med en passende konklusjon.</i>
B2	<i>Kan skrive klare, detaljerte tekster om en rekke emner knyttet til hennes/hans interesseområde og kan sammenfatte og vurdere informasjon og argumenter fra en rekke kilder.</i>
B1	<i>Kan skrive enkle, greie, sammenhengende tekster om en rekke kjente emner innenfor sitt interesseområde ved å føye sammen kortere, enkeltstående elementer til en lineær framstilling.</i>
A2	<i>Kan skrive en sekvens med enkle setninger og uttrykk som er knyttet sammen ved hjelp av enkle bindeord som «og», «men» og «fordi».</i>
A1	<i>Kan skrive enkle, enkeltstående setninger og bruke faste uttrykk.</i>

Merk: Beskrivelsene i denne og de to neste skalaene (for kreativ skrivning og for rapporter og resonnerende tekster) har ikke vært kalibrert på grunnlag av empirisk materiale. Beskrivelsene i disse tre skalaene er derfor laget ved å kombinere elementer av beskrivelser hentet fra andre skalaer.

KREATIV SKRIVING	
C2	<i>Kan skrive velkomponerte, lettflytende og svært fengslende historier og beskrive opplevelser og erfaringer i en stil som passer til den sjangeren som er valgt.</i>
C1	<i>Kan lage beskrivelser som er klare, detaljerte, velstrukturerte og utfyllende, og skrive fantasifulle tekster i en sikker, personlig og naturlig stil som er tilpasset leserne i målgruppen.</i>
B2	<i>Kan lage klare, detaljerte beskrivelser av virkelige eller oppdiktete hendelser og opplevelser. I beskrivelsen kommer forholdet mellom ulike momenter tydelig fram i en sammenhengende tekst som overholder de etablerte konvensjonene for den aktuelle sjangeren.</i>
	<i>Kan lage klare, detaljerte beskrivelser av en rekke emner knyttet til hennes/hans interesseområde. Kan skrive anmeldelse av en film, en bok eller et teaterstykke.</i>
B1	<i>Kan lage enkle, greie og detaljerte beskrivelser av en rekke kjente emner innenfor sitt interesseområde. Kan skrive om erfaringer og opplevelser, og beskrive følelser og reaksjoner, i en enkel, sammenhengende tekst. Kan beskrive en hendelse eller en reise – virkelig eller oppdiktet – som nylig er foretatt. Kan fortelle en historie.</i>
A2	<i>Kan ved hjelp av sammenhengende setninger skrive om typiske trekk ved sitt hverdagsmiljø, f.eks. folk eller steder, eller opplevelser knyttet til arbeid eller studier. Kan lage svært korte og svært enkle beskrivelser av hendelser, av personlige erfaringer og av hva hun/han tidligere har drevet med.</i>
	<i>Kan skrive rekker av enkle fraser eller setninger der en omtaler sin egen familie, boforholdene, utdanningsbakgrunnen eller jobber en har eller har hatt. Kan skrive korte, enkle oppdiktete personopplysninger og skrive enkle dikt.</i>
A1	<i>Kan bruke enkle fraser og setninger til å skrive om seg selv og om oppdiktete personer, hvor de bor, og hva de gjør.</i>
RAPPORTER OG RESONNERENDE TEKSTER	
C2	<i>Kan produsere velkomponerte, lettflytende, komplekse rapporter, artikler eller resonerende tekster som presenterer et saksforhold eller gir en kritisk vurdering av framlagte ideer eller litterære verk. Kan bygge opp en hensiktsmessig logisk struktur som hjelper leseren til effektivt å finne fram til de viktigste punktene.</i>
C1	<i>Kan skrive klare, velstrukturerte framstillinger av komplekse emner, der de viktige punktene blir understreket. Kan gå noe i dybden og utvikle og underbygge synspunkter med underpunkter, begrunnelser og relevante eksempler.</i>
B2	<i>Kan skrive en resonerende tekst eller en rapport som systematisk utvikler et argument, der de viktigste punktene understrekes og underbygges med relevante tilleggsopplysninger. Kan vurdere ulike ideer og løsninger i forbindelse med et problem.</i>
	<i>Kan skrive en resonerende tekst eller en rapport som utvikler et argument, gi grunner for eller imot et bestemt synspunkt og forklare fordelene og ulempene ved ulike alternativ. Kan sammenfatte informasjon og argumenter fra en rekke kilder.</i>
B1	<i>Kan skrive korte, greie, resonerende tekster om emner hun/han er interessert i. Kan med en viss sikkerhet oppsummere, rapportere om og uttrykke sin mening om innsamlet informasjon om kjente – rutinepregede og ikke-rutinepregede – saker innenfor sitt eget felt.</i>
	<i>Kan skrive svært korte rapporter i standardformat som gir rutinemessige saksopplysninger og begrunnelser for handlinger.</i>
A2	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke skriftlige aktiviteter innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å gi seg i kast med, og til hvilke formål*

4.4.1.3 Produksjonsstrategier innebærer at man mobiliserer sine ressurser og balanserer mellom forskjellige former for kompetanse – altså utnytter sine sterke sider og skyver til side sine svakheter – for å kunne utnytte sitt potensial til å løse konkrete oppgaver. Man aktiverer da sine indre ressurser, noe som kan innebære å forberede seg (*øve*), eller man beregner sitt publikum ved å velge et egnet stilnivå og egnede formuleringer eller diskursstrukturer (*beregne publikum*), eller man velger å bruke oppslagsverk eller be om hjelp når man står overfor et problem man ikke er i stand til å løse selv (*oppspore hjelpemidler*). Når man ikke klarer å mobilisere eller oppspore de ressursene som trengs, kan det være lurt å prøve å løse oppgaven på en mer begrenset måte. Man kan for eksempel skrive et postkort istedenfor et brev. Men hvis språkbrukeren *har* fått nødvendig hjelp, kan hun eller han velge motsatt strategi – og høyne vanskegraden (*justere oppgaven*). En innlærer som mangler de nødvendige ressursene, må kanskje gi avkall på å få fram nøyaktig det hun eller han ønsker, og heller tilpasse innholdet etter det som er mulig. Motsatt vil hun eller han, med litt mer språklig hjelp, kanskje kunne bli mer djerv i utformingen av tankene (*justere budskapet*).

Når man senker ambisjonene for å tilpasse dem etter ressursene med sikte på å lykkes innenfor et mer begrenset område, bruker man *Unngåelsesstrategier*. Når man øker ambisjonene og finner måter å klare seg på, kalles det *Oppnåelsesstrategier*. Ved bruk av oppnåelsesstrategier velger man en positiv tilnærming og tar i bruk de ressursene som er tilgjengelige: overgeneraliserer, benytter et enklere og mer omtrentlig språk, omformulerer eller beskriver sider ved det man ønsker å si, og bruker kanskje til og med uttrykk fra S1 (sitt første språk) i et nytt språkssystem (*kompensere*). En annen mulighet er å ta utgangspunkt i et svært lett tilgjengelig, ferdigformulert språk som man føler seg trygg på. Dette kan være aktuelt der det gjelder å mestre en ukjent situasjon eller ta opp et nytt tema som man ønsker å behandle (*bygge på forkunnskaper*). Man kan også ganske enkelt prøve seg med det språket / de uttrykkene man husker og tror *kan* fungere (*prøve ut*). Det er ikke sikkert språkbrukeren er klar over at hun eller han kompenserer. Når mottakerne gir tilbakemeldinger i form av ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og når samtalen går videre, kan språkbrukeren forstå hvor godt kommunikasjonen fungerer (*overvåke suksess*). I tillegg kan språkbrukeren – særlig ved aktiviteter som ikke innebærer samhandling (for eksempel ved presentasjoner eller rapportskrivning), – bevisst overvåke forsnakkelser og «gjengangerfeil», både språklige og kommunikative, og rette dem opp (*korrigere seg selv*).

- Planlegging Øve
Oppspore hjelpemidler
Beregne publikum
Justere oppgaven
Justere budskapet
- Utførelse Kompensere
Bygge på forkunnskaper
Prøve ut
- Evaluering Overvåke suksess
- Reparasjon Korrigere seg selv

For å illustrere dette har vi nedenfor satt opp skalaer for de følgende typene aktiviteter:

- Planlegging
- Kompensering
- Overvåking og reparasjon

	PLANLEGGING
C2	Som B2
C1	Som B2
B2	Kan planlegge hva som skal sies, og måten å si det på og beregne hvilken effekt budskapet har på mottakeren eller mottakerne.
B1	Kan øve inn og prøve ut nye kombinasjoner og uttrykk som oppfordrer til tilbakemelding.
	Kan tenke ut en framgangsmåte for å formidle de viktigste punktene hun/han ønsker å få fram, ved å utnytte alle tilgjengelige ressurser og begrense budskapet til det hun/han kan huske eller kan klare å uttrykke.
A2	Kan øve inn og huske et passende sett av fraser fra sitt eget repertoar.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

	KOMPENSERING
C2	<i>Kan erstatte et ord hun/han ikke husker, med et tilsvarende ord på en så ubesværet måte at man knapt legger merke til det.</i>
C1	<i>Som B2+</i>
B2	<i>Kan kompensere for mangler i ordforråd og struktur ved å bruke litt flere ord eller alternative formuleringer.</i>
B1	<i>Kan beskrive trekk ved noe konkret som hun/han ikke kan huske det riktige ordet for. Kan uttrykke mening ved å velge ord med lignende mening (f.eks. hus for hester = stall).</i>
	<i>Kan bruke et enklere ord med lignende mening som det hun/han søker etter, og oppfordrer dermed til korrigering. Kan bruke et ord fra morsmålet, tilpasse det utalemessig til målspråket og spørre om det er riktig.</i>
A2	<i>Kan bevisst bruke et ord fra sitt repertoar som ikke er helt riktig, og så bruke kroppsspråk til å få fram hva hun/han ønsker å si.</i>
	<i>Kan gjøre klart hva hun/han refererer til, ved å peke på det (f.eks.: «Jeg vil gjerne ha denne, takk»).</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

	OVERVÅKING OG REPARASJON
C2	<i>Kan komme seg ut av språklige vansker ved å gå tilbake og omstrukturere det hun/han har sagt, så ubesværet at samtalepartneren knapt legger merke til det.</i>
C1	<i>Kan hente seg inn når hun/han støter på en vanskelighet, og omformulere det hun/han ønsker å si, uten helt å miste flyten.</i>
B2	<i>Kan rette opp feil og forsnakelser hvis hun/han blir oppmerksom på dem, eller hvis de har ført til misforståelser. Kan merke seg «gjengangerfeil» og bevisst styre unna dem.</i>
B1	<i>Kan rette opp misforståelser som oppstår på grunn av feil bruk av uttrykk eller verbtider, så sant samtalepartneren gir uttrykk for at noe er galt.</i>
	<i>Kan be om å få bekreftet at en form er brukt riktig. Kan begynne på nytt med en annen taktikk hvis kommunikasjonen går i stå.</i>
A2	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

4.4.2 Reseptive aktiviteter og strategier

Dette omfatter lytte- og leseaktiviteter.

4.4.2.1 I aktiviteter som innebærer bruk av **fonetisk lytteferdighet (lytting)** vil språkbrukeren motta og behandle muntlige utsagn fra en eller flere talere. Eksempler på lytteaktiviteter er

- å lytte til offentlige meddelelser (informasjon, instruksjoner, advarsler osv.)
- å lytte til mediene (radio, TV, innspilt materiale, kino)
- å lytte som medlem av et publikum i salen (teater, offentlige møter, offentlige foredrag, underholdning osv.)
- å overhøre samtaler

I hvert av disse tilfellene er lytterens hensikt å forstå

- hva det som sies, og hva det i grove trekk dreier seg om
- spesifikk informasjon
- detaljer
- den underforståtte betydningen osv.

For å illustrere dette har vi nedenfor satt oppskalaer for de følgende typene aktiviteter:

- Generell lytteforståelse
- Å lytte til språklige samhandlinger mellom morsmålsbrukere
- Å lytte som medlem av et publikum
- Å lytte til meddelelser og instruksjoner
- Å lytte til auditive medier og innspilt materiale

	GENERELL LYTTEFORSTÅELSE
C2	<i>Har ingen problemer med å forstå noen form for muntlig språk som produseres i talehastigheten til en morsmålsbruker, verken i mediene eller i det virkelige liv .</i>
C1	<i>Kan forstå nok til å følge omfattende tale om abstrakte og komplekse emner utenfor sitt eget felt, men kan ha behov for å få bekreftet en og annen detalj, særlig hvis dialekten eller aksenten er ukjent. Kan kjenne igjen en lang rekke dagligdagse og idiomatiske uttrykk og legge merke til endringer i stil. Kan følge omfattende tale også når talen ikke er tydelig strukturert, og når forhold ikke omtales direkte, men er underforstått.</i>
B2	<i>Kan forstå muntlig standardtale, både i mediene og ved personlig kontakt, om både kjente og ukjente emner som ofte forekommer i det personlige, sosiale, akademiske eller yrkesmessige liv. Bare ekstrem bakgrunnslyd, en mindre strukturert diskurs og/eller idiomatisk språkbruk kan ha innvirkning på forståelsen.</i>
	<i>Kan forstå hovedpunktene i tale som er språklig og innholdsmessig kompleks, om både konkrete og abstrakte emner, når det brukes standard regionaltalemål. Dette gjelder også tekniske diskusjoner innenfor hennes/hans spesialfelt. Kan følge omfattende tale og komplekse argumentasjonsrekker hvis emnet er relativt kjent og overgangen fra ett punkt til et annet blir tydelig markert.</i>
B1	<i>Kan forstå enkel informasjon om vanlige, dagligdagse eller jobbrelaterte emner og få tak i både hovedbudskapet og spesifikke detaljer, så sant uttalen er tydelig og dialekten/aksenten er kjent.</i>
	<i>Kan forstå hovedpunktene i klar standardtale om kjente tema man jevnlig møter i forbindelse med jobb, skole, fritid osv., også korte fortellinger.</i>
A2	<i>Kan forstå nok til å kunne dekke konkrete behov , forutsatt at det snakkes langsomt og med tydelig uttale.</i>
	<i>Kan forstå ord og uttrykk knyttet til de viktigste områdene i dagliglivet (f.eks. viktig informasjon om seg selv og sin familie, shopping, nærmiljø, arbeidsliv), forutsatt at innholdet formidles langsomt, og at uttalen er tydelig.</i>
A1	<i>Kan følge svært langsom og tydelig artikulert tale med lange pauser, slik at hun/han kan oppfatte meningen.</i>

	Å LYTTE TIL SAMHANDLING MELLOM MORSMÅLSBRUKERE
C2	<i>Som C1</i>
C1	<i>Kan med letthet følge komplekse språklige samhandlinger mellom tredjepersoner i gruppediskusjoner og debatter, også om abstrakte, komplekse, ukjente emner.</i>
B2	<i>Kan klare å følge med i en livlig diskusjon mellom morsmålsbrukere.</i>
	<i>Kan med noe strev oppfatte mye av det som blir sagt rundt henne/ham, men kan synes det er vanskelig å følge diskusjoner mellom flere morsmålsbrukere som ikke på noen måte tilpasser språket sitt.</i>
B1	<i>Kan som regel følge hovedpunktene i en omfattende diskusjon som foregår rundt henne/ham, forutsatt at alt er tydelig uttalt, og at det brukes standarduttale.</i>
A2	<i>Kan som regel oppfatte hovedtemaet i en diskusjon rundt henne/ham, når det snakkes langsomt og tydelig.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

Å LYTTE SOM MEDLEM AV ET TILSTEDEVÆRENDE PUBLIKUM	
C2	<i>Kan følge fagspesifikke forelesninger og presentasjoner der det i stor grad brukes uttrykk fra daglig-språket, fra lokalt talemål eller ukjent terminologi.</i>
C1	<i>Kan relativt lett følge de fleste forelesninger, diskusjoner og debatter.</i>
B2	<i>Kan oppfatte det vesentlige i forelesninger, foredrag og rapporter samt andre typer akademiske eller yrkesmessige presentasjoner som er språklig og innholdsmessig komplekse.</i>
B1	<i>Kan følge en forelesning eller et foredrag innenfor sitt eget felt, forutsatt at emnet er kjent og presentasjonen enkel og tydelig strukturert.</i>
	<i>Kan oppfatte hovedtrekkene i korte, enkle foredrag om kjente emner, forutsatt at foredragene blir framført i klar og tydelig standardtale.</i>
A2	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

Å LYTTE TIL MELDINGER OG INSTRUKSJONER	
C2	<i>Som C1</i>
C1	<i>Kan skille ut spesifikk informasjon i offentlige meldinger med dårlig eller forvrengt lyd kvalitet, f.eks. på en offentlig stasjon eller en idrettsarena. Kan forstå komplisert teknisk informasjon, som bruksanvisninger for kjente varer og tjenester.</i>
B2	<i>Kan forstå meldinger og beskjeder om både konkrete og abstrakte emner der det brukes standard regional talemål og normal talehastighet.</i>
B1	<i>Kan forstå enkel teknisk informasjon, som bruksanvisninger for utstyr som brukes i dagliglivet. Kan følge detaljerte anvisninger.</i>
A2	<i>Kan få tak i hovedinnholdet i korte, klare, enkle beskjeder og meldinger. Kan forstå enkle forklaringer på hvordan man kommer seg fra X til Y, til fots eller med offentlig transport.</i>
A1	<i>Kan forstå og ta imot muntlige instruksjoner når de er rettet til henne/ham uttales sakte og omhyggelig, og følge korte, enkle anvisninger.</i>

	Å LYTTE TIL AUDITIVE MEDIER OG INNSPILT MATERIALE
C2	Som C1
C1	Kan forstå et vidt spekter av innspilt og kringkastet auditivt materiale, til dels også når det ikke brukes standardspråk, og oppfatte finere detaljer, også underforståtte holdninger og forhold mellom dem som snakker.
B2	Kan forstå innspilt materiale på standard regionaltalemål om emner fra det sosiale, yrkesmessige eller akademiske liv, og, i tillegg oppfatte holdningene og synspunktene til de som snakker.
	Kan forstå de fleste radiodokumentarer og det meste av annet innspilt eller kringkastet auditivt materiale framført på standard regionaltalemål. Kan oppfatte sinnsstemningen, toneleiet osv. til dem som snakker.
B1	Kan forstå innholdet i det meste av innspilt eller kringkastet auditivt materiale om emner hun/han personlig er interessert i, når det er brukt klar, standardtale.
	Kan forstå hovedpunktene i radioens nyhetssendinger og enklere innspilt materiale om kjente emner når stoffet er framført relativt langsomt og tydelig.
A2	Kan forstå og hente ut viktig informasjon fra korte, innspilte passasjer om forutsigbare, dagligdagse ting når stoffet er framført langsomt og tydelig.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilket spekter av materiale innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å lytte til
- med hvilke formål innlæreren skal lytte til slikt materiale
- med hvilken innstilling innlæreren vil jobbe med lytteaktiviteter

4.4.2.2 I aktiviteter som innebærer **visuell resepsjon (lesing)**, vil brukeren i egenkap av leser motta og behandle *språklig materiale (input)* i form av skrevne tekster produsert av en eller flere skribenter. Eksempler på leseaktiviteter er

- å lese for å orientere seg generelt
- å lese for å få informasjon, for eksempel bruke oppslagsverk
- å lese for å følge instruksjoner
- å lese for fornøyselsens skyld

Språkbrukeren kan lese for å få tak i

- hva det som er skrevet, i grove trekk dreier seg om
- spesifikk informasjon
- en detaljert forståelse
- den underforståtte betydningen osv.

For å illustrere dette har vi nedenfor satt opp skalaer for de følgende typene aktiviteter:

- Generell leseforståelse
- Å lese korrespondanse
- Å lese for å orientere seg
- Å lese for å få forstå informasjon og argumentasjon
- Å lese instruksjoner

	GENERELL LESEFORSTÅELSE
C2	<i>Kan forstå og kritisk tolke skriftlige tekster av så å si alle typer, også skjønnlitterære og faglitterære skrifter som er abstrakte, strukturelt komplekse eller sterkt preget av muntlig sjargong. Kan forstå et stort utvalg av lange og komplekse tekster og oppfatte subtile, stilistiske forskjeller og både direkte og underforstått mening.</i>
C1	<i>Kan forstå omfattende, komplekse tekster i detalj, enten de er knyttet til hennes/hans eget spesialfelt eller ei, forutsatt at hun/han har mulighet til å lese vanskelige passasjer om igjen.</i>
B2	<i>Kan lese med stor grad av selvstendighet og tilpasse lese måte og lese hastighet etter typen av tekster og formålet med lesingen, samt gjøre selektiv bruk av egnede referanser og kildeverk. Har et stort aktivt ordforråd for lesing, men kan ha vanskeligheter med idiommer som forekommer sjelden.</i>
B1	<i>Kan lese greie faktatekster om emner fra sitt eget interesseområde med tilfredsstillende forståelse.</i>
A2	<i>Kan forstå korte, enkle tekster om kjente, konkrete emner der det brukes et språk som er vanlig i dagliglivet eller arbeidslivet.</i>
	<i>Kan forstå korte, enkle tekster som inneholder de ordene som forekommer oftest, inkludert mange av de ordene og uttrykkene som går igjen i de fleste europeiske språk.</i>
A1	<i>Kan forstå svært korte, enkle tekster, en frase om gangen, og få tak i kjente navn, kjente ord og svært enkle uttrykk. Leser om igjen når det er nødvendig.</i>

	Å LESE KORRESPONDANSE
C2	<i>Som C1</i>
C1	<i>Kan forstå all form for korrespondanse, men må iblant bruke ordbok.</i>
B2	<i>Kan lese korrespondanse knyttet til sitt interesseområde og lett få tak i det vesentligste innholdet.</i>
B1	<i>Kan forstå beskrivelser av hendelser, følelser og ønsker i personlige brev godt nok til å kunne korrespondere regelmessig med en brevvenn.</i>
A2	<i>Kan forstå de vanligste typer rutinepregede brev (standardbrev) og fakser (forespørsler, ordrer, bekreftelser osv.) om kjente emner.</i>
	<i>Kan forstå korte, enkle, personlige brev.</i>
A1	<i>Kan forstå korte, enkle beskjeder på postkort.</i>

	Å LESE FOR Å ORIENTERE SEG
C2	Som B2
C1	Som B2
B2	<i>Kan raskt skimlese lange og komplekse tekster og finne relevante detaljer. Kan raskt få tak i innholdet i, og betydningen av saker i nyhetene, artikler og rapporter om et vidt spekter av faglige emner og avgjøre om de er verdt å studere nøyere.</i>
B1	<i>Kan skimlese lengre tekster for å få tak i ønsket informasjon og samle opplysninger fra forskjellige deler av en tekst, eller fra forskjellige tekster, for å kunne utføre en bestemt oppgave.</i>
	<i>Kan finne og forstå relevant informasjon i enkle, hverdagslige tekster, som brev, brosjyrer og korte offentlige dokumenter.</i>
A2	<i>Kan finne spesifikk, forutsigbar informasjon i enkle tekster fra hverdagslivet, som annonser, brosjyrer, menyer, oversiktslister og rutetabeller. Kan finne fram til spesifikk informasjon på en liste og skille ut nødvendig informasjon (f.eks. bruke «de gule sidene» til å finne en håndverker eller forhandler).</i>
	<i>Kan forstå skilt og oppslag en møter i hverdagen: på offentlige steder som gater, restauranter eller jernbanestasjoner eller på arbeidsstedet, som veianvisninger, instruksjoner eller varselskilt.</i>
A1	<i>Kan gjenkjenne kjente navn, kjente ord og svært enkle fraser på enkle oppslag i de vanligste hverdagsituasjonene.</i>

	Å LESE FOR Å FORSTÅ INFORMASJON OG ARGUMENTASJON
C2	Som C1
C1	<i>Kan forstå i detalj et vidt spekter av omfattende, komplekse tekster som en ofte vil støte på i det sosiale, yrkesmessige eller akademiske liv, og oppfatte finere nyanser, også holdninger og både uttalte og underforståtte meninger.</i>
B2	<i>Kan få med seg saksopplysninger, ideer og meninger i svært spesialiserte skriftlige kilder innenfor sitt eget fagfelt. Kan forstå spesialiserte artikler utenfor sitt eget fagfelt, forutsatt at hun/han kan få bekreftet sin tolkning av terminologien ved hjelp av en ordbok.</i>
	<i>Kan forstå artikler og rapporter som tar opp samtidsproblemer, der forfatterne inntar bestemte holdninger eller har bestemte synspunkter.</i>
B1	<i>Kan oppfatte hovedkonklusjonene i argumenterende tekster. Kan oppfatte argumentasjonsrekken i drøftingen av et gitt emne, men får ikke nødvendigvis med seg alle detaljene.</i>
	<i>Kan oppfatte viktige punkter i enkle avisartikler om kjente emner.</i>
A2	<i>Kan få tak i spesifikk informasjon i enklere skriftlige tekster, som brev, brosjyrer og korte avisartikler som beskriver hendelser.</i>
A1	<i>Kan til en viss grad oppfatte innholdet i enkelt informasjonsmaterieell og i korte, enkle beskrivelser, særlig hvis de inneholder illustrasjoner.</i>

	Å LESE INSTRUKSJONER
C2	Som C1
C1	Kan forstå i detalj en omfattende, kompleks bruksanvisning til en ny maskin eller en veiledning i en ny prosedyre, uavhengig av om dette er knyttet til hennes/hans spesialfelt, men forutsatt at hun/han har anledning til å lese vanskelige passasjer flere ganger.
B2	Kan forstå omfattende, komplekse instruksjoner innenfor sitt eget fagfelt, også detaljer om advarsler og betingelser, forutsatt at hun/han har anledning til å lese vanskelige passasjer flere ganger.
B1	Kan forstå klart formulerte, greie bruksanvisninger for diverse utstyr.
A2	Kan forstå veiledninger, for eksempel sikkerhetsregler, når de er enkelt formulert.
	Kan forstå enkle instruksjoner for utstyr man møter i dagliglivet – f.eks. en telefonkiosk.
A1	Kan følge korte, enkle, skriftlige instruksjoner (f.eks. for hvordan en kan gå fra X til Y).

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- for hvilke formål innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å lese
- på hvilken måte innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å lese

4.4.2.3 Innen aktiviteter som innebærer **audiovisuell resepsjon**, mottar brukeren både auditivt og visuelt *språklig materiale* samtidig. Eksempler på slike aktiviteter er

- å følge en tekst som blir lest høyt
- å se på fjernsyn, video eller en film som er teksten
- å bruke nyere former for teknologi (multimedier, CD-ROM osv.)

For å illustrere dette har vi nedenfor satt opp en skala for den aktiviteten det er å se på TV og film:

	Å SE PÅ TV OG FILM
C2	Som C1
C1	Kan følge filmer der talen i stor grad inneholder slang og idiomatiske uttrykk.
B2	Kan forstå de fleste nyhets- og aktualitetsprogrammer. Kan forstå dokumentarer, direktesendte intervjuer, talkshow, skuespill og de aller fleste filmer der det benyttes standard regionaltemål.
B1	Kan forstå store deler av mange TV-innslag om emner hun/han har personlig interesse av, som intervjuer, korte opplesninger og nyhetsreportasjer, når det snakkes langsomt og tydelig.
	Kan følge mange filmer der historien i stor grad drives fram av handlingen og med bruk av visuelle effekter, og der det snakkes enkelt og tydelig. Kan få tak i hovedpunktene i TV-program om kjente emner når det snakkes relativt langsomt og tydelig.
A2	Kan oppfatte hovedpunktene i nyhetsreportasjer om hendelser, ulykker osv. når det visuelle støtter opp under kommentarene.
	Kan oppfatte når man går over til neste sak i nyhetssendinger på TV, og danne seg en mening om hva som er hovedinnholdet.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

4.4.2.4 Reseptive strategier innebærer at man oppfatter og vurderer konteksten og vurderer hva som er relevant kunnskap om verden i den gitte situasjonen. I denne prosessen aktiveres det egnede *tankeskjema* som skaper forventninger om hva som vil følge, og hvordan det vil være organisert (*avgrensning*). I resepsjonsprosessen tjener disse forventningene til å oppfatte språklige og ikke-språklige signaler, finne meningen i det som er uttrykt, og forstå den kommunikative hensikten med et. Gjennom en tilnæringsprosess oppfatter man så gradvis budskapet og får et mer helhetlig bilde av innholdet, hva det betyr, og hvordan det er satt sammen. (*trekke slutninger*). For å vurdere om man har nådd en riktig oppfatning gjennom tilnæringsprosessen, ser man om signalene fra både konteksten og koteksten stemmer med det aktiverte tankeskjemaet – slik man tolker situasjonen (*teste hypoteser*). Hvis det er noe som ikke stemmer, går man tilbake til trinn én (*avgrensning*) og søker etter et alternativt tankeskjema som bedre kan forklare de signalene man får (*endre hypoteser*).

- Planlegging: Avgrensning (velge mental justering, aktivere tankeskjema, bygge opp forventninger)
- Utførelse: Oppfatte signaler og trekke slutninger ut fra disse
- Evaluering: Teste hypoteser: se om signaler og tankeskjema stemmer overens
- Reparasjon: Endre hypoteser

Nedenfor har vi satt opp en skala for å illustrere dette.

	Å OPPFATTE SIGNALER OG TREKKE SLUTNINGER (muntlig og skriftlig)
C2	Som C1
C1	Kan lett trekke slutninger om avsenderens holdninger, humør og intensjoner ut fra kontekstuelle, grammatiske og leksikalske signaler og kan forutse neste steg.
B2	Kan bruke en rekke strategier for å oppnå forståelse, blant annet prøve å få tak i hovedpunktene og sjekke om hun/han har forstått budskapet riktig, ved hjelp av signaler i konteksten.
B1	Kan forstå ukjente ord ut fra konteksten hvis emnet er knyttet til hennes/hans eget felt eller han/hennes egne interesser. Kan gjette seg til betydningen av enkelte ukjente ord ut fra konteksten og utlede hva setningen betyr, forutsatt at samtaleemnet er velkjent.
A2	Kan ut fra konteksten slutte seg til den sannsynlige betydningen av ukjente ord i korte tekster og ytringer om dagligdagse emner fordi hun/han tar utgangspunkt i en omtrentlig forståelse av det samlede innholdet.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

4.4.3 Samhandlingsaktiviteter og strategier

4.4.3.1 Muntlig samhandling

Ved språklig samhandling veksler brukeren mellom å opptre som taler og lytter overfor en eller flere samtalepartnere, slik at de sammen skaper en samtalediskurs. Deltakerne forhandler fram mening ved hjelp av samarbeidsprinsippet.

Under samhandlingen bruker man hele tiden både reseptive og produktive strategier. Det finnes også kognitive strategier (også kalt diskursstrategier) og samarbeidsstrategier. Dette dreier seg om hvordan man best kan takle samarbeid og samhandling, for eksempel ved å gi og ta ordet, avgrense emnet og bli enig om en bestemt tilnæringsmåte, fremme forslag og vurdere dem, gå igjennom og oppsummere hva man er kommet fram til, og mekle i konflikter.

Eksempler på samhandlingsaktiviteter er

- Transaksjoner (utveksling av varer og tjenester)
- uformell samtale
- uformell diskusjon
- formell diskusjon
- debatt
- intervju
- forhandlinger
- felles planlegging
- praktisk, målrettet samarbeid

For å illustrere dette har vi satt opp skalaer for de følgende typene aktiviteter:

- Generell muntlig samhandling
- Samtale med morsmålsbruker
- Konversasjon
- Uformell diskusjon
- Formell diskusjon og møter
- Målrettet samarbeid
- Transaksjoner for å få tak i varer og tjenester
- Informasjonsutveksling
- Intervju

	GENERELL MUNTlig SAMHANDLING
C2	<p>Mestrer idiomatiske og dagligdagse uttrykk godt, og har god kjennskap til hvilke konnotasjoner de har. Kan presist formidle finere meningsnyanser ved å justert språket på ulike måter, med rimelig grad av korrekthet.</p> <p>Kan gå tilbake og komme seg ut av en språklig vanskelighet så ubesværet at samtalepartneren knapt legger merke til det.</p>
C1	<p>Kan uttrykke seg flytende og spontant, nesten uten anstrengelse. Mestrer godt et bredt repertoar av ord, slik at hun/han lett kan omgå mangler i vokabularet med en litt lengre omformulering. Unngåelsesstrategier og åpenbar leting etter uttrykk er det lite av; bare et begrepsmessig vanskelig emne kan hindre at språket er naturlig og flytende.</p>
B2	<p>Kan snakke flytende, nøyaktig og effektivt om et vidt spekter av emner, både generelle og akademiske emner og emner fra arbeid og fritid, og får tydelig fram forholdet mellom ideer. Kan kommunisere spontant med god grammatisk kontroll, uten å vise særlig tegn til å måtte begrense det hun/han ønsker å si, og kan velge en grad av formalitet som passer til sammenhengen.</p>
	<p>Har et så flytende og spontant språk at det er mulig å samhandle regelmessig og opprettholde forbindelsen med morsmålsbrukere uten at det blir anstrengende for noen av partene. Kan understreke hvilken betydning hendelser og opplevelser har for henne/ham personlig, og gjøre rede for og underbygge sine synspunkter med relevante forklaringer og argumenter.</p>
B1	<p>Kan kommunisere med en viss sikkerhet om kjente saker innenfor sine interesseområder eller sitt arbeidsfelt, kan klare seg i enke rutinemessige sosiale sammenhenger. Kan utveksle, sjekke og bekrefte opplysninger, klare seg i mindre rutinepregede situasjoner og forklare hvorfor noe er et problem. Kan uttrykke meninger om mer abstrakte, kulturelle emner som film, bøker, musikk osv.</p>
	<p>Kan i stor grad uttrykke seg på en enkel måte, men med variert språk for å klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå på reiser. Kan gå uforberedt inn i en samtale om kjente emner, uttrykke personlige meninger og utveksle opplysninger om emner som er kjente, interesserer henne/ham personlig eller har med dagliglivet å gjøre (f.eks. familie, hobbyer, arbeid, reiser og aktuelle hendelser).</p>
A2	<p>Kan samhandle uten særlige problemer i forutsigbare situasjoner og i korte samtaler, forutsatt at samtalepartneren hjelper til om nødvendig. Kan mestre enkle, rutinemessige utvekslinger uten særlig anstrengelse, og kan stille og svare på spørsmål og utveksle ideer og informasjon om kjente emner i forutsigbare, dagligdagse situasjoner.</p>
	<p>Kan kommunisere i forbindelse med enkle og rutinemessige oppgaver som krever enkel og direkte utveksling av opplysninger om kjente og rutinepregede saker i tilknytning til arbeid og fritid. Kan klare seg i svært kortfattet sosial utveksling, men forstår som regel ikke nok til å holde samtalen i gang på egen hånd.</p>
A1	<p>Kan samhandle på en enkel måte, men kommunikasjonen er helt avhengig av langsomme gjentakelser, omformuleringer og reparasjon. Kan stille og svare på enkle spørsmål, innlede og gi respons på enkle uttalelser som gjelder umiddelbare behov eller er knyttet til svært kjente emner.</p>

	SAMTALE MED MORSMÅLSBRUKER
C2	<i>Kan forstå en hvilken som helst morsmålsbruker i en samtale, også i samtaler om abstrakte og komplekse faglige eller spesialiserte emner utenfor hennes/hans eget felt, så sant hun/han får mulighet til å venne seg til en aksent eller dialekt som skiller seg fra standarden.</i>
C1	<i>Kan forstå i detalj tale om abstrakte og komplekse emner av spesialisert eller faglig art utenfor sitt eget felt, men må kanskje få bekreftet enkelte detaljer, særlig hvis aksenten eller dialekten er uvant.</i>
B2	<i>Kan forstå i detalj hva som blir sagt til henne/ham på et standard muntlig språk, selv i omgivelser med mye støy.</i>
B1	<i>Kan forstå tydelig uttalt språk rettet til henne/ham i alminnelige samtaler, men må noen ganger be om at enkelte ord og uttrykk blir gjentatt.</i>
A2	<i>Kan forstå nok til å klare enkel, rutinemessig, muntlig utveksling uten å anstrenge seg for mye. Kan vanligvis forstå klar, standardtale om kjente emner rettet til henne/ham, forutsatt at hun/han iblant kan be om at noe blir gjentatt eller omformulert.</i>
	<i>Kan forstå det som blir sagt tydelig, langsomt og direkte til henne/ham i enkle, dagligdagse samtaler, og kan klare å forstå mer hvis den som snakker, anstrenger seg.</i>
A1	<i>Kan forstå dagligdagse uttrykk som brukes for å få dekket enkle, konkrete behov, når en forståelsesfull samtalepartner snakker direkte til henne/ham med klar, langsom tale og med nødvendige gjentakelser.</i>

	KONVERSASJON
C2	<i>Kan konversere ubesværet og velge riktig stilnivå. Det er ingen språklige hindringer for å delta aktivt i sosialt liv.</i>
C1	<i>Kan bruke språket fleksibelt og effektivt i sosiale sammenhenger. Kan uttrykke sterke følelser og bruke hentydninger og spøke.</i>
B2	<i>Kan delta i lengre samtaler om de fleste allmenne emner, selv i omgivelser med mye støy. Kan opprettholde relasjoner til morsmålsbrukere uten at hun/han utilsiktet morer eller irriterer dem eller får dem til å oppføre seg annerledes enn de ville gjort sammen med andre morsmålsbrukere. Kan uttrykke følelser nyansert og understreke hvilken betydning hendelser og opplevelser har for henne/han personlig</i>
B1	<i>Kan gå uforberedt inn i en samtale om kjente emner. Kan forstå tydelig uttalt språk rettet til henne/ham i dagligdagse samtaler, men må noen ganger be om at enkelte ord og uttrykk blir gjentatt. Kan holde i gang en samtale eller en diskusjon, men kan noen ganger være vanskelig å følge når hun/han prøver å formidle noe helt presist. Kan uttrykke og gi respons på følelser, som det å være overrasket, glad, trist, interessert eller likegyldig.</i>
A2	<i>Kan opprette sosial kontakt – hilse og ta farvel, introdusere seg selv eller andre og takke for noe. Kan som regel forstå tydelig, standardtale om kjente emner rettet til henne/ham, så sant det innimellom er mulig å be om at noe blir gjentatt eller omformulert. Kan delta i korte samtaler i rutinepregede sammenhenger om emner hun/han er interessert i. Kan på en enkel måte uttrykke hvordan hun/han føler seg, og uttrykke takknemlighet.</i>
	<i>Kan mestre svært kortfattet sosial utveksling, men forstår sjelden nok til å holde samtalen i gang ved egen hjelp. Kan forstå mer hvis den som snakker, er villig til å anstrenge seg. Kan bruke enkle, vanlige høflighetsfraser og tiltaleformer. Kan komme med, og gi respons på, invitasjoner, forslag og unnskyldninger. Kan fortelle hva hun/han liker og ikke liker.</i>
A1	<i>Kan introdusere seg selv eller andre og bruke helt enkle uttrykk for å hilse og ta farvel. Kan spørre hvordan folk har det, og gi respons på nyheter. Kan forstå dagligdagse uttrykk som brukes for å få dekket enkle, konkrete behov, når en forståelsesfull samtalepartner snakker direkte til henne/ham med klar, langsom tale og gjentakelser.</i>

	UFORMELL DISKUSJON (MED VENNER)
C2	Som C1
C1	<i>Kan med letthet følge og bidra til kompleks samhandling mellom tredjeparter i gruppediskusjoner, selv når det dreier seg om abstrakte, komplekse, ukjente emner.</i>
B2	<i>Kan delta i en livlig diskusjon mellom mormålsbrukere. Kan gi presist uttrykk for sine tanker og meninger og kan på en overbevisende måte presentere eller gi respons på komplekse argumentasjonsrekker.</i>
	<i>Kan ta aktivt del i uformelle diskusjoner i kjente kontekster. Kan kommentere, uttrykke klare synspunkter, vurdere alternative forslag, framsette egne hypoteser og kommentere andres. Kan med litt innsats få tak i mye av det som blir sagt rundt henne/ham i en diskusjon, men kan synes det er vanskelig å delta effektivt i diskusjoner med flere mormålsbrukere som ikke gjør noe for å tilpasse språket sitt. Kan gjøre rede for sine meninger i en diskusjon og underbygge dem med relevante forklaringer, argumenter og kommentarer.</i>
B1	<i>Kan følge mye av det som blir sagt rundt henne/ham om generelle emner, så sant samtalepart-nerne snakker tydelig og unngår svært idiomatisk språkbruk. Kan uttrykke tanker om abstrakte eller kulturelle emner som musikk og film. Kan forklare hvorfor noe er et problem. Kan gi korte kommentarer til andre menneskers synspunkter. Kan sammenligne forskjellige alternativ og diskutere hva man bør gjøre, hvor man bør gå, hvem eller hva man bør velge, osv.</i>
	<i>Kan stort sett oppfatte hovedpunktene i en uformell diskusjon mellom venner, så sant uttalen er tydelig og det brukes standard regionaltalemål. Kan uttrykke eller spørre om personlige meninger og synspunkter i diskusjoner om emner hun/han interesserer seg for. Kan få fram sine meninger og reaksjoner når det gjelder løsningen på et problem eller praktiske spørsmål som hvor man skal gå, hva man skal gjøre, eller hvordan man skal organisere noe (f.eks. en utflykt). Kan høflig gi uttrykk for sitt livssyn og sine meninger og for enighet og uenighet.</i>
A2	<i>Kan stort sett oppfatte hvilket emne som diskuteres rundt henne/ham, når det snakkes langsomt og tydelig. Kan diskutere hva man skal gjøre en kveld eller en helg. Kan komme med og uttrykke sine reaksjoner på, forslag. Kan uttrykke enighet eller uenighet.</i>
	<i>Kan diskutere alminnelige praktiske spørsmål på en enkel måte når det snakkes langsomt, tydelig og direkte til henne/ham. Kan diskutere hva man skal gjøre, og hvor man skal gå, og avtale å møtes.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

	FORMELL DISKUSJON OG MØTER
C2	<i>Kan hevde seg i formelle diskusjoner om komplekse spørsmål og legge fram velformulerte, gjennomtenkte argumenter på en måte som ikke står tilbake for det morsmålsbrukerne presterer.</i>
C1	<i>Kan med letthet delta i debatten, selv når abstrakte, komplekse og ukjente tema blir diskutert. Kan argumentere overbevisende for et formelt standpunkt, svare på spørsmål og gi treffende, flytende og spontane motsvar til komplekse motargumenter.</i>
B2	<i>Kan delta i en livlig diskusjon og i stor grad få tak i hvilke argumenter som taler for og imot bestemte synspunkter. Kan presist uttrykke sine tanker og meninger og legge fram eller gi respons på komplekse argumentasjonsrekker på en overbevisende måte.</i>
	<i>Kan delta aktivt i formelle diskusjoner, både rutinepregede og mer uforutsigbare. Kan følge diskusjoner om emner som er knyttet til hennes/hans felt, og forstå i detalj hva den som snakker, mener er viktig. Kan bidra med, gjøre rede for og underbygge sin mening, vurdere alternative forslag og sette fram og kommentere hypoteser.</i>
B1	<i>Kan følge mye av det som blir sagt i tilknytning til hennes/hans eget felt, så sant samtalepartnerne snakker tydelig og unngår spesiell, idiomatisk språkbruk. Kan få fram et synspunkt tydelig, men har vanskelig for å delta i en diskusjon. Kan ta del i rutinemessige formelle diskusjoner om velkjente emner der det utveksles saksopplysninger, gis instruksjoner og diskuteres løsninger på praktiske problemer, så sant deltakerne bruker standard regionaltalemål og har tydelig uttale.</i>
A2	<i>Forstår langt på vei når det blir skiftet tema i formelle diskusjoner innenfor hennes/hans eget felt, så sant det snakkes sakte og tydelig. Kan utveksle relevant informasjon og si sin mening om praktiske problemer når hun/han blir spurt direkte, så sant hun/han får litt hjelp til å formulere seg og kan be om å få gjentatt de viktigste punktene om nødvendig.</i>
	<i>Kan si hva hun/han mener om konkrete saker, når hun/han blir spurt direkte på et formelt møte, så sant det er mulig å få gjentatt de viktigste punktene om nødvendig.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

Merk: Beskrivelsene i denne underskalaen er ikke blitt kalibrert empirisk.

	MÅLRETTET SAMARBEID (f.eks. å reparere en bil, å diskutere et dokument eller å organisere en begivenhet)
C2	Som B2
C1	Som B2
B2	<p>Kan forstå og forholde seg til detaljerte instruksjoner.</p> <p>Kan hjelpe et prosjekt framover ved å invitere andre til å delta i diskusjonen, si hva de mener, osv.</p> <p>Kan klart og tydelig oppsummere et saksforhold eller et problem, tenke igjennom mulige årsaker og konsekvenser, og veie opp mot hverandre fordelene og ulempene ved ulike framgangsmåter.</p>
B1	<p>Kan følge med i det som blir sagt, men må av og til be om at noe blir gjentatt eller klargjort, hvis samtalepartnern er snakker fort og nevner mange detaljer.</p> <p>Kan forklare hvorfor noe er et problem, diskutere hva man skal gjøre videre, og sammenligne ulike alternativ.</p> <p>Kan kort kommentere andres synspunkter.</p>
	<p>Kan stort sett følge med i det som sies, og kan om nødvendig gjengi noe en annen har sagt, for å forsikre seg om at man forstår hverandre riktig.</p> <p>Kan få fram sine egne meninger og reaksjoner når det gjelder mulige løsninger eller spørsmål om hva man skal gjøre videre, med kortfattede begrunnelser og forklaringer.</p> <p>Kan invitere andre til å si sin mening om hvordan man skal gå fram videre.</p>
A2	<p>Kan forstå nok til å utføre enkle, rutinepregede oppgaver uten å anstrenge seg for mye, og med svært enkelt språk be om å få gjentatt noe hun/han ikke har forstått.</p> <p>Kan diskutere hva man skal gjøre videre, komme med forslag, kommentere forslag fra andre og be om eller gi veiledning til noen.</p>
	<p>Kan vise når hun/han klarer å følge med, og kan forstå alt som er nødvendig, hvis den som snakker, anstrenger seg litt.</p> <p>Kan kommunisere i forbindelse med enkle og rutinepregede oppgaver og kan bruke enkle fraser for å spørre om eller skaffe til veie ting, be om enkel informasjon eller diskutere hva man skal gjøre videre.</p>
A1	<p>Kan forstå spørsmål og instruksjoner som legges fram for han/henne på en langsom og omhyggelig måte, og kan følge korte, enkle anvisninger.</p> <p>Kan be om ting og gi ting videre.</p>

	TRANSAKSJONER FOR Å FÅ TAK I VARER OG TJENESTER
C2	Som B2
C1	Som B2
B2	<p>Kan bruke språket godt nok til å forhandle om en løsning på en konflikt, f.eks. i forbindelse med en ufortjent trafikkbot, økonomisk ansvar for skade på en leilighet eller skyldspørsmålet ved et ulykkestilfelle.</p> <p>Kan sette fram krav om kompensasjon og bruke «språklige overtalelseskunster» til å forlange oppreisning og tydelig sette grenser for hvilke innrømmelser hun/han er villig til å gjøre.</p>
	<p>Kan forklare et problem som er oppstått, og gjøre det klart at kunden eller den som utfører tjenesten, må gjøre en innrømmelse.</p>
B1	<p>Kan takle de fleste transaksjoner som kan bli aktuelle under en reise eller idet man planlegger reise og opphold i utlandet, eller hvis man får noe med myndighetene i landet å gjøre.</p> <p>Kan klare seg i mindre rutinepregede situasjoner i butikker, på postkontor eller i banker, f.eks. hvis man vil omgjøre et kjøp man ikke er fornøyd med. Kan framsette en klage.</p> <p>Kan takle de fleste situasjoner som kan oppstå når man legger reiseplaner via et byrå, eller på reisen, f.eks. spørre en medpassasjer om hvor man skal gå av på et ukjent sted.</p>
A2	<p>Kan klare seg i rutinepregede situasjoner i dagliglivet, f. eks. i forbindelse med reiser, innkvartering, mat og shopping.</p> <p>Kan få tak i all den informasjonen hun/han trenger på et turistkontor, så sant det dreier seg om noe enkelt og allmenngyldig.</p>
	<p>Kan be om eller selv skaffe seg alminnelige varer og tjenester.</p> <p>Kan få tak i enkel informasjon om reiser, bruke offentlige transportmidler som buss, tog og drosje, spørre om og forklare veien og kjøpe billetter.</p> <p>Kan spørre om ting og foreta enkle transaksjoner i butikker, på postkontor og i banken.</p> <p>Kan gi og motta informasjon om mengde, antall, pris osv.</p> <p>Kan foreta enkle innkjøp ved å si hva man vil ha, og spørre om prisen.</p> <p>Kan bestille et måltid.</p>
A1	<p>Kan be om ting og gi ting videre.</p> <p>Kan forholde seg til tall, mengder, kostnader og tid.</p>

	INFORMASJONSUTVEKSLING
C2	Som B2
C1	Som B2
B2	<i>Kan forstå og utveksle kompleks informasjon og gode råd om alt som kan knyttes til hennes/hans yrkesliv.</i>
	<i>Kan viderebringe detaljert informasjon uten problemer eller misforståelser. Kan gi en klar, detaljert beskrivelse av hvordan man utfører en oppgave. Kan sammenfatte informasjon og argumenter fra en rekke kilder.</i>
B1	<i>Kan med en viss sikkerhet utveksle, undersøke og bekrefte innsamlede saksopplysninger om kjente emner innenfor sitt felt, enten de er rutinepregede eller ikke. Kan beskrive hvordan noe skal utføres, og gi detaljerte instruksjoner. Kan gi et sammendrag av, eller si sin mening om, en novelle, en artikkel, et foredrag, en diskusjon, et intervju eller en dokumentar, og svare på spørsmål om nærmere detaljer.</i>
	<i>Kan finne fram til og videreformidle enkle saksopplysninger. Kan be om og følge detaljerte anvisninger. Kan få tak i mer detaljert informasjon om noe.</i>
A2	<i>Kan forstå nok til å gjennomføre enkle, rutinepregede utvekslinger uten å anstrenge seg for mye. Kan klare hverdagens praktiske krav – finne fram til og videreformidle enkle saksopplysninger. Kan stille og svare på spørsmål om vaner og rutiner. Kan stille og svare på spørsmål om fritidssysler og om hva han/hun tidligere har vært opptatt av. Kan gi og følge enkle instruksjoner og anvisninger, f.eks. forklare hvordan man kommer seg til et bestemt sted.</i>
	<i>Kan kommunisere i enkle og rutinepregede situasjoner som krever enkel og direkte utveksling av informasjon. Kan utveksle en begrenset mengde informasjon om hvordan man utfører kjente og rutinepregede oppgaver. Kan stille og svare på spørsmål om hva man gjør på jobben og i fritiden. Kan be om og gi anvisninger ved hjelp av et kart eller en oversiktsplan. Kan be om og selv oppgi personlige opplysninger.</i>
A1	<i>Kan forstå spørsmål og instruksjoner som er rettet til henne/ham, og som legges fram sakte og på en omhyggelig måte, og kan følge korte, enkle anvisninger. Kan stille og svare på enkle spørsmål og innlede og gi respons på enkle utsagn som har å gjøre med viktige behov, eller dreier seg om svært kjente emner. Kan stille og svare på spørsmål om seg selv og andre mennesker, hvor de bor, folk de kjenner, og ting de har. Kan angi tid ved hjelp av uttrykk som «neste uke», «forrige fredag», «i november», «klokken tre».</i>

	INTERVJU
C2	<i>Kan delta i dialogen på en svært god måte, kan strukturere samtalen og kan samhandle helt flytende og med autoritet, enten som intervjuer eller som intervjuobjekt like godt som en morsmålsbruker.</i>
C1	<i>Er en likeverdig deltaker i et intervju, enten som intervjuer eller som intervjuobjekt. Kan utfylle og videreutvikle viktige punkter, flytende og uten hjelp, og takler godt avbrudd og kommentarer.</i>
B2	<i>Kan gjennomføre et intervju effektivt og flytende og kan avvike spontant fra de spørsmålene hun/han har forberedt, for å følge opp og gå mer i detalj om interessante svar.</i>
	<i>Kan ta initiativ i en intervjusituasjon og utfylle og videreutvikle tanker og ideer med lite hjelp eller press fra intervjuerens side.</i>
B1	<i>Kan gi konkrete opplysninger av den typen som kreves ved et intervju eller en konsultasjon (f.eks. beskrive symptomer for en lege), men presisjonen er begrenset. Kan gjennomføre et forberedt intervju og kontrollere og stadfeste opplysninger, men må av og til be om at den andre gjentar svaret sitt hvis vedkommende har snakket for raskt eller svaret var omfattende.</i>
	<i>Kan ta noen initiativ ved et intervju eller en konsultasjon (f.eks. for å føre inn et nytt emne), men samhandlingen er svært avhengig av at hun/han får hjelp av intervjueren. Kan bruke et ferdiglaget spørreskjema til å gjennomføre et velstrukturert intervju, med noen spontane oppfølgingsspørsmål.</i>
A2	<i>Kan gjøre seg forstått i en intervjusituasjon og formidle tanker og opplysninger om kjente emner, så sant hun/han iblant kan be om å få forklart ting og få litt hjelp til å uttrykke seg.</i>
	<i>Kan svare på enkle spørsmål og gi respons på uttalelser i en intervjusituasjon.</i>
A1	<i>Kan i en intervjusituasjon svare på enkle, direkte spørsmål om seg selv når det snakkes langsomt og tydelig på et direkte og ikke alt for vanskelig språk.</i>

4.4.3.2 Skriftlig samhandling

Samhandling med skriftlig språk som medium omfatter aktiviteter som

- å sende og utveksle notater, påminnelser osv. når det er umulig og/eller upasende å snakke sammen
- å korrespondere per brev, faks, e-post osv.
- å forhandle fram avtaler, kontrakter, kunngjøringer osv. ved å utveksle skriftlige utkast og diskutere ordlyden og foreslå tillegg og endringer, rettelser osv.
- å delta på on-line og off-line datakonferanser

4.4.3.3 Samhandling ansikt til ansikt kan selvsagt innebære at man tar i bruk flere medier i kombinasjon, både skriftlige, audiovisuelle, paralingvistiske (se avsnitt 4.4.5.2) og paratekstuelle (se 4.4.5.3).

4.4.3.4 Det utvikles stadig mer avansert programvare for datamaskiner. Derfor er kommunikasjon med preg av samhandling mellom menneske og maskin i ferd med å få større og større betydning både innenfor det offentlige domenet, arbeidslivsdomenet og opplæringsdomenet, også innenfor det personlige domenet.

Vi har satt opp beskrivesskalaer for disse typene skriftlig samhandling:

- Generell skriftlig samhandling
- Korrespondanse
- Notater, beskjeder og skjemaer

	GENERELL SKRIFTLIG SAMHANDLING
C2	Som C1
C1	Kan uttrykke seg klart og presist og formidle innholdet på en effektiv og fleksibel måte til leseren.
B2	Kan effektivt uttrykke nyheter og synspunkter skriftlig og forholde seg til det andre skriver.
B1	Kan formidle informasjon og ideer om abstrakte så vel som konkrete emner, sjekke opplysninger og forhøre seg om eller forklare problemer på en forholdsvis presis måte. Kan skrive personlige brev og korte beskjeder der hun/han ber om eller videreformidler enkel informasjon av umiddelbar betydning, og får fram det hun/han synes er viktige punkter.
A2	Kan skrive korte, enkle beskjeder med et fast oppsett om emner knyttet til umiddelbare behov.
A1	Kan skriftlig be om eller selv oppgi personlige opplysninger.

	KORRESPONDANSE
C2	Som C1
C1	Kan uttrykke seg klart og presist i personlig korrespondanse og bruke språket på en effektiv og fleksibel måte, også uttrykke seg med sterke følelser og med hentydninger og spøk.
B2	Kan skrive brev som uttrykker følelsesnyanser og framhever hva bestemte hendelser og opplevelser betyr for henne/ham personlig, og kan kommentere nyheter og synspunkter i brev som hun/han får fra andre.
B1	Kan skrive personlige brev der hun/han forteller nyheter og gir uttrykk for tanker om abstrakte eller kulturelle emner som musikk og film. Kan skrive personlige brev som beskriver følelser, opplevelser og hendelser i noen detalj.
A2	Kan skrive svært korte personlige brev som uttrykker takknemlighet og beklagelser.
A1	Kan skrive et enkelt postkort med noen få ord.

	NOTATER, BESKJEDER OG SKJEMAER
C2	Som B1
C1	Som B1
B2	Som B1
B1	Kan ta imot henvendelser med forespørsler og henvendelser som forklarer problemer.
	Kan skrive korte beskjeder med opplysninger av umiddelbar betydning for venner, tjenesteleverandører, lærere og andre mennesker i hennes/hans daglige omgivelser. Får fram det hun/han regner for å være viktig, på en forståelig måte.
A2	Kan ta imot korte, enkle beskjeder så sant det er mulig å be om å få noe gjentatt eller omformulert. Kan skrive korte, enkle beskjeder om saker knyttet til umiddelbare behov.
A1	Kan skrive tall og datoer, sitt eget navn, sin nasjonalitet, adresse, alder eller fødselsdato eller datoen for ankomst til landet osv., f. eks. på registreringsskjemaet på et hotell.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke former for kommunikativ samhandling innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å delta i
- hvilke roller innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å ta på seg i samhandlingen

4.4.3.5 Samhandlingsstrategier

Ved samhandling tar språkbrukerne i bruk alle de reseptive og produktive strategiene som vi har omtalt ovenfor. Når samhandlingen er muntlig, bruker de i tillegg bestemte strategier i selve samhandlingsprosessen. Ved hjelp av disse strategiene danner samtalepartnerne en felles mental kontekst (en diskurs). Det vil si at de kommer fram til hva utgangspunktet er, og hvem de har med å gjøre. Samtalepartnerne nærmer seg hverandre eller bestemmer seg for å opprettholde en (betryggende) distanse. Også når folk snakker med hverandre ansikt til ansikt, vil de vanligvis uttrykke hva de mener, på flere måter samtidig. De bruker både språklige og tekstuelle elementer, paralingvistiske trekk og kontekstuelle signaler. Alt dette kan brukes mer eller mindre utførlig eller mer eller mindre eksplisitt, alt etter hva den som snakker, vurderer som det beste i den gitte situasjonen.

Å planlegge en muntlig samhandling innebærer å aktivere et tankeskjema eller et *prakseogram*. Et prakseogram er et diagram som framstiller strukturen i en kommunikativ samhandling, og gir en oversikt over mulige og sannsynlige utvekslinger (*avgrensning*). I tillegg vurderer man den kommunikative avstanden mellom seg selv og samtalepartnerne (*bestemme menings- eller informasjonskløften; Vurdere hva man har som utgangspunkt*). Hensikten er å kunne sette opp ulike alternativer og

forberede trekk man kan gjøre under de utvekslingene man står overfor (*planlegge trekk*). Under selve samtalen velger språkbrukerne strategier for turtaking, slik at de kan ta initiativet (*ta ordet*), styrke samspillet og sikre at samtalen utvikler seg i den retning de ønsker (*samarbeide: mellom mennesker*), og for å etablere og opprettholde en felles forståelse av det de vil oppnå (*samarbeide: om begreper*). Det kan bety at samtalepartnerne må be om hjelp til å formulere noe (*be om hjelp*). Både planleggingen og evalueringen foregår mens de snakker: Man kan se om de tankeskjemaene man valgte, stemmer overens med det som faktisk skjer (*overvåke: tankeskjema, prakseogram*), og kan vurdere om samtalen utvikler seg slik man ønsket (*overvåke: effekt, suksess*). På grunn av misforståelser eller altfor stor tvetydighet må deltakerne nå kanskje be om at noe blir uttrykt tydeligere, enten det gjelder det rent språklige eller innholdet i samtalen (*be om, komme med oppklaring*). Det kan også medføre at de aktivt prøver å gjenopprette kommunikasjonen og oppklare misforståelser når det er nødvendig (*reparere kommunikasjon*).

Planlegging består i

- å avgrense (velge tankeskjema, prakseogram)
- å avgjøre om det foreligger en menings- eller informasjonskløft (vilkår for vellykket kommunikasjon)
- å vurdere forutsetningene
- å planlegge trekk

Gjennomføring består i

- å ta ordet
- å samarbeide (med mennesker)
- å samarbeide (om begreper)
- å takle det uventede
- å be om hjelp

Evaluering består i

- å overvåke (tankeskjema, prakseogram)
- å overvåke (effekt, suksess)

Reparasjon består i

- å be om oppklaring
- å komme med en oppklaring
- å reparere kommunikasjon

For å illustrere dette har vi satt opp skalaer for de følgende typene aktiviteter:

- Å ta ordet
- Å samarbeide
- Å be om oppklaring

	Å TA ORDET (Å VEKSELE PÅ TUR)
C2	Som C1
C1	Kan velge et egnet uttrykk blant et spekter av lett tilgjengelige diskursfunksjoner som innledning, enten for å ta ordet eller for å vinne tid og holde på ordet mens hun/han tenker seg om.
B2	Kan gripe korrekt inn i en diskusjon ved å uttrykke seg med et språk som passer i situasjonen. Kan innlede, opprettholde og avslutte en samtale på en korrekt måte, med effektiv turtaking. Kan innlede en diskurs, ta ordet når det er hennes/hans tur, og avslutte samtalen når hun/han må, selv om dette ikke alltid blir gjort på en særlig elegant måte. Kan bruke standardfraser (f.eks. «det var et vanskelig spørsmål») for å vinne tid og beholde ordet mens hun/han tenker ut en god formulering.
B1	Kan gripe inn i en diskusjon om kjente emner og få ordet ved hjelp av et passende uttrykk.
	Kan innlede, opprettholde og avslutte enkle samtaler ansikt til ansikt om emner som er kjente eller har personlig interesse.
A2	Kan ved hjelp av enkle teknikker innlede, opprettholde eller avslutte en kort samtale. Kan innlede, opprettholde og avslutte enkle samtaler ansikt til ansikt.
	Kan be om oppmerksomhet.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

	Å SAMARBEIDE
C2	Som C1
C1	Kan knytte sitt eget bidrag til det samtalepartnerne har sagt, på en svært god måte.
B2	Kan gi tilbakemelding og følge opp uttalelser og resonnement, og på den måten bidra til at diskusjonen går framover. Kan hjelpe diskusjonen framover når situasjonen er kjent, og få stadfestet sin forståelse, trekke inn andre osv.
B1	Kan bruke et elementært repertoar av språk og strategier for å bidra til å holde en samtale eller diskusjon i gang. Kan oppsummere hvor langt diskusjonen er kommet, og på den måten bidra til å holde samtalen eller diskusjonen fokusert.
	Kan gjenta deler av noe en annen har sagt, for å forsikre seg om at de forstår hverandre, og bidra til at samtalen utvikler seg i riktig retning. Kan invitere andre med i diskusjonen.
A2	Kan vise det når hun/han forstår hva som sies.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

	Å BE OM OPPKLARING
C2	Som B2
C1	Som B2
B2	Kan stille oppfølgingsspørsmål for å kontrollere om hun/han har forstått hva en annen mente å si, og kan få oppklart punkter som er tvetydige.
B1	Kan be noen klargjøre eller videreutvikle hva de akkurat har sagt.
A2	Kan med svært enkle ord be om å få gjentatt noe når hun/han ikke forstår. Kan ved hjelp av standardfraser be om å få forklart nøkkelord og viktige uttrykk hun/han ikke forstår.
	Kan si at hun/han ikke klarte å følge med.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

4.4.4 Aktiviteter og strategier i forbindelse med viderefremidling

Ved **viderefremidling** opptre språkbrukeren som et bindeledd mellom mennesker som ikke kan forstå hverandre direkte. Dette dreier seg vanligvis om folk som snakker forskjellige språk. Aktiviteter som innebærer viderefremidling, er blant annet tolking, oversettelse, skriving av sammendrag og omskriving av tekster på samme språk når språkbruken i originalteksten er vanskelig å forstå.

4.4.4.1 Muntlig viderefremidling kan være

- simultantolking (på konferanser og møter, av formelle taler osv.)
- fortløpende tolking (av velkomsttaler, omvisninger med guide osv.)
- uformell tolking
 - for utlendinger i ens eget land
 - for folk med samme morsmål som en selv, i utlandet
 - for venner, familie, kunder, utenlandske gjester osv. i sosiale sammenhenger og i forbindelse med transaksjoner
 - av skilt, menyer, oppslag osv.

4.4.4.2 Skriftlig viderefremidling kan være

- nøyaktig oversettelse (for eksempel av kontrakter eller juridiske og vitenskapelige tekster)
- litterær oversettelse (for eksempel av romaner, skuespill, poesi, operatekster)
- oppsummering av hovedpunkter (for eksempel i artikler i aviser og tidskrift) innenfor S2 eller mellom S1 og S2 (S1 = førstespråk/morsmål, S2 = andrespråk/fremmedspråk)
- omskriving (for eksempel av fagtekster til hjelp for folk utenfor fagmiljøet)

4.4.4.3 Det er behov for **videreformidlingsstrategier** når en har informasjon som en skal bringe videre med uendret meningsinnhold ved hjelp av begrensede ressurser. Dette kan innebære at en må planlegge hvordan en skal organisere og utnytte ressursene best mulig (*utvikle bakgrunnskunnskap; finne støtte; forberede ordforråd*). I tillegg må en vurdere hvordan en best kan ta fatt på oppgaven (*vurdere samtalepartnernes behov; velge hvor store tekstbolker som skal tolkes om gangen*).

Ved tolking, omarbeiding eller oversettelse må en hele tiden tenke framover til neste tekstdel samtidig som en formulerer det som akkurat er blitt sagt. På denne måten «sjonglerer» man med to ulike tekstlige enheter samtidig (se framover). En må notere seg uttrykksmåter som kan utvide ens eget ordforråd (*notere seg muligheter, tilsvarende uttrykksmåter*), og lære seg ferdigformulerte fraser for å frigjøre kapasitet til å gå videre. Det er også nødvendig å anvende teknikker som gjør at en kan omgå usikre punkter og unngå sammenbrudd – samtidig som en ser videre framover i teksten (*bygge bro*). Resultatet må evalueres både på et kommunikativt nivå (dvs. forståelse av innholdet) (*kontrollere samsvar*) og på et språklig nivå (*kontrollere konsekvent språkbruk*). Det må også følges opp, ikke minst ved skriftlig oversettelse, med reparasjon ved at man benytter oppslagsverk og rådfører seg med folk som kjenner det aktuelle feltet godt (*forbedre ved å slå opp i ordbøker, synonymordbøker, konsultere eksperter, kilder*).

- Planlegging
 - Å bygge opp bakgrunnskunnskap
 - Å finne ut hvor det finnes ressurser til hjelp og støtte
 - Å forberede ordforråd som passer i konteksten
 - Å vurdere samtalepartnernes behov
 - Å velge ut den teksten som skal tolkes/oversettes til et annet språk
- Gjennomføring
 - Å se framover, det vil si å ta fatt på en ny tekstenhet og formulere den forrige i samme vending
 - Å notere seg muligheter og hvilke tilsvarende uttrykksmåter som kan brukes
 - Å bygge bro, dvs. å skape sammenheng
- Evaluering
 - Å kontrollere at de to versjonene samsvarer.
 - Å kontrollere at språkbruken er konsekvent
- Reparasjon
 - Å forbedre oversettelsen ved å slå opp i ordbøker og synonymordbøker
 - Å konsultere eksperter, kilder

Vi har så langt ikke laget noen beskrivelser for å illustrere dette.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke viderefremidlingsaktiviteter innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å gi seg i kast med*

4.4.5 Ikke-verbal kommunikasjon

4.4.5.1 Blant **praktiske handlinger** som ofte følger språkbruk (som regel muntlig språkbruk ansikt til ansikt), kan vi regne disse:

- Peking, for eksempel med fingeren eller hånden eller tilsvarende bruk av blikket eller et nikk. Slike handlinger ledsager deiktiske (påpekende) språkhandlinger når en skal identifisere objekter, personer osv., for eksempel på denne måten: «Kan jeg få den? Nei, ikke den, men den.»
- Demonstrasjon, som ledsager deiktiske språkhandlinger, verb i presens og proverb (for eksempel bruk hjelpeverb eller verbet «gjøre» istedenfor å gjenta andre verb) av typen «Hun reiste hjem, men jeg ville ikke det» / «Jeg tar denne og ordner den her, sånn. Nå kan du gjøre det samme!».
- Handlinger som tydelig kan observeres. Til dette kan vi regne handlinger som ofte forekommer: fortellinger, kommentarer, ordrer osv., av typen «Ikke gjør det!», «Godt gjort!», «Å, nei, han mistet den!» Her er det umulig å tolke ytringen uten at man får med seg handlingen.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *i hvilken grad dyktige innlærere vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å knytte de riktige ordene til de gitte handlingene, og omvendt, og hvor godt de bør mestre dette*
- *i hvilke situasjoner innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å gjøre dette*

4.4.5.2 **Paralingvistiske virkemidler** omfatter kroppsspråk, ikke-språklige talelyder og prosodiske kvaliteter.

Kroppsspråk: Paralingvistisk kroppsspråk er ikke det samme som praktiske handlinger ledsaget av språk, ettersom de forskjellige uttrykkene har en konvensjonalisert betydning, som gjerne varierer fra en kultur til en annen. Av eksempler som er kjent fra mange europeiske land, kan vi nevne

- fakter (for eksempel å hytte med neven i «protest»)
- ansiktsuttrykk (for eksempel å smile eller rynke pannen)
- kroppsholdning (for eksempel å lute framover for å uttrykke «fortvilelse» eller sitte framoverlent for å vise «sterk interesse»)
- øyekontakt (for eksempel å blunke megetsigende eller stirre vantro)
- kroppskontakt (for eksempel å gi et kyss eller et håndtrykk)
- fysisk avstand (for eksempel å stå veldig nær noen eller holde avstand)

Bruk av *ikke-språklige talelyder*: Slike lyder (det kan også være stavelser) er paralingvistiske på den måten at de har en konvensjonalisert betydning, men de hører ikke til språkets alminnelige fonologiske system. I norsk dreier det seg blant annet om lyder som

«sssj»	for å be om stillhet
«bu-u-u»	for å uttrykke misbilligelse offentlig
«æsj»	for å uttrykke vemmelse
«hmf»	for å uttrykke misnøye
«m-m»	for å uttrykke enighet

Prosodiske kvaliteter: Slike trekk kan sies å være paralingvistiske hvis de har en konvensjonalisert betydning (for eksempel knyttet til holdninger og sinnstilstander). De faller da utenfor det alminnelige fonologiske systemet (der prosodiske trekk som lengde, tonelag og trykk kan spille en rolle uten å være paralingvistiske). Det dreier seg for eksempel om

stemmekvalitet	(grov, forpustet, skingrende osv.)
stemmeleie	(brummende, klynkende, skrikende osv.)
lydstyrke	(hviskende, mumlende, ropende osv.)
lengde	(for eksempel «ve-e-e-eldig bra!»)

Man kan oppnå mange paralingvistiske effekter ved å kombinere stemmeleie, lengde, lydstyrke og stemmekvalitet.

Det er viktig å skille mellom paralingvistisk kommunikasjon og fullt utviklede *tegnspråk*. De siste faller utenom rammen av dette verket. Ekspertene på tegnspråk vil kanskje finne at mange av begrepene og kategoriene i Rammeverket er nyttige også for dem.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hva slags paralingvistisk atferd i målkulturen innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å a) gjenkjenne og forstå, og b) bruke*

4.4.5.3 Paratekstuelle trekk minner om paralingvistiske trekk og spiller en lignende rolle i skriftlige tekster. Det dreier seg om virkemidler som

- illustrasjoner (bilder, tegninger osv.)
- kurver, tabeller, diagrammer, figurer osv.
- typografiske virkemidler (skrifttyper og skriftstørrelse, bruk av mellomrom, understreking, layout osv.)

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke paratekstuelle trekk innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å a) gjenkjenne og reagere på, og b) bruke*

4.5 Kommunikative språkprosesser

For å kunne snakke, skrive, lytte eller lese må innlæreren kunne utføre ferdighetskrevede handlinger i rett rekkefølge.

For å kunne snakke må innlæreren kunne

- planlegge og strukturere et budskap (kognitive ferdigheter)
- formulere en språklig ytring (språklige ferdigheter)
- uttale ytringen (fonetiske ferdigheter)

For å kunne skrive må innlæreren kunne

- strukturere og formulere budskapet (kognitive og språklige ferdigheter)
- skrive teksten for hånd eller på maskin (manuelle ferdigheter) eller på annen måte overføre teksten til skrift

For å kunne lytte må innlæreren kunne

- oppfatte ytringen (fonetiske lytteferdigheter)
- gjenkjenne det språklige budskapet (språklige ferdigheter)
- forstå budskapet (semantiske ferdigheter)
- tolke budskapet (kognitive ferdigheter)

For å kunne lese må innlæreren kunne

- oppfatte den skriftlige teksten (visuelle ferdigheter)
- gjenkjenne skriften (rettskrivningsferdigheter)
- gjenkjenne budskapet (språklige ferdigheter)
- forstå budskapet (semantiske ferdigheter)
- tolke budskapet (kognitive ferdigheter)

På overflaten er disse prosessene lette å forstå. Det er derimot ikke så lett å forstå det som foregår i sentralnervesystemet. Analysen nedenfor er ikke uttømmende, men omfatter bare deler av det som knytter seg til utvikling av språklige ferdigheter.

4.5.1 Planlegging

Planlegging er utvelgelse, indre organisering og samordning av deler av den generelle og kommunikative språkkompetansen (se kapittel 5). Brukeren/innlæreren planlegger med tanke på å bruke dette i den kommunikative situasjonen for å oppnå sine (kommunikative) hensikter.

4.5.2 Gjennomføring

4.5.2.1 Produksjon

Produksjonsprosessen omfatter to deler: formulering og artikulering.

I *formuleringsdelen* gir man det man har planlagt å si (*output*) språklig form. Dette innebærer at det foregår leksikalske, grammatiske, fonologiske (eller ortografiske, når man skriver) prosesser, som ser ut til å være delvis uavhengige av hverandre (for eksempel i tilfeller av dysfasi). Men den nøyaktige innbyrdes forbindelsen mellom disse prosessene er ikke fullt ut kjent.

I *artikuleringsdelen* organiseres den motoriske stimuleringen av stemmeapparatet, som dermed omgjør resultatet av de fonologiske prosessene til koordinerte bevegelser i taleorganene. Disse organene produserer så en serie lydbølger som utgjør den muntlige ytringen. Ved skriving er det håndmuskulaturen som blir motorisk stimulert til å produsere håndskrevne eller maskinskrevne tekster.

4.5.2.2 Resepsjon

De **reseptive prosessene** omfatter fire trinn. Selv om rekkefølgen er lineær (nedenfra og opp), skjer det på hvert trinn en oppdatering og omfortolkning (ovenfra og ned) i lys av kunnskap om den virkelige verden, forventninger og ny forståelse av teksten, i en underbevisst samhandlingsprosess. De fire trinnene består i

- å oppfatte tale og skrift – å gjenkjenne lyder/bokstaver og ord (løkkeskrift og trykkskrift)
- å avgjøre hvorvidt hele eller deler av teksten er relevant
- å forstå teksten som en språklig enhet, semantisk og kognitivt
- å tolke budskapet ut fra konteksten

Dette innebærer bruk av ferdigheter som

- perseptive ferdigheter
- hukommelse
- avkodingsferdigheter
- evne til å trekke slutninger
- evne til å forutsi hva som vil skje
- fantasi
- ferdighet i skumlesing
- ferdighet i å oppfatte trekk som viser framover og bakover i teksten

Det kan være lettere å forstå særlig skriftlige tekster hvis man tar i bruk egnede hjelpemidler, blant annet oppslagsverk som

- ordbøker (ettspråklige og tospråklige)
- synonymordbøker
- uttaleordbøker
- elektroniske ordbøker, grammatikker, stavekontroller og annet
- grammatikkbøker

4.5.2.3 Samhandling

De prosessene som foregår ved *muntlig samhandling*, skiller seg på flere måter fra en ren serie av talte ytringer og lytting.

- Produktive og reseptive prosesser går over i hverandre. Allerede mens brukeren er i ferd med å lytte til samtalepartnerens ytring, altså før den er fullført, begynner hun/han å planlegge sin respons – ut fra en hypotese om ytringens art og betydning og hvordan den bør tolkes.
- En diskurs fungerer kumulativt. Det vil si at deltakerne – etter hvert som samhandlingen skrider fram – samler seg om en mer eller mindre felles tolkning av situasjonen, utvikler forventninger og konsentrerer seg om det som er viktig. Disse prosessene gjenspeiles i den måten de utformer ytringene sine på.

Ved *skriftlig samhandling* (for eksempel korrespondanse per brev, faks, e-post osv.) er resepsjon og produksjon atskilte prosesser (selv om elektronisk samhandling, for eksempel over Internett, minner stadig mer om samhandling i sanntid). En skriftlig diskurs fungerer kumulativt på lignende måte som ved muntlig samhandling.

4.5.3 Overvåkning

Det er også en strategisk komponent til stede. Den består i å holde mentalt overblikk i løpet av kommunikasjonen. Dette gjelder like mye i produktive som i reseptive prosesser. Den som snakker eller skriver, mottar hele tiden *tilbakemelding* i form av formuleringer, uttrykksmåter og lydlige uttrykk. Dette hjelper henne/ham til å føre kommunikasjonen videre.

I videre forstand dreier dette seg om å overvåke utviklingen i den kommunikative prosessen og å styre den. Dette krever evne til

- å takle det uventede, for eksempel en endring av domenet eller tankeskjemmet for temaet
- å takle kommunikasjonsbrudd under samhandling eller produksjon, som oppstår for eksempel fordi man husker feil
- å takle utilstrekkelig kommunikativ kompetanse ved å kunne omstrukturere, omformulere eller be om hjelp
- å oppklare misforståelser og feiltolkninger (ved å be om forklaring)
- å rette opp forsnakkelser og feilhøringer (hjelp av reparasjonsstrategier)

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke ferdigheter som kreves, og i hvilken grad, for at innlæreren på en tilfredsstillende måte skal kunne utføre de kommunikative oppgavene hun/han forventes å gi seg i kast med*
- *hvilke ferdigheter innlæreren kan forutsettes å ha, og hvilke som må utvikles*
- *hvilke oppslagsbøker og andre hjelpemidler innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å bruke (med utbytte)*

4.6 Tekster

Som vi gjorde rede for i kapittel 2, brukes ordet «tekst» om et hvilket som helst språklig uttrykk som noen produserer eller utveksler, muntlig eller skriftlig. Det vil si at all språklig kommunikasjon omfatter bruk av tekst. Språklige aktiviteter og prosesser må alltid analyseres og klassifiseres ut fra hvilket forhold språkbrukeren og hennes/hans samtalepartner(e) har til teksten, enten den nå skal oppfattes som et ferdig produkt – et kulturuttrykk – som en målsetting eller som et foreløpig utkast. Vi har behandlet slike aktiviteter og prosesser i avsnitt 4.4 og 4.5. Tekster spiller forskjellige roller i vårt sosiale liv, og uttrykk og innhold påvirkes av dette. Ulike *medier* tjener ulike formål. Dette angår budskapets kontekst og struktureringen og presentasjonen av det. Man kan dele tekstene inn i ulike typer, som tilhører ulike sjangrer. Se også avsnitt 5.2.3.2 (makrofunksjoner).

4.6.1 Tekst og medier

Alle tekster blir uttrykt gjennom et bestemt medium, som regel tale – lydbølger – eller skrift. Mediene kan også deles inn videre på grunnlag av sine fysiske egenskaper, som påvirker de produktive og reseptive prosessene. Ved tale kan vi for eksempel skille mellom direkte tale på nært hold, offentlige taler og telefonsamtaler. Ved skrift kan vi skille mellom trykt skrift og håndskrift (løkkeskrift eller andre typer). Når brukere/innlærere skal kommunisere ved hjelp av et bestemt medium, trenger de et sanse- og bevegelsesapparat som setter dem i stand til dette. I forbindelse med tale må de kunne høre godt under bestemte betingelser og ha god kontroll over taleorganene. Når det gjelder alminnelig skrivning, må de ha et godt syn og tilstrekkelig kontroll over hendene. I tillegg må de ha den kunnskapen og de ferdighetene som vi har beskrevet i andre avsnitt, slik at de kan identifisere, forstå og tolke teksten, eller slik at de kan strukturere, formulere og produsere den. Dette gjelder ved skrivning av alle typer tekster.

Dette betyr ikke at mennesker med lærevansker eller sanse- og bevegelses-

hemninger skal frarådes å lære eller bruke fremmedspråk. Det er utviklet en rekke hjelpemidler, alt fra enkle høreapparater til datatalesimulatorer, som gjør det mulig å overvinne selv de alvorligste sanse- og bevegelsesvansker. Unge mennesker med lærevansker kan ved hjelp av egnede metoder og strategier oppnå bemerkelsesverdige ferdigheter i fremmedspråk. Sterkt hørselshemmede har også kunnet bli dyktige til å kommunisere muntlig på et andrespråk eller et fremmedspråk ved å lese på leppene og utnytte det de har av hørsel, og ved å få fonetisk opplæring. Folk med funksjonshemninger som ønsker det og er sterkt motivert for det, har vist en utrolig evne til å overvinne hindringer og klare å produsere skriftlige og muntlige tekster og delta i kommunikasjon på et annet språk enn morsmålet.

I teorien kan tekster uttrykkes gjennom et hvilket som helst medium. I praksis er det derimot en tettere forbindelse mellom tekst og medium. Skrift kan vanligvis ikke formidle hele den meningsbærende fonetiske informasjonen som muntlig språk kan uttrykke. Alfabetisk skrift gjengir vanligvis ikke systematisk prosodisk informasjon (for eksempel trykk, intonasjon, pauser, muntlige forkortelser osv.). Bildeskrift og skriftspråk basert på bare konsonanter gjør dette i enda mindre grad. Det finnes vanligvis ikke paralingvistiske trekk i noen form for skriftspråk. Til gjengjeld benytter man gjerne paratekstuelle trekk. Disse trekkene er uløselig knyttet til romdimensjonen ved dette mediet og kan ikke brukes i tale. Teksten påvirkes altså av mediet, og omvendt. For å ta et ekstremt eksempel: Skrift som er hogd i stein, er både vanskelig og dyr å produsere, men svært holdbar og vanskelig å flytte på, fysisk. Et luftpostbrev er derimot billig og enkelt å bruke og å transportere, men er lett og flyktig. Elektronisk kommunikasjon som foregår på en dataskjerm, vil kanskje ikke etterlate seg varige spor i det hele tatt. I det første tilfellet har vi en nøye utarbeidet tekst hogd i stein, som bevares for ettertiden i en monumental form, og som innbyr til respekt for stedet og det eller de menneskene den handler om. I det andre tilfellet kan det dreie seg om en raskt nedrablet personlig melding om et emne som bare har kortvarig interesse for mottakeren. Når vi skal gruppere teksttyper og medier, møter vi dermed en dobbelthet, som minner om forholdet mellom teksttyper og aktiviteter. Bøker, blader og aviser kan regnes som ulike *medier* ut fra hvordan de ser ut rent fysisk. Men tar vi utgangspunkt i hvordan de er bygd opp innholdsmessig, kan de klassifiseres som ulike *teksttyper*. Det er en nær forbindelse mellom medium og teksttype. Begge preges av funksjonen de har.

4.6.2 Medier

Av medier kan vi blant annet regne med

- stemme (levende stemme)
- telefon, bildetelefon, telefonkonferanse
- høyttaleranlegg
- radio
- fjernsyn
- kino / film
- datamaskiner (e-post, CD-ROM osv.)
- videokassett, DVD
- lydbånd, CD
- trykte publikasjoner
- manuskript

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke medier innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å bruke*
a) reseptivt, b) produktivt, c) samhandlende, d) i videreformidling

4.6.3 Teksttyper

Det finnes flere ulike teksttyper. Vi deler dem inn i to hovedtyper, muntlige og skriftlige.

Muntlige teksttyper er for eksempel

- offentlige kunngjøringer og veiledninger
- offentlige taler, foredrag, presentasjoner, prekener
- rituelle tekster (brukt ved seremonier, formelle religiøse ritualer)
- tekster i underholdning (drama, revy, opplesning, sang)
- sportskommentarer (fotball, langrenn, friidrett, hesteveddeløp osv.)
- nyhetssendinger
- offentlige debatter og diskusjoner
- mellommenneskelige dialoger og samtaler
- telefonsamtaler
- jobbintervju

Skriftlige teksttyper er f.eks.

- bøker (skjønnlitteratur og sakprosa, inklusiv litterære tidsskrift)
- ukeblader
- aviser
- håndbøker (gjør-det-selv-instruksjoner, kokebøker osv.)
- lærebøker
- tegneserier
- brosjyrer
- løpesedler
- reklamemateriell
- offentlige skilt og oppslag
- skilt på supermarkeder, butikker og salgsboder
- emballasje og varedeklarasjoner
- billetter
- skjemaer og spørreskjemaer
- ordbøker (ettspråklige og tospråklige), synonymordbøker
- forretningsbrev og andre brev som skrives i jobbsammenheng, telefakser
- personlige brev
- stiler og øvingsoppgaver
- notater og kortere utgreiinger, rapporter og akademiske artikler
- lapper og beskjeder
- databaser (med nyheter, litteratur, generell informasjon osv.)

Skalaene nedenfor bygger på de skalaene som ble utviklet i det sveitsiske prosjektet beskrevet i appendiks B. Her kan en finne eksempler på aktiviteter som omfatter produksjon av en skriftlig tekst (*output*) som respons på henholdsvis muntlig eller skriftlig materiale (*input*). Bare innlærere som har nådd de høyeste nivåene i forbindelse med disse aktivitetene, vil kunne møte de kravene som stilles ved universiteter og i profesjonsstudier. De som har mer beskjedne kunnskaper og ferdigheter, vil likevel i noen grad kunne forholde seg til enkle tekster (*input*) og produsere en skriftlig respons på dem.

	Å TA NOTATER (FORELESNINGER, SEMINARER osv.)
C2	<i>Får med seg allusjoner og underforstått betydning og kan notere ned dette i tillegg til de ordene foreleseren bruker.</i>
C1	<i>Kan ta detaljerte notater under en forelesning om emner innenfor sitt interesseområde, og kan nedtegne informasjon så nøyaktig og så tett opptil originalen at notatene også kan være til nytte for andre.</i>
B2	<i>Kan forstå en klart strukturert forelesning om et kjent emne, og kan notere ned punkter som virker viktige, selv om innlæreren har lett for å konsentrere seg om selve ordene og dermed går glipp av noe av innholdet.</i>
B1	<i>Kan under en forelesning ta notater som er presise nok til eget bruk senere, forutsatt at emnet er innenfor hennes/hans interesseområde og forelesningen er velstrukturert og framført med tydelig uttale.</i>
	<i>Kan ta notater i form av en liste med hovedpunkter under en enkel forelesning, når emnet er kjent og foreleseren bruker et enkelt språk og har en tydelig standarduttale.</i>
A2	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

	Å BEARBEIDE TEKST
C2	<i>Kan oppsummere informasjon fra ulike kilder og rekonstruere argumenter og framstillinger i en sammenhengende presentasjon.</i>
C1	<i>Kan oppsummere lange, krevende tekster.</i>
B2	<i>Kan oppsummere et vidt spekter av tekster, skjønnlitteratur og sakprosa, og kommentere, drøfte og sammenligne ulike synspunkter og hovedtema.</i>
	<i>Kan oppsummere utdrag fra nyhetsinnslag, intervju eller dokumentarer som inneholder meningsyttringer, argumenter og diskusjon. Kan oppsummere handlingen og hendelsesforløpet i en film eller et skuespill.</i>
B1	<i>Kan sette sammen små brokker av informasjon fra diverse kilder og oppsummere dem for andre. Kan omskrive korte, skriftlige tekstbolker på en enkel måte og bruke ordlyden og rekkefølgen i den opprinnelige teksten.</i>
A2	<i>Kan plukke ut og sitere nøkkelord og viktige uttrykk eller korte setninger fra en kort tekst som ligger innenfor innlærerenes begrensede kompetanse og erfaringsområde.</i>
	<i>Kan skrive av kortere tekster enten på datamaskin eller med en tydelig håndskrift.</i>
A1	<i>Kan skrive av enkeltord og korte tekster som er skrevet på (data)maskin og har et standardoppsett.</i>

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke teksttyper innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å behandle
a) reseptivt, b) produktivt, c) samhandlende, d) i videreformidling

Avsnitt 4.6.1–4.6.3 omhandler teksttyper og de mediene de blir uttrykt gjennom. Spørsmål som ofte behandles under «sjanger», skal vi gå nærmere inn på i avsnitt 5.2.3 «Pragmatisk kompetanse».

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- om – og på hvilken måte – de tar hensyn til at det å snakke, lytte, skrive og samhandle innebærer bruk av ulike medier og ulike psykolingvistiske prosesser,
 - a) når de velger, tilpasser eller utarbeider muntlige og skriftlige tekster som skal presenteres for innlærerne
 - b) i den måten innlærerne forventes å forholde seg til teksten på
 - c) under evalueringen av de tekstene innlærerne produserer
- om – og i så fall hvordan – lærere og innlærere oppnår et bevisst og kritisk forhold til hvilke sjangertrekk som er typiske for
 - a) samhandling i klasserommet
 - b) formulering av spørsmål og svar på prøver og eksamener
 - c) undervisningsmateriale og oppslagsverk
- om – og i så fall hvordan – innlærerne oppmuntres til å produsere tekster som egner seg bedre til
 - a) deres kommunikative formål
 - b) brukskonteksten (domener, situasjoner, mottakere, begrensninger)
 - c) det mediet de benytter

4.6.4 Tekster og aktiviteter

Når det produseres språk, blir resultatet en tekst. I det teksten ytres eller skrives, blir den et produkt, uttrykt gjennom et bestemt medium, og den er uavhengig av den som har frambrakt den. Deretter fungerer teksten som materiale i en annen prosess, som er språklig resepsjon.

Skriftlige produkter er konkrete objekter, enten de er hogd i stein, er håndskrevne, maskinskrevne, trykte eller frambrakt elektronisk, og dette gjør det mulig å kommunisere selv om senderen og mottakeren er atskilt i tid og rom. Samfunnet er i stor grad avhengig av at dette fungerer. Når en snakker ansikt til ansikt, vil mediet for samhandlingen være akustisk, altså lydbølger, som vanligvis er flyktige og forgjengelige. De fleste kan ikke gjengi helt nøyaktig og detaljert det de nettopp har sagt i en samtale. Når et utsagn har tjent sitt kommunikative formål, blir det ofte glemt. Men ved hjelp av moderne teknologi kan en ta opp utsagnet (registrere lydbølgene) og kringkaste det eller lagre det i et annet medium og gjenopprette det (som lydbølger) på et senere tidspunkt. På denne måten kan senderen og mottakeren befinne seg på avstand fra hverandre i tid og rom, som ved produksjon og resepsjon av skriftlige tekster. Også spontan diskurs og spontane samtaler kan tas opp. Teksten kan senere transkriberes og analyseres.

Det er nær sammenheng mellom de kategoriene vi har foreslått når det gjelder å beskrive språklige aktiviteter og de tekstene som bli resultatet av dem. Samme ord kan brukes om begge deler. «Oversettelse» kan enten vise til selve handlingen eller til den teksten som blir produsert. «Samtale», «debatt» og «intervju» betegner både kommunikative samhandlinger mellom deltakerne og den rekken av ytringer som de produserer. De angir bestemte typer av tekster, som igjen tilhører visse sjangrer.

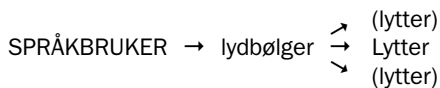
Alle språklige aktiviteter, enten det gjelder produksjon, resepsjon, samhandling eller videreformidling, finner sted innenfor en tidsramme. Både tale og lytting foregår i sann tid: I en muntlig tekst er «før» og «etter» ment helt bokstavelig. Slik er det ikke nødvendigvis ved skriftlige tekster, som vanligvis er konstante, håndgripelige produkter. En skriftlig tekst kan man redigere mens den produseres, og tekstdeler kan legges til eller slettes. Det er ikke mulig å vite hvilken rekkefølge de ulike elementene er produsert i, enda de framstår som en lineær rekke av symboler. Ved resepsjonen kan leseren bevege blikket fram og tilbake over teksten akkurat som det passer, slik et barn gjør når det lærer å lese. Erfarne, modne lesere vil ofte velge å skimme gjennom teksten for å finne elementer med mye informasjon, slik at de kan danne seg et helhetsinntrykk av innholdet. Deretter leser de teksten nøyer, kanskje flere ganger, med særlig henblikk på ord, uttrykk, setninger og avsnitt som er viktige for forståelsen av teksten.

En forfatter eller redaktør kan ha benyttet paratekstuelle trekk (se avsnitt 4.4.5.3) for å styre denne prosessen og kan ha planlagt teksten med tanke på hvordan leserne sannsynligvis vil møte den. Også en muntlig tekst kan planlegges nøye, slik at den virker spontan, men samtidig formidler budskapet slik at det blir forstått i den gitte situasjonen. Som vi ser, er det umulig å skille produktet fra prosessen.

Teksten står sentralt i enhver språklig kommunikasjonshandling. Den utgjør den ytre, objektive forbindelsen mellom sender og mottaker, enten de kommuniserer ansikt til ansikt eller over avstand. Diagrammet nedenfor gir et skjematisk bilde av hvordan forholdet mellom innlærere, samtalepartnere, aktiviteter og tekster er.

1. **Produksjon:** Innlæreren produserer en muntlig eller skriftlig tekst, som blir mottatt, ofte på avstand, av en eller flere lyttere eller lesere, som ikke nødvendigvis gir noe svar.

1.1 Å snakke



1.2 Å skrive



2. **Resepsjon:** Innlæreren mottar en muntlig eller skriftlig tekst fra en eller flere andre, som ofte befinner seg på avstand, og som ikke nødvendigvis vil gi noe svar.

2.1. **Å lytte**

(taler) ↘
Taler → lydbølger → SPRÅKBRUKER
(taler) ↗

2.2. **Å skrive**

(skribent) ↘
Skribent → skriftlig tekst ↔ SPRÅKBRUKER
(skribent) ↗

3. **Samhandling:** Språkbrukeren/innlæreren går inn i en dialog, ansikt til ansikt med en samtalepartner. Teksten i denne dialogen består av ytringer som partene vekselvis produserer og mottar.

SPRÅKBRUKER ↔ diskurs ↔ Samtalepartner

SPRÅKBRUKER	→	Tekst 1	→	Samtalepartner
SPRÅKBRUKER	←	Tekst 2	←	Samtalepartner
SPRÅKBRUKER	→	Tekst 3	→	Samtalepartner
SPRÅKBRUKER	←	Tekst 4	←	Samtalepartner

osv.

4. **Videreformidling** dekker to aktiviteter.

- 4.1 **Oversettelse:** Språkbrukeren/innlæreren mottar en muntlig eller skriftlig tekst fra noen som ikke er til stede, på et visst språk (Sx), og produserer en parallell tekst på et annet språk (Sy), som skal mottas av en tredjepart i egenskap av lytter eller leser, på avstand.

Skribent (Sx) → tekst (på Sx) → SPRÅKBRUKER → tekst (på Sy) → Leser (Sy)

- 4.2 **Talking:** Språkbrukeren/innlæreren opptrer som mellomledd i en direkte samhandling mellom to samtalepartnere som ikke har samme språk. Hun/han mottar en tekst på ett språk (Sx) og produserer en tilsvarende tekst på det andre språket (Sy).

Samtalepartner (Sx) ↔ diskurs (Sx) ↔ SPRÅKBRUKER ↔ diskurs (Sy) ↔ Samtalepartner (Sy)

Samtalepartner (Sx)	→	Tekst (Sx1)	→	SPRÅKBRUKER	→	Tekst (Sy1)	→	Samtalepartner (Sy)
Samtalepartner (Sx)	←	Tekst (Sx2)	←	SPRÅKBRUKER	←	Tekst (Sy2)	←	Samtalepartner (Sy)
Samtalepartner (Sx)	→	Tekst (Sx3)	→	SPRÅKBRUKER	→	Tekst (Sy3)	→	Samtalepartner (Sy)
Samtalepartner (Sx)	←	Tekst (Sx4)	←	SPRÅKBRUKER	←	Tekst (Sy4)	←	Samtalepartner (Sy)

osv.

I tillegg til de samhandlings- og videreformidlingsaktivitetene vi har omtalt ovenfor, finnes det mange tilfeller der språkbrukeren eller innlæreren må produsere en tekst som respons på en annen tekst. Den andre teksten kan være et muntlig spørsmål, en rekke skriftlige instruksjoner (for eksempel en eksamensoppgave), en tekst

(autentisk eller konstruert) osv., eller en kombinasjon av flere typer. Svarteksten kan være alt fra ett enkelt ord til en tretimers stiloppgave. Begge tekstene (både *input* og *output*) kan være muntlige eller skriftlige og på S1 eller S2. Tabell 6 viser tilfeller der både den første teksten og svarteksten er på målspråket.

Slike tekst-til-tekst-aktiviteter forekommer i hverdagen, men er særlig vanlige i språklæring og språkundervisning og ved testing av språklige ferdigheter. De mer mekaniske aktivitetene, der en la vekt på hukommelse (gjentakelse, diktat, høytlesning, fonetisk transkripsjon) går nå mer av bruk i kommunikativ språkundervisning, fordi de anses som kunstige og har uønsket tilbakevirkningseffekt. I stedet satses det i dag mer på kommunikasjonsorientert språkundervisning. Men de førstnevnte aktivitetene kan kanskje likevel forsvare en plass i testsammenheng.

Tabell 6: Tekst til tekst aktivitet

Opprinnelig tekst (input)		Svartekst (output)			
Medium	Språk	Medium	Språk-bevarende	Menings-bevarende	Aktivitetstype (eksempler)
muntlig	S2	muntlig	S2	Ja	gjentakelse
muntlig	S2	skriftlig	S2	Ja	diktat
muntlig	S2	muntlig	S2	Nei	muntlig spørsmål/svar
muntlig	S2	skriftlig	S2	Nei	skriftlige svar på S2-spørsmål
skriftlig	S2	muntlig	S2	Ja	høytlesning
skriftlig	S2	skriftlig	S2	Ja	avskrift, transkripsjon
skriftlig	S2	muntlig	S2	Nei	muntlig respons på skriftlig S2-oppgave
skriftlig	S2	skriftlig	S2	Nei	skriftlig respons på skriftlig S2-oppgave

5 Brukerens/innlærerens kompetanse

Når folk skal kommunisere aktivt ved hjelp av språk, må de gjøre bruk av en rekke former for kompetanse som bygger på erfaringer de tidligere har gjort. En slik aktiv deltakelse fører igjen til at språkbrukerne videreutvikler sin kompetanse og sine språklige ferdigheter.

Alle former for menneskelig erfaring bidrar til språkbrukerens evne til å kommunisere og kan derfor betraktes som sider ved den kommunikative kompetansen. Likevel kan det være nyttig å skille mellom kompetanse som ikke er direkte knyttet til språk, og språklig kompetanse i streng forstand.

5.1 Generelle former for kompetanse

5.1.1 FAKTAKUNNSKAP (*savoir*)

5.1.1.1 Kunnskap om verden

Mennesker i moden alder har dannet seg et nyansert bilde av verden og hvordan den fungerer. Dette bildet henger nøye sammen med ordforrådet og grammatikken i morsmålet. Bildet utvikler seg i et vekselspill med språket. Spørsmålet «Hva er det?» kan gjelde både hva et helt nytt fenomen kalles, og hva et nytt ord betyr. Vår forestilling om verden grunnlegges allerede i de tidligste barneårene, og den utvikles videre etter som vi utdanner oss og får erfaringer. Slik fortsetter det gjennom hele vårt voksne liv. All kommunikasjon avhenger av at de som deltar, i noen grad har et felles språk og et felles verdensbilde.

Et av formålene med forskning er å finne ut hvordan universet er oppbygd og fungerer, og å utvikle et fagspråk for å kunne beskrive og referere til dette. Vanlig språk har utviklet seg på en mer organisk måte. Forholdet mellom form- og innholdskategorier varierer noe fra språk til språk, men variasjonene begrenses av virkeligheten selv. Variasjonene er større innenfor den sosiale sfæren enn i de fysiske omgivelsene. Ved opplæring i et andrespråk eller et fremmedspråk kan man ofte gå ut fra at innlærerne allerede vet nok om verden til at de kan lære det nye språket. Men dette er ikke alltid tilfelle (se 2.1.1).

Vi kan skille mellom to slags kunnskap om verden (enten kunnskapen nå skriver seg fra erfaring, utdanning, spesielle informasjonskilder eller andre kilder fra):

- Kunnskap om steder, institusjoner og organisasjoner, mennesker, eiendeler og andre gjenstander og prosesser og aktiviteter innenfor ulike domener, som vi har gitt eksempler på i tabell 5 (avsnitt 4.1.2). For den som skal lære et språk, er det viktig å ha faktakunnskaper om det eller de landene der språket snakkes, blant annet grunnleggende viten om geografi, miljø, demografi, økonomi og politikk
- Kunnskap om hvordan ting klassifiseres (konkret/abstrakt, levende/ikkelevende osv.), hvilke egenskaper de har, og hvordan de henger sammen (analytisk, logisk, i tid og rom, via assosiasjoner, som årsak og virkning osv.), slik det for eksempel er vist i Threshold Level 1990, kapittel 6

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hva slags kunnskap om verden språkinnlæreren kan antas å ha eller må ha*
- *hva slags ny kunnskap om verden – og da særlig om landet der språket snakkes – innlæreren vil ha behov for / være i stand til å tilegne seg i løpet av opplæringen*

5.1.1.2 Sosiokulturell kunnskap

Kunnskap om samfunnet og kulturen i det området der et språk snakkes, må strengt tatt regnes for å være en del av en generell kunnskap om verden. Dette er et såpass viktig punkt for den som skal lære språket, at det fortjener ekstra oppmerksomhet. Sannsynligvis har innlæreren ikke egne erfaringer fra området. Fra stereotypier er det lett å danne seg et skjevt bilde av den kulturen og det samfunnet det gjelder.

Det er en rekke forhold som kjennetegner de ulike samfunnene i Europa og som skiller kulturene fra hverandre. Dette dreier seg om:

1. Hverdagslivet, for eksempel

- mat og drikke, måltider, bordskikk
- offentlige helligdager
- arbeidstider og arbeidstradisjoner
- fritidsaktiviteter (hobbyer, idrett, lesevaner, mediebruk)

2. Levekår, for eksempel

- levestandard (som varierer med geografisk sted, klasse og etnisitet)
- boligstandard
- velferdstilbud

3. *Mellommenneskelige forbindelser*, for eksempel

- klassestrukturen og forholdet mellom klassene
- forholdet mellom kjønnene (kjønnstilthørighet, intimitet)
- familieforhold og familiestrukturer
- forholdet mellom generasjonene
- forhold på arbeidsplassen
- forholdet mellom allmennheten og politiet, offentlige myndigheter osv.
- raser og samfunnsforhold
- forholdet mellom politiske og religiøse grupper

4. *Livssyn, verdier og holdninger* sammenholdt med for eksempel

- samfunnsklasser
- yrkesgrupper (akademikere, ledere, offentlig ansatte, håndverkere og arbeidere)
- velferdsnivå (inntekt og arv)
- lokal kultur
- sikkerhet
- institusjoner
- tradisjoner og sosial endring
- historie, særlig store historiske personligheter og begivenheter
- minoriteter (etniske, religiøse)
- nasjonal identitet
- fremmede land, stater og folkegrupper
- politikk
- kunst (musikk, bildekunst, litteratur, drama, populærmusikk og sang)
- religion
- humor

5. *Konvensjoner for bruk av kroppsspråk* (se avsnitt 4.4.5)

Å vite hva ulike former for kroppsspråk betyr, er en del av den sosiokulturelle kompetansen.

6. *Sosiale konvensjoner*, for eksempel i forbindelse med besøk, da det kan dreie seg, om

- punktlighet
- gaver
- påkledning
- forfriskninger, drikke, måltider
- konvensjoner og tabuer knyttet til samtaler og oppførsel
- når det er tid for å bryte opp
- avskjed

7. Atferd knyttet til ritualer på områder som

- religiøse skikker og seremonier
- fødsel, ekteskapsinngåelse, død
- offentlige tilstelninger og seremonier (i rollen som publikum eller tilskuer)
- fester, festivaler, dansetilstelninger, diskotek osv.

5.1.1.3 Interkulturell bevissthet

Når en forstår at «målsamfunnets» verden skiller seg fra den en kommer fra, begynner en å utvikle interkulturell bevissthet. Det er viktig å være oppmerksom på at dette også omfatter bevissthet om det regionale og sosiale mangfoldet i begge verdener. Når en lærer enda flere kulturer å kjenne enn de som reflekteres i innlærerens S1 og S2, øker denne innsikten ytterligere. I tillegg til objektiv kunnskap omfatter interkulturell bevissthet en forståelse av hvordan det enkelte samfunnet tar seg ut fra den andre partens synsvinkel, - noe som ofte tar form av nasjonale stereotyper.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke sosiokulturelle forkunnskaper og erfaringer innlæreren kan antas å ha eller forutsettes å ha
- hvilke nye erfaringer innlæreren må gjøre og hvilke kunnskaper hun/han må ha om det sosiale livet i så vel sitt eget samfunn som i målsamfunnet for å kunne oppfylle de kravene som stilles ved S2-kommunikasjon
- hva slags bevissthet om forholdet mellom sin egen kultur og målkulturen innlæreren vil trenge for å utvikle nødvendig interkulturell kompetanse

5.1.2 Praktiske ferdigheter (*savoir-faire*)

5.1.2.1 Praktiske ferdigheter

Det finnes flere typer praktiske ferdigheter.

- *Sosiale ferdigheter* er evnen til å handle i samsvar med de konvensjonene vi omtalte i 5.1.1.2, og til å følge foreskrevne rutiner, i den grad det passer seg for utenforstående, spesielt utlendinger, å gjøre dette.
- *Ferdigheter i dagliglivet* er evnen til å utføre rutinemessige handlinger i hverdagen slik det forventes (vaske seg, kle på seg, gå, lage mat, spise osv.), å ta vare på og reparere husholdningsutstyr osv.

- *Ferdigheter i arbeidslivet* er evnen til å utføre slike spesialiserte handlinger (fysisk eller mentalt) som kreves på en arbeidsplass, enten man arbeider for seg selv eller er ansatt hos andre.
- *Fritidsrelaterte ferdigheter* er evnen til å utføre slike handlinger som kreves for å kunne delta i fritidsaktiviteter, for eksempel
 - kunstnerisk utfoldelse (maling, billedhogging, utøving av musikk osv.)
 - håndarbeid og håndverk (strikking, brodering, veving, kurvfletting, snekring osv.)
 - idrett (lagsport, friidrett, jogging, klatring, svømming osv.)
 - hobbyer (fotografering, hagearbeid osv.)

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke praktiske ferdigheter innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å mestre for å kunne kommunisere godt på et visst område*

5.1.2.2 *Praktiske ferdigheter i en interkulturell sammenheng*

Dette dreier seg om

- evnen til å se forbindelsen mellom sin egen kultur og den fremmede kulturen
- kulturell sensitivitet og evne til å velge den rette strategien for å kunne omgås folk med en annen kulturell bakgrunn
- evnen til å virke som mellomledd mellom sin egen kultur og den fremmede kulturen og til å takle interkulturelle misforståelser og konflikter på en god måte
- evnen til å overvinne stereotype oppfatninger

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *i hvilke forbindelser innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å opptre som kulturelt mellomledd*
- *hvilke trekk ved sin egen kultur og ved målkulturen innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å gjøre rede for*
- *hvordan man bør legge til rette for at innlæreren skal få oppleve målkulturen*
- *hvilke muligheter innlæreren vil ha til å opptre som kulturelt mellomledd*

5.1.3 Eksistensiell kompetanse (*savoir-être*)

De kunnskapene, den forståelsen og de ferdighetene som språkbrukerne har, påvirker deres kommunikative handlinger. Men like viktige er personlige trekk som holdninger, motivasjon, verdier, livssyn, kognitiv orientering og personlighetstype. Disse trekkene utgjør til sammen den personlige identiteten. Det dreier seg om

1. *holdninger*, for eksempel i hvilken grad språkbrukeren/innlæreren er
 - åpen for og interessert i nye erfaringer, andre mennesker, nye ideer og andre folkegrupper, samfunn og kulturer
 - villig til å innse at hennes/hans eget kulturelle ståsted og verdisystem er relativt
 - villig til og i stand til å overvinne konvensjonelle holdninger til kulturelle forskjeller
2. *motivasjon*, som kan være
 - indre/ytre
 - instrumentell/integrativ
 - kommunikativ (mennesket har behov for å kommunisere)
3. *verdier*, for eksempel etiske og moralske
4. *livssyn*, for eksempel religiøst, ideologisk, filosofisk
5. *kognitiv orientering*, for eksempel
 - konvensjonell/avvikende
 - holistisk/analytisk/syntetisk (sammenfattende)
6. *andre personlighetstrekk*, for eksempel
 - snakkesalighet/fåmællhet
 - geskjeftighet/fryktsomhet
 - optimisme/pessimisme
 - innadvendthet/utadvendthet
 - proaktiv/reaktiv
 - full av / uten hevntanker/skyldfølelse
 - fryktløshet/forlegenhet
 - rigiditet/fleksibilitet
 - fordomsfrihet/fordomsfullhet
 - spontanitet/selvkontroll
 - intelligens

- pertentlighet/skjødesløshet
- god/ dårlig hukommelse
- flid/latskap
- full av / uten ambisjoner
- full av / uten selvtillit

Holdninger og personlighetstrekk påvirker ikke bare språkbrukerens rolle i kommunikasjonssammenheng sterkt, de virker også inn på læringsevnen. For mange er det et viktig læringsmål i seg selv å utvikle en «interkulturell personlighet» med de holdninger og den bevissthet det medfører. Dette reiser viktige etiske og pedagogiske spørsmål, som

- i hvilken grad personlighetsutvikling kan være et uttalt mål for opplæringen
- hvorvidt kulturrelativisme er forenlig med etisk og moralsk integritet
- hvilke personlighetstrekk som fremmer eller hindrer læring av et andrespråk eller fremmedspråk
- hvordan en kan hjelpe innlærerne til å utnytte sine sterke sider og overvinne sine svakheter
- hvorvidt et mangfold av personligheter i en klasse er forenlig med de begrensningene som utdanningssystemene setter og selv er underlagt

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- om innlærerne vil ha behov for / bli oppmuntret til / være i stand til / bli bedt om å utvikle eller framvise bestemte personlige egenskaper, og i så fall hvilke
- om – og i så fall hvordan – det vil bli lagt vekt på innlærernes egenskaper i forbindelse med læring, undervisning og vurdering

5.1.4 Læringsevne (*savoir-apprendre*)

Læringsevne er evnen til å observere og å gjøre erfaringer og til å innlemme ny kunnskap i det en vet fra før, slik at en kan justere denne kunnskapen om nødvendig. Evnen til å lære språk utvikler seg i takt med nye erfaringer. På den måten blir innlærerne flinkere til å takle nye utfordringer i læringen på en effektiv og uavhengig måte. De ser også lettere hvilke alternativ som finnes, og kan utnytte mulighetene bedre. Læringsevnen har flere komponenter, så som språklig og kommunikativ bevissthet, generelle fonetiske ferdigheter, kunnskaper om studieteknikk og heuristiske ferdigheter.

5.1.4.1 Språklig og kommunikativ bevissthet

Å være sensitiv for språk og språkbruk vil blant annet si å kjenne og forstå de prinsippene som ligger til grunn for språket og språkbruken. På denne måten kan en innlærer innlemme ny språklig kunnskap i sitt etablerte mønster og oppleve dette som en berikelse. I stedet for å virke truende kan det nye språket læres og tas i bruk. Det kan være lett å tro at det språksystemet man mestrer fra før, er det normale og «naturlige».

5.1.4.2 Generell fonetisk bevissthet og generelle ferdigheter i fonetikk

Mange innlærere, og særlig voksne studenter, synes det er lettere å lære uttalen i et nytt språk hvis de utvikler sin evne til

- å skjelne mellom og produsere uvante lyder og uvante prosodiske mønstre
- å oppfatte og føye sammen uvante lydsekvenser
- å dele opp (dvs. dele inn i atskilte, betydningsbærende elementer) sammenhengende lydstrømmer, slik at de framstår som velordnede, meningsbærende rekker av fonologiske elementer
- å forstå og mestre de prosessene der en oppfatter og frambringer språklyder, og som kan anvendes når man skal lære et nytt språk

Disse generelle fonetiske ferdighetene er ikke det samme som å mestre uttalen i et bestemt språk.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke tiltak som eventuelt bør treffes for å utvikle innlærerens språklige og kommunikative bevissthet
- hvilke ferdigheter innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å utvikle når det gjelder uttale og oppfattelse av lyder

5.1.4.3 Studieteknikk

Studieteknikk er

- evnen til å utnytte mulighetene i undervisningen effektivt, for eksempel
 - å lytte oppmerksomt til den informasjonen som blir gitt
 - å forstå meningen med de oppgavene som blir gitt
 - å samarbeide effektivt to og to og i grupper
 - å bruke målspråket aktivt og ofte
 - å bruke tilgjengelig undervisningsmateriale på en selvstendig måte

- å legge til rette materiale for selvstudium og bruke det
- å lære effektivt (både språklig og sosiokulturelt) ved hjelp av observasjon og deltakelse i kommunikative aktiviteter, og på den måten utvikle sine perspektive, analytiske og heuristiske ferdigheter
- å være klar over sine sterke og svake sider som innlærer
- å kunne klargjøre sine egne målsettinger og behov
- å anvende sine egne strategier og metoder for å nå sine mål, i samsvar med de egenskaper og ressurser en har

5.1.4.4 Heuristiske ferdigheter

Heuristiske ferdigheter omfatter

- evnen til å godta nye erfaringer (et nytt språk, nye mennesker, uvant atferd osv.) og ta i bruk annen kompetanse i den konkrete læringssituasjonen (for eksempel ved å observere og forstå hva man observerer, analysere, trekke slutninger og lære utenat)
- evnen til å finne fram til, forstå og om nødvendig viderefremme ny informasjon, særlig når den foreligger på målspråket
- evnen til å gjøre bruk av ny teknologi (for eksempel ved å søke etter informasjon i databaser og på Internett)

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke former for studieteknikk innlærerne blir oppmuntret / hjulpet til å utvikle og bruke
- hvilke heuristiske ferdigheter innlærerne blir oppmuntret / hjulpet til å utvikle og bruke
- hvilke tiltak som treffes for at innlærerne skal bli stadig flinkere til å lære språket og bruke det på egen hånd

5.2 Kommunikativ språkkompetanse

I kommunikasjon tar språkbrukere/innlærere i bruk både de generelle ferdighetene og en kompetanse som er mer direkte knyttet til språk. I den siste og mer snevre betydningen består kommunikativ kompetanse av følgende elementer:

- lingvistisk kompetanse
- sociolingvistisk kompetanse
- pragmatisk kompetanse

5.2.1 *Lingvistisk kompetanse*

Å beskrive et språk vil si å sette opp de reglene som gjelder for språkbruk på ulike nivåer. Men det eksisterer ikke noen fullstendig, uttømmende beskrivelse av noe språk. Språk utgjør svært komplekse systemer, og det finnes ingen som mestrer absolutt alle sider ved språk som brukes i store, avanserte, uensartede samfunn. Dette er heller ikke mulig, ettersom alle språk hele tiden utvikler seg i tråd med de behovene som naturlig oppstår i ulike situasjoner der morsmålsbrukerne kommuniserer seg imellom.

I de fleste land har det vært gjort forsøk på å utvikle en standardversjon av det nasjonale språket, men aldri ned til hver minste detalj. I dagens språkundervisning benytter man fortsatt den samme modellen som i sin tid ble brukt for å beskrive for lengst utdødde, klassiske språk når man skal beskrive et språk. Men de fleste språkvitere forkastet denne tradisjonelle modellen for over hundre år siden. De sa at man bør beskrive språket i bruk, ikke slik en eller annen øvrighet synes det bør være eller bør beskrives. I tillegg mente de at den tradisjonelle modellen, som ble utviklet for en bestemt type språk, egner seg dårlig til å beskrive språk med en helt annen oppbygning. Likevel har ingen av de mange alternative forslagene fått allment gjennomslag.

Det hevdes til og med at det er umulig å utforme én allmenngyldig modell for å beskrive alle språk. Nyere forskning i allmenn lingvistik har så langt ikke ført til resultater som i praksis kan gjøre det enklere å lære, undervise i og vurdere språk. De fleste som arbeider med å beskrive språk, nøyer seg med å systematisere språklig praksis og undersøke forholdet mellom uttrykk og betydning.

Vår tilnærming i avsnitt 4.2 bygger på det samme synet, og er et forsøk på å få fram og systematisere de viktigste elementene i lingvistisk kompetanse, forstått som kunnskap om og evne til å bruke de reglene som gjør det mulig å sette sammen velformede, meningsfulle budskap. Det systemet vi presenterer nedenfor, tar sikte på å sette opp parametre og kategorier som kan være nyttige når man skal klassifisere og beskrive et språklig innhold. Kategoriene kan også danne grunnlag for refleksjon. Praktikere kan benytte andre referanserammer. Men de bør i så fall ha klart for seg hvilken teori, tradisjon eller praksis de følger. Her skiller vi mellom

- 5.2.1.1 *leksikalsk kompetanse*
- 5.2.1.2 *grammatisk kompetanse*
- 5.2.1.3 *semantisk kompetanse*
- 5.2.1.4 *fonologisk kompetanse*
- 5.2.1.5 *ortografisk kompetanse (rettskriving)*
- 5.2.1.6 *ortoepisk kompetanse (uttale)*

Når en innlærer utvikler sin generelle evne til å bruke språket, kan framgangen settes opp i skalaform, som vi har gjort nedenfor.

	GENERELT LINGVISTISK SPEKTER
C2	<i>Mestrer et svært stort språklig repertoar godt og kan bruke det til å formulere tanker presist, poengtere spesielle punkter, få fram nyanser og unngå tvetydighet. Viser ingen tegn til å måtte begrense det hun/han ønsker å si.</i>
C1	<i>Kan velge egnede formuleringer fra et stort språklig repertoar til å uttrykke seg klart og uten å måtte begrense det hun/han ønsker å si.</i>
B2	<i>Kan uttrykke seg klart og uten å vise særlig tegn på å måtte begrense det hun/han ønsker å si.</i>
	<i>Har et tilstrekkelig språklig repertoar til å kunne gi klare beskrivelser, uttrykke synspunkter og utvikle argumenter uten å måtte lete påfallende mye etter ord, og bruker da enkelte komplekst oppbygde setninger.</i>
B1	<i>Har et tilstrekkelig språklig repertoar til å beskrive uventede situasjoner rimelig presist, forklare hovedpunktene i en tanke eller et problem og uttrykke meninger om abstrakte eller kulturelle emner som musikk og film.</i>
	<i>Har et stort nok ordforråd og gode nok ferdigheter til å snakke om emner som familie, hobbyer og interesser, jobb, reiser og aktuelle tema, om enn nølende og med omformuleringer, må gjenta seg selv og får iblant formuleringsproblemer på grunn av begrensninger i ordforrådet.</i>
A2	<i>Har et elementært språklig repertoar som gjør at hun/han kan mestre hverdagslige, forutsigbare situasjoner, enda hun/han vanligvis må lete etter ord og ikke får sagt alt hun/han hadde på hjertet.</i>
	<i>Kan bruke korte, dagligdagse uttrykk for å få oppfylt enkle, konkrete behov, enten det dreier seg om personlige småting, rutiner i hverdagen, ønsker eller praktiske opplysninger.</i>
	<i>Kan bruke elementære setningsmønstre og snakke ved hjelp av innlærte fraser, faste uttrykk og grupper av ord om seg selv, om andre mennesker og hva de driver med, og om steder, personlige eiendeler osv.</i> <i>Har et begrenset repertoar av korte, innlærte fraser som dekker forutsigbare situasjoner i hverdagen. I uvante situasjoner forekommer det ofte kommunikasjonsbrudd og misforståelser.</i>
A1	<i>Har et svært elementært repertoar av enkle uttrykksmåter som beskriver personlige småting og konkrete behov.</i>

5.2.1.1 Leksikalsk kompetanse

Leksikalsk kompetanse er kunnskap om og evne til å bruke ordforrådet i et språk. Ordforrådet omfatter leksikalske elementer og grammatiske elementer.

Leksikalske elementer

Av leksikalske elementer kan vi regne med to slag:

- a) *Faste uttrykk*, som består av grupper av ord som brukes og læres som helheter. Faste uttrykk omfatter
- *setningsformler*, som:
 - direkte eksempler på språkfunksjoner (se avsnitt 5.2.3.2), for eksempel hilsener som
Hvordan går det? God morgen! osv.
 - ordtak o.l. (se avsnitt 5.2.2.3)
 - arkaiske fraser, for eksempel *I like måde!*
 - *setningsidiomer*, som ofte er:
 - ugjennomsiktige, stivnede metaforer, for eksempel:
Han *vandret heden* (= han døde).
 - Det kan du *skyte en hvit pinn etter* (= det kan du bare gi opp).
 - Hun havnet på de *skrå bredder* (= ble skuespiller).
 - forsterkere, som ofte har et kontekstuellet og stilistisk begrenset bruksområde, for eksempel *hvit som snø* (= «ren»), i motsetning til *hvit som et laken* (= «blek»).
 - *faste mønstre*, som læres og brukes som uanalyserte helheter, der man kan skyte inn ord eller fraser slik at de danner meningsfulle setninger, for eksempel: «*Kan du være så vennlig å ...*».
 - andre faste fraser, som:
 - verbaluttrykk, for eksempel *å gi opp*, *å komme fram (til)*
 - sammensatte preposisjoner, for eksempel *ved siden av*
 - faste kollokasjoner, som består av ord som regelmessig brukes sammen, for eksempel *å holde en tale* eller *holde et foredrag*

b) *Enkeltord*, som kan ha flere betydninger (det kalles da polysemi), slik for eksempel *kappe* kan betegne et klesplagg eller bety å kutte av noe

De leksikalske enkeltordene hører til i de åpne ordklassene: substantiv, verb, adjektiv og adverb, selv om disse klassene også kan inneholde grammatiske ord. Det er også mulig å dele inn dette på andre måter til grammatiske og semantiske formål (se nedenfor).

Grammatiske elementer

Grammatiske elementer hører til de lukkede ordklassene. På norsk gjelder dette for eksempel

pronomen	<ul style="list-style-type: none">• personlige• resiprokt• refleksivt• spørrepron.• ubestemt	(jeg, du, han, hun, vi, dere) (hverandre) (seg) (hva, hvem, hvilken) (man, en)
determinativer (bestemmerord)	<ul style="list-style-type: none">• possessiver (eiendomsord)• demonstrativer (pekeord)• kvantorer (mengdeord)<ul style="list-style-type: none">- ubestemte artikler- grunntall- ubestemt pronomen	(min, din, vår, hans, hennes) (den, det, de, disse) (en, ei et) (en, to, tre, fire) (noen, alle, mange, ingen)
konjunksjoner subjunksjoner		(og, men) (at, fordi, som)
preposisjoner		(av, på, foran, under, mellom)
interjeksjoner		(au, uff, åh)

For å illustrere dette har vi nedenfor satt opp skalaer for omfanget av innlærernes ordforråd og for hvor godt de kan bruke ordene.

	OMFANGET AV ORDFORRÅDET
C2	Mestrer godt et svært bredt leksikalsk repertoar, som også omfatter idiomatiske uttrykk og alminnelige talemåter. Viser at hun/han også er klar over hvilke konnotasjoner ordene og uttrykkene har.
C1	Mestrer godt et bredt leksikalsk repertoar som gjør det mulig å dekke over mangler ved hjelp av omformuleringer. Må sjelden lete etter uttrykk slik at andre merker det, eller bruke unngåelsesstrategier. Mestrer godt idiomatiske uttrykk og alminnelige talemåter.
B2	Har et ganske stort ordforråd innenfor sitt eget felt og når det gjelder de fleste allmenne emner. Kan variere formuleringene for å unngå hyppige gjentakelser, men nøler likevel iblant og må omformulere seg på grunn av mangler i ordforrådet.
B1	Har et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke seg, med noen omformuleringer, om de fleste emner fra dagliglivet, f.eks. familie, hobbyer og interesser, jobb, reiser og aktuelle saker.
A2	Har et tilstrekkelig ordforråd til å mestre rutinemessige gjøremål i hverdagen.
	Har et tilstrekkelig ordforråd til å få oppfylt grunnleggende kommunikative behov.
A1	Har et elementært repertoar av enkeltstående ord og uttrykksmåter knyttet til bestemte, konkrete situasjoner.

	MESTRING AV ORDFORRÅDET
C2	Konsekvent riktig ordbruk.
C1	Små mistak fra tid til annen, men ingen betydelige feil i ordbruken.
B2	Generelt sett stor leksikalsk presisjon, men det kan forekomme litt forvirring og feil ordbruk, uten at dette går ut over kommunikasjonen.
B1	Mestrer godt et elementært ordforråd, men kan fortsatt gjøre grove feil når hun/han skal uttrykke mer komplekse tanker eller snakke om uvante emner eller i uvante situasjoner.
A2	Har kontroll over et begrenset repertoar knyttet til konkrete behov i hverdagen.
A1	Ingen beskrivelse foreligger.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke leksikalske elementer (faste uttrykk og enkeltord) innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å gjenkjenne og/eller bruke
- hvordan disse elementene blir valgt ut innlemmet i undervisningen

5.2.1.2 Grammatisk kompetanse

Vi kan definere grammatisk kompetanse som kunnskap om og evne til å bruke de grammatiske byggesteinene i et språk.

Formelt sett kan vi se på grammatikken i et språk som en samling regler for hvordan elementer skal settes sammen til betydningsbærende setninger. Grammatisk kompetanse blir da evnen til å forstå og uttrykke mening ved å kjenne igjen og selv kunne produsere velformede fraser og setninger i samsvar med reglene (det motsatte er å lære uttrykksmåtene utenat og reprodusere dem som faste formler). Alle språk har slik sett en grammatikk som er særdeles kompleks og ikke kan beskrives på noen uttømmende måte. Det finnes en lang rekke teorier og modeller som beskriver hvordan ord settes sammen til setninger. I Rammeverket kan vi ikke ta stilling i disse spørsmålene eller å fremme én bestemt teori framfor en annen. I stedet oppfordrer vi brukerne til selv å finne ut hvilken teori eller modell de bygger på, og hvilke følger dette får for dem i praksis. Her vil vi bare nevne noen parametere og kategorier som går igjen i mange grammatiske beskrivelser.

Når vi skal beskrive et grammatisk system, må vi gå konkret inn på

- elementer, for eksempel: morfer
morfemer – røtter og affikser
ord
- kategorier, for eksempel: tall, kasus, kjønn
konkret/abstrakt, tellelig/utellelig
(in)transitiv, aktiv/passiv
verbets tider: preteritum/presens/futurum
aspekt (durativt, perfektivt/imperfektivt)
- klasser, for eksempel: konjugasjoner
deklinasjoner
åpne ordklasser: substantiv, verb, adjektiv,
adverb, og lukkede ordklasser (grammatiske
elementer – se avsnitt 5.2.1.1)
- strukturer, for eksempel: sammensetninger og komplekse ord
fraser (substantivfrase, verbfrase osv.)
setninger (helsetninger, underordnede og
sideordnede setninger)
perioder (enkle, sammensatte, komplekse)

- prosesser (deskriptive), for eksempel:
 - nominalisering
 - affiksavledning
 - suppletiv bøyning
 - avlyd/vokalveksling
 - transposisjon
 - transformasjon
- relasjoner, for eksempel:
 - reksjon (styring)
 - kongruens (samsvarsbøyning)
 - valens

For å illustrere dette har vi nedenfor satt opp en skala for grammatisk korrekthet. Denne skalaen bør ses i sammenheng med den skalaen for generelt lingvistisk spekter som er gjengitt i begynnelsen av dette kapitlet. Det regnes som umulig å sette opp en generell skala for å måle framgang i grammatikk som kan anvendes på alle språk.

	GRAMMATISK KORREKTHET
C2	<i>Har konsekvent grammatisk kontroll over kompleks språkbruk over tid, selv når oppmerksomheten er rettet mot noe annet (planlegging av ytringer, observasjon av andres reaksjoner).</i>
C1	<i>Uttrykker seg i stor grad grammatisk korrekt over tid. Feil forekommer sjelden og er vanskelige å legge merke til.</i>
B2	<i>Har god grammatisk kontroll, selv om det fortsatt forekommer enkelte glipp eller usystematiske feil og små mistak i setningsstrukturen, men de er sjeldne og kan ofte rettes opp.</i>
	<i>Viser relativt god grammatisk kontroll. Gjør ikke feil som fører til misforståelser.</i>
B1	<i>Kommuniserer på et rimelig korrekt språk i kjente situasjoner og har som regel god kontroll, men uttrykksmåten er merkbart påvirket av morsmålet. Det forekommer feil, men det er tydelig hva hun/han prøver å si.</i>
	<i>Kan rimelig presist bruke et repertoar av hyppig anvendte «rutine-uttrykk» og mønstre knyttet til forutsigbare situasjoner.</i>
A2	<i>Bruker noen enkle strukturer riktig, men gjør systematisk grunnleggende feil. Blander for eksempel ofte sammen verbtider og markerer ofte ikke samsvar. Likevel er det oftest klart hva hun/han prøver å si.</i>
A1	<i>Mestrer bare i begrenset grad noen få, enkle grammatiske strukturer og setningsmønstre innenfor et innlært repertoar.</i>

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilken grammatisk teori de bygger på i arbeidet sitt*
- *hvilke grammatiske elementer, kategorier, klasser, strukturer, prosesser og relasjoner innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å mestre*

Det er vanlig å skille mellom *morfologi* og *syntaks*.

Morfologi dreier seg om hvordan de enkelte ordene er oppbygd. Ord kan deles inn i morfemer, og blant morfemene kan vi så skille mellom

- røtter, også kalt stammer
- affikser (prefikser, suffikser, infikser), som omfatter avledningsformativer (for eksempel u-, om-, -lig, -het) bøyingsformativer (for eksempel -er, -ene, -te, -ende)

Orddanning

Ord kan deles inn i

- enkle ordformer (som bare består av en rot, for eksempel seks, hus, gå)
- komplekse ordformer (en rot + affikser, for eksempel husene, utiligvelig)
- sammensetninger (som inneholder mer en én rot, for eksempel seksløper, rekkehus, avspise, mørkerød)

Morfologi omfatter også andre måter å modifisere ordformer på, for eksempel

- vokalveksling (syng/sang/sunget, mann/menn)
- konsonantmodifisering (rød/rødt)
- uregelrett bøyning (gå/gikk, ete/åt)
- suppletiv bøyning (liten/mindre/minst, vond/verre/verst)
- ingen bøyning (hus/hus, et vanskelig valg)

Morfologifonologi omfatter fonetisk betinget morfemvariasjon (for eksempel variasjon i preteritumsending i svake verb som i danset og kjøpte), og morfologisk betinget fonetisk variasjon (for eksempel blå – blått (adjektiv) og bli – blitt (verb)).

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke morfologiske elementer og prosesser innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å bruke eller mestre*

Syntaks dreier seg om hvordan ord settes sammen til setninger ved hjelp av kategorier, elementer, klasser, strukturer, prosesser og relasjoner, og presenteres ofte som et sett med regler. Språket til en moden morsmålsbruker har en særdeles kompleks syntaks, som stort sett bygges opp ubevisst. Evnen til å lage setninger for å formidle mening utgjør en svært viktig del av den kommunikative kompetansen.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke grammatiske elementer, kategorier, klasser, strukturer, prosesser og relasjoner innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å bruke eller mestre*

5.2.1.3 Semantisk kompetanse

Semantisk kompetanse omfatter innlærerens bevissthet om hvordan man bygger opp mening i tekster, og evnen til selv å gjøre dette.

Leksikalsk semantikk omfatter spørsmål som gjelder ordenes betydning, blant annet

- forholdet mellom ordet og den generelle konteksten, for eksempel referanse
konnotasjoner
bruk av bestemte begreper
- ordrelasjoner, for eksempel synonymi/antonymi
hyponymi
kollokasjoner
forholdet mellom del og helhet
analyse av morfemer (i sammensetninger)
ekvivalens ved oversettelse

Grammatisk semantikk omfatter betydningen av grammatiske elementer, kategorier, strukturer og prosesser (se avsnitt 5.2.1.2).

Pragmatisk semantikk omfatter logiske relasjoner som for eksempel følger, forutsetninger og implikasjonelle forhold.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke semantiske relasjoner innlærerne er i stand til / vil bli bedt om å bygge opp eller framvise*

Spørsmålet om mening er naturligvis viktig i all kommunikasjon, og vi behandler det flere steder i Rammeverket (se særlig avsnitt 5.2.1.2).

Her dreier det seg om formelle sider ved lingvistisk kompetanse. I mer teoretisk og deskriptiv lingvistikk betrakter man språket som et særdeles komplekst symbolsystem. Når man, som vi gjør her, prøver å skille ut de mange ulike elementene i kommunikativ kompetanse, er det rimelig å ta med kunnskap om formelle strukturer (som stort sett er ubevisst) og evnen til å behandle disse strukturene som ett slikt element. Hvor mye av denne formanalysen som bør gå inn som del av språkopplæringen, er et helt annet spørsmål.

Et alternativ til den framstillingen av lingvistisk kompetanse vi har gitt i avsnittene 5.2.1-3, representerer det grunnlaget som Europarådets utgivelser *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* og *Vantage Level* bygger på. Der legges det vekt på funksjoner og begreper. I stedet for å begynne med språklige uttrykk og hva de betyr, tar forfatterne utgangspunkt i en systematisk klassifisering av kommunikative funksjoner og begreper, generelle og spesielle. Så går de videre til leksikalske og grammatiske former, som uttrykk for disse funksjonene og begrepene.

Dette er to komplementære måter å ivareta språkets «dobbelthet» på. Språk bygger på den ene siden på strukturering av form eller språklig uttrykk, på den andre siden på strukturering av innhold. De to sidene er flettet inn i hverandre på høyst tilfeldige måter. En beskrivelse som tar utgangspunkt i formen eller uttrykket, reduserer lett innholdet til små, frittstående enheter. En beskrivelse som begynner med innholdet, vil omvendt kunne redusere formens betydning. Hvilken metode som er best, avhenger av formålet med beskrivelsen.

Framstillingen i *Threshold Level* har vært en suksess. Det tyder på at mange praktikere synes det er mer nyttig å gå fra innhold til form enn å bruke den tradisjonelle metoden med rent formelle kriterier for framgang. Andre foretrekker kanskje å bruke en «kommunikativ grammatikk», slik det er gjort for eksempel i *Un niveau-seuil*. Det som er sikkert, er at den som skal lære et språk, vil måtte mestre både form og innhold.

5.2.1.4 Fonologisk kompetanse

Fonologisk kompetanse omfatter kunnskaper og ferdigheter når det gjelder å oppfatte og frambringe

- språkets lydige enheter (*fonemer*), med systematiske variasjoner i bestemte kontekster (*allofoner*)
- de fonetiske trekkene som skiller fonemene fra hverandre (*distinktive trekk*, for eksempel stemt/ustemt, rundet/urundet, nasal/oral, plosiv/spirantisk)
- den fonetiske oppbygningen av ordene (*stavelsesstruktur*, rekkefølgen på fonemene, trykkplasseringen i ord, tonemer)
- setningsfonetikk (*prosodi*)

- setningstrykk og setningsrytme
- intonasjon
- fonetisk reduksjon
- vokalreduksjon
- stavelser med lett/tungt trykk
- assimilasjon
- elisjon

	FONOLOGISK KONTROLL
C2	Som C1
C1	Kan variere intonasjonen og bruke riktig setningstrykk til å uttrykke finere meningsnyanser.
B2	Har oppnådd en tydelig, naturlig uttale og intonasjon.
B1	Har en klar og forståelig uttale. Noen ganger kommer en fremmed aksent tydelig fram, og av og til forekommer det også feil i uttalen.
A2	Uttalen er stort sett tydelig nok til at folk forstår, enda den fremmede aksenten er merkbar. Samtalepartneren vil fra tid til annen måtte be om å få ting gjentatt.
A1	Kan uttale et svært begrenset repertoar av innlærte ord og uttrykk, men morsmålsbrukere kan med litt innsats forstå dette hvis de er vant til å snakke med folk fra hennes/hans språkområde.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- hvilke nye fonologiske ferdigheter innlæreren må utvikle
- hvor viktige henholdsvis lydene og prosodien er
- hvorvidt flyt og korrekthet bør være blant de første læringsmålene, eller om det holder å utvikle disse ferdighetene på lengre sikt

5.2.1.5 Ortografisk kompetanse (rettskriving)

Ortografisk kompetanse innebærer kunnskap og ferdigheter i å oppfatte og produsere de symbolene som skriftlige tekster er bygd opp av. I alle europeiske språk er skriftsystemet basert på det alfabetiske prinsippet, mens enkelte andre språk følger et ideografisk eller logografisk prinsipp (bildeskrift) (for eksempel kinesisk) eller et konsonantbasert prinsipp (for eksempel arabisk). Hvis målspråket har et alfabetisk system, bør innlærerne ha kjennskap til dette og både kunne oppfatte og produsere

- formen på store og små bokstaver, både i trykk og håndskrift
- riktig stavemåte for ordene og anerkjente forkortelser

- tegnsetting som følger gjeldende regler
- forskjellige skrifttyper osv., i samsvar med typografiske konvensjoner
- logografiske tegn som er i vanlig bruk (for eksempel @, &, % osv.)

5.2.1.6 Ortoepisk kompetanse (rett uttale)

På tilsvarende måte må innlærere som skal lese en ferdigskrevet tekst høyt eller uttale ord de bare har sett i skrift, kunne resonnerer seg fram til korrekt uttale på grunnlag av den skriftlige formen. Dette kan innebære at de må ha

- kunnskap om rettskrivingstradisjonen
- evne til å finne fram i en ordbok og kjennskap til uttalenormer
- kunnskap om hva den skriftlige formen, spesielt tegnsettingen, forteller om intonasjon og pauser
- evne til å tolke tvetydigheter (homonymer, syntaktisk tvetydighet osv.) riktig i lys av konteksten

	ORTOGRAFISK KONTROLL
C2	<i>Skriver uten å gjøre ortografiske feil.</i>
C1	<i>Tekstopsett, bruk av grafiske virkemidler, inndeling i avsnitt og tegnsetting er konsekvent og leservennlig. Rettskrivingen er nøyaktig, bortsett fra enkelte glipp.</i>
B2	<i>Kan skrive klart, forståelig og sammenhengende og følger standardene og tradisjonene for oppsett, bruk av grafiske virkemidler og avsnittsinndeling.</i>
B1	<i>Kan skrive sammenhengende og stort sett forståelig. Rettskriving, tegnsetting, oppsett osv. er nøyaktig nok til at teksten for det meste er forståelig.</i>
A2	<i>Kan skrive av korte setninger om emner i hverdagen – f.eks. fortelle hvordan man kan finne fram til et sted. Kan skrive korte ord som hun/han mestrer muntlig, med rimelig grad av fonetisk nøyaktighet (men ikke nødvendigvis med tradisjonell rettskriving).</i>
A1	<i>Kan skrive av velkjente ord og korte uttrykk, f.eks. enkle skilt eller instruksjoner, ord for ting i hverdagen, navn på butikker og faste uttrykk som er i vanlig bruk. Kan stave sin egen adresse, sin nasjonalitet og andre personlige opplysninger.</i>

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilket behov innlærerne har for å mestre rettskriving (ortografisk kompetanse) og rett uttale (ortoepisk kompetanse), vurdert ut fra hvordan de bruker muntlige og skriftlige varianter av språket, og hvilket behov de har for å kunne overføre muntlige tekster til skrift og omvendt*

5.2.2 Sosiolingvistisk kompetanse

Sosiolingvistisk kompetanse omfatter kunnskaper og ferdigheter som kreves for å mestre de sosiale sidene ved språkbruk. Språket er et sosiokulturelt fenomen, og mye av stoffet i Rammeverket, særlig det som gjelder sosiokulturelle forhold, er relevant også i forbindelse med sosiolingvistisk kompetanse. De punktene vi tar opp, er knyttet til språkbruk spesielt, og blir ikke behandlet andre steder i boken. Det gjelder språklige markører knyttet til sosiale relasjoner, høflighetskonvensjoner, uttrykk for folkelig visdom, forskjellige stilnivå eller register, dialekter og aksent.

5.2.2.1 Språklige markører i sosiale relasjoner

De språklige markørene som er knyttet til sosiale relasjoner, varierer sterkt fra språk til språk og fra kultur til kultur og er avhengig av faktorer som a) status, b) hvor nære forbindelser personene har, c) stilnivået i samtalen osv. Eksemplene nedenfor er fra norsk og finnes ikke nødvendigvis i andre språk. Det dreier seg om

- hilsningsformer, brukt ved ankomst, for eksempel *Hei! God morgen!* som innledning til samtale, for eksempel *Hyggelig å treffe deg!* når en tar avskjed, for eksempel *Vi snakkes ... Ha det! Adjø!*
- tiltaleformer, som kan være
 - stivnede, for eksempel *Deres Høyhet, Ærede president*
 - formelle, for eksempel *herr, fru, frøken, dr.* eller *professor* + etternavn (dr. Hansen) eller både fornavn og etternavn (Thomas Hansen)
 - uformelle, for eksempel bare fornavnet, som *Hanne! Thomas!*
 - familiære, for eksempel *kjære, vennen*
 - bydende, for eksempel *Hei, du! Kom hit!* eller bare etternavnet som *Hansen!*
 - rituelle fornærmelser, for eksempel *Din tosk!* (ofte sagt med innlevelse)
- konvensjoner for turtaking
- kraftuttrykk, for eksempel *Fy flate! Herregud! Faen!* osv.

5.2.2.2 Høflighetskonvensjoner

Høflighetskonvensjoner er en av de vanligste grunnene til at folk avviker fra en grei og liketil bruk av «samarbeidsprinsippet» under en samtale (se avsnitt 5.2.3.1). Slike konvensjoner varierer fra kultur til kultur og fører ofte til at folk med ulik bakgrunn misforstår hverandre. Det gjelder spesielt når uttrykk for høflighet blir tolket bokstavelig. Vi kan skille mellom

1. uttrykk for «positiv» høflighet, for eksempel
 - å vise interesse for folks helse eller trivsel
 - å dele bekymringer og erfaringer
 - å gi uttrykk for beundring, hengivenhet, takknemlighet
 - å vise raushet ved å komme med gaver, gi løfter om hjelp, vise gjestfrihet o.l.
2. uttrykk for «negativ» høflighet, for eksempel
 - å unngå fornærmende oppførsel (stivnakkethet, belæring, kommandering osv.)
 - å uttrykke beklagelse eller be om unnskyldning for fornærmende oppførsel (irrettesettelser, protester, motstand osv.)
 - å ta forbehold o.l. (med vendinger som ...*tror jeg*, ... *ikke sant?* o.l.)
3. korrekt bruk av ord og vendinger som «takkt», «vær så snill» osv.:
4. *uhøflighet* (bevisst å bryte høflighetskonvensjonene), for eksempel
 - å si sin hjertens mening uten omsvøp
 - å gi uttrykk for forakt eller motvilje
 - å klage eller kritisere noen høylytt
 - å gi fritt utløp for sinne eller utålmodighet
 - å opptre overlegent

5.2.2.3 Uttrykk for folkelig visdom

Uttrykk for folkelig visdom er fraser som sammenfatter og forsterker fellesskap i holdninger, og er en viktig del av kulturen i et samfunn. Slike fraser brukes ofte, og enda oftere hentydes det til dem eller spilles det på dem for eksempel i avisoverskriftene. Kjennskap til forrådet av folkelig visdom, i en språklig form som alle er fortrolige med, er en viktig del av det språklige siden ved sosiokulturell kompetanse. Det dreier seg om

- ordtak, for eksempel *Bedre føre var enn etter snar*
- idiomer, for eksempel *Stå som et esel*
- kjente sitater, for eksempel *Nu går alt så meget bedre* eller *Og takk for det*
- vendinger som uttrykker overtro, som – værtegn, for eksempel *Aftenrød gir morgen blød*
bestemte holdninger, som – klisjeer, for eksempel *Fint skal det være*
bestemte verdier, for eksempel *Skomaker, bli ved din lest*

I dag møter vi ofte folkelig visdom i graffiti, i tekster på T-skjorter, i slagord på TV, i plakattekster og i oppslag på arbeidsplassen.

5.2.2.4 Ulike stilnivå

«Stilnivå» eller «register» viser til systematiske forskjeller mellom spesielle språklige varianter som brukes i bestemte sammenhenger. Dette er et svært vidt begrep, som egentlig kunne dekket alt det som sies om «oppgavetyper» i avsnitt 4.3, om «teksttyper» i avsnitt 4.6.4 og om «makrofunksjoner» i avsnitt 5.2.3.2. I dette avsnittet skal vi se på forskjellige grader av formalitet:

- stivnet, for eksempel *Ærede forsamling, da erklærer jeg møtet for åpnet.*
- formelt, for eksempel *Møtet er satt.*
- nøytralt, for eksempel *Skal vi begynne?*
- uformelt, for eksempel *Ja, skal vi komme i gang, da?*
- privat, for eksempel *Er du klar nå, vennen min?*

I de tidligste læringsfasene (la oss si fram til nivå B1) vil et nøytralt stilnivå egne seg best. Det er dette nivået morsmålsbrukere mest sannsynlig vil bruke og selv regne med å møte hos utlendinger og andre fremmede. Med tiden vil innlæreren kunne bli kjent med mer formelle eller mer familiære stilnivå, i første omgang i form av forståelse, gjerne ved å lese ulike typer tekster, særlig romaner. I begynnelsen bør en være forsiktig med å bruke dette aktivt, ettersom feil eller upassende bruk lett kan føre til misforståelser eller til latter.

5.2.2.5 Dialekter og aksent

Sosiolingvistisk kompetanse omfatter også evnen til å gjenkjenne språklige markører som kjennetegner for eksempel

- bestemte sosiale lag
- geografisk tilhørighet
- opprinnelig nasjonalitet
- etnisitet
- yrke eller profesjon

Slike markører kan være

- leksikalske, for eksempel trøndersk *kak* for «brød»
- grammatiske, for eksempel (bl.a.) nordnorsk *Ka du tru(r)?* for «Hva mener du?»
- fonologiske, for eksempel *ælj* for «elg» i østlandsdialekter
- særtrekk i uttalen (rytme, lydstyrke osv.)
- paralingvistiske trekk
- kroppsspråk

Ikke noe europeisk språksamfunn er helt ensartet. Distrikter og landsdeler har sine språklige og kulturelle særegenheter, som man oftest møter hos folk som har levd hele sitt liv på eller nær hjemstedet. Slike uttrykksmåter kan gjerne knyttes til yrke, utdanningsnivå og et bestemt sosialt lag. Å kjenne igjen slike dialektale trekk kan dermed gi viktige opplysninger om hvem samtalepartneren er. Det er ikke uvanlig at en språkinnlærer har med seg stereotype oppfatninger. Disse kan reduseres etter hvert som innlæreren utvikler praktiske interkulturelle ferdigheter (se avsnitt 5.1.2.2). Innlærerne vil med tiden også treffe folk med ulik bakgrunn. Før de selv begynner å bruke dialektale trekk, bør de vite hvilke sosiale konnotasjoner disse trekkene har, og at en ikke bør veksle vilkårlig i språkbruken.

Det har vist seg problematisk å sette opp skalaer for ulike sider ved sosiolingvistisk kompetanse (se appendiks B), men et vellykket eksempel er vist nedenfor. På de laveste nivåene omfatter det bare markører for sosiale relasjoner og høflighetskonvensjoner. Men fra nivå B2 og oppover klarer innlærere å uttrykke seg på et stilnivå som er sosiolingvistisk tilpasset situasjonen og samtalepartnerne. På disse nivåene begynner de også mestre ulike talevarianter og blir flinkere til å bruke idiommer og veksle mellom stilnivå.

	RIKTIG TILPASSET SPRÅKBRUK
C2	<p>Har god kontroll over idiomatiske uttrykk og alminnelige talemåter og er klar over til ulike konnotasjoner.</p> <p>Er fullt ut i stand til å få med seg sosiolingvistiske og sosiokulturelle undertoner i morsmålsbrukeres språkbruk, og kan reagere ut fra dette.</p> <p>Kan fungere godt som bindeledd mellom folk som snakker målspråket, og folk med samme kultur-bakgrunn som dem selv, og kan ta hensyn til sosiokulturelle og sosiolingvistiske forskjeller.</p>
C1	<p>Kjenner igjen en lang rekke idiomatiske uttrykk og alminnelige vendinger og registrerer endringer i stilnivået. Kan likevel ha behov for å få stadfestet visse detaljer, særlig hvis aksenten er uvant.</p> <p>Kan følge med på filmer der det brukes mye slang og idiomatisk språkbruk.</p> <p>Kan bruke språket fleksibelt og godt i sosiale sammenhenger og mestrer også følelsespreget språkbruk, hentydninger og spøk.</p>
B2	<p>Kan opptre med selvtillit og uttrykke seg tydelig og høflig på et formelt eller uformelt stilnivå som egner seg i situasjonen og overfor de tilstedeværende.</p> <p>Kan med litt strev bidra aktivt i gruppediskusjoner, selv om det snakkes fort med et hverdagslig språk.</p> <p>Kan opprettholde forbindelsen med morsmålsbrukere uten å more eller irritere dem ufrivillig og uten at de oppfører seg annerledes enn de ville ha gjort sammen med andre morsmålsbrukere.</p> <p>Kan uttrykke seg på en passende måte i ulike situasjoner og unngå grove feilformuleringer.</p>
B1	<p>Mestrer en lang rekke språkfunksjoner både aktivt og passivt, og kan bruke de uttrykksmåtene som er vanlige på et nøytralt stilnivå.</p> <p>Er klar over viktige høflighetskonvensjoner og kan oppføre seg i samsvar med dem.</p> <p>Er klar over og prøver å registrere viktige forskjeller mellom målspråkssamfunnet og sitt eget når det gjelder skikker, holdninger, verdier og livssyn.</p>

A2	<i>Mestrer elementære språkfunksjoner aktivt og passivt, f.eks. forespørslar og utveksling av opplysninger, og kan gi uttrykk for meninger og holdninger på en enkel måte. Kan klare seg sosialt ved å bruke de enkleste uttrykkene i dagligspråket og følge grunnleggende rutiner.</i>
	<i>Kan klare seg i svært korte sosiale utvekslinger ved å bruke vanlige, høflige hilsener og tiltaleformer. Kan komme med og svare på invitasjoner, forslag, unnskyldninger osv.</i>
A1	<i>Kan etablere enkel sosial kontakt ved hjelp av de aller enkleste og vanligste høflighetsformene, som hilsener og avskjedsfraser, og kan presentere seg og si takk, unnskyld osv.</i>

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke hilsener, tiltaleformer og kraftuttrykk innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å a) gjenkjenne, b) forholde seg til, c) bruke selv*
- *hvilke høflighetsfraser innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å a) gjenkjenne og forstå, b) bruke selv*
- *hvilke uttrykk for uhøflighet innlærerne vil ha behov for / være i stand til å a) gjenkjenne og forstå, b) bruke selv, og i hvilke situasjoner*
- *hvilke ordtak, klisjeer og folkelige vendinger innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å a) gjenkjenne og forstå, b) bruke selv*
- *hvilke stilnivå innlærerne vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å a) gjenkjenne, b) bruke*
- *hvilke sosiale grupper i målsamfunnet, og kanskje også i det internasjonale samfunnet, innlæreren vil ha behov for / være i stand til / bli bedt om å kjenne igjen på språkbruken*

5.2.3 Pragmatisk kompetanse

Pragmatisk kompetanse dreier seg om hvordan budskap kan

- a) bygges opp og tilrettelegges («diskurskompetanse»)
- b) brukes i kommunikativt øyemed («funksjonell kompetanse»)
- c) ordnes i samsvar med samhandlings- og transaksjonsskjemaer («utformingskompetanse»)

5.2.3.1 Diskurskompetanse

Diskurskompetanse er evne til å ordne setninger i en bestemt rekkefølge, slik at en kan produsere tekster med indre sammenheng. Dette innebærer også kunnskap om og evne til å ordne setningene i henhold til

- tema og fokus
- gammel og ny informasjon
- hva som er en «naturlig» rekkefølge, for eksempel i tid:
*Han falt, og jeg slo ham, i motsetning til
Jeg slo ham, og han falt*
- årsak og virkning (eller omvendt): *prisene øker – folk vil ha høyere lønninger*
- strukturering og styring av en diskurs med henblikk på
 - tematisk organisering
 - koherens og kohesjon
 - logisk rekkefølge
 - stil og stilnivå
 - retorisk virkning
- «**samarbeidsprinsippet**»
Grice 1975 formulerer samarbeidsprinsippet slik:
«Gi ditt bidrag slik det kreves i den fasen der det oppstår, ut fra det som er formålet med samtalen, eller den retningen dere har gitt den, ved å overholde de følgende reglene:
 - kvalitet (pass på at det du sier, er riktig)
 - kvantitet (pass på at det du sier, er det som trengs, men ikke mer)
 - relevans (ikke si noe som ikke er av betydning i situasjonen)
 - egnet framgangsmåte (vær kortfattet og ordentlig, unngå uklarheter og tve-tydighet)»

Når man avviker fra disse kravene til effektiv, direkte kommunikasjon, bør det være i en bestemt hensikt, ikke fordi man ikke mestrer dem.

- **Tekstutformingskompetanse** omfatter kunnskap om tradisjoner for utforming av tekster i det aktuelle samfunnet, for eksempel
 - hvordan det er vanlig å bygge opp informasjon ved hjelp av makrofunksjoner (beskrivelse, fortelling, redegjørelse osv.)
 - hvordan historier, anekdoter, vitser osv. fortelles
 - hvordan en sak legges fram (i retten, diskusjoner osv.)
 - hvordan man setter opp, binder sammen og ordner skriftlige tekster (artikler, formelle brev osv.)

Mye morsmålsundervisning går ut på å utvikle unge menneskers diskursferdigheter. En som skal lære et fremmedspråk, vil oftest begynne med korte utsagn, vanligvis én setning om gangen. Etter hvert som ferdighetene blir bedre, øker behovet for å mestre de momentene vi behandler i avsnittet her.

Vi har satt opp deskriptorskalaer for de følgende aspektene ved diskurskompetanse:

- Fleksibilitet – å kunne tilpasse seg etter omstendighetene
- Turtaking (også omtalt under *samhandlingsstrategier*)
- Tematisk utvikling
- Koherens og kohesjon

	FLEKSIBILITET
C2	<i>Viser stor fleksibilitet når det gjelder å omformulere tanker på en nyansert måte for å framheve et poeng og variere språkbruken i situasjonen og/eller overfor samtalepartneren osv. og for å unngå tvetydighet.</i>
C1	<i>Som B2+</i>
B2	<i>Kan tilpasse innhold og uttrykksmåte etter situasjonen og mottakeren, og kan være akkurat så formell som situasjonen krever.</i>
	<i>Kan innrette seg etter slike endringer i samtalens gang som lett oppstår, enten det gjelder retning, stil eller hva som blir vektlagt. Kan formulere det hun/han vil si, på flere måter.</i>
B1	<i>Kan tilpasse uttrykksmåten for å kunne takle mer uvante eller til og med vanskelige situasjoner.</i>
	<i>Kan gjøre fleksibel bruk av en rekke enkle formuleringer for å uttrykke det hun/han vil si.</i>
A2	<i>Kan tilpasse godt innøvde, enkle fraser til bestemte omstendigheter ved å bytte ut et begrenset antall enkeltord.</i>
	<i>Kan bygge ut innøvde fraser ved å sette sammen elementer fra dem til enkle kombinasjoner.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

	TURTA KING
C2	Som C1
C1	<i>Kan velge en egnet uttrykksmåte blant mange mulige og bruke den for å komme til orde eller for å beholde ordet og få tid til å tenke seg om.</i>
B2	<i>Kan gripe inn i en diskusjon på egnet måte og uttrykke seg slik at det høver til dette formålet. Kan innlede, opprettholde og avslutte en diskurs på en passende måte, med effektiv turtaking. Kan innlede en diskurs, ta ordet når det er hennes/hans tur, eller når det ellers passer, og avslutte samtalen når hun/han må, selv om dette ikke alltid blir gjort på en elegant måte. Kan bruke standardfraser (f.eks. «Det var et vanskelig spørsmål») for beholde ordet og få tid til å tenke ut hva hun/han vil si.</i>
B1	<i>Kan gripe inn i en diskusjon om velkjente emner og få ordet ved hjelp av en passende frase.</i>
	<i>Kan innlede, opprettholde og avslutte enkle samtaler som foregår ansikt til ansikt, om emner som er velkjente eller angår henne/ham personlig.</i>
A2	<i>Kan innlede, opprettholde eller avslutte en kort samtale ved hjelp av enkle teknikker. Kan innlede, opprettholde og avslutte enkle samtaler som foregår ansikt til ansikt.</i>
	<i>Kan be om oppmerksomhet.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

	TEMATISK UTVIKLING
C2	Som C1
C1	<i>Kan gi omfattende beskrivelser og fortelle lange historier, flette inn undertema og utvikle bestemte punkter og runde av med en egnet konklusjon.</i>
B2	<i>Kan utvikle en tydelig beskrivelse eller beretning, gå i dybden og utvikle spesielle punkter ved hjelp av relevante detaljer og eksempler.</i>
B1	<i>Kan med rimelig god flyt fortelle en ukomplisert historie eller gi en enkel beskrivelse, begge deler i form av en rekke punkter i lineær rekkefølge.</i>
A2	<i>Kan fortelle en historie eller beskrive noe punktvis og enkelt.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger</i>

	KOHERENS OG KOHESJON
C2	<i>Kan skape tekster med god sammenheng og gjøre omfattende og korrekt bruk av en rekke tekstbindingsmekanismer og måter å organisere teksten på.</i>
C1	<i>Kan produsere klare, flytende og velstrukturerte muntlige tekster, som vitner om god kontroll over ulike tekstmønstre, bindeord og tekstbindingsmekanismer.</i>
B2	<i>Kan gjøre effektiv bruk av et betydelig antall bindeord som tydelig får fram forholdet mellom de enkelte momentene.</i>
	<i>Kan bruke et begrenset antall tekstbindingsmekanismer for å tilpasse sine utsagn til en sammenhengende samtale som pågår, selv om lengre innlegg kan virke springende.</i>
B1	<i>Kan føye sammen rekker av kortere, atskilte elementer til en lineær rekke av punkter med indre sammenheng.</i>
A2	<i>Kan bruke de vanligste bindeordene til å lage enkle setninger, slik at de utgjør en historie eller beskrivelse i form av en enkel liste med punkter.</i>
	<i>Kan føye sammen grupper av ord ved hjelp av enkle bindeord som «og», «men» og «fordi».</i>
A1	<i>Kan føye sammen ord eller grupper av ord ved hjelp av svært elementære, lineære bindeord som «og» eller «så».</i>

5.2.3.2 Funksjonell kompetanse

Dette avsnittet handler om hvordan muntlige og skriftlige tekster brukes i kommunikasjon med bestemte formål (se også avsnitt 4.2). Å kunne føre en samtale dreier seg ikke bare om å vite hvilke bestemte funksjoner (*mikrofunksjoner*, se forklaring nedenfor) som svarer til hvilke språklige uttrykk. Når to eller flere mennesker samhandler, vil hvert initiativ som tas, føre til en respons, og dette fører samhandlingen videre framover, i tråd med formålet med samtalen. Dette foregår over en rekke stadier, fra den første ytringen til det avsluttende utsagnet. Dyktige språkbrukere har god innsikt i hvordan denne prosessen arter seg, og vet hvilke ferdigheter som kreves for å delta. Det som kjennetegner en *makrofunksjon* (se forklaring nedenfor), er hvordan interaksjonen er bygd opp. Komplekse situasjoner har ofte en indre struktur som omfatter flere makrofunksjoner. I mange tilfeller er de ordnet i samsvar med typiske formelle eller uformelle mønstre for sosial samhandling.

1. *Mikrofunksjoner* er kategorier som betegner ulike former for praktisk bruk av enkle (og vanligvis korte) ytringer, som regel i forbindelse med språklig samhandling. Det er satt opp nokså detaljerte oversikter over mikrofunksjoner i *Threshold Level 1990*, kapittel 5:

1.1 å gi og søke saksopplysninger:

- å finne fram til
- å rapportere
- å korrigere
- å spørre
- å svare

1.2 å gi uttrykk for og finne ut av holdninger:

- fakta (å være enig/uenig)
- kunnskap (å vite / ikke vite, å huske, å glemme hva som er sannsynlig, visshet)
- modalitet (forpliktelser, nødvendighet, evne, tillatelse)
- vilje (ønsker, lengsler, forsetter, preferanser)
- følelser (glede/ubehag, sympatier/antipatier, tilfredsstillelse, interesse, overraskelse, håp, skuffelse, frykt, bekymring, takknemlighet)
- moral (å beklage seg, å anerkjenne, å angre, å ha sympati for)

1.3 å overtale eller appellere til noe:

- forslag, forespørsler, advarsler, råd, oppmuntring, bønn om hjelp, invitasjoner, tilbud

1.4 å utfolde seg sosialt:

- å få oppmerksomhet, å henvende seg til noen, å hilse, å presentere seg, å skåle, å ta avskjed

1.5 å organisere en samtale:

- (her er det i alt 28 mikrofunksjoner; å innlede, turtaking, å avslutte osv.)

1.6 å reparere kommunikasjon:

- (i alt 16 mikrofunksjoner)

2. *Makrofunksjoner* er kategorier som betegner ulike former for praktisk bruk av muntlig diskurs eller skriftlig tekst der det følger flere (av og til mange) setninger etter hverandre, for eksempel:

- beskrivelse
- fortelling
- kommentar
- oversikt
- fortolkning
- forklaring
- demonstrasjon
- instruksjon
- argumentasjon
- overtalelse

3. Samhandlingsmønstre

Funksjonell kompetanse innebærer også at man kjenner og kan bruke de tanke-skjemaene (sosiale samhandlingsmønstre) som ligger til grunn for all kommunikasjon, for eksempel mønstre for verbal utveksling. De kommunikative samhandlingsaktivitetene vi omtalte i avsnitt 4.4.3, forutsetter at deltakerne har ordet etter tur, slik at resultatet blir strukturerte handlingsrekker. På sitt aller enkleste består samhandlingen av par som dette:

spørsmål:	svar
utsagn:	enighet/uenighet
forespørsel/tilbud/unnskyldning:	ta imot / ikke ta imot
hilse/skåle:	hilse tilbake / besvare skålen

Også tredelt utveksling er vanlig, det vil si at den som først hadde ordet, viser ved respons eller på andre måter at hun/han har forstått samtalepartnerens svar. To- og tredelt utveksling inngår vanligvis i lengre aktiviteter og samhandlinger. Ved mer komplekst, målrettet samarbeid er partene nødt til å bruke språk for å

- danne en arbeidsgruppe og knytte bånd mellom deltakerne
- forsikre seg om at de er enig om hva som er relevant for situasjonen, og komme fram til en felles tolkning
- finne ut hva som kan og bør endres
- komme til enighet om målene for samarbeidet og hvilke handlinger som vil kreves om de skal nå dem
- bli enig om rollefordelingen når handlingen skal utføres
- organisere de praktiske handlingene dette innebærer, for eksempel ved å finne ut av og prøve å løse problemer som oppstår
samordne bidragene og ordne dem i en tjenlig rekkefølge
oppmuntre hverandre
sette seg delmål og notere seg når de er nådd
- kunne konstatere at oppgaven er løst
- evaluere samhandlingen
- fullføre og avslutte samhandlingen

Hele denne prosessen kan framstilles skjematisk. I *Threshold Level 1990*, kapittel 8, finner vi dette generelle skjemaet for den handlingen det er å kjøpe varer eller tjenester:

Generelt skjema for å kjøpe varer eller tjenester

1. Dra til det stedet der kjøpet kan gjennomføres
 - 1.1 Finne veien til butikken, kjøpesenteret, supermarkedet, restauranten, stasjonen, hotellet osv.
 - 1.2 Finne veien til disken, avdelingen, bordet, billettkontoret, resepsjonen osv.
2. Opprette kontakt
 - 2.1 Utveksle hilser med butikkbestyreren / den ansatte / kelneren / resepsjonisten osv.
 - 2.1.1 Den ansatte hilser
 - 2.1.2 Kunden hilser
3. Velge ut varer/tjenester
 - 3.1 Bestemme seg for vare- eller tjenestetype
 - 3.1.1 Be om opplysninger
 - 3.1.2 Gi opplysninger tilbake
 - 3.2 Finne ut hvilke valgmuligheter man har
 - 3.3 Drøfte fordeler og ulemper ved de ulike alternativene (for eksempel kvalitet, pris, farge, omfanget av tjenesten)
 - 3.3.1 Be om opplysninger
 - 3.3.2 Gi opplysninger tilbake
 - 3.3.3 Be om råd
 - 3.3.4 Gi råd
 - 3.3.5 Spørre hva folk foretrekker
 - 3.3.6 Gi uttrykk for hva man selv foretrekker osv.
 - 3.4 Finne ut om det er bestemte ting man trenger
 - 3.5 Undersøke varene
 - 3.6 Bli enig om kjøpet
4. Bytte varer mot betaling
 - 4.1 Bli enig om prisen på enkeltvarer
 - 4.2 Bli enig om totalsummen
 - 4.3 Motta/overlevere betalingen
 - 4.4 Motta/overlevere varene (og kvitteringen)
 - 4.5 Takke hverandre for handelen
 - 4.5.1 Den ansatte takker
 - 4.5.2 Kunden takker
5. Ta avskjed
 - 5.1 Uttrykke (gjensidig) tilfredshet
 - 5.1.1 Den ansatte uttrykker tilfredshet
 - 5.1.2 Kunden uttrykker tilfredshet
 - 5.2 Utveksle kommentarer om alminnelige tema (for eksempel været, sladder)

5.3 Utveksle avskjedsfraser

5.3.1 Den ansatte sier adjø

5.3.2 Kunden sier adjø

Det er viktig å merke seg at selv om dette skjemaet er noe både kunder og butikansatte kjenner, går man ikke nødvendigvis gjennom hele prosessen hver gang. Det samme gjelder for andre handlingsskjemaer. I vårt moderne samfunn bruker folk gjerne få ord, spesielt i forbindelse med upersonlig og delvis automatiserte transaksjoner. Da kan ordene også brukes til å gjøre transaksjonen mer menneskelig (se avsnitt 4.1.1).

Det ville ikke være mulig å utvikle deskriptorskalaer for alle de formene for kompetanse som ligger i begrepet «kommunikativ funksjonsevne». Enkelte mikrofunksjoner finner vi igjen i deskriptorskalaene for samhandling og for produktive kommunikative aktiviteter.

Det er to grunnleggende faktorer som avgjør hvor godt språkbrukeren/innlæreren klarer å fungere kommunikativt i praksis:

- a) **Flyten**, som er evnen til å artikulere seg forståelig, holde seg til saken og klare seg hvis det holder på å gå galt
- b) **Formuleringspresisjonen**, som er evnen til å formulere sine tanker og oppfatninger så godt at alle skjønner hva man mener

Det er utviklet skalaer for å illustrere disse to faktorene. Vi gjengir dem her.

	MUNTLIG FLYT
C2	<i>Kan uttrykke seg sammenhengende og gå i dybden, naturlig og uten anstrengelse. Tar pauser bare for å tenke over hvilke ord som vil være mest presise, eller for å finne et passende eksempel eller en god forklaring.</i>
C1	<i>Kan uttrykke seg flytende og spontant, nesten uten anstrengelse. Bare et emne som er begrepsmessig vanskelig, kan hindre at språket er flytende og naturlig.</i>
B2	<i>Kan kommunisere spontant og uttrykker seg ofte usedvanlig flytende og utvungent, selv i lengre, komplekse utsagn.</i>
	<i>Kan snakke sammenhengende i ganske jevnt tempo. Kan virke litt nølende når hun/han leter etter uttrykk og formuleringer, men tar likevel få merkbart lange pauser. Kan samhandle så flytende og spontant at kommunikasjon med mormålsbrukere ikke blir anstrengende for noen av partene.</i>
B1	<i>Kan uttrykke seg relativt uanstrengt. Til tross for enkelte formuleringstvansker som fører til pauser og «blindveier», er hun/han i stand til å fortsette uten hjelp.</i>
	<i>Kan holde i gang forståelig tale, selv om alle merker at hun/han stopper opp for å planlegge neste steg eller rette opp feil, både leksikalt og grammatisk – særlig ved lengre ytringer på fritt grunnlag.</i>
A2	<i>Kan gjøre seg forstått ved hjelp av korte ytringer, selv om både pauser, feilstart og omformuleringer er svært tydelige.</i>
	<i>Kan formulere fraser om velkjente emner så pass uanstrengt at hun/han kan delta i korte utvekslinger, selv om de andre godt legger merke til nøling og feilstart.</i>
A1	<i>Kan produsere svært korte og isolerte ytringer som for det meste er faste fraser. Har behov for mange pauser for å lete etter uttrykk, uttale uvante ord og rette opp feilkommunikasjon.</i>

	FORMULERINGSPPRESISJON
C2	<i>Kan presist formidle finere meningsnyanser ved å bruke en lang rekke modifierende uttrykk med rimelig grad av korrekthet (f.eks. gradsadverb og leddsetninger som uttrykker forbehold). Kan poengtere ting, få fram nyanser og unngå tvetydighet.</i>
C1	<i>Kan presist tilpasse og modifisere meninger og andre utsagn ut fra graden av visshet/uvisshet, tro/tvil, sannsynlighet osv.</i>
B2	<i>Kan på en pålitelig måte videreformidle detaljerte opplysninger.</i>
B1	<i>Kan rimelig presist forklare hovedpunktene ved en tanke eller et problem.</i>
	<i>Kan formidle enkel, ukomplisert informasjon om noe som er av betydning i den aktuelle situasjonen, og kan få fram hva hun/han synes er viktigst. Kan uttrykke hovedinnholdet i det hun/han ønsker å si, på en forståelig måte.</i>
A2	<i>Kan få fram det hun/han ønsker å si, i en enkel og direkte utveksling av begrenset informasjon om velkjente og rutinemessige emner, men får i andre situasjoner sjelden sagt alt hun/han hadde på hjertet.</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger.</i>

Brukerne av Rammeverket bør tenke over

- *hvilke trekk ved samtaler innlæreren er i stand til / vil bli bedt om å mestre*
- *hvilke makrofunksjoner innlæreren er i stand til / vil bli bedt om å utføre*
- *hvilke mikrofunksjoner innlæreren er i stand til / vil bli bedt om å utføre*
- *hvilke samhandlingsmønstre innlæreren har behov for / vil bli bedt om å bruke*
- *hvilke samhandlingsmønstre hun/han kan antas å mestre fra før, og hvilke som må læres*
- *på hvilket grunnlag man velger ut og legger til rette makro- og mikrofunksjoner i undervisningen*
- *hvordan man kan beskrive kvalitativ framgang i pragmatisk kompetanse*

6 Språklæring og språkundervisning

I hovuddelen av dette kapitlet spør vi:

- Korleis skal innlæraren bli i stand til å utføre oppgåvene, aktivitetane og prosessane og byggje opp den kompetansen som må til for å kommunisere?
- Korleis kan lærarar, med hjelp frå støtteinstansar, leggje til rette for desse prosessane?
- Korleis kan styresmaktene og andre med ansvar for opplæring forme ut læreplanar for moderne språk så bra som mogleg?

Men først skal vi sjå nærare på ulike målsetjingar for læring.

6.1 Kva er det innlærarane må lære eller tileigne seg?

6.1.1 Mål og målsetjingar for språkopplæring bør vere baserte på 1) dei behova som innlærarane og samfunnet har, 2) dei oppgåvene, aktivitetane og prosessane som innlærarane må gjennom for at desse behova skal bli dekte, og 3) den kompetansen og dei strategiane som innlærarane må utvikle for å kunne gjennomføre dette. Kapittel 4 og 5 gav ei framstilling av kva ein dyktig språkbrukar kan gjere, og kva for kunnskap, ferdigheiter og haldningar som gjer det mogleg å gjennomføre desse aktivitetane. For å kunne delta effektivt i kommunikasjon må innlærarane ha lært eller tileigna seg:

- den kompetansen som trengst (omtala i kapittel 5);
- evna til å setje denne kompetansen ut i livet (omtala i kapittel 4);
- evna til å bruke dei strategiane som trengst for å setje kompetansen ut i livet.

6.1.2 For å synleggjere eller styre den språklege framgangen til innlærarane kan ein bruke ein nivåskala som viser ferdigheitene deira. I kapittel 4 og 5 finn ein slike nivåskalaer. Når ein skal kartleggje framgangen til studentane på eit tidleg stadium av allmennutdanninga, før ein veit kva språklege behov dei kjem til å ha seinare

i yrkeslivet og i andre situasjonar i framtida, kan det vere nyttig og praktisk å slå fleire kategoriar saman til ei enkel, «altomfattande» oppsummering av språkferdighetene, som for eksempel i Tabell 1, kapittel 3.

Tabell 2, kapittel 3, er eit skjema for eigenvurdering. Her er dei ulike språklege aktivitetane nivå plasserte kvar for seg. Med ein slik presentasjon kan ein danne ein profil også i tilfelle der dei forskjellige ferdighetene hos ein person utviklar seg ujamt. Dette gir større fleksibilitet. Den detaljerte nivå plasseringa av underkategoriar i kapittel 4 og 5 gir sjølv sagt endå større fleksibilitet. For å kunne handtere heile spennet av kommunikative hendingar må ein språkbrukar utnytte alle dei evnene som desse kapitla omtalar. Men ikkje alle innlærarar har ønske om, eller behov for, å tileigne seg alle desse ferdighetene på eit anna språk enn morsmålet. Det er for eksempel mange som ikkje har bruk for å kunne uttrykkje seg skriftleg. Andre kan ha som einaste mål å kunne forstå skriftlege tekstar. Likevel er det ingen grunn til at slike innlærarar berre skal halde seg til éi uttrykksform, munnleg *eller* skriftleg.

Det kan vere enklare for innlæraren å memorere munnlege uttrykksformer dersom ho/han kan assosiere dei med dei tilsvarende skriftlege formene. Motsett kan det vere lettare å oppfatte skriftlege uttrykk dersom dei kan assosierast med dei tilsvarende munnlege ytringane; det kan til og med vere ein føresetnad. Den ferdigheita som ein ikkje har behov for å utvikle – og som dermed ikkje er ei uttala *målsetjing* – kan altså vere nyttig i språklæringa som eit *middel* for å nå målet. Ein må derfor avgjere kva slags kompetanse, oppgåver, aktivitetar og strategiar som bør stå som målsetjingar for utviklinga til innlæraren, og kva middel ein vil nytte for å nå måla.

Kompetansar, oppgåver, aktivitetar eller strategiar som er nødvendige målsetjingar for å dekkje det kommunikative behovet til innlæraren, *må* ikkje nødvendigvis vere inkluderte i læringsprogrammet. For eksempel kan ein rekne med at mykje av det som fell inn under «kunnskap om verda», er kunnskapar som allereie er ein del av den generelle kompetansen til innlæraren. Problemet kan rett og slett vere å finne det rette S2-uttrykket for ein tydingskategori i S1. Ein må derfor avgjere kva for ny kunnskap som må lærast, og kva ein kan rekne med at eleven kan frå før. Det oppstår eit problem når eit bestemt omgrepfelt er ulikt organisert på S1 og S2, slik at det berre er delvis eller upresist samsvar mellom tydingsinnhaldet i orda. Kor dårleg er samsvaret? Kva for mistydingar kan det føre til? Kor høgt må ein prioritere dette i læringsfasen? På kva nivå kan ein krevje at innlæraren meistrar forskjellane eller er merksame på dei? Kan ein stole på at problemet løyser seg av seg sjølv med meir erfaring?

Liknande problemstillingar dukkar opp når det gjeld uttale. Mange fonem kan overførast frå S1 til S2 utan problem. I somme tilfelle kan det vere merkbar forskjell på lydane som blir brukte i bestemte kontekstar. S2 kan også ha fonem som ikkje finst i S1. Dersom ein ikkje lærer eller tileignar seg desse lydane, kan noko av informasjonen bli borte, og det kan føre til mistydingar. Kor frekvente og avgjerande

er desse fonema? I kor stor grad bør ein leggje vekt på dei? Kva for alderstrinn eller kva læringsstadium eignar seg best for å lære fonem? Det er viktig å gjere innlærarane medvitne om kva fonetiske feil dei gjer, og lære dei av med automatisert åtferd. Dersom ein ventar til innlærarane når eit nivå der dei kan språket tilnærma like godt som dei kan morsmålet, kan det krevje mykje meir tid og innsats å lære dei av med feil enn det ville gjort i den innleiande læringsfasen, særleg når dei er unge. Det er på det fonetiske nivået ein i sterkast grad legg seg til faste vanar.

Fordi ein må ta slike omsyn, kan ein ikkje ty til skalaene for dei ulike parametrane og lettvint hente ut passande målsetjingar for ein bestemt læringsfase og for ein bestemt innlærer eller gruppe av innlærarar i ein bestemt alder. Slike spørsmål må avgjerast i kvart enkelt tilfelle.

6.1.3 Fleirspråkleg kompetanse og fleirkulturell kompetanse

Rammeverket set opp «oversiktsskalaer» over kommunikative evner, altomfattande kategoriar og skalaer for dei ulike delane. Dette er spesielt viktig når ein ser på utviklinga av fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse.

6.1.3.1 Ein ujamn og skiftande kompetanse

Fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse er vanlegvis ujamn på éin eller fleire måtar:

- Innlærarane oppnår stort sett større ferdigheit i eitt språk enn i dei andre.
- Kompetanseprofilen i eitt språk er ulik den ein har i andre språk (for eksempel framifrå munnleg kompetanse i to språk, men god skriftleg kompetanse berre i eitt av dei).
- Den fleirkulturelle profilen er ulik den fleirspråklege profilen (for eksempel mykje kunnskap om kulturen i eit samfunn, men lite kunnskap om språket, eller lite kunnskap om eit samfunn der eit språk som ein meistrar godt, er det dominerande).

Slik ubalanse er heilt normalt. Dersom ein også reknar med alle dei som opplever stor språkleg og kulturell variasjon i sitt eige morsmål og sin eigen kultur (dialektar osv.), slik det er i alle komplekse samfunn, blir det igjen tydeleg at det er ubalanse (eller ulike typar balanse) som er det vanlege.

Denne ubalansen har også samband med at den fleirspråklege og fleirkulturelle kompetansen er omskifteleg. Det tradisjonelle synet er at eittspråkleg kommunikativ kompetanse på «morsmålet» raskt får feste. Fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse representerer derimot ein skiftande profil og ein struktur i stadig endring.

Faktorar som karriereretning, familiehistorie, reiseerfaringar og hobbyar kan føre til store endringar i den språklege og kulturelle livshistoria til individet. Desse kan gi han/henne ei meir samansett erfaring med det kulturelle mangfaldet. Dette inneber på ingen måte at vedkommande er ustabil, usikker eller ubalansert. I dei aller fleste tilfella fører det til auka identitetsmedvit.

6.1.3.2 *Differensiert kompetanse som gir rom for kodeveksling*

På grunn av denne ubalansen er eitt av kjenneteikna ved fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse at folk på ulike måtar gjer bruk av både generelle og språklege ferdigheiter og kunnskap når dei nyttar denne kompetansen (sjå kapittel 4 og 5). For eksempel kan *strategiane* som ein bruker til å utføre *oppgåver*, variere frå språk til språk. Når nokon bruker eit språk utan å meistre den lingvistiske komponenten, kan vedkommande i løpet av ei samhandling med ein morsmålsbrukar vege opp for denne mangelen ved å ta i bruk *savoir-être* (eksistensiell kompetanse, å vise seg open, venleg og velvillig, for eksempel ved å gestikulere, mime, stille seg i passende fysisk avstand). Når den same personen talar eit språk som vedkommande kan betre, kan han eller ho stille seg fjernare eller vere meir reservert. I tillegg kan *oppgåva* bli omdefinert. Den språklege budskapet kan også bli omforma eller omfordelt, alt etter kva ressursar personen har til rådvelde for å uttrykkje seg, eller korleis ho/han oppfattar desse ressursane.

Fleirspråkleg eller fleirkulturell kompetanse vil ikkje seie at fleire eittspråklege kompetansar berre blir lagde oppå kvarandre. Kompetansen gir rom for ulike former for kombinasjonar og variasjonar. Det er mogleg å skifte kode undervegs i budskapet, for å ty til tospråklege uttrykksformer. Eit slikt einskapleg, men rikare repertoar gjer at ein kan velje mellom ulike strategiar for å gjennomføre ei oppgåve, og at det er mogleg å variere og veksle mellom språka, såkalla kodeveksling.

6.1.3.3 *Utvikling av medvit og prosessen med å bruke og lære*

Fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse fremjar utviklinga av språkleg og kommunikativt medvit. Kompetansen fremjar også metakognitive strategiar som gjer den sosiale aktøren i stand til å bli betre klar over og kontrollere sin eigen «spontane» måte å handtere oppgåver på. I tillegg kan fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse:

- utnytte eksisterande *sosiolingvistisk og pragmatisk kompetanse*, som igjen blir utvikla vidare;
- føre til betre forståing av kva som er allment, og kva som er særreige for korleis ulike språk er bygde opp (eit slags metalingvistisk, interlingvistisk eller «hyperlingvistisk» medvit);
- betre kunnskapen om korleis ein lærer, og utvikle evna til å inngå i relasjonar med andre i nye situasjonar.

Den fleirspråklege og fleirkulturelle kompetansen kan til ein viss grad støtte den vidare læringa på det språklege og kulturelle området.

Kunnskap om eit framandspråk og ein framand kultur fører ikkje alltid til at ein går ut over det som kan seiast å vere etnosentrisk i høve til morsmålet og eigen kultur. (Det er ikkje uvanleg at det å lære berre eitt framandspråk og ha kontakt med berre ein framand kultur forsterkar stereotypiar og fordommar heller enn å redusere dei.) Det er meir sannsynleg at ein får større vidsyn og ei akseptierende haldning overfor andre kulturar når ein lærer fleire framandspråk.

I denne samanhengen er det avgjerande at skolane fremjar respekt for det språklege mangfaldet, og at dei gir elevane tilbod om å lære meir enn eitt framandspråk. Dette er ikkje berre eit spørsmål om å velje språkpolitikk i ein viktig periode av europeisk historie. Det handlar heller ikkje berre om at unge menneske som meistrar meir enn to språk, får fleire moglege val for framtida, sjølv om dette er viktig. Det handlar også om å hjelpe innlærarane til å:

- danne seg ein språkleg og kulturell identitet ved at dei kan ta opp i seg ei samansett oppleving av det som er annleis;
- utvikle læringsevna si gjennom denne samansette opplevinga av å kunne møte fleire språk og kulturar.

6.1.3.4 Delkompetanse og fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse

Delkompetansen i eit språk kan dreie seg om reseptive *språklege aktivitetar* (for eksempel med vekt på munnleg eller skriftleg forståing). Ein slik kompetanse kan også dreie seg om eit bestemt *domene* og bestemte *oppgåver* (for eksempel å la ein postfunksjonær gi utanlandske kundar som snakkar eit bestemt språk, opplysningar om dei vanlegaste aktivitetane på postkontoret). Men denne kompetansen kan også innebere bruk av *generell kompetanse* (for eksempel ikkje-lingvistisk *kunnskap* om kva som kjenneteiknar andre språk, kulturar og samfunn). Med andre ord: I Rammeverket må ein sjå omgrepet 'delkompetanse' i samband med dei ulike bolkane som utgjer modellen (sjå kapittel 3), og i samband med dei varierte målsetjingane.

Poenget er å sjå denne (ufullstendige) ferdigheita som del av ein fleirspråkleg kompetanse.

6.1.4 Varierte målsetjingar i forhold til Rammeverket

Å forme ut læreplanar for språklæring inneber å velje mellom målsetjingar av ulike typar og på ulike nivå (i endå større grad enn innanfor andre disiplinær og andre former for læring). Rammeverket tek særleg høgde for denne situasjonen. Kvar av

hovuddelane i modellen kan fungere som presisering av ulike læringsmål og som ein inngangsport til å kunne bruke Rammeverket.

6.1.4.1 Ulike typar målsetjingar i lys av Rammeverket

a) Ein kan forme ut målsetjingar for opplæringa med tanke på å utvikle den generelle kompetansen til innlæraren (sjå avsnitt 5.1), som: *faktakunnskap (savoir), ferdigheiter og knowhow (praktisk kunnskap/savoir-faire), personlegdomstrekk, haldningar osv. (savoir-être) og læringsevne*. Framandspråkopplæringa kan hovudsakleg ta sikte på å utstyre innlæraren med faktakunnskap (for eksempel om grammatikk eller litteratur eller visse kulturelle sider ved den framande kulturen). Alternativt kan ein sjå språklæringa som eit middel for innlæraren til å utvikle sin eigen personlegdom (for eksempel auka tryggleik eller sjølvtilitt, auka vilje til å snakke i grupper) eller til å utvikle sin eigen kunnskap om korleis ein lærer (korleis ein blir meir open for nye ting, medviten om det som er annleis, nysgjerrig på det ukjende). Desse konkrete målsetjingane er alltid knytte til ein bestemt sektor eller kompetansetype, eller til utvikling av ein delkompetanse: Det er all grunn til å rekne med at dei kan vere med på å skape eller styrkje den fleirspråklege og fleirkulturelle kompetansen. Det å prøve å nå eit delmål kan vere del av eit heilskapleg læringsprosjekt.

b) Ein kan forme ut målsetjingar for opplæringa med tanke på å skape ein utvida og mangefasettert kommunikativ språkkompetanse (sjå avsnitt 5.2). Det dreier seg då om den *lingvistiske komponenten*, den *pragmatiske komponenten* eller den *sosiolingvistiske komponenten*, eller alle desse komponentane. Hovudmålet med å lære eit framandspråk kan vere å mestre den lingvistiske komponenten av eit språk (fonetikk, ordtilfang og syntaks), utan å bry seg om sosiolingvistiske finessar eller pragmatisk effektivitet. I andre tilfelle kan målsetjinga hovudsakleg vere av pragmatisk art. Ein vil då prøve å utvikle evna til å utføre handlingar på det framande språket med dei avgrensa språklege ressursane som ein har til rådvelde, og utan særleg tanke for det sosiolingvistiske aspektet. Men det er sjølvsagt aldri så snevert som dette, og ein tek vanlegvis sikte på å utvikle dei ulike komponentane parallelt. Kommunikativ språkkompetanse, i tydinga fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse, må sjåast som ein heilskap (dvs. at denne kompetansen omfattar variantar av morsmålet og variantar av eitt eller fleire framandspråk). Dermed er det like fullt mogleg å hevde at det viktigaste (om ikkje uttala) føremålet med å undervise i framandspråk – var å betre kunnskapen om og meistringa av morsmålet (for eksempel ved å ty til omsetjing, arbeide med ulike stilnivå og å finne dei orda som passar best når ein omset til morsmålet, og samanlikne stilistikk og semantikk).

c) Ein kan forme ut målsetjingar for opplæringa med tanke på å betre prestasjonsnivået i ein eller fleire bestemte språklege aktivitetar (sjå avsnitt 4.4); det

kan dreie seg om *resepsjon, produksjon, samhandling* eller *vidareformidling*. Det uttala hovudmålet med å lære eit framandspråk kan vere å oppnå effektive resultat i reseptive aktivitetar (lesing eller lytting) eller vidareformidling (omsetjing eller tolking) eller direkte samhandling. Det er klart at ein aldri kan leggje einseitig vekt på ei målsetjing uavhengig av andre mål. Men når ein fastset målsetjingane, kan ein leggje mykje større vekt på eitt aspekt framfor andre. Dersom dette blir gjennomført konsekvent, vil det påverke heile prosessen: val av innhald og læringsoppgåver, avgjerder om og organisering av korleis ein skal gå fram, og moglege hjelpetiltak, val av teksttypar osv.

Generelt kan ein seie at omgrepet *delkompetanse* er innført og brukt med tanke på slike målsetjingar som er nemnde ovanfor (for eksempel det å leggje vekt på resepsjon). Men her blir det opna for ein meir omfattande bruk av omgrepet:

- på den eine sida ved at ein også kan fastsetje målsetjingar som er knytte til andre delkompetansar (som vist til i *a*, *b* eller *d*) med referanse til Rammeverket;
- på den andre sida ved at Rammeverket gir rom for at ein kan innlemme kvar «delkompetanse» i ein meir heilskapleg kommunikativ kompetanse og læringskompetanse.

d) Ein kan forme ut målsetjingar for opplæringa med tanke på å lære å fungere optimalt i aktivitetar innanfor eit gitt domene (det *offentlege domenet*, *arbeidslivsdomenet*, *opplæringsdomenet* eller det *personlege domenet*). Hovudmålet med å lære eit framandspråk kan då vere å utføre eit arbeid betre, eller å få hjelp i studia eller at det skal bli lettare å bu i eit anna land. Som med dei andre hovuddelane i modellen går slike mål tydeleg igjen i kursplanar, i tilbod og førespurnader om språktenester, og lærings- og undervisningsmateriell. Det er på dette området det har vore mogleg å snakke om «spesifikke målsetjingar», «spesialiserte kurstilbod», «yrkesretta språkopplæring», «førebuing til eit opphald i utlandet». Ein prøver då gjerne å ivareta dei konkrete behova til ei bestemt målgruppe som må tilpasse sin fleirspråklege og fleirkulturelle kompetanse til eitt av aktivitetsområda i samfunnet.

Denne typen målsetjing, som inneber funksjonell tilrettelegging for eit bestemt domene, gjeld også for situasjonar som tospråkleg undervisning, språkbad og opplæring der undervisningsspråket er eit anna enn det som blir snakka i familien og nærmiljøet (for eksempel når utdanninga går føre seg på fransk i mangespråklege, tidlegare koloniar i Afrika). Same kva språklege resultat desse fordjupingssituasjonane måtte gi, er det klart at dei mest av alt tek sikte på å utvikle delkompetansar som er knytte til opplæringsdomenet og tileigninga av annan kunnskap enn den språklege. I mange av dei kanadiske eksperimenta med reine språkbad frå tidleg

alder blei det i utgangspunktet ikkje sett av tid i timeplanen til å undervise dei engelsktalande borna i fransk, trass i at dette var undervisningsspråket.

e) Ein kan forme ut målsetjingar for opplæringa med tanke på å utvikle eit rikt sett av strategiar, eller med tanke på å utføre ulike oppgåver (sjå avsnitt 4.5 og kapittel 7). Målsetjingane går då på korleis ein skal gå fram for å lære og bruke eitt eller fleire språk, og til å oppdage eller oppleve andre kulturar.

I ein læringssituasjon kan det innimellom vere bra å leggje vekt på å utvikle strategiar som kan hjelpe innlæraren med å utføre visse oppgåver. Dermed blir målet å betre dei strategiane som innlæraren vanlegvis bruker, ved å gjere dei meir raffinererte, meir omfattande og meir tilrettelagde gjennom å tilpasse dei til nye oppgåver. Kommunikasjons- og læringsstrategiar kan gjere individet i stand til å mobilisere sin eigen kompetanse. Ein kan då sjå verdien av å gjere det til ei målsetjing å utvikle desse strategiane, sjølv om dei ikkje utgjer noko endeleg mål i seg sjølv.

Oppgåver blir vanlegvis presenterte som del av eit domene og rekna som målsetjingar som innlæraren skal oppnå innanfor det domenet, jamfør punkt *d* ovanfor. Men i somme tilfelle er læringsmålet avgrensa til å utføre oppgåver på ein meir eller mindre stereotypisk måte.

Dersom ein formulerer målsetjingar i form av oppgåver, kan innlæraren lett sjå kva resultat som er venta, og dette kan også fungere som motivasjon i læringsprosessen. Ein kan for eksempel fortelje born at den aktiviteten som dei skal gå i gang med, gjer dei i stand til å leike «mor, far og unge» på framandspråket. Det kan vere motiverande å lære orda for ulike familiemedlemmer på denne måten. Som såkalla prosjektbasert tilnærming vil ulike rollespel utgjere målsetjingar som eigentleg er ganske kortvarige. Hovudmålet ligg likevel i dei språklege ressursane, aktivitetane og strategiane som trengst for å utføre ei slik oppgåve.

6.1.4.2 *Delmål som utfyller kvarandre*

Når vi definerer målsetjingar for opplæring på grunnlag av hovudelementa i ein heilskapleg referansemodell, eller underelement av kvar av desse hovudelementa, er det ikkje berre ei stilistisk øving. Det viser seg at det er mogleg å ha eit mangfald av læringsmål og eit mangfald av opplæringsmåtar. Sjølv sagt vil svært mange opplæringsmåtar, både i og utanfor skolen, dekkje fleire av desse måla samtidig. Og like sjølv sagt er det at når ein prøver å nå eit klart definert mål, vil det også føre til andre resultat som ein ikkje var spesielt ute etter.

Dersom målsetjinga er å skaffe seg den språkkunnskapen som trengst for å jobbe som for eksempel servitør på ein restaurant, må ein utvikle språkaktivitetar som dreier seg om munnleg samhandling. Når det gjeld kommunikativ kompetanse, legg ein vekt på visse leksikalske felt innanfor den lingvistiske komponenten (for

eksempel det å presentere og beskrive rettane) og visse sosiolingvistiske normer (korleis ein skal tiltale gjestene osv.). Det vil utan tvil også bli stilt krav til visse aspekt ved *savoir-être* (å vere diskret, høfleg, imøtekommande, tolmodig osv.) eller til kunnskap om matkultur og etevanar i den framande kulturen. Dette er eksempel på *delkompetansar* (sjå merknadene om korleis det er relativt kva som kan oppfattast som delkunnskapar i eit språk).

6.2 Prosessane som er involverte i språklæring

6.2.1 Tileigning eller læring?

Omgrepa «språktileigning» og «språklæring» blir brukte på mange ulike måtar. Mange bruker dei om kvarandre. Andre bruker det eine som det generelle omgrepet, mens det andre får ei meir avgrensa tyding. Dvs. at «språktileigning» kan brukast som det generelle omgrepet, eller det kan avgrensast til å gjelde:

- a) språket til ikkje-morsmålsbrukarar i lys av teoriar om ein universell grammatikk (for eksempel å fastsetje ein parameterverdi). Dette arbeidet er nesten alltid ei grein av teoretisk psykolingvistikk, og det har få eller ingen konsekvensar for utøvarar innanfor språkopplæring og -vurdering, særleg ettersom ein ikkje reknar med at den grammatiske kompetansen er tilgjengeleg for medvitnet til innlærarane.
- b) kunnskap om og evne til å bruke eit anna språk enn morsmålet utan å ha fått formell opplæring. Dette kan anten vere resultat av direkte påverknad frå tekstar, eller av direkte deltaking i kommunikasjon.

«Språklæring» kan også brukast som det generelle omgrepet, eller avgrensast til å gjelde formell opplæring.

Det ser ikkje ut til å vere mogleg å tvinge gjennom ein standardterminologi, spesielt sidan det ikkje finst noko godt overordna omgrep for «læring» og «tileigning».

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje gjennom kva dei legg i desse omgrepa.

Dei bør også tenkje over

- korleis ein kan leggje til rette for språktileigning i tydinga (b) ovanfor.

6.2.2 Korleis lærer innlærarane?

6.2.2.1 Forskarane er ikkje så samde om korleis innlærarane lærer, at Rammeverket kan basere seg på nokon bestemt læringsteori. Somme teoretikarar meiner at menneska har så stor evne til å behandle informasjon at dei berre treng å bli utsette for ei tilstrekkeleg mengd forståeleg språk for å tileigne seg språket og bli i stand til å forstå det og produsere det. Dei meiner at «tileigningsprosessen» er utilgjengeleg for observasjon og intuisjon, og at prosessen ikkje kan framskundast med undervisningsmetodar eller sjølvstudium. Dermed meiner dei at det viktigaste ein lærar kan gjere, er å skape eit så godt språkleg læringsmiljø som mogleg, slik at innlærarane kan lære utan formell undervisning.

6.2.2.2 Andre meiner at i tillegg til forståeleg *input* er aktiv deltaking i kommunikativ samhandling både eit nødvendig og tilstrekkeleg vilkår for språkutvikling. Også desse teoretikarane reknar eksplisitt undervisning eller sjølvstudium av språket som irrelevant. Det andre ytterpunktet er dei som meiner at elevar som har lært seg dei nødvendige grammatiske reglane og opparbeidd eit ordtilfang, kan forstå og bruke språket på bakgrunn av tidlegare opplevingar og sunn fornuft, utan behov for å øve. Mellom desse ytterpunktta finn vi dei fleste «alminnelege» innlærarane, lærarane og støtteinstansane deira som følgjer ein meir eklektisk praksis. Dei ser at innlærarane ikkje nødvendigvis lærer det som lærarane prøver å lære dei, og at dei treng store mengder forståeleg språkleg *input* som er plassert i ein samheng, i tillegg til at dei treng å bruke språket i samhandling. Men dei ser også at det er lettare å lære, særleg i klasseromsituasjonen, når ein kombinerer medvitent læring med tilstrekkeleg praksis. Praksis fører til at innlærarane og lærarane er mindre opptekne av dei instrumentelle, fysiske tale- og skriveferdigheitene, og av morfologiske og syntaktiske reglar. Dermed kan dei frigjere tankane og konsentrere seg om kommunikasjonsstrategiar. Somme (men klart færre enn før) meiner at ein kan oppnå dette målet ved å pugge språk.

6.2.2.3 Men sjølvstapt varierer det mykje kva innlærarar i ulike aldrar, med ulik personlegdom og bakgrunn, har best utbytte av. Blant lærarar, kursutviklarar osv. er det like stor variasjon i måten å balansere elementa som det er tilbod om i opplæringa.

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over kva for oppfatningar om språklæring dei baserer arbeidet sitt på, og kva for metodologiske konsekvensar dette får.

6.3 Kva kan dei som bruker Rammeverket, gjere for å leggje til rette for språklæring?

I språklæringsfeltet finn vi mange spesialistar i tillegg til lærarane og innlærarane som står midt oppe i læringsprosessen. Dette avsnittet tek føre seg dei rollene som kvar av partane har.

6.3.1 Dei som har med eksamenar, testar og offisielle prøvar å gjere, må vurdere kva for læringsparametrar som er relevante for kvar prøve, og kva nivå som skal krevjast. Dei må ta konkrete avgjerder om kva for oppgåver og aktivitetar som skal inkluderast, kva for tema som skal handterast, kva for faste uttrykk, idiom og ord som kandidatane må hugse eller gjenkjenne, kva slags sosiokulturell kunnskap og ferdigheiter som skal testast osv. Dei treng kanskje ikkje tenkje så mykje over prosessane som har ført til at kandidatane har lært eller tileigna seg den språkferdigheita som skal testast. Men dei må vurdere kva for positive eller negative utslag prøveforma kan ha.

6.3.2 Når styresmaktene skal setje opp retningslinjer eller formulere læreplanar, kan dei konsentrere seg om å presisere læringsmåla. Då legg dei gjerne berre fram overordna målsetjingar med omsyn til oppgåver, tema, kompetanse osv. Dei kan, om dei vil, gi ei detaljert oversikt over ordtilfanget, grammatikken og det funksjonelle/innhaldsmessige repertoaret som skal til for at innlærarane kan utføre oppgåvene og arbeide med emna som er formulerte i planen. Dei kan, om dei vil, forme ut retningslinjer for eller kome med framlegg til kva slags metodar som skal nyttast i klasserommet, og bestemme dei ulike nivåa som det er venta at innlærarane går gjennom.

6.3.3 Lærebokforfattarar og kursutviklarar kan, om dei vil, formulere målsetjingar med omsyn til oppgåver dei vil la innlærarane utføre, eller strategiar dei skal utvikle. Derimot er dei nøydde til å ta konkrete, detaljerte avgjerder om utvalet av og rekkjefølgja på tekstar, aktivitetar, ordtilfang og grammatikk som skal leggjast fram for innlærarane. Det er venta at dei skal gi detaljerte instruksar om kva oppgåver og aktivitetar som innlærarane skal gjennomføre, i plenum eller individuelt. Produkta deira har mykje å seie for opplæringsprosessen, og det er ikkje til å unngå at dei er baserte på førestellingar om læringsprosessen (sjølv om dette ofte er uuttala, lite gjennomtenkt, eller til og med umedvite).

6.3.4 Lærarar må stort sett respektere alle offentlege retningslinjer, bruke lærebøker og kursmateriell, utforme og organisere prøvar, og førebu elevar og studentar til sertifiserande eksamenar. Dei må heile tida ta avgjerder om klasseromsaktivi-

tetar på sparket. Sjølv om desse i grove trekk kan skisserast på førehand, må dei kunne tilpassast innlærarane sin respons. Det er venta at lærarane har oversikt over framgangen til innlærarane, og at dei legg til rette for tilpassa opplæring. Lærarane er avhengige av å forstå heile spekteret av læringsprosessar, sjølv om ei slik forståing godt kan vere eit umedvite resultat av erfaringar, og ikkje eit klart formulert resultat av teoretisk refleksjon, noko som utdanningsforskarar og lærarutdannarar arbeider med.

6.3.5 Det er sjølv sagt innlærarane sjølv som må utvikle kompetansen og strategiane og utføre dei oppgåvene, aktivitetane og prosessane som trengst for å delta effektivt i kommunikasjon. Men det er få som lærer proaktivt, ved sjølv å ta initiativ til å planleggje, organisere og gjennomføre sine eigne læringsprosessar. Dei fleste lærer reaktivt, ved å følgje instruksar og utføre aktivitetar som lærarar eller lærebøker gir dei. Men når undervisninga tek slutt, *må* vidare læring skje autonomt. Ein kan fremje autonom læring dersom «lære å lære» blir sett på som ein vesentleg del av språkopplæringa. Slik kan innlærarane i stadig større grad bli medvitne om korleis dei lærer, kva for alternativ dei har å velje mellom, og kva alternativ som passar dei best. Sjølv innanfor eit gitt opplæringstilbod kan dei få hjelp til å ta stadig fleire eigne val når det gjeld målsetjingar, materiell og arbeidsmetodar, på grunnlag av individuelle behov, motivasjon og føresetnader. Vi håpar at Rammeverket, kombinert med ulike spesialiserte brukarretteleingar, vil vere til nytte, ikkje berre for lærarar og dei pedagogiske institusjonane, men at også innlærarane kan få direkte hjelp til å bli meir medvitne om kva alternativ dei har, og bli betre i stand til å uttrykkje dei vala som dei tek.

6.4 Nokre metodologiske alternativ for opplæring i moderne språk

Så langt har Rammeverket handla mest om det å byggje opp ein omfattande modell for språkbruk og språkbrukaren. Undervegs har vi sett på kva relevans dei ulike elementa i modellen har for læring, undervisning og vurdering av språk. Denne relevansen har hovudsakleg vore sett i samband med innhaldet i og målsetjingane for språklæringa, og dette blei kort oppsummert i avsnitt 6.1 og 6.2. Men eit referanserammeverk for læring, undervisning og vurdering av språk må også ta opp metodologiske spørsmål, ettersom brukarane gjerne vil vere i stand til å tenkje gjennom og formidle dei metodologiske avgjerdene sine. I kapittel 6 prøver vi å leggje fram eit slikt rammeverk.

Det må sjølv sagt understrekast at dei same kriteria gjeld for dette kapitlet som for dei andre. Ei tilnærming til lærings- og undervisningsmetodologi må vere omfattande, leggje fram alle alternativ på ein tydeleg og eksplisitt måte og unngå

å framstå som partisk eller dogmatisk. For Europarådet har det vore eit grunnleggjande metodologisk prinsipp at dei metodane som skal nyttast i språkopplæring og -forsking, skal vere rekna som dei mest effektive for å nå dei måla som ein er komen fram til. Motivasjonen og føresetnadene til innlærarane, og dei menneskelege og materielle ressursar ein kan trekkje inn, verkar inn på effektiviteten i opplæringa. Dersom ein held fast ved dette prinsippet, vil det nødvendigvis føre til eit stort mangfald av målsetjingar og eit endå større mangfald av metodar og hjelpemiddel.

I dag kan ein drive språkopplæring i moderne språk på mange måtar. Europarådet har i mange år oppmuntra til ein framgangsmåte som er basert på dei kommunikative behova til innlærarane. I tillegg er framgangsmåten basert på at ein bruker metodar og hjelpemiddel som gjer det mogleg for innlærarane å få dekt desse behova. Men som vi gjorde klart i avsnitt 2.3.2 og utover, er det ikkje Rammeverket si oppgåve å fremje éin bestemt metode for språkopplæring. I staden legg vi fram alternativ.

6.4.1 Generelle framgangsmåtar

Korleis ventar vi, heilskapleg sett, at innlærarane skal lære eit andrespråk eller eit framandspråk (S2)?

- a) ved direkte påverknad frå autentisk S2-språkbruk på éin eller fleire av desse måtane:
 - ha direkte kontakt med morsmålsbrukar(ar)
 - overhøyre samtaler
 - høyre på radio, cd osv.
 - sjå og høyre på fjernsyn, video osv.
 - lese uredigerte, ugraderte, autentiske skriftlege tekstar (aviser, vekeblad, forteljingar, romanar, offentlege skilt og oppslag osv.)
 - bruke dataprogram, CD-ROM osv.
 - delta på datakonferansar
 - delta på kurs innanfor andre fag der S2 blir brukt som undervisningsspråk
- b) ved direkte påverknad frå spesielt utvalde munnlege ytringar og skriftlege tekstar på S2 («forståeleg *input*»)
- c) ved direkte deltaking i autentisk kommunikativ samhandling på S2, for eksempel i konversasjon med ein kompetent samtalepartnar
- d) ved produksjon av språk i spesielt konstruerte og tilrettelagde oppgåver på S2 («forståeleg *output*»)

- e) sjølvlært, ved sjølvstudium med rettleiing, ved å setje seg mål og prøve å nå dei og ved å bruke tilgjengelege opplæringskanalar
- f) ved ein kombinasjon av presentasjonar, forklaringar, (pugge)øvingar og nyttige aktivitetar, men der S1 er språket som blir brukt til klasseromsleiing, forklaringar osv.
- g) ved ein kombinasjon av aktivitetar som i f), men med bruk av S2 i klasserommet til *alle* føremål
- h) ved ein kombinasjon av aktivitetane ovanfor, kanskje med f) som utgangspunkt, men med gradvis mindre bruk av S1 og meir bruk av oppgåver med både munnlege og skriftlege autentiske tekstar, og der sjølvstudium utgjer ein stadig større del
- i) ved å kombinere alt ovanfor med planlegging, både i grupper og individuelt, gjennomføring og evaluering av aktivitetar i klasserommet med hjelp frå læraren, og ved å få til samhandling som kan fylle behova til innlærarane osv.

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over kva framgangsmåtar dei stort sett vel, anten det er ein av dei vi har nemnt, eller ein heilt annan.

6.4.2 Ein bør tenkje over kva **roller lærarar, innlærarar og ulike medium** har i høve til kvarandre.

6.4.2.1 Kor stor del av den tida som går med i klasserommet, kan (truleg) bli brukt

- a) av læraren, til å utgreie, forklare osv. for heile klassa?
- b) til å stille spørsmål til heile klassa (der ein skil mellom ulike mål med spørsmåla: å referere noko, å framheve noko eller å teste elevane)?
- c) til å arbeide i grupper eller parvis?
- d) til individuelt arbeid?

6.4.2.2 **Lærarar** må innsjå at handlingane deira, som gjenspeglar haldningar og evner, utgjer ein svært viktig del av miljøet for språklæring/språktileiing. Dei står fram som rollemodellar som elevane kan etterlikne når dei bruker språket, og også i seinare praksis viss dei sjølve skulle velje å bli lærarar. Kor viktig er deira

- a) undervisningsferdigheiter?
- b) evne til klasseromsleiing?

- c) evne til å finne fram til gode aktivitetar og til å reflektere over erfaringar?
- d) undervisningsstil?
- e) dømmekraft og evne til å handtere testing, vurdering og evaluering?
- f) kunnskap om og evne til å undervise om sosiokulturelt bakgrunnsstoff?
- g) interkulturelle haldningar og ferdigheiter?
- h) kunnskap om og evne til å lære elevane å setje pris på den estetiske sida ved litteratur?
- i) evne til å handtere dei ulike individa i klasser der det finst både innlærarar og evner av ulik karakter?

Korleis kan ein best utvikle dei relevante evnene og eigenskapane?

Når elevane arbeider aleine, parvis eller i grupper, bør læraren då

- a) berre ha oppsyn med dei og passe på at dei held ro og orden?
- b) gå rundt og halde auge med arbeidet deira?
- c) vere tilgjengeleg for å gi individuelle råd?
- d) ta på seg rolla som rettleiar og organisator, ta imot og svare på kommentarar frå elevane om deira eiga læring, og koordinere aktivitetane, i tillegg til å halde auge med arbeidet og gi elevane råd?

6.4.2.3 I kva grad kan ein vente eller krevje at innlærarane skal

- a) følgje alle instruksar frå læraren, og berre læraren, på ein roleg, disiplinert måte, og berre snakke når dei blir bedne om det?
- b) delta aktivt i læringsprosessen i samarbeid med læraren og dei andre elevane for å bli einige om målsetjingar og metodar; gå med på kompromiss og vere med i gjensidig undervisning og vurdering elevar imellom, og på den måten stadig nærme seg autonom læring?
- c) arbeide sjølvstendig med materiell for sjølvstudium, inkludert eigenvurdering?
- d) konkurrere med kvarandre?

6.4.2.4 Kva nytte kan og bør ein ha av **instruksjonsmedium** (lydopptak og video, datamaskinar osv.)?

- a) ikkje i det heile
- b) til gjennomgang, repetisjon osv. framfor heile klassa
- c) til bruk i språklaboratorium, på PC-rom eller til videoframsying
- d) til bruk ved sjølvstendig, eigeninstruert arbeid
- e) som grunnlag for gruppearbeid (diskusjonar, forhandlingar, leikar som krev samarbeid eller konkurranse osv.)
- f) til internasjonale datanettverk som involverer heile skolar, klasser og einskildelevar

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over

- kva roller og ansvar lærarar og innlærarar har overfor kvarandre under organiseringa, leiinga, gjennomføringa og evalueringa av språklæringsprosessen;
- korleis og i kva grad det blir brukt instruksjonsmedium.

6.4.3 Kva rolle bør **tekstar** spele i læring og undervisning av språk?

6.4.3.1 Korleis kan ein vente eller krevje at innlærarane lærer av munnlege og skriftlege tekstar (sjå avsnitt 4.6)?

- a) ved at dei blir eksponerte for språkbruk;
- b) ved direkte påverknad, så sant ein har forsikra seg om at nytt materiale er lett forståeleg;
- c) ved direkte påverknad, så sant forståinga blir kontrollert og sikra ved hjelp av spørsmål og svar på S2, fleirvals spørsmål, å finne dei rette bileta til teksten osv.;
- d) som c), men i éin eller fleire av desse samanhengane:
 - testing av forståinga på S1;
 - forklaringar på S1;
 - forklaringar (også eventuelle omsetjingar på sparket) på S2;
 - elevane/studentane omset teksten systematisk til S2;
 - ulike aktivitetar: før lytting/lesing og/eller lytte i grupper osv.

6.4.3.2 I kva grad bør dei skriftlege eller munnlege tekstane vere:

- a) «autentiske», dvs. laga for kommunikative føremål utan tanke for språkundervisning, for eksempel
 - ubehandla autentiske tekstar som innlæraren kjem over ved direkte erfaring med språket slik det blir brukt til dagleg (aviser, vekeblad, kringkasting osv.)
 - autentiske tekstar som blir valde ut og «vaska» for å tilpassast til innlærarane sine erfaringar, interesser og eigenskapar.
- b) laga spesielt til bruk i språkopplæringa, for eksempel
 - tekstar som er laga slik at dei minner om dei autentiske tekstane under punkt to ovanfor (for eksempel tekstar som er skrivne med tanke på lytteforståing, og som er lesne inn av skodespelarar)
 - tekstar som er laga for å gi eksempel på eit bestemt lingvistisk innhald i ein kon-

tekst når ein skal undervise i det (for eksempel i ein bestemt kursmodul/-del)

- isolerte setningar til bruk i språkøvingar (uttale, grammatikk osv.)
- lærebokinstruksar, forklaringar osv., spørsmål på prøvar og eksamenar, klas-seromsspråk (instruksar, forklaringar, klasseleiing osv.).

Alt dette kan ein sjå som spesielle teksttypar. Er dei «elevenlege»? I kva grad har ein prøvd å gjere dei slik når det gjeld innhald, formuleringar og presentasjon?

6.4.3.3 I kor stort omfang bør innlærarane *produsere* tekstar? Desse tekstane kan vere:

a) munnlege:

- opplesne skriftlege tekstar
- munnlege svar på oppgåvespørsmål
- reproduksjon av innlærte tekstar (skodespel, dikt osv.)
- gruppeøvingar eller parøvingar
- innlegg i formelle og uformelle diskusjonar
- uformell samtale (i plenum eller under utvekslingar mellom elevane)
- presentasjonar

b) skriftlege:

- diktatar
- skriftlege øvingar i ulike sjangrar
- omsetjing
- prosjektarbeid
- brev til brevvener
- deltaking i klassen sitt arbeid med å oppretthalde eksterne kontaktar ved hjelp av faks eller e-post

6.4.3.4 I kva grad kan ein vente at innlærarane kan skilje mellom ulike teksttypar og bruke ulike lytte-, lese-, tale- og skrivestilar som passar i ulike situasjonar, når det gjeld reseptive aktivitetar, produktive aktivitetar og samhandlingsaktivitetar? I kva grad kan ein vente at dei greier dette individuelt og som deltakarar i ei gruppe (for eksempel ved å utveksle idear og tolkingar for å forstå kvarandre og få til gode formuleringar)? Og i kva grad kan ein hjelpe dei med dette?

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over kva plass dei har gitt (skriftlege og munnlege) tekstar i opplæringsprogramma og i praktiske aktivitetar osv. Dvs.:

- i høve til kva prinsipp er tekstane valde ut, tilpassa eller utforma, arrangerte og presenterte;
- om tekstane er graderte;
- om a) det er venta at innlærarane kan skilje mellom ulike teksttypar og utvikle ulike lese- og lyttestilar som passar til teksttypene, og at dei kan lytte eller lese for å få med seg anten dei fleste detaljane, berre hovudinnhaldet eller bestemte punkt, eller b) om innlærarane må få hjelp til dette.

6.4.4 I kva grad kan ein vente eller krevje at innlærarane lærer ut frå oppgåver og aktivitetar (sjå avsnitt 4.3 og 4.4)

- a) ved ganske enkelt å delta i spontane aktivitetar?
- b) ved å delta i gjennomføring av oppgåver og i aktivitetar som er planlagde ut frå type, målsetjingar, *input*, resultat, deltakarane sine roller og aktivitetar osv.?
- c) ved ikkje berre å delta i gjennomføring av sjølvne oppgåva, men også i planlegginga og den etterfølgjande analysen og evalueringa?
- d) som c) men i tillegg med ei eksplisitt heving av medvitet rundt målsetjingar, innhald i og oppbygging av oppgåvene, kva som blir kravd i dei einskilde deltakarrollene osv.?

6.4.5 Skal ein rekne med at utviklinga av innlæraren si evne til å bruke *kommunikative strategiar* (sjå avsnitt 4.4) kan:

- a) overførast direkte frå innlæraren sin bruk av S1?
- b) bli motivert ved at ein skaper situasjonar og gir oppgåver (for eksempel rollespel og simuleringar) som krev at innlæraren tek i bruk strategiar for planlegging, utføring, evaluering og reparasjon?
- c) bli motivert, som i b), men med bruk av teknikkar for å skape auka medvit (for eksempel filme/ta opp lyd og analysere rollespel og simuleringar)?
- d) bli motivert som i b), men ved at ein oppmuntrar innlærarane til, eller krev av dei, at dei konsentrerer seg om og nyttar eksplisitte strategiar når det oppstår behov for dei?

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over kva plass dei har gitt aktivitetar, oppgåver og strategiar i opplæringsprogramma sine.

6.4.6 Generell kompetanse kan utviklast på mange forskjellige måtar (sjå avsnitt 5.1).

6.4.6.1 Når det gjeld kunnskap om verda, vil det å lære eit nytt språk slett ikkje seie at ein startar på bar bakke. Svært mykje av den kunnskapen som ein treng, kan ein ta for gitt. Men språklæring er ikkje berre eit spørsmål om å setje nye ord på gamle omgrep. Likevel er det verdt å merke seg i kor stor grad generelle og spesifikke omgrep som er foreslått i *Threshold Level*, har vist seg å passe for tjuе europeiske språk, som til og med er frå ulike språkfamiljar. Ein må utvise god dømmekraft når det gjeld spørsmål som dette: Medfører eller krev språkopplæringa at ein skal undervise eller teste ein kunnskap om verda som faktisk ligg over modningsnivået til innlærarane eller utanfor erfaringsverda til vaksne studentar? I så fall kan ein ikkje ta slik kunnskap for gitt. Men ein bør ikkje unngå problemet: I tilfelle der eit anna språk enn morsmålet blir brukt som opplæringspråk, vil både faginnhaldet og språket som blir nytta, vere nytt.

6.4.6.2 Utviklinga av sosiokulturell kunnskap og interkulturelle ferdigheiter er noko annleis. Europearar har ein felles kultur, men ein finn stor variasjon, ikkje berre frå éin nasjon til ein annan, men også mellom distrikt, sosiale lag, etniske grupperingar, kjønn osv. Derfor må ein vere nøye med korleis målkulturen blir presentert, og kva samfunnsgruppe eller -grupper ein vel å konsentrere seg om. Har arkaiske, folkloristiske stereotypiar (hollandske klogger og vindmøller, norske troll og vikinghjelm) framleis sin plass? Dei gir grobotn for fantasien og kan særleg vere motiverande for små barn. Stereotypiane kan stemme overeins med sjølvbiletet i eit land og blir tekne vare på og feira i samband med festivalar. Dersom dette er tilfelle, kan ein òg presentere dei på den måten. Men dei har svært lite å gjere med dagleglivet til befolkninga. Ettersom det er eit overordna utdanningsmål å utvikle den fleirkulturelle kompetansen til innlærarane, må ein finne ein balanse mellom desse framstillingstypene.

6.4.6.3 Korleis skal ein i språkopplæringa stille seg til generelle former for kompetanse, som ikkje er knytte til noko einskilt språk?

- a) rekne med at dei allereie finst, eller at dei blir tilstrekkeleg utvikla i andre samanhengar (for eksempel i andre fag som blir underviste på S1) til at ein kan ta dei for gitt i undervisninga av S2
- b) inkludere dei når og etter kvart som problem oppstår
- c) velje ut eller lage tekstar som illustrerer nye kunnskapsområde eller einskilde saker

- d) nytte seg av kurs eller lærebøker som spesielt tek føre seg områdestudier (*Landeskunde, Civilisation* osv.) i) på S1, ii) på S2
- e) ha ein interkulturell kursdel som er utforma for å gi auka medvit om det som er relevant av erfaringsbakgrunnen og den kognitive og sosiokulturelle bakgrunnen til innlærarane og morsmålsbrukarane
- f) bruke rollespel
- g) undervise i emnet med S2 som undervisningsspråk
- h) sjå til at innlærarane får direkte kontakt med morsmålsbrukarar og autentiske tekstar

6.4.6.4 Når det gjeld *eksistensiell kompetanse*, kan innlærarane sine personlegdomstrekk, motivasjonar, haldningar, livssyn osv. (sjå avsnitt 5.1.3)

- a) ignorerast, fordi det er innlæraren si eiga sak
- b) ha innverknad på planlegginga og overvakinga av læringsprosessen
- c) bli tekne med som ein komponent i læringsprogrammet

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over

- kva metode av dei som er nemnde ovanfor (eller andre), dei nyttar for å utvikle *generell kompetanse*;
- kva forskjell det utgjer om dei praktiske ferdigheitene a) blir tekne opp som tema, b) blir øvde på, c) blir viste gjennom handlingar i kombinasjon med språk eller d) blir underviste i på målspråket.

6.4.6.5 Når det gjeld *læringsevna*, kan ein krevje/vente at innlærarane utviklar *studieferdigheitene* og dei *heuristiske ferdigheitene* sine og godtek at dei har *ansvar for eiga læring* (sjå avsnitt 5.1.4):

- a) berre som ein «biverknad» av språkopplæringa, utan at ein har gjort noko bestemt for å planleggje eller leggje til rette for det
- b) ved at ein gradvis flyttar ansvaret frå læraren til innlærarane og oppmuntrar dei til å tenkje over eiga læring og dele erfaringar med andre innlærarar
- c) ved å systematisk auke medvitet til innlærarane om dei opplæringsprosessane som dei deltek i
- d) ved å få innlærarane til å vere med på å eksperimentere med ulike metodologiske alternativ
- e) ved å få innlærarane til å erkjenne at dei har sin eigen kognitive stil, og at dei kan utvikle sine eigne læringsstrategiar ut frå denne stilen

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over kva tiltak dei set i verk for å hjelpe innlærarane med å utvikle seg til ansvarlege, uavhengige språkbrukarar og innlærarar.

6.4.7 Det er eit sentralt og ufråvikeleg aspekt ved språklæringa at innlæraren får utvikle den **lingvistiske kompetansen** sin. Korleis kan ein på best mogleg måte leggje til rette for utvikling av ordtilfang, grammatikk, uttale og rettskriving?

6.4.7.1 På kva måte kan ein vente at innlærarane utviklar **ordtilfanget** sitt?

- a) ved direkte tilgang til ord og faste uttrykk som er nytta i autentiske munnlege og skriftlege tekstar ?
- b) ved at innlærarane finn fram i ordbøker o.l. når dei treng ordtilfang til å gjennomføre bestemte oppgåver og aktivitetar?
- c) ved at orda blir sette i kontekst, for eksempel i ein læreboktekst, og deretter blir brukte igjen og igjen i øvingsoppgåver og nyttige praktiske aktivitetar osv.?
- d) ved at orda blir presenterte saman med illustrasjonar (bilete, rørsler og miming, demonstrerande handlingar, dei konkrete tinga som orda viser til osv.)?
- e) ved å lære utanboks opplista ord o.l. saman med ei omsetjing?
- f) ved å utforske semantiske område og lage seg «tankekart» osv.?
- g) ved å øve seg opp i bruken av eittspråklege og tospråklege ordbøker, synonymordbøker og andre oppslagsverk?
- h) ved at ein forklarar dei korleis ein skal nytte leksikalske strukturar (for eksempel orddanning, ordsamansetjing, kollokasjonar, samansette verb, idiom osv.)?
- i) ved å undersøkje, meir eller mindre systematisk, forskjellane mellom S1 og S2 når det gjeld utbreiinga av semantiske trekk?

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over på kva måtar elevar og studentar blir presenterte for og lærer nytt ordtilfang.

6.4.7.2 *Storleiken på, omfanget av og kontrollen over ordtilfanget er viktige parametrar for språktileigninga og dermed for vurderinga av dei språklege ferdigheitene til innlærarane og for planlegging av språkopplæring.*

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over

- *kor stort ordtilfang (dvs. tal på ord og faste uttrykk) som innlæraren har behov for/er i stand til/blir beden om å ha kontroll over;*
- *spekter av ord (dvs. domena, emna osv. som skal dekkjast) innlæraren har behov for/er i stand til/blir beden om å ha kontroll over;*
- *kor god kontroll over ordtilfanget innlæraren har behov for/er i stand til/blir beden om å ha;*
- *om, eller i kva grad ein skil mellom det å lære for å kjenne igjen og forstå, og det å lære for å gjenkalle og produsere;*
- *i kva grad teknikkar for å kunne trekkje slutningar blir tekne i bruk, og kva ein eventuelt gjer for å fremje bruken av slike teknikkar.*

6.4.7.3 *Val av ordtilfang*

Dei som skal forme ut prøvemateriell og lærebokmateriell, må avgjere kva ord dette materiellet skal innehalde, i motsetnad til dei som skal forme ut læreplanar og pensumlistar. Dei sistnemnde vil kanskje likevel setje opp retningslinjer slik at materialet samla blir klart og koherent. Det finst fleire alternativ:

- å velje nøkkelord og -uttrykk
 - a) innanfor tematiske område som er nødvendige for å kunne utføre kommunikative oppgåver
 - b) som gir uttrykk for kulturelle forskjellar og/eller vesentlege sider ved felles verdiar og livssyn i samfunnsgruppen(e) som bruker det språket som ein lærer
- å følgje prinsipp for statistisk leksikalsk analyse og velje ut dei orda som opptrer oftast i store ordteljingar, anten generelle eller innanfor tematiske område
- å velje ut (autentiske) munnlege og skriftlege tekstar og lære/undervise orda som dei tilfeldigvis inneheld
- å ikkje planleggje utviklinga av ordtilfanget, men heller la det få ei harmonisk utvikling som følgje av spørsmål frå innlærarane og deira behov for kommunikative aktivitetar

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over

- *kva prinsipp dei har lagt til grunn for å velje ordtilfang.*

6.4.7.4 Grammatisk kompetanse, altså evna til å formulere setningar slik at dei gir meining, er opplagt ein vesentleg del av den kommunikative kompetansen. Derfor har dei fleste som har å gjere med planlegging, undervisning og testing, nøye tilsyn med prosessen med å lære dette. Som regel inneber dette at læraren vel og legg til rette nytt materiale, presenterer det trinnvis og øver det inn. Ein startar gjerne med korte periodar på ei setning der alle setningsledda er einskilde ord (for eksempel Per er glad). Deretter arbeider ein seg framover til ein endar opp med komplekse periodar med både underordna og sideordna setningar – der mengd, lengd og struktur sjølvstøtt er uavgrensa. Dette utelukkar ikkje at ein tidleg kan introdusere analytisk komplekst materiale, i form av eit fast mønster (dvs. eit oppslagsord), eller ei fast ramme ein sjølv kan komplettere (Kunne du vere så snill å...), eller orda i ein song som ein lærer (Pål sine høner...).

6.4.7.5 Graden av kompleksitet er sjølvstøtt ikkje det einaste prinsippet som ein bør ta omsyn til.

1. Ein må òg ta omsyn til den kommunikative funksjonen til dei grammatiske kategoriane. Er det for eksempel rett å la innlærarane følgje ein progresjon som gjer at dei etter to års studium enno ikkje er i stand til å snakke om opplevingar i fortid?
2. Kontrasterande faktorar er svært viktige når ein skal vurdere læringsbøra ved dei ulike organiseringsmåtene, og dermed òg kor effektive dei er. Som eksempel byr leddsetningar i tysk på større ordstillingsproblem for engelske og franske innlærarar enn for nederlandske. Derimot kan folk som snakkar nærskyldige språk, for eksempel tysk og nederlandsk eller tsjekkisk og slovakisk, lett gå i den fella at dei mekanisk omset ord for ord.
3. Det er til ein viss grad mogleg å dele inn autentisk diskurs og skriftlege tekstar etter grammatisk vanskegrad. Likevel vil ein gjerne kunne tilby innlærarane eksempel på nye strukturar, kanskje også kategoriar. Dyktige innlærarar kan kome til å bruke dei aktivt før andre som skal vere meir elementære.
4. Når ein skal planleggje S2-utvikling, kan ein kanskje også ta omsyn til den «naturlege» rekkjefølgja som ein har observert at barn følgjer når dei utviklar sitt S1.

Rammeverket kan ikkje erstatte gode grammatikkbøker eller gi strenge retningslinjer for korleis utviklinga skal organiserast (sjølv om ein tek nokre val når ein nivåplasserer, og dermed gir eit framlegg til organisering, heilskapleg sett). Men fagpersonar kan referere til Rammeverket når dei tek avgjerder.

6.4.7.6 Vanlegvis har ein rekna setninga for å vere det området som grammatikken gjer greie for. Men somme former for bindeledd mellom setningar (for eksempel anaforar: pronomen og bruk av proverb og setningsadverb) kan gjerne sjåast som del av den lingvistiske heller enn den pragmatiske kompetansen (for eksempel *Vi trudde ikkje at Lise ville kome til å vinne. Men ho gjorde det*).

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over

- på kva grunnlag dei vel, og i kva rekkjefølgje dei presenterer grammatiske element, strukturar, prosessar og relasjonar;
- korleis dei formidlar til innlærarane kva desse elementa, strukturane, prosessane og relasjonane tyder;
- kva rolle samanliknande grammatikk har i språkopplæringa
- kor viktig det er at språket har breidd, er flytande og korrekt i forhold til korleis den grammatiske strukturen er ;
- i kva grad innlærarane bør bli medvitne om grammatikken (a) i morsmålet, (b) i målspråket, og (c) korleis forholdet er mellom dei.

6.4.7.7 Innlærarane må/kan bli bedne om å utvikle **den grammatiske kompetansen** sin:

- a) induktivt, ved at dei oppdagar nye grammatiske strukturar når dei støyter på dei i autentiske tekstar;
- b) induktivt, ved at nye grammatiske element, kategoriar, ordklasser, strukturar, reglar osv. blir fletta inn i tekstar som er spesielt utforma for å vise kva form, funksjon og tyding dei har;
- c) som b), men følgd av forklaringar og formøvingar;
- d) ved at ein set opp formparadigme og tabellar over former følgde av forklaringsar som er presenterte på eit høveleg metaspråk på S2 eller S1, i tillegg til formøvingar;
- e) ved å få innlærarane til sjølv å kome med hypotesar e.l. som om nødvendig kan omformulerast.

6.4.7.8 Ved bruk av **formøvingar** kan ein nytte nokre av eller alle desse typane:

- a) utfyllingsoppgåver;
- b) konstruere setningar ut frå ein gitt mal;
- c) fleirvalsoppgåver;
- d) endre form innanfor ein gitt kategori (for eksempel eintal/fleirtal, notid/fortid, aktiv/passiv osv.);
- e) samanføyning av periodar (for eksempel ved hjelp av relativsetningar, adverbial osv.);

- f) omsetjing av eksempelsetningar frå S1 til S2;
- g) spørsmål og svar der ein skal bruke bestemte strukturar;
- h) øvingar for å trene opp flyten frå eit grammatisk perspektiv.

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over

- a) korleis grammatiske strukturar blir analyserte, i kva rekkjefølgje og på kva måte dei blir presenterte for innlærarane, og b) kor godt innlærarane meistrar dei;
- korleis og etter kva prinsipp leksikalsk, grammatisk og pragmatisk tyding blir formidla til innlærarane, eller korleis innlærarane blir oppmuntra til å finne det ut sjølv, for eksempel
- ved å omsetje frå/til S1
- ved å kome fram til forklaringar, definisjonar osb. for S2
- ved å indusere ut frå konteksten.

6.4.7.9 Uttale

Korleis bør ein kunne vente at innlærarane utviklar evna si til å uttale eit språk?

- a) ved ganske enkelt å høyre på autentiske munnlege ytringar
- b) ved å gjenta i kor etter
 - i) læraren
 - ii) lydopptak av morsmålsbrukarar
 - iii) filmopptak av morsmålsbrukarar
- c) ved å øve individuelt i språklaboratorium
- d) ved høgtlesing av tekstmateriale som er konstruert for å trene fonetisk ferdigheit
- e) ved høyrelære og fonetiske puggeøvingar
- f) som d) og e) men med bruk av fonetisk transkriberte tekstar
- g) ved å eksplisitt øve opp fonetisk ferdigheit (sjå avsnitt 5.2.1.4)
- h) ved å lære ortoepiske konvensjonar (dvs. korleis skriftlege former skal uttalarast)
- i) ved ein kombinasjon av alle eller nokre av dei punkta som er nemnde

6.4.7.10 Ortografi

Korleis bør ein kunne vente at innlærarane utviklar si evne til å handtere skriftsystemet i eit språk?

- a) ved å overføre direkte frå S1
- b) ved å ta lærdom av autentiske skriftlege tekstar:
 - i) trykte
 - ii) maskinskrivne
 - iii) handskrivne
- c) ved å lære alfabetet utanboks med vekt på dei fonetiske verdiane som er knytte til det (for eksempel det latinske, kyrilliske eller greske alfabetet viss eit anna alfabet blir brukt i S1) og teiknsetjing og diakritiske teikn
- d) ved å trene på lykkjeskrift (inkludert kyrilliske eller «gotiske» skrifttypar osv.) og leggje merke til karakteristiske konvensjonar for handskrift som varierer frå nasjon til nasjon
- e) ved å lære utanboks ordformer (ord for ord eller ved å bruke konvensjonelle stavemåtar) og teiknsetjingskonvensjonar
- f) ved at ein tek diktat

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over korleis dei fonetiske og ortografiske formene til ord, setningar osv. blir formidla til innlærarane, eller korleis innlærarane blir oppmuntra til å utforske dette sjølv.

6.4.8 Bør ein kunne gå ut frå at den **sosiolingvistiske kompetansen** til innlærarane (sjå avsnitt 5.2.2) kan overførast direkte frå erfaringane deira som sosiale aktørar, eller bør ein leggje til rette for å utvikle han

- a) ved direkte påverknad frå autentisk språk som er rett brukt i sin sosiale samanheng?
- b) ved å velje eller konstruere tekstar som tydeleg viser dei sosiolingvistiske motsetningane mellom eige samfunn og målsamfunnet?
- c) ved å rette merksemda mot sosiolingvistiske forskjellar etter kvart som ein støyter på dei, og forklare og diskutere dei?
- d) ved å vente til innlæraren gjer ein feil, og så påpeike, analysere og forklare feilen, og i tillegg fortelje kva som ville ha vore korrekt språkbruk ut frå samanhengen?
- e) ved å gjere dette til ein eksplisitt del av den sosiokulturelle delen av studiet av eit moderne språk?

6.4.9 Når det gjeld den **pragmatiske kompetansen** til innlæraren (sjå avsnitt 5.2.3), bør ein

- a) gå ut ifrå at det går greitt å overføre erfaringar frå morsmålet (S1), både frå opplæringsdomenet og generelt?

Eller bør ein leggje til rette for å utvikle denne kompetansen

- b) ved å sjå til at innlæraren møter diskurs med gradvis meir kompleks struktur og tekstar med eit stadig større spekter av funksjonar?
- c) ved å krevje at innlæraren produserer stadig meir komplekse tekstar ved å omsetje stadig meir komplekse tekstar frå S1 til S2?
- d) ved å gi innlæraren oppgåver som stiller krav til eit større spekter av funksjonar og at ein følgjer vanlege mønster for munnleg utveksling?
- e) ved å auke medvitet til innlæraren (analyse, forklaringar, terminologi osv.) i tillegg til praktiske aktivitetar?
- f) ved å eksplisitt undervise i bruken av funksjonar, mønster for munnleg utveksling og diskursstruktur, og la innlæraren øve på å bruke dei?

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over

- *i kva grad ein kan rekne med at den sosiolingvistiske kompetansen allereie finst, eller at han vil utvikle seg naturleg;*
- *kva metodar og teknikkar som bør brukast for å leggje til rette for denne utviklinga, dersom ein meiner at dette er nødvendig eller tilrådeleg.*

6.5 Feil og mistak

Feil kjem av at innlæraren bruker eit «*mellomspråk*» som er ei forenkla eller forvrongd utgåve av målspråkskompetansen. Når innlæraren gjer feil, svarer prestasjonen hans/hennar til den reelle kompetansen, som har utvikla andre særtrekk enn dei som er rette etter normene for S2.

Usystematiske feil (mistak) oppstår når ein innlærer i ein skilde tilfelle ikkje fullt ut får tilgang til kompetansen sin. (Dette kan òg skje med morsmålsbrukarar.)

6.5.1 Folk kan ha svært ulike haldningar til feil som innlærarane gjer, for eksempel

- a) Feil og mistak vitnar om at det er noko ein ikkje har lært.
- b) Feil og mistak vitnar om at undervisninga ikkje held mål.
- c) Feil og mistak vitnar om at innlæraren har vilje til å kommunisere, sjølv med fare for å gjere feil eller å dumme seg ut.
- d) Feil er ein uunngåeleg, forbigåande konsekvens av at innlæraren er i ferd med å utvikle eit mellomspråk.
- e) Mistak er ikkje til å unngå når ein bruker språk, sjølv ikkje for morsmålsbrukarar.

6.5.2 Det er også ulike måtar å handtere mistaka og feila til innlæraren:

- a) Læraren bør straks rette alle feil og mistak.
- b) Ein bør systematisk oppmuntre elevane til å rette feila for kvarandre med det same.
- c) Ein bør notere seg alle feil, men vente med å rette dei opp til det ikkje forstyrr kommunikasjonen (for eksempel ved å halde utvikling av eit meir korrekt språk og utvikling av flyt nøye åtskilt).
- d) Feil bør ikkje berre rettast, men ein bør også analysere dei og forklare dei på eit passende tidspunkt.
- e) Feil som skjer ved ein rein glipp (mistak), bør ein oversjå, men systematiske feil bør ein rydde opp i.
- f) Ein bør ikkje rette feil med mindre dei er til hinder for kommunikasjonen.
- g) Ein bør innsjå at feil er ein del av eit «mellomspråk» som blir brukt i ein «overgangsfase», og derfor ignorere dei.

6.5.3 Korleis kan ein dra nytte av å observere og analysere innlæraren sine feil

- a) når ein skal planleggje opplæring for grupper eller individuell opplæring?
- b) når ein skal drive med kursplanlegging og utvikle undervisningsmateriell?
- c) når ein skal vurdere og evaluere opplæring, for eksempel
 - blir innlærarane hovudsakleg vurderte ut frå feil og mistak når dei skal utføre dei oppgåvene som dei er sette til?
 - viss ikkje, kva kriterium for språklege prestasjonar blir då brukte?
 - blir det lagt ulik vekt på ulike typar feil og mistak, og i så fall etter kva kriterium?

- korleis blir feil og mistak vekta innbyrdes, når det gjeld
 - uttale
 - stavemåte
 - ordtilfang
 - morfologi
 - syntaks
 - språkbruk
 - det sosiokulturelle innhaldet?

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over kva haldningar dei har til dei feila og mistaka som innlærarane gjer, korleis dei handterer feil og mistak, og om tilsvarande eller ulike kriterium gjeld for

- *fonetiske feil*
- *ortografiske feil*
- *feil i ordbruk*
- *morfologiske feil*
- *syntaktiske feil*
- *sosiolingvistiske og sosiokulturelle feil*
- *pragmatiske feil*

7 Oppgåver og deira rolle i språklæringa

7.1 Oppgåver

Å utføre ulike oppgåver er ein del av dagleglivet både i det personlege og offentlege domenet og i opplærings- og arbeidslivsdomenet. Individet må strategisk aktivere bestemte kompetanseformer for å gjennomføre meningsfulle handlingar innanfor eit bestemt domene med eit klart definert mål og eit bestemt utfall (sjå avsnitt 4.1). Oppgåvene kan vere av svært ulike typar, og dei kan i større eller mindre grad omfatte språkhandlingar.

Kommunikasjon er ein integrert del av oppgåver der deltakarane er aktive i samhandling, produksjon, resepsjon eller vidareformidling, eller fleire av desse handlingane i kombinasjon, f.eks.: å samhandle med ein offentlig tenestemann og fylle ut eit skjema, å lese ein rapport og drøfte han med kollegaer for å kome fram til kva som skal gjerast, å følgje skriftlege instruksar for å montere noko, å førebu og halde eit offentlig foredrag, eller å tolke, uformelt, for ein gjest osv.

Liknande oppgåver utgjer ein sentral del av mange læreplanar, lærebøker, prøvar og læringssituasjonar i klasserommet, ofte tilpassa lærings- eller utprøvingsføremål. Slike oppgåver, som imiterer «røynda», er «målretta» eller «øver inn» noko, er valde ut på grunnlag av det som innlærarane vil få bruk for utanfor skolesituasjonen.

Andre typar skoleoppgåver er laga for pedagogiske føremål. Dei er baserte på det naturleg sosiale, samhandlande og umiddelbare ved skolesituasjonen, der innlærarane bruker målspråket i staden for morsmålet til å utføre oppgåver med innhaldet i fokus. Desse pedagogiske oppgåvene er berre indirekte knytte til verkelege situasjonar og innlærarane sine behov, og har som mål å utvikle kommunikativ kompetanse ut frå det ein veit om læringsprosessar generelt og språktileigning spesielt. Målet med kommunikative pedagogiske oppgåver er å få innlærarane til å delta aktivt i meningsfylt kommunikasjon. Dei er også relevante, dei er utfordrande, men moglege å gjennomføre, og ein kan ofte tenkje seg utfallet. Slike oppgåver kan omfatte metakommunikasjon om korleis oppgåva skal gjennomførast. Dette kan også innebære at innlærarane er med på å velje ut, handtere og evaluere oppgåvene. I ein språklæringskontekst kan det gjerne vere ein vesentleg del av sjølve oppgåva.

Anten dei speglar «røynda» eller mest er av pedagogisk art, er skoleoppgåver

kommunikative i den grad dei krev at innlærarane må forstå, forhandle fram og uttrykkje eit bestemt innhald for å oppnå eit kommunikativt mål. I ei kommunikativ oppgåve blir det lagt vekt på at innlærarane skal lukkast i å gjennomføre oppgåva. Ein rettar søkjelyset mot innhaldet ved at innlærarane får oppfylt den kommunikative intensjonen sin. Men når oppgåvene er utforma for opplærings situasjonen, vil det i gjennomføringa dreie seg både om innhald og den *måten* som innhaldet blir oppfatta, uttrykt og forhandla fram på. Både når ein vel ut oppgåver, og når ein avgjer kva rekkjefølgje dei skal presenterast i, er det viktig å balansere og variere vektlegginga av form og innhald, av flyt i språket og kravet til det korrekte, slik at ein lettar og synleggjer framgang i språklæringa.

7.2 Gjennomføring av oppgåver

Når ein drøftar korleis ein skal gjennomføre oppgåver i pedagogiske samanhengar, er det fleire ting å ta omsyn til. Det eine er kompetansen til innlæraren, og dei vilkåra og den avgrensinga som gjeld for ei bestemt oppgåve. Det andre er det strategiske samspelet mellom kompetansen til innlæraren og dei ulike krava som det fører med seg å utføre oppgåva.

7.2.1 Kompetanse

Alle typar oppgåver inneber at ein aktiverer ei rekkje generelle kompetanseformer, f.eks. kunnskap om verda, livserfaring, sosiokulturell kunnskap, ulike ferdigheiter som interkulturelle ferdigheiter, læringsferdigheiter og vanlege praktiske ferdigheiter og knowhow (praktisk kunnskap) (sjå avsnitt 5.1). For å kunne gjennomføre ei kommunikativ oppgåve, anten det er i det verkelege livet eller i ein lærings-/eksamenssituasjon, har innlæraren også bruk for den kommunikative språkkompetansen sin (lingvistisk, sosiolingvistisk og pragmatisk kunnskap og ferdigheiter – sjå avsnitt 5.2). I tillegg vil haldningane og dei personlege eigenskapane til individet påverke korleis ho/han gjennomfører oppgåva.

Ein kan leggje til rette for ei godt utført oppgåve ved å aktivere innlæraren sin kompetanse allereie i den innleiande fasen, som å be ho/han rette merksemda mot nødvendige språklege element, bruke eksisterande kunnskap og tidlegare erfaringar til å aktivere rette tankeskjema, og ved å oppmuntre til å planleggje eller øve på oppgåva. På denne måten kan ein gjere det lettare å utføre og kontrollere oppgåva. Innlæraren kan lettare konsentrere seg om å takle uventa problem som måtte oppstå med omsyn til innhald og/eller form. Det er då større sjanse for at oppgåva blir godt utført, både kvantitativt og kvalitativt sett.

7.2.2 Vilkår og avgrensingar

I tillegg til kompetansen og eigenskapane til språkbrukaren/innlæraren blir språkbruken påverka av visse vilkår og avgrensingar som er knytte til oppgåva. Desse kan variere frå oppgåve til oppgåve, og ein lærar eller læremiddelforfattar kan justere vanskegraden på oppgåva på mange vis.

Ein kan forme ut **forståingsoppgåver** på ein slik måte at alle innlærarane har tilgang til same *input*, men dette kan gi ulikt utfall både kvantitativt (mengda av informasjon som skal til) og kvalitativt (venta prestasjonsnivå). Alternativt kan ein variere mengda av informasjon eller graden av kognitiv og/eller organisatorisk kompleksitet i *input*-teksten. Eller ein kan gjere ulike mengder hjelpemiddel tilgjengelege for innlærarane (visuelle illustrasjonar, nøkkelord, stikkord, plansjar, diagram osv.). Ein kan velje *input* etter kor relevant det er for innlæraren. Ein kan la innlæraren høyre på eller lese ein tekst så mange gonger som nødvendig, eller ein kan setje ei grense. Ein kan be om enkel respons (rekk opp handa) eller krevjande respons (lag ein ny tekst). Når det gjeld oppgåver som krev samhandling og produksjon, kan ein endre føresetnadene for språkbruken slik at ei oppgåve blir meir eller mindre krevjande. Dette kan f.eks. gjerast ved at ein varierer den tida som ein set av til å planleggje og utføre oppgåva, lengda på samhandlinga eller produksjonen, graden av det ein kan vente eller ikkje vente seg, mengda av og type hjelpemiddel osv.

7.2.3 Strategiar

Gjennomføring av oppgåver i språk er ein komplisert prosess, som inneber eit strategisk samspel mellom kompetansen til innlæraren og ei rekkje faktorar som er knytte til oppgåva. Ein innlærar som skal takle krava i ei oppgåve, må aktivere både dei generelle og kommunikative strategiane som mest effektivt kan hjelpe ho/han til å utføre den aktuelle oppgåva. Innlæraren har sine egne ressursar, føremål og sin eigen individuelle læringsmåte som utgangspunkt, og vil heilt naturleg tilpasse, justere og filtrere *input* i oppgåva, mål, føresetnader og avgrensingar slik at dei passar til dette utgangspunktet.

Eit individ som skal utføre ei kommunikasjonsoppgåve, har eit kommunikativt føremål som ho/han ønskjer å oppnå på ein effektiv måte. For å klare dette vel, aktiverer og koordinerer ho/han dei rette elementa av den kompetansen som trengst for å planleggje, utføre, overvake/evaluere og eventuelt reparere oppgåva. Det er dei generelle og kommunikative strategiane som er bindeleddet mellom dei ulike medfødde og tileigna kompetansane til individet og ei god gjennomføring av oppgåva.

7.3 Vanskegrad på oppgåva

Folk kan ha svært ulike måtar å nærme seg den same oppgåva på. Derfor vil det vere fleire nærskylde faktorar som avgjer kor vanskeleg eit individ meiner ei oppgåve er, og kva strategiar ho/han vel for å handtere krava i oppgåva. Desse faktorane er knytte til hans/hennar generelle og kommunikative kompetanse og individuelle eigenskapar, i tillegg til vilkår og avgrensingar som ligg i oppgåva. Derfor er det viktig at ein i språklæringskontekstar ser til at oppgåver blir utforma og kan setjast ut i livet på ein måte som gjer fleksibilitet og differensiering mogleg.

Det kan vere problematisk å slå fast vanskegraden på oppgåvene. For å få til ein effektiv bruk av læringserfaringar i klasserommet er ein likevel nøydd til å velje og organisere oppgåver på eit prinsipielt og koherent grunnlag. Dermed må ein ta omsyn til den individuelle kompetansen til innlæraren og justere oppgåveparametrene slik at oppgåva kan tilpassast dei evnene og behova som innlæraren har.

Dei som skal vurdere vanskegraden på oppgåva, må derfor ta omsyn til:

- kompetansen og eigenskapane til innlæraren; dette omfattar også målsetjingane og læringsmåten til innlæraren
- vilkår og avgrensingar ved oppgåva som kan påverke språkbruken til innlæraren. I ein læringskontekst kan dei også justerast etter kompetansen og eigenskapane til innlæraren.

7.3.1 Kompetansen og eigenskapane til innlæraren

Kompetansen til innlæraren er tett knytt til hans/hennar kognitive og affektive evner og lingvistiske ferdigheiter. Desse må ein ta omsyn til når ein skal finne ut kor vanskeleg ei gitt oppgåve kan vere for ein bestemt innlærar.

7.3.1.1 Kognitive faktorar

Kjennskap til oppgåva: Ein kan lette den kognitive prosessen og gjere det lettare å gjennomføre oppgåva dersom innlæraren har kjennskap til:

- oppgåvetypen og kva som skal til for å utføre han;
- oppgåvetemaet;
- teksttypen (sjangeren);
- dei involverte samhandlingsskjema (planar og rammer); dersom innlæraren har tilgang til umedvitne skjema eller «rutine-tankeskjema», kan ho/han lettare handtere andre sider ved språkbruken, eller få hjelp til å tenkje over vidare innhald i og organisering av teksten;

- den nødvendige bakgrunnskunnskapen (underforstått i teksten);
- relevant sosiokulturell kunnskap, dvs. kunnskap om samfunnsnormer og sosial variasjon, sosiale konvensjonar og samfunnsreglar, kva språkleg uttrykk som passar i konteksten, referansar som er knytte til nasjonal eller kulturell identitet, og vesentlege forskjellar mellom kulturen til innlæraren og målkulturen (sjå avsnitt 5.1.1.2) og interkulturelt medvit (sjå 5.1.1.3).

Ferdigheiter: Dersom oppgåva skal kunne fullførast, kjem det an på den evna som innlæraren har til å gjere bruk av m.a.:

- organisatoriske og mellommenneskelege ferdigheiter som må til for å gjennomføre dei ulike trinna i oppgåva
- læringsferdigheiter og -strategiar som gjer det lettare å fullføre oppgåva, deriblant å klare seg med mangelfulle lingvistiske ressursar, finne ut av ting sjølv, planleggje og kontrollere oppgåva
- interkulturelle ferdigheiter (sjå avsnitt 5.1.1.2), deriblant evna til å oppfatte ting som er underforstått for morsmålsbrukarane

Evne til kognitiv bearbeiding: Kor krevjande ei oppgåve er, kjem i stor grad an på den evna som innlæraren har til å:

- handtere dei ulike trinna eller «kognitive operasjonane» som trengst for å gjere oppgåva, anten dei er av konkret eller abstrakt art;
- arbeide med oppgåva mentalt og skape samanheng mellom ulike trinn i oppgåva (eller kombinere ulike, liknande oppgåver).

7.3.1.2 Affektive faktorar

Sjølvkjensle: Dersom innlæraren har eit positivt sjølvbilete og få hemningar, vil dette sannsynlegvis vere med på å føre til ei godt utført oppgåve. Ho/han kan f.eks. ta kontroll over samhandlinga (f.eks. gripe inn for å få oppklart noko, forsikre seg om at ein forstår, vere villig til å ta sjansar, eller halde fram med å lese eller lytte sjølv om noko er vanskeleg å forstå, og heller trekkje slutningar ut frå samanhengen). Det kan også variere med situasjonen eller oppgåva kor hemma ein kjenner seg.

Engasjement og motivasjon: Det er meir sannsynleg at språkbruken blir vellukka når innlæraren er sterkt engasjert. Innlæraren er mykje meir engasjert dersom dette botnar i ein indre motivasjon for å utføre oppgåva. Ytre motivasjon *kan* også spele ei rolle, f.eks. når ein kjenner eit ytre press til å lukkast med oppgåva (f.eks. for å få ros eller for ikkje å dumme seg ut, eller av konkurranseårsaker).

Tilstand: Språkbruken blir påverka av den fysiske og psykiske tilstanden til innlæraren (ein innlærer har mykje lettare for å lære og lukkast dersom ho/han er avslappa og merksam, enn dersom ho/han er trøytt og nervøs).

Haldningar: Det er fleire ting som kan påverke vanskegraden på ei oppgåve som presenterer ny sosiokulturell kunnskap og erfaringar, f.eks.:

- innlæraren si interesse for og opne haldning til det som er annleis;
- vilje til å setje sin eigen kulturelle ståstad og sitt eige verdisystem i eit relativt perspektiv;
- vilje til å ta på seg rolla som «kulturelt mellomledd» mellom eigen kultur og den framande kulturen, og til å rette opp interkulturelle misforståingar og konflikhtar.

7.3.1.3 Lingvistiske faktorar

Kor langt innlæraren er komen i å utvikle lingvistiske ressursar, er ein svært viktig faktor når ein skal slå fast kor godt ei oppgåve passar. Ein må vurdere kva nivå som trengst når det gjeld grammatisk kunnskap og kontroll, ordtilfang og fonologi eller ortografi for å utføre oppgåva.

Ei oppgåve kan vere språkleg krevjande, men kognitivt enkel og grei, eller omvendt. Ein må derfor vege desse faktorane opp mot kvarandre. Innlærarar som skal utføre ei oppgåve, må kunne meistre både form og innhald. Når dei ikkje treng å leggje så mykje vekt på dei formelle sidene, får dei frigjort ressursar til å konsentrere seg om dei kognitive aspekta, og omvendt. Ein innlærer som har tilgang til skjematisk rutinekunnskap, har meir overskot til å tenkje på innhaldet og til å konsentrere seg om å bruke mindre etablerte former meir nøyaktig når aktiviteten inneber samhandling og spontan produksjon. Den evna som innlæraren har til å dekkje over manglar i lingvistisk kompetanse, er viktig for å kunne lukkast med oppgåver innanfor alle aktivitetar (sjå kommunikasjonsstrategiar, avsnitt 4.4).

7.3.2 Vilkår og avgrensingar ved oppgåva

Det finst ei rekkje faktorar som kan justerast når det gjeld vilkår og avgrensingar for skoleoppgåver, og som inneber:

- samhandling og produksjon;
- resepsjon.

7.3.2.1 Samhandling og produksjon

Vilkår og avgrensingar som påverkar vanskegraden av samhandlings- og produksjonsoppgåver:

- Hjelp
- Tid
- Mål
- Førehandskjennskap
- Fysiske vilkår
- Deltakarane

- **Hjelp:**

Ein kan i nokon grad redusere vanskegraden på oppgåva ved å skaffe nok informasjon om trekk ved konteksten og ved å ha språkleg hjelp og støtte tilgjengeleg.

- Graden av *kontekstualisering*: Det kan vere lettare å gjennomføre ei oppgåve dersom ein har nok relevant informasjon om deltakarane, rollene, innhaldet, målsetjingane og bakgrunnen (også den visuelle), i tillegg til relevante, tydelege og tilstrekkelege instruksar eller retningslinjer for korleis oppgåva skal utførast.
- Graden av *språkleg hjelp og støtte*: I samhandlingsaktivitetar får ein hjelp til å skape forventningar og aktivere eksisterande kunnskap, erfaringar og tanke-skjema ved å øve på oppgåva eller utføre ei liknande oppgåve som førebuing, og ved tilgang til språkleg støtte (nøkkelord osv.). I produksjonsaktivitetar der ein har meir tid, vil ein sjølvsagt finne hjelp i tilgjengelege ressursar som oppslagsverk, relevante eksempel og hjelp frå andre.

- **Tid:**

Dess mindre tid ein har til å førebu og utføre ei oppgåve, dess meir krevjande vil oppgåva sannsynlegvis vere. Ein bør ta omsyn til tidsaspekt som:

- Tid til *førebuing*, dvs. i kva grad det er mogleg å planleggje og øve: Ved spontan kommunikasjon kan ein ikkje planleggje aktivt, og innlæraren er dermed nøydd til å ta i bruk umedvitne, men høgt utvikla strategiar for å lukkast i å gjennomføre oppgåva. Andre gonger kan tidspresset på innlærarane vere mindre, og då kan dei bruke dei relevante strategiane meir medvite. Slik er det som regel med samhandlingsoppgåver som ikkje krev respons med det same (brevkorrespondanse) eller munnlege og skriftlege produksjonsoppgåver der ein har meir tid på seg.
- Tid til *gjennomføring*: Jo meir presserande den kommunikative hendinga er, eller jo kortare tid innlærarane har til å gjennomføre oppgåva, desto større press har dei på seg når dei utfører ei oppgåve i spontan kommunikasjon.

Men ein kan også oppleve tidspress i samband med ikkje-spontane samhandlings- eller produksjonsoppgåver. Eit eksempel er når ein skal ha ein tekst ferdig innan ein gitt tidsfrist; dette reduserer også den tida ein har til å planleggje, utføre, evaluere og reparere.

- *Kor lenge ein har ordet*: Det er vanlegvis meir krevjande jo lenger ein har ordet i spontan samhandling.
- *Tidslengd på oppgåva*: Dersom dei kognitive faktorane og føresetnadene for språkbruk elles er like, vil sannsynlegvis ei lengre spontan samhandling, ei (kompleks) oppgåve med mange trinn, eller det å planleggje og utføre ein lengre munnleg eller skriftleg tekst vere meir krevjande enn ei tilsvarande, men meir kortvarig oppgåve.

- **Mål:**

Jo meir forhandling som skal til for å nå målet eller måla med oppgåva, desto meir krevjande vil oppgåva sannsynlegvis vere. I tillegg vil det vere lettare å godta at det finst ulike måtar å løyse oppgåva på, dersom læraren og elevane ventar seg nokolunde det same utfallet av oppgåva.

- *Samanfallande eller sprikjande oppgåvemål*: I ei samhandlingsoppgåve vil eit samanfallande mål som regel innebere meir «kommunikativt stress» enn eit sprikjande mål, fordi det første inneber at deltakarane blir einige om noko. Dette kan innebere omfattande forhandlingar for å få fullført oppgåva. Ei oppgåve med sprikjande mål har ikkje noko bestemt, einskapleg utfall som mål.
- *Elevar og lærar sine haldningar til måla*: Dersom læraren og elevane er klare over, og godtek, at oppgåva kan få forskjellige utfall, kan dette verke inn på korleis oppgåva blir utført.

- **Førehandskjennskap**

Jamlege endringar i parametrane til oppgåva mens ho blir utført, vil sannsynlegvis gjere ho meir krevjande for samtalepartnarane.

- Dersom eit uventa element dukkar opp i ei samhandlingsoppgåve, vil dette skape ein ny og meir kompleks situasjon som fører til at innlæraren må aktivere relevante strategiar for å handtere henne. I ei produksjonsoppgåve vil det sannsynlegvis vere meir krevjande å utvikle ein «dynamisk» tekst (f.eks. ei historie som jamleg endrar tid, stad og personar i handlinga) enn å produsere ein «statisk» tekst (f.eks. skildre noko som ein har mist).

- **Fysiske vilkår:**

Støy kan gjere det vanskelegare å arbeide med informasjon under samhandlinga:

- *Bakgrunnsstøy:* Bakgrunnslydar eller ei dårleg telefonlinje er eksempel på faktorar som kan gjere at deltakarane må ty til tidlegare erfaringar, skjematisk kunnskap, evne til å trekkje slutningar osv. for å kompensere for «hol» i budskopen.
- **Deltakarane:**

Fleire vilkår kan ha innverknad på vanskegraden på «verkelege» oppgåver som inneber samhandling: I tillegg til dei parametrane som vi allereie har nemnt, må ein også ta omsyn til ei rekkje faktorar som er knytte til deltakarane, sjølv om det som regel er vanskeleg å gjere noko med desse faktorane.

- *Samarbeidsviljen til samtalepartnaren/samtalepartnarane:* Ein samtalepartnar som legg godviljen til, vil gjere det lettare å få til vellukka kommunikasjon. Dette kan gjerast ved f.eks. å forhandle fram og akseptere endringar i målet for samtalen, og ved å sørgje for betre forståing, f.eks. ved å gå med på å snakke saktare, gjenta og forklare, når ho/han blir beden om det.
- *Kjenneteikn ved talen til samtalepartnaren:* F.eks. taletempo, aksent, klarleik, koherens.
- *Synlege samtalepartnarar* (tilgang til paralingvistiske trekk når ein kommuniserer ansikt til ansikt, gjer kommunikasjonen lettare).
- *Den generelle og kommunikative kompetansen til samtalepartnarane:* Dette omfattar åtferd (kor kjende dei er med normene i eit språksamfunn) og kunnskap om samtaleemnet.

7.3.2.2 Resepsjon

Vilkår og avgrensingar som påverkar vanskegraden på forståingsoppgåver:

- Oppgåvestøtte
- Teksteigenskapar
- Forventa type respons

- **Oppgåvestøtte**

Ein kan redusere eventuelle vanskar ved ein tekst ved å sørge for ulike former for støtte. Ein kan f.eks. leggje inn ein førebuingfase, som gir innlærarane høve til å orientere seg og aktivere eksisterande kunnskap. Eller ein kan gi tydelege oppgåveinstruksar, som kan hindre forvirring, eller organisere arbeidet slik at innlærarane får arbeide i små grupper og samarbeide og hjelpe kvarandre.

- *Førebuinge fase*: Ein kan redusere mengda av informasjon, og dermed gjere oppgåva mindre krevjande, ved å:
 - skape spenning
 - sørge for den nødvendige bakgrunnskunnskapen
 - aktivere skjematisk kunnskap
 - sile ut språklege problem i fasen før ein ser, les eller lyttar. Ein kan også sørge for kontekststøtte ved å gå gjennom spørsmåla som følgjer med ein tekst (og som derfor ideelt sett burde plasserast før ein skriftleg tekst), og ved hjelp av visuell støtte, grafisk utforming, overskrifter osv.
- *Oppgåveinstruksar*: Ukompliserte, relevante og tilstrekkelege oppgåveinstruksar vil gjere det mindre sannsynleg at det oppstår forvirring rundt oppgåvemåla.
- *Små grupper*: Somme innlærarar vil ha lettare for å lukkast i å utføre ei oppgåve dersom dei kan samarbeide om lesing/skriving i små grupper. Dermed kan dei dele børa med å prosessere informasjon, og hjelpe kvarandre å forstå og gi kvarandre tilbakemeldingar.

- **Teksteigenskapar**

Når ein skal vurdere tekstar som skal brukast i opplæringa, må ein ta omsyn til faktorar som: lingvistisk kompleksitet, diskursstruktur, grafisk utforming eller framføring av teksten, tekstlengd og relevans for innlærarane.

- *Lingvistisk kompleksitet*: Ved særleg kompleks syntaks bruker innlæraren ressursar som elles kunne ha vore brukte på å handtere innhaldet. Eksempel på dette er lange periodar med mange underordna setningar, oppstykkja setningsledd, fleire nektingsledd, tvitydige referansar, og bruk av anaforar og deiktiske element der det ikkje går klart fram kva dei refererer til. Likevel kan det faktisk føre til at ein aukar vanskegraden dersom ein tyr til ei syntaktisk overforenkling av autentiske tekstar.
- *Teksttype*: Dersom innlæraren arbeider med velkjende sjangrar og domene,

blir det lettare å tenkje seg og forstå strukturen og innhaldet i teksten.

Om teksten er av konkret eller abstrakt art, vil nok også spele ei viss rolle: Konkrete beskrivingar, instruksar eller forteljingar (spesielt med ein del bilete og illustrasjonar) vil truleg vere mindre krevjande enn abstrakt argumentasjon eller abstrakte forklaringar.

- *Diskursstruktur*: Ein koherent og klart organisert tekst med lite motstridande eller overraskande informasjon vil gjere samhandlingsprosessen enklare.
- *Tekstpresentasjon*: Det er opplagt forskjell på kor krevjande skriftlege og munnlege tekstar er, ettersom munnleg tekst inneber at ein behandlar informasjon samtidig som ein høyrer teksten. I tillegg kan bakgrunnsstøy og forvrenging (f.eks. dårleg radio-/fjernsynsmottak, eller utydeleg/utviska handskrift) vere til hinder for forståinga. Når det gjeld munnleg tekst, vil det vere slik at jo fleire som snakkar, og jo likare stemmer dei har, jo vanskelegare er det å skilje ut og forstå den einskilde talaren. Andre faktorar som kan gjere lyttinga vanskelegare, er at folk snakkar i munnen på kvarandre, fonetisk reduksjon, uvande dialektar, taletempo, monotoni, at folk snakkar lågt osv.
- *Tekstlengd*: Korte tekstar er stort sett mindre krevjande enn lange tekstar om eit tilsvarande emne, ettersom ein lengre tekst stiller større krav til prosesering og minne, og innlærarane kan bli trøytt og distraherete. Likevel kan ein tekst som ikkje er altfor tung, og som ofte gjentek seg sjølv med litt andre formuleringar, faktisk vere lettare enn ein kort, komprimert tekst som inneheld den same informasjonen.
- *Relevans for innlæraren*: ein innlærar som er sterkt motivert for å forstå fordi ho/han personleg har interesse av innhaldet, kan lettare gjere ein jamn innsats for å forstå. Generelt sett kan ein seie at jo fleire sjeldsynte ord ein tekst har, desto vanskelegare vil han vere. Likevel vil ein tekst med eit ganske spesialisert ordtilfang innanfor eit velkjent eller relevant område sannsynlegvis vere mindre krevjande for ein spesialist på dette området, enn ein tekst med eit meir variert og generelt ordtilfang, og ho/han kan føle seg tryggare overfor teksten.

Innlærarane kan få auka motivasjon og sjølvtilitt, og aktivere lingvistisk kompetanse som er knytt til teksten, dersom dei blir oppmuntra til å gi uttrykk for eigen kunnskap, eigne idear og eigne synspunkt i ei forståingsoppgåve. Ei forståingsoppgåve som er bakt inn i ei anna oppgåve, kan også gjere denne oppgåva meir meningsfull og auke engasjementet til innlæraren.

• **Forventa type respons**

Ei forståingsoppgåve kan krevje ei altomfattande eller selektiv forståing, eller at ein forstår viktige detaljar. I somme oppgåver er det venta at lesaren/lyttaren viser at ho/han forstår den tydeleg uttrykte hovudinformatjonen i ein tekst, mens andre krev at ein er i stand til å trekkje slutningar. Ei oppgåve kan vere summativ (med grunnlag i heile teksten), eller ho kan delast inn slik at ho er knytt f.eks. til kvart kapittel i ein skriftleg tekst. Dermed stiller oppgåva mindre krav til minnet.

Oppgåva kan krevje både ikkje-verbal respons (f.eks. ei enkel handling som å krysse av ved eit bilete), og verbal respons (skriftleg eller munnleg). Verbal respons kan f.eks. innebere at ein finn fram til og gjengir informasjon frå teksten for å fylle eit bestemt føremål. Eller innlæraren kan måtte fylle ut teksten eller produsere ny tekst via samhandlings- eller produksjonsoppgåver som er knytte til teksten.

Ein kan også gjere oppgåva lettare eller vanskelegare ved å variere den tida som innlærarane har til rådvelde. Jo meir tid ein som lyttar eller les, har til å høyre eller lese teksten om igjen, desto meir vil ho/han sannsynlegvis forstå. Vedkomande får meir tid til å bruke ulike strategiar til å takle problem med å forstå teksten.

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over:

- *prinsipp for å velje ut og vekte «autentiske» og «pedagogiske» oppgåver ut frå føremålet med dei, deriblant kor godt ulike oppgåvetypar passar i bestemte læringskontekstar;*
- *kriterium for å velje oppgåver som er føremålstenlege og meningsfulle for innlæraren, som har eit utfordrande, men realistisk og oppnåeleg mål, som engasjerer innlæraren så mykje som mogleg, og som gir rom for ulike tolkingar og utfall;*
- *forholdet mellom oppgåver som hovudsakleg er innhaldsfokuserte, og læringserfaringar som særleg legg vekt på form, slik at innlæraren jamleg må rette merksemda mot begge desse aspekta og slik kan utvikle eit meir korrekt og flytande språk på ein balansert måte;*
- *korleis ein kan ta omsyn til strategiane til innlæraren slik at ho/han kan bruke dei til å omsetje kompetanse til språkbruk for å lukkast i å utføre utfordrande oppgåver under ulike vilkår og avgrensingar (sjå avsnitt 4.4);*
- *kriterium for og alternativ til å velje oppgåver, og kriterium for å regulere vanskegraden på oppgåva ved å tilpasse parametrane til den ulikt utvikla kompetansen og dei ulike eigenskapane (evne, motivasjon, behov, interesser) til innlærarane*
- *korleis ein kan ta omsyn til kor vanskeleg ein trur oppgåva er, når ein skal vurdere ei godt utført oppgåve, og i (eigen)vurderinga av den kommunikative kompetansen til innlæraren (kapittel 9).*

8 Læreplanen og det språklege mangfaldet

8.1 Definisjon og framgangsmåte

Fleispråkleg og fleirkulturell kompetanse er evna til å bruke språk til kommunikasjon og til å ta del i interkulturell samhandling. Personar med denne evna er sosiale aktørar med varierende grad av ferdigheit i fleire språk og erfaring med fleire kulturar. Desse ferdigheitene er ikkje underordna eller sidestilte, distinkte kompetanseformer, men heller ein kompleks eller samansett kompetanse som brukarane kan ty til.

Vanlegvis ser ein det å lære eit framandspråk som eit tillegg til morsmålskompetansen: Framandspråkskompetansen blir plassert i éin bås, og morsmålskompetansen i ein annan. Med omgrepet fleispråkleg og fleirkulturell kompetanse går ein i retning av å:

- fjerne seg frå vektlegginga av S1/S2-dikotomien, og leggje vekt på fleispråklegheit, der tospråklegheit berre er éin mogleg variant;
- meine at eit gitt individ ikkje har eit utval av ulike, åtskilde kompetanseformer for å kommunisere, alt etter kva språk ho/han kan, men heller ein fleispråkleg og fleirkulturell kompetanse som omfattar heile spekteret av språk som er tilgjengeleg for han/henne;
- understreke dei fleirkulturelle sidene ved denne samansette kompetansen. Det er ikkje dermed sagt at ein nødvendigvis utviklar lingvistisk kommunikativ ferdigheit parallelt med evna til å ha kontakt med andre kulturar.

Språkopplæringa i skolen har i stor grad lagt vekt på dei målsetjingane som anten dreier seg om den *generelle kompetansen* til individet (særleg i barneskolen) eller den *kommunikative språkkompetansen* (særleg for elevar i alderen 11–16 år). Vaksenopplæringa, derimot, formulerer målsetjingar på bakgrunn av bestemte *språkaktivitetar* eller evne til å fungere innanfor eit bestemt *domene*. Dette speglar utan tvil skiljet mellom allmenn grunnutdanning på den eine sida og ei spesialisert og vidarekomen utdanning på den andre. I staden for å sjå på dette som motsetnader kan Rammeverket i denne konteksten hjelpe oss til å sjå samanhengen mellom desse framgangsmåtane og vise at dei faktisk bør kunne utfylle kvarandre.

8.2 Alternative måtar å forme ut læreplanar

8.2.1 Mangfald innanfor ei heilskapleg ramme

Når vi diskuterer læreplanar i lys av Rammeverket, kan vi følgje tre hovudprinsipp.

Det første er at debatten om læreplanar bør vere i samsvar med det heilskaplege målet om å fremje fleirspråklegheit og språkleg mangfald. Når ein skal vurdere læring og undervisning i eit språk, må ein ta omsyn til andre språk i opplærings-systemet, og kva vegar innlærarane på lang sikt kan tenkjast å velje i si ferd mot det å utvikle eit mangfald av språklege ferdigheiter.

Det andre prinsippet er at ein berre kan oppnå eit slikt mangfald, særleg i skolen, dersom ein også vurderer kor kostnadseffektivt systemet er. Dermed kan ein unngå unødig repetisjon og heller dra fordel av at eit språkleg mangfald legg til rette for at dei same ferdigheitene kan overførast til og brukast på fleire felt. Dersom utdanningssystemet for eksempel gir rom for at elevane kan lære to framandspråk på eit gitt stadium i utdanninga, og seinare legg til rette for eit tredje språk, vil målsetjingane, eller typen framgang, ikkje nødvendigvis vere lik for kvart av språka.

Det tredje er derfor at omsyn og vurderingar i samband med utforminga av læreplanar ikkje bør avgrensast til å gjelde eitt og eitt språk om gongen. Det er heller ikkje nok med ein læreplan for framandspråk. Ein må òg ta omsyn til kva rolle språka spelar i språkutdanninga som heilskap: lingvistisk kunnskap (*savoir*), ferdigheiter (*savoir-faire*) og læringsevne (*savoir-apprendre*) spelar ikkje berre ei spesifikk rolle for opplæringa i eit gitt språk, men verkar også på tvers av ulike språk.

8.2.2 Frå delkunnskap til delt kunnskap – overføring mellom ulike språk

Særleg mellom språk som er «i slekt», kan ein overføre kunnskap og ferdigheiter i ein osmoseliknande prosess. Når det gjeld læreplanar, må vi understreke at:

- All språkkunnskap er delkunnskap, også når det dreier seg om morsmålet. Språkkunnskapen vil alltid vere ufullstendig fordi eit vanleg individ aldri kan utvikle ein så perfekt språkkompetanse som ein utopisk, «ideell» morsmålsbrukar. I tillegg vil eit gitt individ aldri mestre dei ulike komponentane av eit gitt språk like godt (for eksempel munnlege og skriftlege ferdigheiter, eller forståing og tolking i forhold til produksjonsferdigheiter);
- All form for delkunnskap er også meir enn det kan sjå ut til. Skal ein for eksempel oppnå ei «avgrensa» målsetjing – det kan vere å betre forståinga av spesialiserte tekstar om svært velkjende emne på eit gitt framandspråk – må ein nødvendigvis tileigne seg kunnskap og ferdigheiter som kan brukast til

mange andre føremål. Men slike «heldige biverknader» er innlæraren si eiga sak, ikkje ein del av ansvaret til dei som skal forme ut læreplanane;

- Alle som har lært eitt språk, kan også ein god del om mange andre språk, utan at dei nødvendigvis veit det sjølv. Når ein lærer fleire språk, blir det stort sett lettare å aktivere denne kunnskapen, samtidig som ein får auka medvit om han.

Sjølv om prinsippa gir stor valfridom når ein skal forme ut læreplanar og framdriftsplanar, er eitt av måla med desse prinsippa at dei oppmuntrar til å velje ein tydeleg og koherent framgangsmåte. I ein slik prosess vil eit referanserammeverk vere av stor verdi.

8.3 Mot ulike læreplansscenarium

8.3.1 Læreplanar og varierte målsetjingar

Vi har sett at kvar av hovudkomponentane og underkomponentane i den modellen som vi legg fram her, kan veljast ut som eit hovudlæringsmål. Dette fører til at ein vel ulike innfallsvinklar til innhaldet, og at ein legg til rette for eit godt læringsresultat på ulike måtar. Ta for eksempel «ferdigheiter», den «sosiolingvistiske komponenten» eller strategiar, eller forståing. I kvart av desse tilfella dreier det seg om komponentar som er klart åtskilte delar av klassifiseringssystemet i Rammeverket. I ein læreplan kan ein velje å vektleggje desse komponentane, og dei kan ved ulike høve bli rekna som ei målsetjing, eit middel eller eit vilkår. For kvar av komponentane kan ein gjerne sjå på og vurdere kva for indre struktur ein vil velje (for eksempel kva underkomponentar ein skal velje i den sosiolingvistiske komponenten, eller korleis ein vil dele strategiar inn i underkategoriar) og kriterium for langsiktige framdriftsplanar. I alle delane av Rammeverket ønskjer vi å invitere lesaren til å vurdere spørsmåla og finne fram til alternativ som passar hans/hennar eigen situasjon og kontekst.

Det kan vere stor variasjon i val av målsetjingar og organisering av språkopplæringa. Dette heng saman med konteksten, målgruppa og det aktuelle nivået. Eit «oppstykkja» perspektiv som vi har nemnt ovanfor, kan derfor vere rett. I tillegg ser ein at den same typen publikum, i den same konteksten og på det same nivået også kan ha varierende målsetjingar, uansett kor tunge tradisjonane i utdanningssystemet er.

Dette blir godt illustrert gjennom debatten om undervisning av moderne språk i grunnskolen: I dei ulike landa – nasjonalt og lokalt – er det mykje variasjon i og usemje om korleis ein skal definere dei innleiande måla for denne typen undervisning. Bør elevane:

- lære nokre av dei mest elementære prinsippa for framandspråkssystemet (lingvistisk komponent)?
- utvikle språkleg medvit (meir generell lingvistisk kunnskap (*savoir*)), ferdigheiter (*savoir-faire*) og haldningar (*savoir-être*)?
- bli meir objektive overfor morsmålet og sin eigen kultur, eller lære å bli meir fortrulege med dette språket og denne kulturen?
- få meir sjølvtilitt ved å forstå og få bekrefta at dei er i stand til å lære eit anna språk?
- lære å lære?
- tileigne seg eit minimum av ferdigheiter når det gjeld forståing av munnleg språk?
- få leike seg med framandspråket og bli godt kjende med det gjennom å lære songleikar og barneregler?

Ein kan ha fleire jarn i elden, og ein kan kombinere og samordne fleire ulike målsetjingar. Men når ein læreplan skal utformast, må vi understreke at korleis ein vel og balanserer målsetjingar, innhald, rekkjefølgje og vurderingsmåtar, heng nøye saman med den analysen som ein har gjort for kvar av dei komponentane som vi har presentert.

Desse vurderingane inneber at:

- ein kan halde fast ved liknande målsetjingar gjennom heile språklæringsperioden, eller ein kan endre dei og justere prioriteringane og rekkjefølgja – dette gjeld også for skolane;
- i ein læreplan som gjeld for fleire språk, kan ein anten ha tilsvarande eller ulike målsetjingar og pensum for dei ulike språka;
- det er mogleg å velje radikalt ulike innfallsvinklar, og kvar av desse kan på si side vere klare og koherente når det gjeld kva val som blir gjorde, og ein kan grunngi kvar av dei på bakgrunn av Rammeverket;
- ein i arbeidet med læreplanen kan vurdere ulike scenarium for å utvikle fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse og for skolen si rolle i denne prosessen.

8.3.2 Nokre eksempel på differensierte læreplansscenarium

Her følgjer ein kort illustrasjon av korleis ulike scenariealternativ eller -variantar kan vere. Vi skal skissere to organiseringsmåtar og avgjerder med omsyn til læreplanen for eit bestemt skolesystem. Dette inkluderer to andre moderne språk enn morsmålet (for nokre elevar blir det undervisningsspråket fordi dei ikkje får opplæring på morsmålet). Elevane startar med det første språket på barnetrinnet (fram-

andspråk 1, heretter FS1) og med det andre på ungdomstrinnet (framandspråk 2, heretter FS2). I tillegg kan dei velje eit tredje språk (FS3) i den vidaregåande opplæringa.

I desse eksempla skil vi mellom barnetrinnet, ungdomstrinnet og den vidaregåande opplæringa, sjølv om det ikkje finst noko motsvar til desse i alle utdannings-systema i verda. Dei alternativa som vi legg fram her, omfattar måtar å lære tre ulike framandspråk på. Vi har gjort det slik fordi det i dei fleste tilfelle ser ut til å vere det mest realistiske, og fordi det gir eit godt grunnlag for å illustrere dette poenget. Hovudsaka er at det er mogleg å tenkje seg ulike scenarium i ein gitt kontekst, og at ein kan ha lokal variasjon så sant det alltid blir sørgt for at alle alternativ har heilskapleg struktur og tilstrekkeleg koherens.

a) Første scenario

Barnetrinnet

Når ein startar med det første framandspråket (FS1) på barnetrinnet, er hovudmålet å utvikle «språkleg medvit», eit generelt medvit om språklege fenomen (forholdet til morsmålet eller andre språk i skolemiljøet). Her legg ein vekt på delmålsetjingar som framfor alt dreier seg om den generelle kompetansen til individet, og korleis denne generelle kompetansen relaterer seg til den kommunikative kompetansen. Men det er ikkje noko strukturert og eksplisitt forsøk på å utvikle den kommunikative kompetansen.

Ungdomstrinnet

- Ein held fram med å lære FS1, frå no av med vekt på å gradvis utvikle den kommunikative kompetansen (både den lingvistiske, sosiolingvistiske og pragmatiske dimensjonen). Samtidig blir det teke omsyn til kva elevane allereie har oppnådd av språkleg medvit på grunnskolenivå.
- Ein startar ikkje på bar bakke med det andre framandspråket – også her blir det teke omsyn til kva som allereie er gjort på barnetrinnet på grunnlag av og i forhold til FS1. Men samtidig prøver ein å nå andre mål enn dei ein no prøver å nå i FS1 (for eksempel ved å prioritere forståingsaktivitetar framfor produksjonsaktivitetar).

Vidaregåande opplæring

I vidareføringa av eksemplet i dette scenariet bør ein vurdere å:

- redusere formell undervisning av FS1 og heller bruke språket jamleg eller ein gong imellom i undervisninga av andre fag (ei slags domenerelatert

- læring og «tospråkleg opplæring»);
- halde fram med å leggje vekt på forståing i FS2-opplæringa, særleg med tanke på ulike teksttypar og diskursorganisering. Dette arbeidet bør knytast opp mot den opplæringa som blir gjort eller allereie har vore gjort på morsmålet, og ein bør også ta i bruk ferdigheiter som elevane har tileigna seg gjennom FS1;
 - gi elevar som vel eit tredje framandspråk (FS3), høve til, i starten, å ta del i diskusjonar og aktivitetar som er knytte til læringsmåtar og læringsstrategiar som dei allereie har erfaring med. Slik blir dei oppmuntra til å arbeide meir sjølvstendig og til å bruke eit ressurscenter og medverke til å setje opp arbeidsplanar for å nå målsetjingar som gruppa eller institusjonen har vedteke.

b) Andre scenario

Barnetrinnet

Ein startar med det første framandspråket (FS1) på barnetrinnet, med vekt på grunnleggjande munnleg kommunikasjon og med eit tydeleg definert lingvistisk innhald. (Målet med dette er å etablere eit grunnlag for den lingvistiske komponenten, hovudsakleg dei fonetiske og syntaktiske aspekta, samtidig som ein fremjar ei elementær munnleg samhandling i klassa.)

Ungdomstrinnet

Både i FS1, i FS2 og i morsmålsopplæringa bruker ein tid på å gå gjennom læringsmetodane og teknikkane som blei brukte på barnetrinnet i samband med FS1 og med morsmålet. På dette stadiet er målet at innlærarane skal bli meir medvitne om og få betre kjensle for korleis dei møter språk og læringsaktivitetar.

- For FS1 held ein fram ut den vidaregåande opplæringa med eit «vanleg» program som er utforma med tanke på å utvikle ulike ferdigheiter. Innimellom supplerer ein med å gå gjennom og diskutere dei ressursane og dei metodane som blir brukte i opplæringa. Dette er for å gi rom for auka differensiering mellom dei ulike elevprofilane, og leggje til rette i samsvar med interessene og forventningane til elevane.
- For FS2 kan ein på dette stadiet leggje vekt på sosiokulturelle og sosiolingvistiske element slik ein møter dei gjennom aukande kontakt med media (vekeblad, radio og fjernsyn). Ein kan knyte opplæringa opp mot morsmålsopplæringa, og dra nytte av ting som ein allereie har gått gjennom i FS1. I denne læreplanmodellen er FS2, som blir undervist ut den vidaregåande skolen, det viktigaste forumet for kulturell og interkulturell debatt. Denne

debatten får næring gjennom kontakt med dei andre språkfaga og har først og fremst medierelaterte tekstar i fokus. Ein kan også ta med erfaringar med internasjonal utveksling og interkulturelle relasjonar. Vidare bør ein vurdere å setje i gang ei godt gjennomtenkt fleirkulturell tilnærming gjennom andre fag (for eksempel historie eller geografi).

Vidaregåande opplæring

- Både FS1 og FS2 held fram i dei same spora, men på eit meir komplekst og krevjande nivå. Innlærarar som vel eit tredje framandspråk (FS3), gjer dette mest av «karrieremessige» årsaker. Dei knyter språklæringa opp mot ein meir yrkesretta eller annan akademisk del av studia sine (økonomisk, teknologisk eller næringslivsretta språkbruk).

Vi må understreke at i dette andre scenariet, som i det første, kan den endelege fleirspråklege og fleirkulturelle profilen til innlærarane bli «ujamn» på den måten at:

- ferdighetsnivået i språka som utgjer den fleirspråklege kompetansen, varierer;
- det kulturelle aspektet er ulikt utvikla i dei ulike språka;
- det er ikkje nødvendigvis slik at innlærarane si forståing av det kulturelle aspektet er mest utvikla i dei språka som har fått mest merksemd reint lingvistisk;
- «delkompetansane», som vi tidlegare har forklart, er integrerte.

Ein bør setje av tid undervegs, for alle språka, til å vurdere kva for innfallsvinklar og læringsvegar som innlærarane møter eller vel i løpet av språkutviklinga si. Dette inneber at når ein skal forme ut læreplanar, bør ein la det vere rom for kontinuerleg utvikling av «medvit om læring». Ein bør også introdusere ei generell språkutdanning som kan hjelpe innlærarane til å danne seg ein metakognitiv kontroll over sin eigen kompetanse og sine egne strategiar.

Eitt av måla med læreplanarbeid, same kva slag det er tale om, er med andre ord å gjere innlærarane medvitne om ulike kategoriar og korleis desse kategoriane relaterer seg dynamisk til kvarandre.

8.4 Vurdering og læring i skolen, utanfor skolen og etter avslutta utdanning

Ein læreplan kan sjåast som ein veg som innlæraren skal følgje, og der ho/han skal skaffe seg ei rekkje erfaringar med utdanning, anten desse erfaringane blir

kontrollerte av ein institusjon eller ikkje. Læreplanen vil på ein eller annan måte få noko å seie i ein livslang læringsprosess.

I eit slikt perspektiv vil læreplanar for skolen som institusjon ha som mål at innlærarane skal utvikle ein fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse. Mot slutten av skoletida kan denne kompetansen ha form av høgst ulike profilar. Men denne kompetansen kan ein endre. Kvar einskild sosial aktør kan gjennom heile livet skaffe seg både personlege erfaringar og yrkeserfaringar ut frå kva retning livet tek. Slik kan kompetansen bli vidare utvikla, avgrensa eller omforma, og balansen blir endra. Her spelar vaksenopplæring og vidare øving ei vesentleg rolle. I den samanhengen kan vi vurdere tre aspekt som gjensidig utfyller kvarandre.

8.4.1 Funksjonen til skolelæreplanen

Vi har kome med framlegg om at utdanningslæreplanen ikkje skal vere avgrensa til berre å gjelde det som skjer i skolen. Godtek ein dette, må ein også godta at ein kan byrje å utvikle den fleirspråklege og fleirkulturelle kompetansen *før* skolen, og halde fram med denne utviklinga *utanfor* skolen parallelt med det som skjer *i* skolen. Dette kan skje gjennom læring og erfaringar i familien, gjennom historie og kontakt mellom generasjonane, på reiser, i eksil eller ved emigrasjon. Ein kan også meir generelt tilhøyre eit mangespråkleg og mangekulturelt miljø, eller flytte frå eitt miljø til eit anna. Dessutan kan ein utvikle seg gjennom lesing eller bruk av media.

Skolen har ikkje alltid teke omsyn til dette. Derfor kan det vere nyttig å sjå på læreplanen for skolen som del av eit langt vidare prosjekt. Dette har som føremål å gi innlærarane:

- eit innleiande og forskjelligarta fleirspråkleg og flerkulturelt repertoar;
- auka medvit om, kunnskap om og tryggleik på eigen kompetanse og kva evner og ressursar dei har tilgjengeleg, både i og utanfor skolen. Dermed kan dei utvide og betre denne kompetansen og bruke han effektivt innanfor bestemte domene.

8.4.2 Mapper og profilar

Ein må verdsetje og vurdere kunnskap og ferdigheiter på ein slik måte at det blir teke omsyn til kva omstende og kva for erfaringar som ligg til grunn for utviklinga av denne kompetansen og desse ferdigheitene. Med utviklinga av **Den europeiske språkmappa** (ELP), som gjer det mogleg for kvar einskild å presentere ulike sider

ved den språklege «biografien» sin (dvs. korleis, når og kvar ein har skaffa seg ferdigheiter i framand-/andrespråk), har ein teke eit steg i denne retninga. Mappa skal innehalde både offisielle vitnemål, vurderingar på bakgrunn av Rammeverket og notat om meir uformelle erfaringar med andre språk og kulturar.

Når ein skal vurdere språklæringa ved avslutninga av den vidaregåande opplæringa, kan det vere greitt å leggje vekt på forholdet mellom læreplanen og det som er lært utanfor skolen. Derfor kan ein ha stor nytte av å sørge for ei formell godkjenning av fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse i seg sjølv. Ein kan gjere dette gjennom å presentere ein avgangsprofil som gir rom for ulike kombinasjonar, i staden for å ta utgangspunkt i eitt fastsett nivå i eit gitt språk (eller fleire språk).

Ei «offisiell» godkjenning av delkompetansar kan vere eit skritt i denne retninga. Det ville vere til stor hjelp dersom dei viktigaste internasjonale eksamenane kunne vere eit førebilete ved å velje ein slik framgangsmåte. Dei kunne for eksempel vurdere anten 1) dei fire ferdigheitene, 2) resepsjon/produksjon eller 3) skriftleg/munnleg kvar for seg, i staden for at dei nødvendigvis må sjåast under eitt. Men det ville også vere nyttig om ein kunne ta omsyn til og godkjenne evna til å handtere fleire ulike språk og kulturar. Når ein vurderer evna til å handtere eit fleirspråkleg og fleirkulturelt repertoar, er vidareformidling eit viktig aspekt. Eksempel på slik vidareformidling kan vere å omsetje (eller oppsummere) frå det andre til det første framandspråket, å delta i ein munnleg diskusjon som involverer fleire språk, eller å tolke eit kulturelt uttrykk på bakgrunn av ein annan kultur.

8.4.3 Ei fleirdimensjonal og modulisert tilnærming

I dette kapitlet ønskjer vi å sjå nærare på den endra vektlegginga i utforminga av læreplanar, og kva konsekvensar dette har for vurdering og sertifisering. Det er viktig å fastsetje ulike stadium for innhald og framdrift. Dette kan ein gjere på grunnlag av ein hovudkomponent (for eksempel den lingvistiske komponenten eller innhaldskomponenten) eller ut frå eit mål om framdrift i alle dimensjonane ved eit bestemt språk. Det er like viktig å skilje klart mellom dei ulike delane av ein *fleirdimensjonal læreplan*. Ein må dessutan skilje mellom dei ulike evalueringsmåtane, og arbeide seg fram mot ei *modulisering* av både læring og sertifisering. Då kan ein utvikle og godta fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse med «variabel geometri» (dvs. at komponentane og strukturen varierer frå eitt individ til eit anna, og blir endra over eit tidsrom for eit gitt individ). Dette kan skje både synkront (dvs. til ei gitt tid i løpet av læringsvegen) og diakront (dvs. på ulike stadium langs denne vegen).

Eit par gonger i løpet av den tida som innlæraren går på skolen, kan ein introdusere korte, tverrfaglege modular som tek føre seg dei ulike språka. Slike «tverr-

språklege» modular kan omfatte ulike læringstilnærmingar og ressursar, måtar å dra nytte av miljø utanfor skolen på, og dei kan ta opp vanlege misforståingar som oppstår når ulike kulturar møtest. Dei kan også gjere dei vala som ligg til grunn for læreplanen, tydelegare og meir koherente, og betre den generelle strukturen utan å skape uorden i dei læringsprogramma som er sette opp for andre fag.

Dersom ein vel ei slik modulisert tilnærming til formelle vurderingar, vil det dessutan bli mogleg å gjere ei spesifikk vurdering, i ein *ad hoc*-modul, av dei fleirspråklege og fleirkulturelle evnene som blei nemnde ovanfor.

Fleirdimensjonalitet og modulitet framstår dermed som nøkkelomgrep når ein skal utvikle eit solid grunnlag for språkleg mangfald i læreplanar og innanfor vurdering. Vi har organisert dette referanserammeverket slik at det kan vise korleis ein bør gå fram for å få til ei slik modulisert eller fleirdimensjonal organisering. Men vegen går gjennom prosjekt og eksperimenterande arbeid i skolemiljøet og i ulike andre kontekstar.

Dei som bruker Rammeverket, bør tenkje over:

- om innlærarane allereie har noko erfaring med språkleg og kulturelt mangfald, og korleis denne erfaringa artar seg;
- om innlærarane allereie er i stand til å klare seg i fleire ulike språk- og/eller kultursamfunn, og korleis denne kompetansen er fordelt og varierer med omsyn til konteksten for språkbruken og aktivitetane;
- kva for erfaring innlærarane har med språkleg og kulturelt mangfald mens dei held på å lære (for eksempel parallelt med og utanfor skolen);
- korleis ein kan dra nytte av denne erfaringa i læringsprosessen;
- kva typar målsetjingar som ser ut til å passe best for innlærarane (sjå avsnitt 1.2) på eit bestemt stadium av utviklinga av ein fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse, når ein tek omsyn til eigenskapane, forventningane, interessene, planane og behova deira, i tillegg til tidlegare læringsretning og noverande ressursar;
- korleis lærarane kan oppmuntre innlærarane til å få ein heilskapleg og effektiv samanheng mellom dei ulike aspekta ved den fleirspråklege og fleirkulturelle kompetansen; særleg bør dei vite korleis dei skal dra nytte av den overførbare kunnskapen og dei ferdigheitene som innlærarane allereie har;
- kva delkompetansar som kan tenkjast å gjere den eksisterande kompetansen til innlærarane rikare, meir kompleks og meir differensiert;
- korleis dei kan få læring som er knytt til eitt bestemt språk eller ein bestemt kultur, til å passe inn i ein heilskapleg læreplan der det er lagt vekt på erfaringar med fleire ulike språk og kulturar;
- kva alternativ eller kva former for differensiering i læreplansscenaria som er tilgjengelege når ein skal utvikle variert kompetanse for bestemte innlærarar; korleis ein kan oppnå læring utan for høge kostnader;
- kva organiseringsformer (for eksempel ein modulisert framgangsmåte) som mest sannsynleg vil hjelpe innlærarane til å handtere si eiga læringsretning;
- korleis ein kan leggje evalueringa eller vurderinga til rette slik at det blir mogleg å ta omsyn til og godkjenne innlærarane sine delkompetansar og den varierte fleirspråklege og fleirkulturelle kompetansen deira.

9 Vurdering

9.1 Innledning

Termen «vurdering» er her brukt om det å vurdere en språkbrukers ferdighet. Alle språktester er former for vurdering, men det finnes også andre former, som for eksempel sjekklister som brukes i formativ vurdering eller uformell lærerobservasjon, uten at de kan kalles prøver.

Termen «evaluering» har en enda videre betydning enn vurdering. All vurdering er en form for evaluering, men i et språkkurs er det andre elementer enn innlærernes språkferdighet som det kan være aktuelt å evaluere. Man kan for eksempel evaluere hvor effektiv en bestemt metode eller et bestemt materiell er, man kan evaluere kvaliteten på den diskursen som blir produsert i løpet av kurset, hvor fornøyde elevene/lærerne er, eller hvor effektiv undervisningen er. Kapittel 9 konsentrerer seg altså om språkbrukerens ferdighet, og ikke om mer omfattende spørsmål i forbindelse med kursevaluering.

Tre begreper regnes som grunnleggende i vurdering: validitet, reliabilitet og gjennomførbarhet. Det er nyttig å kjenne til hvordan disse begrepene blir brukt i Rammeverket.

Validitet er en viktig komponent i Rammeverket. En prøve eller vurderingsform kan sies å være valid i den grad det kan bevises at det som blir vurdert i en gitt kontekst, virkelig er det man har til hensikt å vurdere, og at den informasjonen som kommer fram ved vurderingen, er representativ for kandidaten(e)s språkferdighet.

Reliabilitet er en teknisk term som sier noe om hvorvidt kandidatene ville bli rangert på samme måte hvis man foretok samme type vurdering i to atskilte omganger.

Noe som er viktigere enn reliabilitet, er hvor *nøyaktige avgjørelser* man tar i forhold til en standard. Hvis man vurderer et resultat til å være bestått/ikke bestått, eller Nivå A2+/B1/B1+, hvor nøyaktige er da slike avgjørelser? Nøyaktigheten vil avhenge av hvor gyldig standarden (for eksempel B1) er for en bestemt kontekst. Nøyaktigheten vil også være avhengig av validiteten til kriteriene som ligger til grunn for avgjørelsen, og av hvorvidt kriteriene ble utviklet på en valid måte.

La oss si at to ulike organisasjoner eller regioner bruker kriterier i tilknytning til de samme standardene, og at de bruker kriteriene til å begrunne vurderingen av de samme ferdighetene; videre at disse standardene er gyldige og riktige for de to kontekstene, og at tolkningen av dem er konsekvent både når det gjelder utformingen av vurderingsoppgavene og tolkningen av prestasjonene. I et slikt tilfelle vil det være samsvar mellom resultatene i de to systemene. Når det er samsvar mellom to prøver som er laget for å vurdere samme fenomen, blir dette vanligvis betegnet som «samsvarsvaliditet».

Samsvarsvaliditet er nær beslektet med reliabilitet, ettersom det ikke vil være noe samsvar mellom upålitelige prøver. Men et mer sentralt spørsmål er graden av samsvar mellom to prøver når man ser på *hva som blir vurdert, og hvordan prestasjonen blir tolket*.

I følgende avsnitt skisserer vi tre hovedmåter å bruke Rammeverket på. Det kan brukes:

1. Til å spesifisere innholdet i prøver og eksamener; – *hva blir vurdert*
2. Til å angi hvilke kriterier som skal ligge til grunn for at man skal kunne si at man har nådd et læringsmål; – *hvordan blir prestasjonen tolket?*
3. Til å beskrive ferdighetsnivåene i eksisterende prøver og eksamener, slik at det blir mulig å sammenligne på tvers av ulike kvalifiseringssystemer. – *hvordan kan sammenligninger gjennomføres?*

Spørsmålene i høyre rubrikk ovenfor er på forskjellige måter knyttet til ulike vurderingsformer. Det ville være galt å tro at én framgangsmåte (for eksempel en offentlig eksamen) har større effekt enn en annen (for eksempel lærervurdering). Faktisk er en av de største fordelene med et felles sett av standarder – som Rammeverkets referansenivåer presenterer – at de gjør det mulig å se sammenhengen mellom ulike vurderingsmåter.

Det tredje avsnittet i dette kapitlet handler om ulike vurderingsformer man kan velge mellom. Vi har valgt å presentere dem som motsatte par. I hvert av tilfellene gir vi definisjoner på termene som blir brukt, i tillegg til at vi drøfter hvilke fordeler og ulemper de har i forhold til formålet med vurderingen i en gitt læringskontekst. Vi angir også hva det vil innebære å ta i bruk hver av de respektive valgmulighetene. Til slutt viser vi hvordan Rammeverket kan brukes i forhold til de enkelte vurderingsmåtene.

En vurderingsmåte må være praktisk *gjennomførbar*. Det blir særlig viktig når man skal teste prestasjoner, fordi vurderingen ofte skjer under tidspress. Vurdererne

får bare tilgang til et begrenset bilde av innlærernes språkbruk. Det er også klare begrensninger på hvor mange ulike kategorier en vurderer kan klare å forholde seg til samtidig. Rammeverket er et oppslagsverk – et referanseverk – og ikke et praktisk redskap i vurderingen. Selv om Rammeverket skal være omfattende, må alle brukerne være selektive og ta utgangspunkt i egen kontekst og egne behov. En slik utvalgsmetode kan komme til å medføre at man bruker et enklere system, der man slår sammen kategorier som er atskilte i Rammeverket. Et eksempel på dette er kategoriene som er brukt i deskriptorskalaene i kapittel 4 og 5. Disse er ofte mye enklere enn kategoriene og eksemplene som blir drøftet i selve teksten. Vi tar opp dette spørsmålet, med eksempler, i det siste avsnittet av dette kapitlet.

9.2 Rammeverket som støtte i vurderingen

9.2.1 Å angi innholdet i prøver og eksamener

Når man skal utforme en oppgave som skal brukes i vurderingen av kommunikativ ferdighet, kan man ha nytte av å slå opp i kapittel 4: «Språkbruk og språkbruke- ren/innlæreren», og særlig se på avsnitt 4.4 om «Kommunikative språkaktiviteter og strategier». Stadig flere fagpersoner er enige om at man må ha et godt utvalg av relevante diskurstyper for å kunne foreta en gyldig vurdering. En test for muntlige ferdigheter kan for eksempel være slik: Som oppvarming starter man med en simulert *Samtale*. Deretter har man en *Uformell diskusjon* om aktuelle tema som kandidaten har vist interesse for. Så kommer en *Samhandlingsfase*, i form av en aktivitet som går ut på å innhente informasjon, enten ansikt til ansikt med kandidaten eller i en simulert telefonsamtale. Etter dette følger en *Produksjonsfase*, på grunnlag av en skriftlig *Rapport* der kandidaten gir en *Beskrivelse* av sitt eget akademiske felt og sine egne planer på dette området. Det hele avsluttes med et *Målrettet samarbeid*, som er en oppgave kandidatene utfører i fellesskap.

Blant Rammeverkets kategorier for kommunikative aktiviteter blir disse brukt i denne testen:

	Samhandling (Spontane, korte innlegg)	Produksjon (Lange, forberedte innlegg)
Muntlig:	<i>Samtale</i> <i>Uformell diskusjon</i> <i>Målrettet samarbeid</i>	<i>Beskrivelse av eget akademisk felt</i>
Skriftlig:		<i>Rapport/Beskrivelse av eget akademisk felt</i>

Når fagpersonen skal angi detaljene i oppgavebeskrivelsene, kan vedkommende ha nytte av å slå opp i avsnitt 4.1, om «Språkbrukens kontekst» (domener, betingelser og begrensninger, mental kontekst), avsnitt 4.6 om «Tekster», og kapittel 7 om «Oppgaver og deira rolle i språklæringa», særlig avsnitt 7.3 om «Vanskegrad på oppgåva».

I avsnitt 5.2 om «Kommunikativ språkkompetanse» finner man veiledning i hvordan man utformer de enkelte delene av en prøve, eller fasene i en muntlig prøve, på en slik måte at innlærerne kan få anledning til å vise om de har den relevante lingvistiske, sosiolingvistiske og pragmatiske kompetansen som prøven krever. Europarådet har produsert et sett innholdsspesifikasjoner på *Terskel*-nivået for over tjue europeiske språk. (Se bibliografien.) I tillegg finnes innholdsspesifikasjoner på *Underveis*-nivå (Waystage) og *Oversikts*-nivå (Vantage) for engelsk. Disse kan sees som en utvidelse av Rammeverkets hoveddokument. De gir mer detaljerte nivåbeskrivelser og kan gi hjelp til å utforme prøver for nivå A1, A2, B1 og B2.

9.2.2 Kriterier for oppnådde læringsmål

Skalaene kan gi fagpersonen hjelp til å utvikle rangeringsskalaer for å vurdere hvorvidt innlæreren har oppnådd et bestemt læringsmål, og kan også være nyttige når man skal formulere kriterier. Målet kan være å utvikle et bredt nivå av generell språkferdighet, uttrykt ved et *Felles referansenivå* (for eksempel B1). På den annen side kan målet være å få til en bestemt sammensetning av aktiviteter, ferdigheter og kompetanseformer. Dette er drøftet i avsnitt 6.1.4 om «Varierte målsetjingar i forhold til Rammeverket». En slik modulisert målsetting kan settes opp i et skjema med både kategorier og nivåer, slik vi har presentert det i Tabell 2.

Når vi drøfter bruken av deskriptorer, er det viktig å skille mellom:

1. Deskriptorer for kommunikative aktiviteter, som vi finner i kapittel 4.
2. Deskriptorer for aspekter ved språkferdighet knyttet til bestemte kompetanseformer, som vi finner i kapittel 5.

De førstnevnte deskriptorene er spesielt godt egnet for lærervurdering eller egenvurdering i forbindelse med oppgaver knyttet til det «virkelige liv». Læreren eller innlæreren foretar en vurdering ut fra kommunikative aktiviteter, etter å ha dannet seg et detaljert bilde av innlærerens språklige evner i løpet av kurset. Det tiltalende ved denne vurderingen er at den kan hjelpe både lærere og innlærere til å legge vekt på en handlingsrettet framgangsmåte.

Men hvis målet er å gi informasjon om oppnådde resultater ut fra et gitt ferdighetsnivå, vil vi vanligvis *ikke* råde noen til å ta deskriptorer for kommunikative aktiviteter

med i vurderingskriteriene. Språkferdighet bør ikke vurderes ut fra en enkeltprestasjon. I stedet bør man prøve å bedømme den mer generelle kompetansen man får inntrykk av ut fra en slik prestasjon. Det kan selvsagt være gode pedagogiske grunner til å vektlegge hvorvidt innlæreren klarer å gjennomføre en bestemt aktivitet, særlig når det gjelder yngre basisbrukere (nivå A1; A2). Det vil da være vanskeligere å generalisere resultatene. Men i de tidligste stadiene av språklæringen er man vanligvis ikke så opptatt av om resultatene kan generaliseres.

Denne gjennomgangen viser at vurderingen kan ha mange ulike funksjoner. Noe som er riktig i én vurderingssammenheng, kan være helt feil i en annen.

9.2.2.1 Deskriptorer for kommunikative aktiviteter

Deskriptorer for kommunikative aktiviteter (kapittel 4) kan brukes på tre ulike måter i forbindelse med det å oppnå læringsmål.

1. **Utforming:** Som nevnt i avsnitt 9.2.1 ovenfor kan skalaer for kommunikative aktiviteter være til hjelp når man lager retningslinjer for utformingen av vurderingsoppgaver.
2. **Rapportering:** Skalaer for kommunikative aktiviteter kan også være nyttige når man skal rapportere om resultater. De som skal forholde seg til resultatene, for eksempel arbeidsgivere, er ofte mer interessert i et helhetsbilde av innlærerens språkferdighet enn i en detaljert kompetanseprofil.
3. **Egen- eller lærervurdering:** Deskriptorer for kommunikative aktiviteter kan på ulike måter brukes til egenvurdering eller lærervurdering. Her er noen eksempler på dette:
 - **Sjekkliste:** Til kontinuerlig vurdering eller sluttvurdering mot slutten av et kurs. Deskriptorer på et bestemt nivå kan listes opp. Alternativt kan man «stykke opp» innholdet i en deskriptor. Deskriptoren *Kan be om og legge fram personlige opplysninger* kan for eksempel stykkes opp i enkeltdeler som er underforstått: *Jeg kan presentere meg selv; Jeg kan fortelle hvor jeg bor; Jeg kan si adressen min på fransk; Jeg kan si hvor gammel jeg er osv.* og *Jeg kan spørre folk hva de heter; Jeg kan spørre folk hvor de bor; Jeg kan spørre folk hvor gamle de er osv.*
 - **Skjema:** Til løpende vurdering eller sluttvurdering, for eksempel ved å plassere en profil i et skjema over utvalgte kategorier (for eksempel *Samtale, Diskusjon, Utveksle informasjon*) som er definert på ulike nivåer (B1+, B2, B2+).

Erfaring viser at både lærere og innlærere har lettere for å gi konsekvente tolkninger hvis deskriptorene ikke bare beskriver hva innlærerne kan gjøre, men også hvor bra de gjør det.

9.2.2.2 Deskriptorer for aspekter ved språkferdighet knyttet til bestemte kompetanseformer

Deskriptorer for aspekter ved språkferdighet kan brukes hovedsakelig på to måter i forhold til måloppnåelse.

1. Egen- eller lærervurdering: Man kan bruke deskriptorer i sjekklister for egen- og lærervurdering, så sant det dreier seg om *positive, uavhengige utsagn*. Men de fleste eksisterende skalaer har den svakheten at deskriptorene ofte er negativt formulert på de lavere nivåene, og normbasert rundt midten av skalaen. Ofte vil forskjellen mellom nivåer bare ligge i ordbruken, med få ord som skiller de respektive deskriptorene. Dette gir lite mening utenfor skalaens kotelst. I Appendix A drøfter vi ulike måter å utvikle deskriptorer på slik at man unngår disse problemene.

2. Språkbruksvurdering: Deskriptorer for ulike sider ved innlæreres kompetanse, i kapittel 5, kan med fordel brukes som utgangspunkt for utformingen av vurderingskriterier. De kan gi vurderere hjelp til å danne veloverveide vurderinger ut fra personlige, usystematiske inntrykk og bidra til å utvikle en referanseramme som er felles for alle vurderere tilhørende samme gruppe.

Når deskriptorene skal brukes som vurderingskriterier, er det hovedsakelig tre måter å presentere dem på:

- For det første kan deskriptorene presenteres i form av en *skala*. En vanlig måte er å sette beskrivelsene for ulike kategorier sammen til et helhetlig avsnitt på hvert av nivåene.
- For det andre kan deskriptorene presenteres i form av en *sjekkliste*, vanligvis med én sjekkliste for hvert av de relevante nivåene, og ofte med deskriptorene samlet under ulike overskrifter, dvs. i ulike kategorier. Sjekklister er ikke så vanlige ved direkte vurdering.
- For det tredje kan deskriptorene presenteres som et skjema med utvalgte kategorier, i praksis ofte utformet i sett med parallelle skalaer for atskilte kategorier. En slik framstilling gjør det mulig å sette opp en diagnostisk profil. Men det er grenser for hvor mange kategorier en vurderer kan håndtere.

Et skjema med underskalaer kan settes opp på to helt forskjellige måter:

Ferdighetsskala: Man kan sette opp et profilskjema med definisjoner for de relevante nivåene innenfor visse kategorier, for eksempel fra Nivå A2 til B2. Vurderingen blir da satt direkte opp mot disse nivåene, men med mulighet for å finjustere ved hjelp av for eksempel et ekstra siffer eller et pluss hvis man ønsker enda finere inndelinger. Selv om en slik test av språkbruk kan være rettet inn mot Nivå B1, og selv om ingen av innlærerne ennå har nådd Nivå B2, kan de dyktigste innlærerne på denne måten likevel oppnå en B1+, B1++ eller B1.8.

Rangeringsskala for eksamen: For hver av de relevante kategoriene kan man utforme en beskrivelse av hva som skal til for å bestå en bestemt modul eller eksamen i den kategorien. Den beskrivelsen får da betegnelsen «Bestått» eller «3», og skalaen blir så normbasert rundt denne standarden (en svært svak prestasjon = «1», en fremragende prestasjon = «5»). Normen for «1» eller «5» kan da hentes eller tilpasses fra de tilstøtende nivåene på skalaen. Vi henviser her til egnede avsnitt i kapittel 5. Et annet alternativ er å formulere nye beskrivelser med utgangspunkt i ordlyden av normen for «3».

9.2.3 Nivåbeskrivelser som sammenligningsgrunnlag for prøver og eksamener

Tanken er at skalaene for de felles referansenivåene skal gjøre det lettere å beskrive hvilket ferdighetsnivå innlæreren har nådd ved en eksamen – og dermed kunne sammenligne ulike systemer. I litteraturen om vurderingsmåter finner man fem klassiske metoder for å knytte sammen ulike vurderinger: (1) samsvar; (2) justering; (3) statistisk utjevning; (4) bruk av typesvar; og (5) skjønnsmessig utjevning.

De tre første metodene er tradisjonelle: (1) å lage flere alternative utgaver av samme test (samsvar), (2) å knytte resultatene fra ulike tester opp mot en felles skala (justering), og (3) å korrigere for testoppgavens vanskegrad eller hvor strengt de blir bedømt (statistisk utjevning).

De to siste metodene går ut på å diskutere seg fram til en felles forståelse (skjønnsmessig utjevning) og å sammenligne stikkprøver i forhold til standarddefinisjoner og -eksempler (bruk av typesvar/eksempelsvar). En av målsettingene med Rammeverket er å bidra til denne prosessen ved å bygge opp en felles forståelse hos brukerne. Dette er grunnen til at vi har brukt rigide standardiseringsmetoder for å utvikle deskriptorskalaene. I utdanningssammenheng blir en slik tilnærming stadig oftere beskrevet som en standardorientert vurdering. Det er bred enighet om at det tar tid å utvikle en standardorientert tilnærming, ettersom partene, gjennom eksemplifisering og meningsutveksling, skal komme fram til en felles forståelse.

else for hva de ulike standardene betyr.

Det kan hevdes at denne tilnærmingen gir det sikreste sammenligningsgrunnlaget, fordi den innebærer at man utvikler og validerer et felles ståsted. Den viktigste grunnen til at det er vanskelig å finne samsvar mellom ulike språkvurderinger, er at forskjellige vurderere som regel vurderer ulike sider ved kandidatenes språkferdighet, selv når prøvene er ment å dekke de samme domenene. Dette kan være fordi (a) prøvene er basert på mangelfullt utviklede begreper og blir mangelfullt iverksatt, eller fordi (b) utprøvningsmetodene kan virke forstyrrende inn på resultatet.

Rammeverket forsøker, med utgangspunkt i grunnleggende prinsipper, å komme med en løsning på det første, bakenforliggende problemet i forhold til språklæring i en europeisk kontekst. I kapittel 4–7 presenteres et detaljert beskrivelsessystem, der vi prøver å gi egnede konsepter for språkbruk, kompetanseformer og prosessene som inngår i det å lære og undervise på en praktisk måte. Forhåpentligvis vil dette hjelpe partene med å gjennomføre den kommunikative kompetansen vi ønsker å fremme.

Deskriptorskalaene utgjør et begrepsapparat som kan brukes til å:

- a) knytte sammen nasjonale rammeverk og institusjonens egne rammeverk;
- b) kartlegge målsettingene for bestemte eksamener og kursmoduler ved hjelp av kategoriene og nivåene på skalaene.

Appendiks A gir leserne en oversikt over metoder for å utvikle deskriptorskalaer og for å knytte dem opp mot Rammeverkets skala.

9.3 Vurderingsmåter

I forbindelse med vurderingen kan man sette opp en rekke viktige skiller. Listen nedenfor er på ingen måte uttømmende. Om termene i disse parene er plassert til høyre eller venstre, har ingen betydning.

Tabell 7. *Vurderingsmåter*

1	Vurdering av måloppnåelse	Vurdering av ferdigheter
2	Normbasert vurdering (NR)	Kriteriebasert vurdering (KR)
3	Bestått/ikke bestått KR	Kontinuum KR
4	Kontinuerlig vurdering	Etappevurdering (Vurdering til fastsatte tider)
5	Formativ vurdering	Sluttvurdering
6	Direkte vurdering	Indirekte vurdering
7	Språkbruksvurdering	Kunnskapsvurdering

8	Subjektiv vurdering	Objektiv vurdering
9	Sjekklistevurdering	Skalabasert vurdering
10	Inntrykksbasert vurdering	Styrt vurdering
11	Holistisk vurdering	Analytisk vurdering
12	Serievurdering	Kategorivurdering
13	Vurdering gjort av andre	Egenvurdering

9.3.1 Vurdering av måloppnåelse/vurdering av ferdigheter

Vurdering av måloppnåelse er vurderingen av hvorvidt språkinnlæreren har oppnådd bestemte mål i forhold til det hun/han har fått undervisning i. En slik vurdering henger sammen med ukens/semesterets gjøremål, men også med lærebøker og pensum. Når man vurderer måloppnåelse, er man opptatt av hva innlæreren har lært på kurset. Vurderingen representerer et internt perspektiv.

Vurdering av ferdigheter, derimot, er vurderingen av hva noen kan eller vet i forhold til krav og nytteverdi i det virkelige liv. Denne vurderingen representerer et eksternt perspektiv. Lærere er ofte mest interessert i vurdering av måloppnåelse, ettersom de da kan få tilbakemeldinger som de kan bruke for å planlegge videre undervisning. Arbeidsgivere, utdanningsbyråkrater og voksne innlærere er som regel mer interessert i vurdering av ferdigheter: vurdering av resultater, hva personen nå er i stand til å gjøre. Fordelen med en måloppnåelsestilnærming er at den forteller hvilke erfaringer innlæreren har fra kurset. Fordelen med en ferdighetstilnærming er at den viser hva innlæreren kan gjøre med språket utenfor opplæringssituasjonen.

I kommunikativ testing i en behovsrettet undervisnings- og læringskontekst kan man hevde at forskjellen mellom måloppnåelse (rettet mot kursinnholdet) og ferdighet (rettet mot et kontinuum av praktiske ferdigheter) ideelt sett bør være liten. Vurdering av måloppnåelse kan sies å ha en ferdighetsvinkling hvis den tester praktisk språkbruk i relevante situasjoner og prøver å gi et balansert bilde av den spirende kompetansen. En test som tar sikte på å vurdere ferdighet, kan også ha et element av måloppnåelse. I så fall må den i noen grad bestå av språklige og kommunikative oppgaver som er basert på et tydelig og relevant pensum. Testen må gi innlærerne mulighet til å vise hva de har oppnådd.

Skalaene med deskriptorer er knyttet til ferdighetsvurdering, til et kontinuum av praktiske evner. Hvor viktig det er å teste måloppnåelse som en støtte til læringen, er drøftet i kapittel 6.

9.3.2 Normbasert vurdering (NR)/kriteriebasert vurdering (KR)

Normbasert vurdering betyr at man rangerer innlærerne; de blir vurdert og rangert i forhold til sine medelever.

Kriteriebasert vurdering er en reaksjon mot normbasert vurdering. Her blir innlærerne vurdert utelukkende ut fra sine egne evner og ferdigheter i forhold til emnet, uten hensyn til medelevenes kapasitet og prestasjoner.

Innlærerne kan normrelateres i forhold til klassen (du er nr. 18) eller til befolkningsgruppen (du er nr. 21 567; du er blant de 14 % som er best) eller til en gruppe innlærere som tar samme prøve. I sistnevnte tilfelle kan man justere prøveskårene for å få dem mer «rettferdige», ved å sammenligne resultatkurven fra denne prøven og prøver fra tidligere år. Dette gjør man for å opprettholde en standard og for å sikre at samme prosentandel av innlærere får beste karakter hvert år, uavhengig av prøvens vanskegrad eller elevenes evner. Det er vanlig å bruke normbasert vurdering i prøver som er laget for å sette sammen klasser ut fra elevenes evner.

Kriteriebasert vurdering betyr at man kartlegger en rekke ferdigheter som fylles inn i en skala (vertikalt), og likens rekkevidden av relevante domener (horisontalt). Dermed kan man plassere enkeltresultater fra en prøve innenfor rammen av et helhetlig kriteriebilde. Dette innebærer (a) at man definerer det relevante domenet eller de relevante domenene som kommer innunder prøven/module, og (b) at man setter opp «poenggrenser», altså hvor god(e) skåre(r) man må ha for å oppnå en gitt standard for språkferdighet.

Deskriptorskalaene består av kriterieutsagn for kategorier i beskrivelsessystemet. Referansenivåene utgjør et sett av felles standarder.

9.3.3 Kriteriebasert vurdering(KR) – bestått/ikke bestått eller skalaplassering

Metoden med å bruke *bestått/ikke bestått kriteriebasert vurdering* innebærer at man opererer med bare én «standard for minstekompetanse» eller én «poenggrense» som brukes til å skille mellom innlærere som «mestrer» og «ikke mestrer» det gitte språknivået. Så lenge et gitt mål er oppnådd, tar man ingen hensyn til kvalitetsforskjeller.

Metoden med å bruke *skalaplassering*, derimot, går ut på at man fastsetter en sammenhengende skala av alle relevante grader av evner innenfor et område, og så relaterer man den enkeltes evne til denne skalaen.

Alternativet til *bestått/ikke bestått*-metoden er å relatere resultatene fra hver enkelt prøve til den relevante sammenhengende ferdighetsskalaen, som regel ved hjelp av en karakterskala. På denne måten er det skalaen som er «kriteriet» – den eksterne realiteten – som gjør at prøveresultatene får betydning. Man kan forholde

seg til det eksterne kriteriet ved å bruke en skalabasert analyse (for eksempel Rasch-modellen) for å sammenholde resultatene fra alle prøvene med hverandre, og så overføre resultatene direkte til en felles skala.

Rammeverket kan benyttes både til bestått/ikke bestått og kriteriebasert skilavurdering. Hvis nivåskalaene brukes i skalametoden, svarer de til de felles referansenivåene. De ferdighetene som innlæreren må mestre for å få «bestått», kan måles ut fra Rammeverkets begrepsapparat av kategorier og nivåer.

9.3.4 Kontinuerlig vurdering/etappevurdering (vurdering til fastsatte tider)

Kontinuerlig vurdering brukes av læreren, og kanskje også innlæreren selv. Den omfatter vurdering av prestasjoner, arbeider og prosjekter gjennom hele kursforløpet. Den endelige karakteren skal gjenspeile arbeid og resultater gjennom hele kurset/året/semesteret.

*Etappevurdering (vurdering til fastsatte tider) vil si at man gir karakterer og tar avgjørelser på grunnlag av en eksamen eller en annen vurderingsform som finner sted på en bestemt dag, som regel mot slutten av kurset eller før kurset starter. Det har ingenting å si hva som har skjedd før dette; det som betyr noe, er hva personen er i stand til *der og da*.*

Man tenker ofte på vurdering som noe som ligger utenfor selve kurset, og som finner sted på bestemte tidspunkt. Kontinuerlig vurdering betyr at vurderingen er innlemmet i kurset, og at den på ulike måter bidrar til den samlede vurderingen mot slutten av kurset. Læreren kan selvsagt rette hjemmeoppgaver, og gi måloppnåelsesprøver for å styrke læringen. Men utover dette kan kontinuerlig vurdering også ha form av:

- sjekklister/skjemaer som lærerne og/eller innlærerne fyller ut,
- vurdering av en serie målrettede oppgaver,
- formell vurdering av kursarbeidet,
- og/eller at innlæreren lager en mappe med utvalgte arbeider.

Begge disse vurderingsmåtene har sine fordeler og ulemper. Etappevurdering gir innlærerne en viss frihet til å velge arbeidsoppgaver mellom prøvedagene. Men en slik vurdering kan føre til eksamensnerver og egner seg derfor best for visse typer innlærere. Kontinuerlig vurdering gir større rom for kreativitet og tar hensyn til innlærernes ulike sterke sider. Men en slik vurderingsform avhenger veldig av lærerens evne til å være objektiv. På det mest ekstreme kan en slik vurdering gjøre livet til én eneste endeløs eksamen for innlæreren og et byråkratisk mareritt for læreren.

Ved kontinuerlig vurdering kan man ha nytte av sjekklister med kriterieutsagn som beskriver evner i forhold til kommunikative aktiviteter (kapittel 4). Rangeringsskalaen (kapittel 5) kan brukes til å gi karakterer når man bruker etappevurdering.

9.3.5 *Formativ vurdering/sluttvurdering*

Formativ vurdering er en løpende prosess, der læreren hele tiden samler informasjon om omfanget av læringen, om innlærerens styrker og svakheter. Denne informasjonen kan læreren bruke til å legge opp den videre undervisningen og til å gi innlærerne tilbakemelding. Formativ vurdering blir ofte brukt i svært vid forstand, slik at den også omfatter ikke-kvantifiserbar informasjon fra spørreskjemaer og samtaler.

Sluttvurdering innebærer at læreren gir vurdering (karakter) mot slutten av kurset, som oppsummerer hva innlæreren har oppnådd. Dette er ikke nødvendigvis en ferdighetsvurdering. Den summative vurderingen tar ofte form av en normbasert etappevurdering av måloppnåelse.

Den formative vurderingens styrke ligger i at den tar sikte på å forbedre læringen. Svakheten ligger i tilbakemeldingen til innlæreren. Hvis det skal ha noen hensikt å gi tilbakemelding, må mottakeren være i stand til:

- a) å oppfatte tilbakemeldingen og være vant til måten informasjonen blir presentert på,
- b) å motta informasjonen, uten å bli overveldet, men kunne organisere den og gjøre den til sin egen,
- c) å tolke, ha tilstrekkelig forkunnskap til å forstå hva saken dreier seg om, og ikke forholde seg negativ,
- d) å integrere informasjonen, ha nok tid, innsikt og relevante ressurser til å tenke gjennom, integrere og dermed huske den nye informasjonen.

Dette innebærer selvstyring, dvs. at innlærerne får opplæring i hva det vil si å ta ansvar for egen læring, og at de får anledning til å ta dette ansvaret i praksis. Innlærerne må bli bevisst på hva som skjer i læringsprosessen, og utvikle måter å handle på ut fra tilbakemeldinger.

Dette å arbeide fram mot at innlærerne gradvis får større ansvar og økt bevissthet om læringsprosessen er blitt kalt *évaluation formatrice*. Det finnes et stort utvalg teknikker som kan brukes til å fremme en slik bevissthet. Et grunnleggende prinsipp er å sammenligne det innlærere sier de kan gjøre, ut fra en sjekkliste, med hva de kan gjøre i virkeligheten. I DIALANG blir egenvurdering og prøveresultater sammenliknet på denne måten. En annen viktig teknikk er å drøfte utvalgte arbeider – både

nøytrale eksempler og innlærernes egne – og oppmuntre innlærerne til å utvikle et personlig metaspråk til å beskrive kvaliteten på arbeidet. Dette metaspråket kan de så bruke til å beskrive sterke og svake sider ved eget arbeid, og til å formulere en egenstyrt læringskontrakt.

Den formative eller diagnostiske vurderingen er som regel svært detaljert når det gjelder bestemte språktrekk eller språkferdigheter det nylig er blitt undervist i, eller som man snart skal begynne med. Listene med eksempler i avsnitt 5.2 er for generelle til å være til praktisk nytte i en diagnostisk vurdering. Det er bedre å forholde seg til den mest relevante beskrivelsen (Underveis, Terskel osv.). Derimot kan man ha nytte av skjemaer med beskrivelser av ulike former for kompetanse på ulike nivåer (kapittel 4) når man skal vurdere muntlig språkbruk formativt.

De felles referansenivåene synes å være mest relevante i forhold til sluttvurdering. Men som DIALANG-prosjektet viser, kan tilbakemelding selv fra en sluttvurdering være diagnostisk, og dermed formativ.

9.3.6 Direkte vurdering/indirekte vurdering

Direkte vurdering er vurdering av det kandidaten faktisk holder på med der og da. For eksempel: en liten gruppe diskuterer noe, vurdereren observerer, sammenligner med et kriterieskjemaer, finner ut hvilke kategorier på skjemaet som stemmer best overens med gruppens prestasjoner, og foretar en vurdering.

Indirekte vurdering, derimot, foregår ved hjelp av en prøve, som regel på papir, og det er ofte underliggende ferdigheter som blir vurdert.

Direkte vurdering er nødvendigvis begrenset til muntlige og skriftlige ferdigheter, samt lytteferdigheter, i en samhandling. Reseptive aktiviteter kan ikke vurderes direkte. Leseferdigheter, for eksempel, kan bare vurderes indirekte ved at innlærerne viser at de forstår sider ved en tekst ved å krysse av svaralternativ, fullføre setninger, svare på spørsmål osv. Språklig bredde og kontroll kan man vurdere enten direkte, ved å vurdere det opp mot gitte kriterier, eller indirekte, ved å tolke og generalisere ut fra svar på spørsmålene på prøven. Et intervju er en klassisk direkte prøve. Utfyllingsoppgaver er eksempel på en klassisk indirekte prøve.

Deskriptorene for ulike former for kompetanse på ulike nivåer (kapittel 5) kan være til hjelp i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier for direkte prøver. Parametrene i kapittel 4 kan brukes til å velge temaer, tekster og prøveoppgaver i forbindelse med direkte testing av produktive ferdigheter, og indirekte testing av lytte- og leseferdigheter. Parametrene i kapittel 5 kan gi hjelp til å bestemme de viktigste lingvistiske kompetanseformene som bør være med i en indirekte prøve der man skal vurdere språkkunnskap. Men de kan også brukes til å bestemme de viktigste sidene ved pragmatisk, sosiolingvistisk og lingvistisk kompetanse. Likeledes kan parametrene

i kapittel 5 brukes til å finne fram til den viktigste pragmatiske, sosiolingvistiske og språklige kompetansen man bør vektlegge når man skal formulere spørsmål til item-baserte tester i de fire ferdighetene.

9.3.7 Språkbruksvurdering/kunnskapsvurdering

Språkbruksvurdering er en prøveform der innlæreren må gi en skriftlig eller muntlig demonstrasjon av den språklige ferdigheten sin i en direkte prøve.

Kunnskapsvurdering er en prøveform der innlæreren må svare på spørsmål, gjerne mange forskjellige, for å demonstrere omfanget av sin språklige kunnskap og kontroll.

Det er ikke mulig å teste kompetanse direkte. Det vurderingsgrunnlaget man har, er en rekke enkeltprestasjoner, og ut fra disse må man prøve å si noe generelt om innlærerens språkferdighet. Man kan gjerne si at språkferdighet er kompetanse satt ut i livet. I den forstand er derfor alle prøver en vurdering av språkbruk, selv om man ut fra disse forsøker å utlede den bakenforliggende kompetansen.

Når man vurderer muntlig ferdighet, forsøker man å si noe generelt om språkferdighet ut fra språkbruken innenfor en rekke ulike diskursformer som regnes for å være relevante for læringskonteksten og innlærernes behov.

Noen prøveformer legger like mye vekt på å vurdere kunnskap om språket som system, som på å vurdere selve språkbruken; andre gjør det ikke. Dette skillet er svært likt det som eksisterer mellom direkte og indirekte prøver. Rammeverket kan benyttes på lignende vis. I tillegg gir Europarådets beskrivelser for ulike nivåer (Underveis, Terskel, Oversikt) en detaljert oversikt over kunnskap om målspråket (på de språkene der disse beskrivelsene er utviklet).

9.3.8 Subjektiv vurdering/objektiv vurdering

Subjektiv vurdering er vurdering utført av en vurderer (lærer eller sensor). Med dette mener man som regel at det er kvaliteten på språkbruken som blir vurdert.

Objektiv vurdering er en vurderingsform der subjektiviteten er eliminert, ofte er det en indirekte prøve der oppgaven bare kan ha ett rett svar, som for eksempel på flervalgsprøver.

Men spørsmålet om subjektivitet/objektivitet er likevel et betydelig mer komplekst emne.

En indirekte prøve blir ofte beskrevet som en «objektiv prøve». Den som retter, bruker en absolutt fasit i rettingen, og kan ut fra fasiten godkjenne eller forkaste svaret, og til slutt angi resultatet ut fra antall riktige svar. Noen prøveformer tar

steget enda lenger i denne prosessen, og har bare ett mulig svar på hvert spørsmål (for eksempel flervalgsprøver, og c-prøver, som av denne grunn ble utviklet fra utfyllingsoppgaver). Det brukes ofte maskiner i rettingen for å unngå menneskelig svikt. Men at slike prøver er helt objektive, kan likevel sies å være noe overdrevet. I utgangspunktet har noen bestemt at vurderingen skulle begrenses til teknikker som gir mer kontroll over testsituasjonen (hvilket i seg selv er en subjektiv vurdering som andre kanskje er uenige i). Noen må så ha utformet retningslinjer for prøven, og noen andre igjen kan ha utformet spørsmålene eller oppgavene, i et forsøk på å sette en bestemt del av retningslinjene ut i livet. Til slutt må noen, ut fra mange mulige spørsmål/oppgaver, ha plukket ut nettopp disse til prøven. Ettersom alle disse avgjørelsene inneholder et element av subjektivitet, er det kanskje riktigere å beskrive slike prøver som *prøver med objektiv skåring*.

Ved direkte språkbruksvurdering gir vurdereren som regel karakterer etter skjønn. Dette betyr at kvaliteten på innlærerens språkbruk blir vurdert subjektivt, selv om det tas hensyn til relevante faktorer og vurdereren støtter seg til retningslinjer, kriterier og til egen erfaring. En subjektiv framgangsmåte kan begrunnes faglig, ettersom språk og kommunikasjon er komplekse størrelser som ikke lett lar seg stykke opp. Helheten er større enn summen av de enkelte delene. Å sette sammen innholdet i en prøve slik at man får testet bestemte sider av kompetanse eller språkbruk, kan være langt mer komplisert enn det synes å være ved første øyekast.

Alle vurderingsmåter bør være så objektive som mulig. Selv om vurdereren tar subjektive avgjørelser om valg av innhold og vurderer kvaliteten på språkbruken på bakgrunn av skjønn og personlige verdier, bør effekten av subjektiv vurdering reduseres så langt som mulig, særlig i forbindelse med sluttvurdering. Dette fordi testresultatene ofte blir brukt av mottakerinstitusjoner og arbeidsgivere når de skal ta avgjørelser om kandidatenes framtid og karrieremuligheter.

Vurderingen kan gjøres mindre subjektiv, og dermed mer gyldig og pålitelig, ved at man setter i verk tiltak som disse:

- utvikler **retningslinjer for innholdet** av vurderingen, gjerne basert på et referanserammeverk som er felles for den gjeldende konteksten
- **slår sammen flere vurderinger** når man skal velge innhold og/eller vurdere språkbruk
- velger en **felles framgangsmåte** for hvordan vurderingen skal gjennomføres
- sørger for **absolutte fasiter** til bruk i rettingen av indirekte prøver og å basere vurderingen av direkte prøver på **fast angitte kriterier**
- krever **flere, uavhengige vurderinger** og/eller at **ulike faktorer blir ulikt vektet**
- sørger for **opplæring** i forhold til **retningslinjer for vurdering**
- kontrollerer kvaliteten på vurderingen (validitet, reliabilitet) ved å **analysere vurderingsdata**

I begynnelsen av dette kapitlet kom vi fram til at første steg i retning av mindre subjektivitet på alle stadier av vurderingen er å komme fram til en felles forståelse av det fenomenet man har med å gjøre; en felles referanseramme. Tanken er at Rammeverket skal gi et slikt grunnlag for **retningslinjer for innholdet**, og være en kilde til utviklingen av **fast angitte kriterier** for direkte prøver.

9.3.9 Skalabasert vurdering/sjekklistevurdering

Skalabasert vurdering: å vurdere hvilket nivå på en skala som best representerer en persons språkferdigheter eller hvilken nivåbeskrivelse som best beskriver hennes/hans språkferdigheter.

Sjekklistevurdering: å vurdere en persons språkferdigheter i forhold til en liste med punkter man anser for å være relevante for et bestemt nivå eller en bestemt modul.

Ved «skalabasert vurdering» legger man vekt på å plassere ferdighetene til den man vurderer, innenfor en serie av nivåbeskrivelser. Dette er en vertikal vurdering: Hvor langt opp på skalaen kommer hun/han? Det bør gå klart fram av deskriptorskalaene hva de ulike nivåene innebærer. Man kan ha flere skalaer for ulike kategorier, og disse kan presenteres på samme side i form av et skjema, eller på forskjellige sider. Man kan ha én definisjon for hvert nivå eller for annethvert, eller for det øverste, nederste og midterste.

Alternativet er en sjekklister der det blir lagt vekt på å vise at innlæreren har vært gjennom relevant stoff. Vurderingen er dermed horisontal: Hvor mye av modulinholdet har hun/han lyktes i å tilegne seg? Sjekklister kan settes opp punktvis, som et spørreskjema. De kan også utformes i ulike fasonger, for eksempel som et hjul. Svaret kan være Ja/Nei; eller det kan være mer differensiert, med en rekke trinn (for eksempel 0–4). Disse trinnene bør helst ha korte betegnelser og klare forklaringer på hvordan betegnelsene skal tolkes.

Deskriptorskalaene utgjør uavhengige kriterieutsagn som er plassert på riktig nivå. De kan derfor være til god hjelp *både* når man skal lage en sjekklister for et bestemt nivå, og når man skal lage rangeringsskalaer eller skjemaer for alle de relevante nivåene. Eksempler på dette er gitt i kapittel 3, for egenvurdering i Tabell 2 og for eksaminatorvurdering i Tabell 3.

9.3.10 Inntrykksbasert vurdering/styrt vurdering

Inntrykksbasert vurdering er en fullstendig subjektiv vurdering på grunnlag av inntrykk av innlærerens språkbruk i klasserommet, uten at vurdereren støtter seg til bestemte kriterier knyttet til en bestemt vurderingsmåte.

Styrt vurdering er en vurderingsmåte som reduserer en individuell vurderers subjektivitet ved at en bevisst vurdering ut fra bestemte kriterier kommer i tillegg til inntrykket.

Med «inntrykk» mener vi her at en lærer eller innlærer foretar en vurdering utelukkende ut fra sin opplevelse av språkbruken i klassen eller på kurset. Ved mange former for subjektiv vurdering, særlig de som brukes til kontinuerlig vurdering, vurderer man et inntrykk basert på betraktninger eller hukommelse. Læreren har gjerne bevisst observert personen det gjelder, over et visst tidsrom. I mange skolesystemer gjør man det på denne måten.

Her bruker vi termen «styrt vurdering» til å beskrive en situasjon der vurderers inntrykk brukes som grunnlag for en veloverveid bedømmelse gjennom en vurderingstilnærming. En slik tilnærming forutsetter (a) en vurderingsaktivitet med en eller annen fast framgangsmåte, og/eller (b) et sett fastsatte kriterier for å skille mellom ulike skårer eller karakterer, og (c) en form for opplæring i standardisering. Hvis man på denne måten oppretter et felles referanserammeverk for en gitt gruppe vurderere, vil vurderingene bli mye mer konsekvente. Spesielt gjelder dette hvis man sørger for «typesvar» i form av eksempler på språkbruk og med fast tilknytning til andre systemer. Forskning innenfor en rekke disipliner har gjentatte ganger vist at når vurdererne ikke har fått opplæring, vil forskjellene i vurderingen kunne tilskrives ulik grad av strenghet – i nesten like stor grad som innlærernes faktiske evner. Resultatene kan dermed bli helt vilkårlige. Dette understreker hvor viktig det er med en styring av vurderingen.

Deskriptorskalaene for de felles referansenivåene kan brukes til å gi et sett fastsatte kriterier, som nevnt ovenfor, eller til å skape samsvar mellom de felles referansenivåene og standarder som finnes i form av eksisterende kriterier. I framtiden kan man kanskje komme fram til eksempler på språkbruk for hvert av de felles referansenivåene, som ledd i standardiseringsopplæringen.

9.3.11 Holistisk vurdering/analytisk vurdering

Holistisk vurdering vil si å foreta en helhetlig bedømmelse. Den som vurderer, vil da intuitivt legge ulik vekt på ulike aspekter.

Analytisk vurdering vil si å vurdere de enkelte aspektene, hver for seg.

Dette skillet kan settes opp på to ulike måter: (a) ut fra hva man ser etter; (b) ut fra hvordan man kommer fram til en nivåbeskrivelse, en karakter eller en skåre. Noen systemer kombinerer en analytisk tilnærming på ett nivå med en holistisk tilnærming på et annet nivå.

a) Hva som blir vurdert: Noen metoder går ut på å vurdere en helhetlig kategori som «tale» eller «samhandling», og gi én skåre eller karakter. I mer analytiske

framgangsmåter må vurdereren vurdere flere uavhengige sider ved språkbruken hver for seg. Andre ganger må vurdereren oppgi et helhetlig inntrykk, så analysere ut fra flere ulike kategorier, og deretter komme med en veloverveid helhetlig vurdering. Fordelen med de atskilte kategoriene i en analytisk tilnærming er at vurdereren må gjøre en grundig observasjon. Vurdererne må utvikle et metaspråk de kan bruke når de skal komme fram til et felles resultat, men også når de skal gi tilbakemelding til innlærerne. Ulempen kan være at vurdererne har vanskelig for å holde kategoriene og den helhetlige vurderingen fra hverandre. Et annet problem i denne sammenhengen er at hvis vurdererne må forholde seg til mer enn fire–fem kategorier, kan dette føre til en kognitiv overbelastning.

- b) Resultatberegning: Noen metoder innebærer en helhetlig sammenligning mellom den observerte språkbruken og beskrivelsene på en rangeringsskala, enten denne skalaen er holistisk (én helhetlig skala) eller analytisk (3–5 kategorier i et skjema). Slike metoder krever ingen utregning. Resultatene blir oppgitt enten som ett enkelt siffer eller som et «telefonnummer» på tvers av kategoriene. Ved andre, mer analytiske metoder noterer man skårene for flere ulike kategorier og regner ut den samlede summen, som man deretter kan gjøre om til en karakter. Et kjennetegn ved denne tilnærmingen er at kategoriene tillegges ulik vekt, dvs. at man ikke kan oppnå samme antall poeng i hver av kategoriene.

Tabell 2 og 3 i kapittel 3, for henholdsvis egenvurdering og eksaminatorvurdering, gir eksempler på *analytiske* kriterieskalaer (dvs. skjemaer) som blir brukt ved en *holistisk* rangeringsstrategi (dvs. man måler det man kan lese ut av språkbruken, opp mot definisjonene, og foretar så en vurdering).

9.3.12 Serievurdering/kategorivurdering

Kategorivurdering betyr at man bare har én enkelt oppgave å vurdere (selv om denne gjerne har ulike faser for å få fram ulike diskurstyper, slik som vi drøftet i avsnitt 2.1). Språkbruken i denne oppgaven blir så vurdert i forhold til kategoriene i et vurderingsskjema. Dette er den analytiske tilnærmingen vi skisserte i 9.3.11.

Serievurdering omfatter en serie med enkeltstående vurderingsoppgaver (ofte rollespill sammen med andre innlærere eller læreren), som man så gir en enkelt, holistisk karakter fra en skala (med forklaringer) på for eksempel 0–3 eller 1–4.

Ved kategorivurdering har resultatene i én kategori en tendens til å påvirke resultatene i de andre kategoriene. Serievurdering er en måte å takle dette problemet på. På de lavere nivåene legger man gjerne vekt på oppgavegjennomføring. Målet er da å krysse av på en sjekklister hva innlæreren er i stand til, heller enn bare å formidle et inntrykk. Både vurdereren/læreren og innlæreren selv kan gjøre dette.

På de høyere nivåene kan man utforme oppgavene slik at de representerer bestemte aspekter ved språkferdighet. Resultatene kan da presenteres i form av en profil. Skalaene i kapittel 5 for ulike kategorier av språkkompetanse kan være til hjelp når man skal utvikle kriterier for kategorivurdering. Ettersom vurdererne bare kan forholde seg til et fåtall kategorier av gangen, må man inngå enkelte kompromiss. I avsnitt 4.4 omtaler vi de relevante formene for kommunikative aktiviteter, og i avsnitt 5.2.3.2 er det satt opp liste over ulike typer funksjonell kompetanse. Disse kan være til hjelp når man skal fastsette passende oppgaver for en serievurdering.

9.3.13 Vurdering gjort av andre/egenvurdering

Vurdering gjort av andre: Læreren eller eksaminatoren foretar bedømmelsen.

Egenvurdering: Innlæreren bedømmer egen språkferdighet.

Innlærerne kan delta i mange av de vurderingsteknikkene vi har skissert ovenfor. Forskning viser at egenvurdering som kommer i tillegg til prøver og lærervurdering, kan være svært effektiv, så sant en slik vurdering ikke er av avgjørende betydning for innlæreren (for eksempel grunnlag for opptak til videreutdanning). Egenvurderingen blir mer nøyaktig (a) når vurderingen skjer ut fra tydelige beskrivelser som fastsetter standarder for språkferdighet og/eller (b) når vurderingen er knyttet til bestemte aktiviteter. En må kunne gå ut fra at egenvurderingen blir mer nøyaktig hvis innlærerne får opplæring i vurdering og blir kjent med grunnlaget for vurderingen. Man kan oppnå et samsvar mellom en slik organisert egenvurdering og lærervurderinger og prøver som er fullt på høyde med samsvaret man vanligvis finner mellom lærerne, mellom ulike prøver og mellom lærervurdering og prøver.

Egenvurdering har likevel sitt aller største potensial når den brukes som redskap for økt bevissthet om egen læringsprosess og motivasjon: Innlærerne kan få hjelp til å bli klar over sine sterke sider, innse sine svake sider og legge opp en mer effektiv kurs for videre læring.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over:

- hvilke av vurderingstypene ovenfor som:
- er mest relevante ut fra behovene til innlærerne i deres system;
- er best egnet og mest gjennomførbare i den pedagogiske kulturen i deres system;
- gir læreren best tilbakemelding om egen vurdering;
- hvordan vurdering av måloppnåelse (skolerettet, læringsrettet) og vurdering av språkferdighet («virkelighetsrettet», resultatrettet) blir vektlagt og får utfylle hverandre i deres system, og i hvilken grad kommunikativ språkbruk blir vurdert i tillegg til språklig kunnskap;
- i hvilken grad læringsresultatene blir vurdert i forhold til fastlagte standarder og kriterier (kriteriebasert vurdering), og i hvilken grad det blir gitt karakterer og evalueringer med bakgrunn i den klassen/gruppen innlæreren tilhører (normbasert vurdering);
- i hvilken grad lærerne blir:
- informert om ulike standarder (for eksempel felles beskrivelser, eksempler på språkbruk);
- oppmuntret til å gjøre seg kjent med forskjellige vurderingsteknikker;
- lært opp i forskjellige teknikker og tolkningsmåter;
- i hvilken grad det er mulig og ønskelig å utvikle en integrert tilnærming til kontinuerlig vurdering av kursarbeidet og etappevurdering (vurdering til fastsatte tider) knyttet til standarder og fastsatte kriterier;
- i hvilken grad det er mulig og ønskelig å oppmuntre til egenvurdering på grunnlag av beskrivelser av oppgaver og aspekter ved språkferdighet på ulike nivåer;
- hvor relevante Rammeverkets retningslinjer og skalaer er i deres kontekst, og på hvilken måte disse kan utfylles eller bearbeides.

Forskjellige versjoner av skjemaer for egenvurdering og eksaminatorvurdering finner man i Tabell 2 og 3 i kapittel 3. Den mest påfallende forskjellen mellom de to – utover overflateformuleringer som *Jeg kan...* eller *Kan...* – er at Tabell 2 legger vekt på kommunikative aktiviteter, mens Tabell 3 er konsentrert om allmenne aspekter ved kompetanse. Man kan også tenke seg en noe forenklet utgave av Tabell 3 til bruk ved egenvurdering. Erfaring tilsier at de fleste, i alle fall voksne innlærere, er i stand til å foreta kvalitative vurderinger av egen kompetanse.

9.4 Gjennomførbar vurdering og et metasystem

Skalaene i kapittel 4 og 5 utgjør eksempel på et sett kategorier som er beslektet med det mer omfattende beskrivelsessystemet, men forenklet i forhold til det. I praktisk vurdering er det ikke meningen at alle skalaene på alle nivåene skal brukes. Vurderere synes det er vanskelig å forholde seg til et stort antall kategorier, og i tillegg er det ikke sikkert at man har bruk for alle nivåene i den konteksten man befinner seg i. Settet av skalaer er ment å være et referanseverktøy.

Uansett framgangsmåte må man velge ut et passelig antall kategorier blant alle de mulige for at vurderingssystemet skal være praktisk gjennomførbart. Forskning viser at mer enn 4–5 kategorier kan føre til kognitiv overbelastning, og ved 7 kategorier når vurdereren den øvre mentale grensen. La oss se eksempler fra muntlig

vurdering: Samhandlingsstrategier er regnet som et viktig kvalitativt aspekt ved muntlig kommunikasjon. De illustrerende skalaene presenterer 14 kvalitative kategorier som er relevante for muntlig vurdering:

Strategier for turtaking
Samarbeidsstrategier
Å be om forklaring
Flyt
Fleksibilitet
Koherens
Tematisk utvikling
Nøyaktighet
Sosiolingvistisk kompetanse
Generell lingvistisk bredde
Ordforrådets omfang
Grammatisk korrekthet
Kontroll over ordforrådet
Fonologisk kontroll

Mange av disse trekkene kunne vært med i en generell sjekklister, men 12 kategorier er likevel altfor mye for en hvilken som helst vurdering av språkbruk. For å finne fram til en praktisk framgangsmåte må man derfor gjøre et selektivt utvalg fra en slik liste. Man kan slå sammen flere kategorier, gi dem nye navn og redusere dem. Hensikten er å kunne ha et mindre sett vurderingskriterier som i en gitt situasjon er riktige i forhold til innlærernes behov, til kravene som stilles til vurderingsoppgaven, og til den pedagogiske kulturens stil. Kriteriene man da sitter igjen med, kan gis like stor vekt, eller man kan regne enkelte faktorer for å være viktigere i forhold til oppgaven, og dermed tillegge dem større vekt.

De neste fire eksemplene viser måter å gjøre dette på. De tre første viser kort hvordan kategorier kan brukes som testkriterier i allerede eksisterende vurderingsmetoder. Det fjerde eksemplet viser hvordan beskrivelser i Rammeverket er slått sammen og omformulert slik at de utgjør et vurderingsskjema til et bestemt formål ved en bestemt anledning.

Eksempel 1:

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Paper 5: Criteria for Assessment (1991)

Testkriterier	Illustrerende skalaer	Andre kategorier
Flyt	Flyt	
Korrekthet og bredde	Generell språklig bredde Ordforrådets omfang Grammatisk presisjon Kontroll over ordforrådet	
Uttale	Fonologisk kontroll	
Utføring av oppgaven	Koherens Sosiolingvistisk kompetanse	Grad av svar på oppgaven Behov for hjelp fra samtalepart- neren
Samhandlende kommunikasjon	Strategier for turtaking Samarbeidsstrategier Tematisk utvikling	Bidrag til kommunikasjonen: hvor lett og hvor lenge

Merknad til «andre kategorier»: Under *Kommunikative aktiviteter* i deskriptorskalaene finnes utsagn om grad av oppnåelse i forhold til oppgaven. *Omfang og flyt* kommer innunder *Flyt* i skalaene. Det ble gjort et forsøk på å skrive og nivåplassere deskriptorer for *Behov for hjelp fra samtalepartneren* i skalaene, men det mislyktes.

Eksempel 2:

International Certificate Conference (ICC): Certificate in English for Business Purposes, Test 2: Business Conversation (1987)

Testkriterier	Illustrerende skalaer	Andre kategorier
Skala 1 (uten navn)	Sosiolingvistisk kompetanse Grammatisk korrekthet Kontroll over ordforrådet	Grad av svar på oppgaven
Skala 2 (Bruk av diskursive trekk til å innlede og opprettholde flyten i samtalen)	Strategier turtaking Samarbeidsstrategier Korrekt sosiolingvistisk bruk	

Eksempel 3:

Eurocentres – Small Group Interaction Assessment (RADIO) (1987)

Testkriterier	Illustrerende skalaer	Andre kategorier
Bredde	Generell bredde Ordforrådets omfang	
Korrekthet	Grammatisk korrekthet Kontroll over ordforrådet Sosiolingvistisk kompetanse	
Uttrykk	Flyt Fonologisk kontroll	
Samhandling	Strategier turtaking Samarbeidsstrategier	

Eksempel 4:

The Swiss National Science Foundation: Vurdering av filmet språkbruk

Kontekst: Deskriptorene ble nivå plassert i et forskningsprosjekt i Sveits (se Appendiks A). Ved avslutningen av dette forskningsprosjektet ble lærere som hadde deltatt, invitert til en konferanse for å presentere resultatene og for å sette i gang utprøving av Den europeiske språkmappa i Sveits. To av diskusjonstemaene på konferansen var (a) behovet for å knytte kontinuerlig vurdering og sjekklister for egenvurdering opp mot et helhetlig rammeverk, og (b) ulike måter å bruke de nivå plasserte beskrivelsene i ulike former for vurdering. Det ble vist videoopptak av innlærere som deltok i undersøkelsen, og innlærerne ble rangert i forhold til vurderingsskjemaet som er presentert i Tabell 3, kapittel 3. Det viser et utvalg av deskriptorene, slått sammen i redigert form.

Testkriterier	Illustrerende skalaer	Andre kategorier
Bredde	Generell språklig bredde Ordforrådets omfang	
Korrekthet	Grammatisk korrekthet Kontroll over ordforrådet	
Flyt	Flyt	
Samhandling	Helhetlig samhandling Strategier for turtaking Samarbeid	
Koherens	Koherens	

Ulike systemer med ulike innlærere i ulike kontekster vil kunne velge, forenkle og kombinere disse trekkene på ulike måter til forskjellige former for vurdering. Listen med de 12 kategoriene er nok ikke for lang. Det er mer sannsynlig at listen ikke gir rom for *alle* variasjoner man kan tenke seg å velge, og at den må utvides for å være tilstrekkelig omfattende.

Brukerne av Rammeverket bør tenke over:

- *på hvilke måter de forenkler teoretiske kategorier slik at de kan brukes i deres system;*
- *i hvilken grad de viktigste faktorene som blir brukt som vurderingskriterier i deres system, kan plasseres innenfor settet av kategorier som ble introdusert i kapittel 5.*

Generell bibliografi

Publikasjoner merket med stjerne er utgitt på engelsk og fransk.

Følgende litteratur inneholder tema som er relevante for mange av seksjonene i Det felles europeiske rammeverket:

Bussmann, Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.

Byram, M. *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.

Clapham, C. and Corson, D. (red.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.

Crystal, D. (red.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP

Foster, P. og Skehan, P. (1994) *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. Presentasjon gitt på British Association of Applied Linguistics

Galisson, R. & Coste, D. (red.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.

Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.

Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', *Applied Linguistics*, 16/4, 542–566.

Spolsky, B. (red.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

De følgende publikasjonene er spesielt interessante for det kapitlet der de står opplistet.

Kapittel 1

*Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (Rapport skrevet av B. North om symposiet i Rüşchlikon 1991). Strasbourg, Council of Europe.

*(1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Council of Europe.

*(1982) 'Recommendation no.R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Appendix A til Girard & Trim 1988.

*(1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.

*(1998) 'Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Strasbourg, Council of Europe.

*Girard, D. og Trim, J.L.M. (red.) (1998) *Project no.12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg, Council of Europe.

Gorosch, M., Pottier, B. and Riddy, D.C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern Languages in Europe*, 3. Strasbourg, AIDELA i samarbeid med the Council of Europe.

Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: A presentation of the Council of Europe's Language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

Kapittel 2

a) Følgende 'Threshold Level'-type publikasjoner er utgitt:

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
- Belart, M. & Rancé, L. (1991) *Nivell Llindar per a escolars (8-14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.
- Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Português Como língua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar og E. Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*. Strasbourg, Council of Europe.
- Efstathiadis, S. (red.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Council of Europe.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarlo, K., Vare, S. & Õispuu, J. (1997) *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg, Council of Europe.
- Ek, J.A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.
- Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP
(1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP
(1997) *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe (2000).
- Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Council of Europe.
- Grinberga, I., Martinsons, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) *Latvie šu valodas prasmes limenis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg, Council of Europe.
- Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo Libanese nell' università italiana*. Venezia, Cafoscarina.
- King, A. (red.) (1988) *Atalase Maila*. Strasbourg, Council of Europe.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M.H. (1992) *Nivell llindar per a la llengua catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997) *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg, Council of Europe.
- Narbutas E., Pribu_auskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (red.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L., M. Huart et Mariet, F. (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg, Council of Europe.
- Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg, Council of Europe.
- Sandström, B. (red.) (1981) *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979) *Un nivel umbral*. Strasbourg, Council of Europe.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987) *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg, Council of Europe.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Strasbourg, Council of Europe.

b) Andre relevante publikasjoner:

- Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of Foreign language needs in industry*. Brussels, Lingua.
- Lüdi, G. og Py, B. (1986) *Etre bilingue*. Bern, Lang.
- Lynch, P Stevens, A. & Sands, E.P (1993) *The language audit*. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris, Hachette.(red) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon. (1981) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M. Richterich, R., van Ek, J.A. & Wilkins, D.A. (1980) *Systems development in adult Language learning*. Oxford, Pergamon.
- *Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher, L. (red.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies*. Strasbourg, Council of Europe.
- Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.
- Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

Kapittel 3

- *van Ek, J.A. (1985–86) *Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang. (1994) Strasbourg, Council of Europe.
- North B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Schneider, G. and North, B. (2000) *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Kapittel 4

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. I Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trosper, S.A. (red.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC., TESOL.
- Carter, R. & Lang, M.N. (1991) *Teaching literature*. London, Longman.
- Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157–170.
- Denes, P.B. og Pinson, E.N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2. opplag. New York, Freeman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (red.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Firth, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech*. London, OUP
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.
- Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP
- Hagège, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.

- *Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994) *Les interactions verbales (3 vols.)*. Paris, Colins.
- Laver, J. & Hutchesson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. og M.-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: Problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP

Kapittel 5

- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP
- Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP
- Furnham, A. og Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (red.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP
- Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction. Revidert utgave*. Cambridge, CUP
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University Of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In Pride and Holmes (1972).
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
- Knapp-Potthoff, A. og Liedke, M. (red.) (1977) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: iudicium verlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP
- Lyons, J. (1977) *Semantics.vols. I and II*. Cambridge, CUP
- Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP (1981) *Syntax*. Cambridge, CUP
- Neuner, G. (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign Languages at the school level*. Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.
- O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2. utgave, London, Longman.
- O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J.B. & Holmes, J. (red.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP

- Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1–24.
- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2. utgave. Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.
- Wells, J.C. & Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32,4. Cambridge, CUP
- Wunderlich, D. (red.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athanäum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

Kapittel 6

- Berthoud, A.-C. (red.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C. og Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.
- Besse, H. og Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Blom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.
- Broeder, P. (red.) (1988) *Processes in the developing lexicon*. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'. Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge. CUP.(1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 25–31.
- Brumfit, C. & Johnson, K (red.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching And learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1, no.1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (red.) (1998) *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères*. Dossier 52. Berne, CDIP
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- *Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann.
- *Girard, D. (red.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Council of Europe.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP
- Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.

Generell bibliografi

- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992–3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum, revidert utgave*. Cambridge, CUP
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, Macmillan.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
(1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
*(red.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg, Council of Europe.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
- MacKay, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London, Longman.
- McDonough, S.H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. og Viguer, G. (red.) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Frankonius.
- *Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Council of Europe.(red.)
(1992) *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Py, B. (red.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. and Zimmermann, G. (red.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- *Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe (også tilgjengelig på tysk, russisk og litauisk.)
- Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.
- Skehan, P (1987) *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP
- Stern, H.H. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5–25.
- The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London, British Council.
- Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. I Grebing, R. *Grenzlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London, Macmillan.

Kapittel 7

- Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP
 Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP
 Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Kapittel 8

- Breen, M.P (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Del I og II. *Language Teaching*, vol. 20 nos. 2 & 3, p.81–92 & 157–174.
 Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. og Margreaves, M. (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.
 Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP
 *Coste, D. (red.) (1983) *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.
 Coste, D. og Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
 Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.
 Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG 994) 6. Strasbourg, Council of Europe.
 Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
 Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
 Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP
 Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP
 Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A.'L' Paris, Hatier.
 Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Også tilgjengelig på nettet: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. *Schweizerisches Forum Langue* 2. Dossier 33. Bern, EDK.
 Vigner, G. (red.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de Linguistique appliquée*, 103.
 *Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.
 Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP

Kapittel 9

- Alderson, J.C., Clapham, C. og Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (red. J.C. Alderson og L.F. Bachman). Cambridge, CUP
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D. og Moore, D. (red.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (red.; J.C. Alderson og L.F. Bachman). Cambridge, CUP
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. og Lescure, R. (red.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère'. *Recherches et applications*. Spesialnummer. *Le français dans le monde, août-septembre 1993*.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe
- Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J.C. Alderson og L.F. Bachman). Cambridge, CUP
- Tagliante, C. (red.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP

Appendiks A: Å beskrive dugleik

Denne appendiksen inneheld ei drøfting av tekniske sider ved det å beskrive språk-
nivå samt ulike kriterium for å formulere deskriptorar. Deretter finn ein framlegg
til metodar for skalautvikling, og til slutt ein bibliografi med merknader.

Formulering av deskriptorar

Vi har sett på erfaringar med nivåplassering innan språktesting, på teoriar om
nivåplassering henta frå praktisk psykologi, og på kva meiningar lærarar gir uttrykk
for når dei blir tekne med på samråd, f.eks. i samband med dei britiske systema
med graderte målsetjingar og det sveitsiske prosjektet. Ut frå dette er vi komne
fram til eit sett av retningslinjer for utviklinga av deskriptorar:

- **Deskriptorane må vere positive:** Deskriptorane i dugleiksskalaer for sensorar
og rangeringsskalaer for eksamen har svært ofte ein negativ ordlyd på dei
lågaste nivåa. Der er det vanskelegare å ta utgangspunkt i kva innlærarane
kan gjere, enn kva dei ikkje kan gjere, når ein skal beskrive språkdugleik. Men
dersom nivå av språkdugleik skal kunne fungere som målsetjingar, og ikkje
berre som verktøy til å skilje mellom kandidatane, er det ønskjeleg med ei posi-
tiv formulering. Ofte kan ein velje mellom ein positiv eller ein negativ ordlyd i
ein deskriptor (sjå Tabell A1).

Noko som generelt gjer det vanskeleg å unngå negative formuleringar, er at
visse sider ved kommunikativ språkdugleik ikkje skal forsterkast, tvert om. Eit
typisk eksempel på dette er i kva grad innlæraren er avhengig av (a) at sam-
talepartnaren justerer talen sin, (b) å kunne be om oppklaring og (c) å kunne
få hjelp til å formulere det ho/han ønskjer. For å unngå ein negativ ordlyd, kan
ein leggje til ei avgrensing i dei positivt formulerte deskriptorane, f.eks.:

- Kan som regel forstå tydeleg standard tale om kjende emne, retta mot han/

henne, så sant han/ho kan be om at samtalepartnaren iblant gjentek eller omformulerer.

- Kan forstå det som blir sagt tydeleg, langsamt og direkte retta mot han/henne i enkle, daglegdagse samtalar dersom den andre personen hjelper til om det trengst.

Tabell A1. Vurdering: positive og negative kriterium

Positive	Negative
<ul style="list-style-type: none"> • har eit grunnleggjande språkleg repertoar og utval av strategiar som gjer at ho/han kan handtere kjende situasjonar i kvardagen (Eurocentres Nivå 3: vitnemål) • har eit grunnleggjande språkleg repertoar og strategiar nok til å dekkje dei fleste behova i kvardagen, men ho/han må som regel leite etter ord og får sjeldan sagt akkurat det ho/han vil (Eurocentres Nivå 3: vurderingsskjema) 	<ul style="list-style-type: none"> • har eit magert språkleg repertoar, som gjer at ho/han heile tida må ty til omformuleringar og leite etter dei rette orda (ESU Nivå 3) • avgrensa språkdugleik fører til hyppige kommunikasjonsbrot og misforståingar i ukjende situasjonar (Finsk Nivå 2) • kommunikasjonen bryt saman fordi språklege manglar hindrar at budskapet når fram (ESU Nivå 3)
<ul style="list-style-type: none"> • ordtilfanget er konsentrert om felt som elementære ting, stader, og dei vanlegaste uttrykka for slektskap (ACTFL Novice) 	<ul style="list-style-type: none"> • ordtilfanget er konsentrert om felt som elementære ting, stader, og dei vanlegaste uttrykka for slektskap (ACTFL Novice) • har berre eit avgrensa ordtilfang (Nederlandsk Nivå 1) • eit avgrensa spekter av ord og uttrykk hindrar kommunikasjon av tankar og idear (Göteborg U)
<ul style="list-style-type: none"> • produserer og gjenkjenner eit sett ord og korte frasar som ho/han har lært utanåt (Trim 1978 Nivå 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • kan berre produsere ytringar og oppramsingar med eit fast oppsett (ACTFL Novice)
<ul style="list-style-type: none"> • kan produsere korte daglegdagse uttrykk for å tilfredsstille enkle, konkrete behov (som m.a. helsingar, informasjon) (Elviri; Milano Nivå 1 1986) 	<ul style="list-style-type: none"> • har berre eit heilt elementært språkleg repertoar, og viser lite eller ikkje noko teikn til å meistre språket på eit funksjonelt nivå (ESU Nivå 1)

- **Deskriptorane må vere avgrensa:** Deskriptorane bør beskrive konkrete oppgåver og/eller konkrete grader av dugleik i utføring av oppgåvene. To ting er viktige i samband med dette. For det første bør deskriptorane ikkje vere vage, som f.eks. "Kan bruke ei rekkje passande strategiar". Kva meiner ein med strategi? Passande i høve til kva? Korleis skal vi tolke "ei rekkje"? Vage deskriptorar kan sjå heilt fine ut når ein les dei, men problemet er at lærarar og sensorar tolkar dei ulikt. For det andre har ein heilt sidan 1940-åra hatt som prinsipp at dei ulike trinna på ein skala ikkje berre skal skiljast ved at ein erstattar ein determinativ som "somme" eller "ein del" med "mange" eller "dei fleste", eller ved å erstatte "ganske god" med "svært god" eller "middels" med "god" på nivået over. Forskjellane bør vere ekte, og det kan bety at det oppstår "hol" der det ikkje er råd å setje opp konkrete skiljer som gir mening.

- **Deskriptorane må vere klare:** Deskriptorane bør vere tydelege og utan sjar-gong. Dei bør vere formulerte med enkel syntaks og med ein eksplisitt, logisk struktur.
- **Deskriptorane må vere kortfatta:** Éin tradisjon blir assosiert med globale ska-laer, særleg den typen som blir brukt i Amerika og Australia. I desse tilfella prøver ein å skrive eit langt, omfattande avsnitt som dekkjer alle trekk ein meiner er viktige. Slike skalaer blir svært spesifiserte fordi dei gir ei utfyl-lande opplisting av kva lærarane meiner kjenneteiknar ein typisk innlærer på eit bestemt nivå. Det er to ulemper med ei slik framstilling. For det første finst det ikkje noko individ som er "typisk". Detaljerte trekk opptre saman på ulike måtar. For det andre er det ikkje realistisk å kunne bruke deskriptorar med meir enn to setningar under vurderingsprosessen. Lærarar ser ut til å konsekvent føretrekkje korte deskriptorar. I prosjektet som laga deskriptorane til Rammeverket, var det ein tendens til at lærarane ville avise eller dele opp deskriptorar på over 25 ord.
- **Deskriptorane må vere uavhengige:** Ein fordel med korte deskriptorar er at dei ofte uttrykkjer ei handling eller åtferd slik at ein kan seie "Ja, denne personen kan gjere dette". Slik kan korte, konkrete deskriptorar bli brukte som uavhen-gige kriterieutsegner i sjekklister eller spørjeskjema for kontinuerleg vurdering utført av læraren og/eller eigenvurdering. Slike uavhengige, sjølvstendige deskriptorar har ikkje berre meining i forhold til dei andre deskriptorane på skalaen. Dei kan kvar for seg fungere som målsetjingar. Dette opnar opp for mange måtar å bruke deskriptorane på (sjå kapittel 9).

Dei som brukar Rammeverket, bør tenkje over:

- *kva av desse kriteria som er mest relevante, og kva kriterium dei eksplisitt eller implisitt brukar i deira eigen kontekst;*
- *i kva grad det er ønskjeleg og mogleg at formuleringane i deira system fyller slike kriterium som er beskrivne her.*

Metodar for utvikling av skalaer

Dersom ein vil beskrive ein serie av språknivå, inneber det ei eller anna form for nivåplassering av dugleik, som må gjennomførast konsekvent ved at ein bestemt deskriptor blir plassert på eit bestemt nivå. Det finst mange metodar for dette. Metodane kan delast inn i tre kategoriar: intuitive metodar, kvalitative metodar og kvantitative metodar. Dei fleste skalaer som eksisterer for språkdugleik, og andre sett av nivå, er utvikla ved hjelp av intuitive metodar. Det beste er å kombinere dei tre typane metodar i ein gjensidig utfyllande prosess. Kvalitative metodar krev at ein intuitivt førebur og vel materiale, og at ein intuitivt tolkar resultatata. Kvantitative metodar bør kvantifisere eit materiale som allereie er kvalitativt testa, og vil krevje ei intuitiv tolking av resultatata. Derfor blei det brukt ein kombinasjon av intuitive, kvalitative og kvantitative metodar i utviklinga av dei felles referansenivåa.

Dersom ein brukar kvalitative eller kvantitative metodar, er det to moglege utgangspunkt: beskrivingar eller eksempel på språkbruksprestasjonar.

Deskriptorar som utgangspunkt: Eit utgangspunkt for den kvalitative fasen er å starte med å tenkje over kva ein ønskjer å beskrive, og så skrive, samle saman eller redigere utkast til deskriptorar for dei kategoriane ein ønskjer. Metode 4 og 9, den første og den siste på lista over kvalitative metodar nedanfor, er eksempel på ein slik framgangsmåte. Desse metodane er spesielt godt eigna til å utvikle deskriptorar for læreplanrelaterte kategoriar, som kommunikative aktivitetar, men ein kan òg bruke dei til å utvikle deskriptorar for ulike kompetanseformer. Fordelen med å starte med kategoriar og deskriptorar er at ein då kan definere eit teoretisk grunnlag for arbeidet.

Eksempel på språkbruk som utgangspunkt: Dette alternativet, som berre kan brukast til å utvikle deskriptorar for vurdering av språkbruk, går ut på å starte med representative eksempel på språkbruk. Her kan ein spørje representative sensorar kva dei ser når dei arbeider med eksempla (kvalitativt). Metodane 5-8 er variasjonar over dette temaet. Alternativt kan ein berre be sensorane om å vurdere eksempla, og så bruke ein passende statistisk teknikk til å finne ut kva hovudtrekk som faktisk ligg til grunn for avgjerdene som sensorane tek (kvantitativt). Metodane 10 og 11 er eksempel på denne framgangsmåten. Fordelen med å analysere eksempel på språkbruksprestasjonar er at ein kan kome fram til svært konkrete beskrivingar som er baserte på faktiske data.

Den siste metoden, nr. 12, er den einaste som faktisk *skal*er deskriptorane i matematisk tyding. Det var denne metoden som blei brukt til å utvikle dei felles referansenivåa, etter metodane 2 (intuitiv) og 8 og 9 (kvalitative). Men den same

statistiske teknikken kan ein også bruke etter at skalaen er utvikla, til å sjekke validiteten og for å finne ut om han må reviderast.

Intuitive metodar:

Med desse metodane treng ein ikkje organiserte samlingar av data, ein treng berre å tolke erfaringar ved hjelp av prinsipp.

- Nr. 1. *Ekspert:*** Ein ekspert blir beden om å skrive skalaen. Dette kan vedkomande gjere ved å bruke eksisterande skalaer, læreplanar og anna relevant kjeldemateriale som hjelp, gjerne etter å ha gjort ei behovsanalyse for den aktuelle målgruppa. Deretter kan ein prøve ut og revidere skalaen, gjerne ved hjelp av informantar.
- Nr. 2 *Komité:*** Denne metoden liknar på den første. Eit lite team utviklar skalaen, mens ei større gruppe rådgivarar kommenterer innleiande utkast. Rådgivarane kan arbeide intuitivt ut ifrå sin eigen erfaring og/eller ved å samanlikne med innlærarar eller eksempel på språkbruksprestasjonar. Svake sider ved læreplanskalaer for opplæring i moderne språk i den engelske ungdomsskolen og vidaregående, laga av komitear i Storbritannia og Australia, blir drøfta i Gipps (1994) og Scarino (1996; 1997).
- Nr. 3 *Erfaring:*** Denne metoden liknar på nr. 2, men prosessen går over svært lang tid innanfor ein institusjon og/eller ein bestemt vurderingskontekst, og ei "intern forståing" får utvikle seg. Ein kjerne av folk utviklar ei felles forståing for nivåa og kriteriana. Deretter følgjer gjerne ei systematisk utprøving og tilbakemelding slik at ein kan betre ordlyden. Grupper av sensorar kan drøfte språkbruken i forhold til definisjonane, og definisjonane i forhold til eksempel på språkbruk. Det er på denne måten dugleiksskalaer tradisjonelt er blitt utvikla (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

Kvalitative metodar:

Med alle desse metodane tek ein i bruk små arbeidsseminar med grupper av informantar og ei kvalitativ tolking av informasjonen ein får fram.

- Nr. 4** **Nøkkelomgrep: formulering:** Så snart ein har eit utkast til ein skala, kan ein bruke ein enkel teknikk som går ut på dele opp skalaen og be representantar for gruppa som skal bruke han, om å (a) setje definisjonane saman i det dei trur er rett rekkjefølgje, (b) forklare kvifor dei trur det er slik, og (c), når dei får vite kva som skil "deira" rekkjefølgje og den "rette", fortelje kva nøkkelpunkt som hjalp dei, eller forvirra dei. Ein måte å betre metoden på er å fjerne deskriptoren/deskriptorane på eit nivå, og så la informantane finne ut kvar avstanden mellom to nivå indikerer at det manglar ei nivåbeskriving. Sertifiseringsskalaene til Eurocentres blei utvikla på denne måten.
- Nr. 5** **Nøkkelomgrep: språkbruk:** Deskriptorar blir kopla til typiske eksempel på språkbruk på det aktuelle nivået for å sikre samsvar mellom det ein har beskrive, og det som faktisk hende. Somme av eksamensrettleggane til Cambridge leier lærarane gjennom denne prosessen, ved å samanlikne ordlyden i skalaene med karakterar som sensorar har gitt til bestemte svar. Deskriptorane til IELTS (International English Language Testing System) blei utvikla ved å be grupper av erfarne sensorar om å finne fram til "nøkkelsvar" for kvart nivå og så bli einige om "nøkkeltrekk" ved kvart svar. Deretter diskuterer ein seg fram til kva trekk ein meiner er karakteristiske for dei ulike nivåa, og desse blir så innlemma i deskriptorane (Alderson 1991; Shohamy et al. 1992).
- Nr. 6** **Grunntrekk:** Informantar sorterer og rangerer språkbruksprestasjonar individuelt (som regel skriftlege). Så forhandlar dei seg fram til ein felles rangorden. Til slutt kjem ein fram til kva prinsipp som faktisk ligg til grunn for sorteringa, og beskriv dette på kvart av nivåa – det er viktig å få tydeleg fram trekk som er spesielt viktige på eit bestemt nivå. Det som då kjem fram, er det karakteristiske trekket som avgjer rangordenen (Mullis 1980). Ein annan vanleg måte å gjere det på er å dele inn i ulike bunkar av oppgavesvar i staden for å setje opp ein rangorden. Det finst også ein spanande fleirdimensjonal variant av den klassiske framgangsmåten. I denne versjonen er det første ein gjer, å finne ut kva som er dei viktigaste trekk, ved å finne fram til nøkkeltrekk (Nr. 5 ovanfor). Deretter rangerer ein språkbrukseksempla for kvart av trekk, kvar for seg. Slik endar ein opp med ein analytisk skala for fleire trekk, i staden for ein global skala for eitt grunntrekk.

- Nr. 7 *Todelte avgjerder:*** Ein annan variant av grunntrekkmetoden er å starte med å dele representative oppgåvesvar inn i bunkar etter nivå. Deretter drøftar ein seg fram til nøkkeltrekka (som i Nr. 5 ovanfor) ved å fokusere på grensene mellom nivåa. Deretter blir slike trekk formulerte som korte kriteriespørsmål med ja/nei-svar. På denne måten formar dei todelte vala eit tre. Då kan vurderaren følgje ei algoritmisk samling av avgjerder (Upshur og Turner 1995).
- Nr. 8 *Samanliknande vurdering:*** I grupper drøftar ein parvise eksempel og avgjer kva som er best – og kvifor. På denne måten finn ein fram til kva kategoriar sensorane opererer med i sitt metaspråk, i tillegg til kva karaktertrekk som er vesentlege på kvart nivå. Ein kan så formulere deskriptorar av desse trekka (Pollitt og Murray 1996).
- Nr. 9 *Sorteringsoppgåver:*** Så snart det finst utkast til deskriptorar, kan informantane bli bedne om å dele dei inn i grupper ut ifrå kva kategoriar dei er meint å beskrive og/eller ut frå nivå. Informantane kan også bli bedne om å kommentere, redigere/betre og/eller forkaste deskriptorar, og å finne fram til kva deskriptorar som er særleg tydelege, nyttige, relevante osv. Deskriptorsamlinga som settet av illustrerande skalaer er basert på, blei utvikla og redigert på denne måten (Smith og Kendall 1963; North 1996/2000).

Kvantitative metodar:

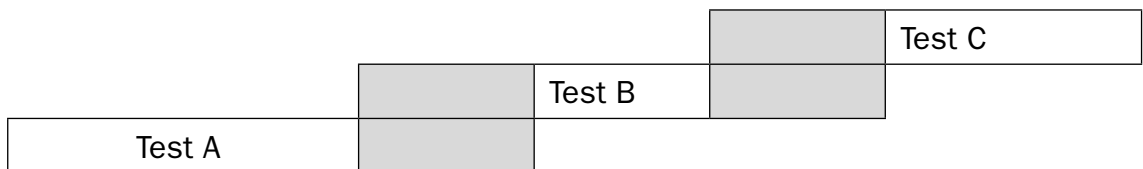
Desse metodane inneber ei stor mengd statistisk analyse og nøyaktig tolking av resultatata.

- Nr. 10 *Diskriminantanalyse:*** Ein gjer først ein detaljert diskursanalyse av eit sett med språkbrukseksempel som allereie er vurderte (helst av eit team). Med denne kvalitative analysen finn ein fram til og tel førekomsten av ulike kvalitative trekk. Deretter brukar ein multippel regresjon til å avgjere kva av desse trekka som er avgjerande for korleis vurderarane rangerte dei. Desse nøkkeltrekka blir så tekne med når det skal formulerast deskriptorar for kvart av nivåa (Fulcher 1996).
- Nr. 11 *Fleirdimensjonal nivåplassering:*** Dette er ein deskriptiv teknikk for å kome fram til nøkkeltrekk og forholdet mellom dei. Språkbrukseksempla blir vurderte ved hjelp av ein analytisk skala med fleire kategoriar. Resultatet av analyseteknikken viser kva kategoriar som faktisk var avgjerande for å bestemme seg for eit nivå. Eit diagram viser kor nær eller langt ifrå kvaran-

dre kategoriane står. Dette er altså ein forskningsteknikk som blir brukt til å finne fram til og validere dei viktigaste kriteria (Chaloub-Deville 1995).

Nr. 12 *Item-responsteori (IRT) eller analyse av «latente trekk*: IRT tilbyr ein heil serie av modellar for måling eller nivåplassering. Den greiaste og mest solide er Rasch-modellen, som har fått namnet etter den danske matematikaren George Rasch. IRT er ei vidareutvikling av sannsynsteorien og blir hovudsakleg brukt til å avgjere vanskegraden på kvart einskild testpunkt i ei samling av slike punkt. Er du på eit avansert nivå, er det svært sannsynleg at du svarer rett på eit elementært spørsmål, men ligg du på eit elementært nivå, er det lite truleg at du svarer rett på eit avansert spørsmål. I Rasch-modellen er dette enkle faktum utvikla til ein metodologi for nivåplassering som kan brukast til å plassere punkt på same skala. Utviklar ein denne metoden vidare, kan han brukast til å nivåplassere deskriptorar av kommunikativ språkdugleik, i tillegg til testpunkt.

I ein Rasch-analyse kan ein forme ut ulike prøver eller spørjeskjema slik at dei overlappar kvarandre og på den måten dannar ei kjede ved hjelp av "ankeritem" som eitt skjema har felles med det neste skjemaet. I diagrammet nedanfor er ankeritema markerte med grått. På denne måten kan ein rette bestemte former mot bestemte grupper, og likevel knyte dei opp mot ein felles skala. I denne prosessen må ein likevel vere varsam fordi modellen fordreiar både dei høgste og dei lågaste skårene på kvart skjema.



Fordelen med ein Rasch-analyse er at han kan gi ein målestokk som ikkje er basert på eksempel eller skalaer, på den måten at nivåplasseringa ikkje er avhengig av eksempla eller prøvene/spørjeskjemaa som blei brukte i analysen. Skalaverdiane ein har funne fram til, er konstante, slik at dei også kan brukast for framtidige grupper, så sant desse er nye grupper innan den same statistiske befolkninga. Dersom det skulle oppstå systematiske endringar i verdiar over tid (f.eks. på grunn av endringar i læreplanar eller opplæringa av vurderarar), kan desse kvantifiserast og justerast for. Systematiske forskjellar mellom ulike typar innlærarar eller vurderarar kan ein også kvantifisere og justere for (Wright og Masters 1982; Lincare 1989).

Det finst fleire måtar å bruke Rasch-analyse til å nivåplassere beskrivingar:

- a) Ein kan bruke Rasch til å plassere data frå dei kvalitative teknikkane i Nr. 6, 7 og 8 på ein utrekningsskala.
- b) Ein kan vere nøye med å utvikle testar slik at dugleiksbeskrivingane kjem fram i bestemte testpunkt. Desse testpunkta kan så nivåplasserast ved hjelp av Rasch, og ut frå skalaverdiane deira kan ein så lese den relative vanskegraden til deskriptorane (Brown eit al. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch og Mosenthal 1995).
- c) Deskriptorane kan brukast som punkt på spørjeskjema for vurderinga lærarar gjer av innlærarane sine (Kan ho/han gjere X?). På denne måten kan deskriptorane plasserast direkte på ein utrekningsskala på same måte som testpunkt blir nivåplasserte i samlingar av testspørsmål.
- d) Beskrivingsskalaene i kapittel 3, 4 og 5 blei utvikla på denne måten. Prosjektet som er beskrive i Appendiks B, har brukt Rasch-metoden til å nivåplassere deskriptorar, og til å oppnå samsvar mellom dei resulterande skalaene.

I tillegg til at Rasch-metoden er nyttig når ein skal utvikle skalaer, kan han brukast til å analysere måten nivåbeskrivingane på ein vurderingskala blir brukte på. Dette kan få fram eventuelle lause formuleringar eller at ei nivåbeskriving blir for mykje eller for lite brukt, og det kan vere til hjelp når deskriptorane skal reviderast (Davidsoon 1992; Milanovic eit al. 1996; Stansfield og Kenyon 1996; Tyndall og Kenyon 1996).

Dei som brukar Rammeverket, kan gjerne tenkje over:

- *i kva grad det er semje om tydinga av karakterane i deira system, på grunnlag av felles definisjonar;*
- *kva metodar som blir brukte til å utvikle slike definisjonar.*

Bibliografi med merknader: nivåplassering av språkdugleik

- Alderson, J.C. 1991: Bands and scores. I: Alderson, J.C. og North, B. (red.): *Language testing in the 1990s*, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71–86.
- Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. I Anivan, S. (red.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre.
- Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45–85.
- Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim og McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. (Paper) Arbeid presentert på The 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Publisert i *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, 37–69.
- Carroll, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. I Frederiksen, N., Mislevy, R.J. and Bejar, I.I. (red.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.
- Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16–33.
- Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. I Hamp- Lyons (red.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J. Ablex: 155–166.
- Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208–38.
- Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press.
- Drøftar problem som oppstår når ein blandar saman føremål og orientering, og utviklinga av IELTS taleskalar.*
- Prinsipiell kritikk av påstanden om at ferdigheitsskalaene er eit eksempel på kriteriebasert vurdering.*
- Kritiserer at ein er for oppteken av resultat i forhold til kva innlærarane kan gjere, i staden for å leggje vekt på aspekt ved den gryande kompetansen.*
- Klassisk bruk av Rasch' nivåplassering av testpunkt, til å lage ein ferdigheitsskala ut ifrå leseoppgåver som blei testa i dei ulike punkta.*
- Banebrytande artikkel som anbefalar å bruke Rasch til å nivåplassere testpunkt, og deretter lage ein ferdigheitsskala.*
- Studium som avdekkjer kva kriterium arabiske mormålsbrukarar legg til grunn når dei vurderer innlærarar. Praktisk tala det einaste tilfellet der fleirdimensjonal nivåplassering blir brukt i språkstesting.*
- Svært klar utgreiing om korleis Rasch-analyse kan brukast til å validere ein vurderingsskala i ein syklisk prosess. Argumenterer for ein "semantisk" metode for nivåplassering, i staden for den "konkrete" metoden som f.eks. blir brukt for deskriptorane i Rammeverket.*
- Systematisk tilnærming til utvikling av skalaer og beskrivingar, som startar med ein grundig analyse av kva som faktisk skjer i ein språkbrukssituasjon. Svært tidkrevjande metode.*
- Går inn for ei "standardorientert" lærarvurdering knytt til felles referansepunkt som ein kjem fram til innanfor eit felles nettverk. Drøftar problem som kan oppstå på grunn av vage beskrivingar i den engelske nasjonale læreplanen. Tverrfagleg.*

Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. I *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD): 27–53.

Kirsch, I.S., and P.B. Mosenthal 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. I Binkley, M., K. Rust and M. Winglee (red.): *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135–192.

Linacre, J.M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.

Liskin-Gasparro, J.E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. I: *Foreign Language Annals* 17/5, 475–489.

Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. I: James, C.J. (red.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.

Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. I: *Modern Language Journal* 70/4, 391–397.

Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1: 48–52.

Milanovic, M., N. Saville, A. Pollitt, and A. Cook 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. I Cumming, A., and R. Berwick: *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, MultimediaMatters: 15–38.

Mullis, I.V.S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.

Enkel, ikkje-teknisk rapport om ein avansert måte å bruke Rasch på i utforminga av ein skala av nivå, basert på testdata. Metode som er utvikla for å kunne predikere og forklare vanskegraden av nye testpunkt ut frå kva oppgåver og kompetanseformer dei inneber – dvs. i forhold til eit rammeverk.

Meir detaljert og teknisk versjon av metoden over. Følgjer utviklinga av metoden gjennom tre prosjekt.

Banebrytande statistisk gjennombrut der det blir teke omsyn til kor strenge vurderarane er når dei skal presentere resultatet av ei vurdering. Blir i dette prosjektet brukt til å utvikle deskriptorar for å undersøkje forholdet mellom nivå og skoleår.

Skisserer føremålet med og utviklinga av den amerikanske ACTFL-skalaen, med bakgrunn i den opphavlege skalaen til Foreign Service Institute (FSI).

Detaljert beskriving av korleis den amerikanske Interagency Language Roundtable (ILR)-skalaen blei utvikla ut frå FSI. Funksjonar i skalaen.

Forsvarer eit system som fungerte godt – i ein bestemt kontekst – mot akademisk kritikk som kom då skalaen, og intervjumetoden som følgde med, spreidde seg til utdanninga (med ACTFL).

Kort rapport om korleis Rasch er blitt brukt til å nivåplassere testresultat og lærarvurderingar for å skape eit system for læreplanprofilar i Australia.

Klassisk framstilling av korleis Rasch er blitt brukt til å utbetre ein rangeringsskala som blir brukt i testing av tale. Talet på nivå på skalaen blei redusert til eit tal vurderarane kunne bruke effektivt.

Klassisk beskriving av korleis grunntrekkmetoden blir brukt til å utvikle ein vurderingsskala for skriftleg bruk av morsmålet.

Appendiks A: Å beskrive dugleik

North, B. 1993: *The development of scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.

North, B. 1994: *Scales of language proficiency: survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

North, B. forthcoming: *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton NJ/Educational Testing Service.

North, B., and G. Schneider 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.

Pollitt, A., and N.L. Murray 1996: What raters really pay attention to. I Milanovic, M., and N. Saville (red.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language proficiency. Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2–4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74–91.

Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. I Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference: 67–75.

Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. I Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference: 241–258.

Schneider, G., and B. North 1999: *'In anderen Sprachen kann ich' . . . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).

Kritikk av innhaldet i og utviklingsmetoden for tradisjonelle ferdigheitsskalaer. Framlegg til eit prosjekt som har til føremål å utvikle deskriptorar i samarbeid med lærarar og nivåplassere dei med Rasch-metoden, ut frå vurderingane til lærarane.

Omfattande oversikt over læreplanskalaer og rangeringsskalaer som seinare er blitt analyserte og brukte som utgangspunkt for prosjektet med å utvikle deskriptorane i Rammeverket.

Drøftar ferdigheitsskalaer, korleis modellar for kompetanse og språkbruk står i forhold til skalaene. Detaljert framstilling av den trinnvise utviklinga i prosjektet som utforma deskriptorane i Rammeverket – problem som oppstod, løysingar ein kom fram til.

Detaljert analyse og historisk oversikt over former for rangeringsskalaer som er blitt brukte i utprøving av tale og skrift: fordelar, ulemper, fallgruver osb.

Oversikt over prosjektet som utforma deskriptorane i Rammeverket. Drøftar resultat av og stabiliteten til skalaen. Eksempel på verktøy og produkt i ein appendiks.

Interessant metodologisk artikkel som knyter "repertoarskjema"-analyse opp mot ein enkel nivå-plasseringsteknikk for å finne fram til kva sensorane konsentrerer seg om på ulike nivå av språkferdigheit.

Kritiserer bruk av vag ordlyd og mangel på informasjon om kor bra innlærarane gjer det, i typiske britiske og australske utsegner om læreplanprofilar for lærarvurdering.

Sjå over.

Kort rapport om prosjektet som utforma deskriptorskalaene. Introduserer også den sveitsiske utgåva av ELP (40 sider A5).

- Schneider, G., and B. North 2000: 'Dans d'autres langues, je suis capable de ...' Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Berne/Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation)
- Schneider, G., and B. North 2000: Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.
- Skehan, P 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. I: *Language Testing* 1/2, 202–220.
- Shohamy, E., C.M. Gordon and R. Kraemer 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76: 27–33.
- Smith, P.C., and J.M. Kendall 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. I: *Journal of Applied Psychology*, 47/2.
- Stansfield, C.W., and D.M. Kenyon 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. I Cumming, A., and R. Berwick: *Validation language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153.
- Takala, S., and F. Kaftandjieva. Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. I J.C. Alderson (red.): *Case studies of the use of the European Framework*. Council of Europe.
- Tyndall, B., and D. Kenyon 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. I Cumming, A., and R. Berwick: *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9–57.
- Upshur, J. and C. Turner 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3–12.
- Wilds, C.P 1975: The oral interview test. I Spolsky, B., and R. Jones (red): *Testing language proficiency*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.
- Sjå over.
- Fullstendig rapport om prosjektet som utforma deskriptorskalaene. Greitt kapittel om nivåplassering for engelsk. Introduserer også den sveitsiske utgåva av ELP.
- Kritikk av normrelatering og relativ ordlyd i ELTS-skalaene.
- Enkel framstilling av grunnleggjande, kvalitativ metode for å utvikle ein analytisk skala for skriveferdigheit. Førte til forbløffande grad av påliteleg svar mellom utrena, ikkje-profesjonelle sensorar.
- Første metode for å nivåplassere deskriptorar i staden for berre å skrive skalaer. Banebrytande. Svært vanskeleg å lese.
- Bruk av Rasch-nivåplassering for å stadfeste rangeringa av oppgåver i ACTFLs retningslinjer. Interessant metodologisk studium som var inspirasjon for metoden som blei brukt i prosjektet med å utvikle deskriptorane i Rammeverket.
- Rapport om bruk av ei vidareutvikla utgåve av Rasch-modellen til å nivåplassere eigenvurdering av språkkunnskapar i samband med tilrettelagde utgåver av deskriptorane i Rammeverket. Kontekst: DIALANG-prosjektet: utprøving i forhold til finsk språk.
- Enkel framstilling av valideringa av ein skala for ESLs intervju for gruppeinndeling ved opptak til universitetet. Klassisk bruk av mangefasettert Rasch for å finne ut om opplæringsbehov.
- Avansert vidareutvikling av hovudtrekk-teknikken for å lage diagram med todelte val. Svært relevant for skolesektoren.
- Resultatet som kom ut av den originale rangerings-skalaen for språkferdigheit. Er verd ei nøye gjennomlesing for at ein skal få tak i nyanseskjellar som er gått tapt i dei fleste intervjumetodar sidan den gongen.

Appendiks B: Deskriptorskalaene

Appendiks B inneholder en beskrivelse av det sveitsiske prosjektet som utviklet deskriptorskalaene for Det felles europeiske rammeverket. Det inneholder også en liste over nivå plasserte kategorier og henvisninger til de sidene der man finner dem omtalt i verkets hoveddel. Deskriptorene i det sveitsiske prosjektet ble nivå plassert og brukt til å utvikle nivåene i Rammeverket med metode nr. 12c (Rasch-modellen), som er skissert i siste del av Appendiks B.

Det sveitsiske forskningsprosjektet

Bakgrunn og kontekst

Beskrivelsesskalaene i kapittel 3, 4 og 5 er utformet på bakgrunn av resultatene fra et prosjekt som ble gjennomført mellom 1993 og 1996 under ledelse av The Swiss National Science Research Council. Prosjektet ble satt i gang som en oppfølging av Rüşchlikon-symposiet i 1991. Målet var å utvikle klare, lettfattelige ferdighetsutsagn knyttet til beskrivelsessystemet i Rammeverket, og at disse utsagnene også kunne bidra til å utvikle en europeisk språkmappe.

En undersøkelse fra 1994 la vekt på samhandling og produktive ferdigheter, og begrenset seg i utgangspunktet til at lærere vurderte elevers ferdigheter i engelsk som fremmedspråk. En undersøkelse fra 1995 fortsatte arbeidet fra 1994, men involverte også de reseptive ferdighetene og omfattet fransk og tysk i tillegg til engelsk. Egenvurdering ble også inkludert.

Alt i alt var nesten 300 lærere og rundt 2 800 innlærere, fra om lag 500 klasser, involvert i de to undersøkelsene. Innlærere fra ungdomstrinnet, videregående opplæring, yrkesopplæring og voksenopplæring var representert med følgende forholdstall:

	Ungdomstrinn	Videregående	Yrkesrettet	Voksne
1994	35 %	19 %	15 %	31 %
1995	24 %	31 %	17 %	28 %

Lærerne var fra alle de språklige regionene i Sveits, tysk-, fransk-, italiensk- og retoromansktalende. Omtrent en fjerdedel av lærerne underviste i sitt morsmål. Skjemaene ble utfylt på målspråket. I 1994 var skjemaene bare på engelsk, mens de i 1995 ble utformet både på engelsk, fransk og tysk.

Metode

Her følger en kort presentasjon av metoden som ble brukt i prosjektet:

Intuitiv fase:

1. I utgangspunktet ble det gjort en detaljert analyse av de språkferdighetsskalaene som finnes i det offentlige, eller som man kunne få tak i gjennom Europarådets kontakter i 1993. (Se liste på slutten av dette sammendraget.)
2. Skalaene ble delt inn i beskrivende kategorier, beslektet med dem som er skissert i kapittel 4 og 5.

Kvalitativ fase:

3. Den kvalitative fasen omfattet kategorianalyse av lydopptak av lærere som drøfter og sammenligner språkferdighet hos elever, basert på videoopptak. Dette ble gjort for å sjekke at metaspråket som blir brukt av utøvere, var tilstrekkelig representert.
4. Det ble organisert 32 arbeidsseminarer med lærere som sorterte deskriptorer i forhold til kategorier og foretok en kvalitativ bedømmelse av klarheten, nøyaktigheten og relevansen i beskrivelsene. Deretter sorterte de deskriptorene slik at de danner nivåbeskrivelser av ferdighet.

Kvantitativ fase

5. Mot slutten av skoleåret vurderte lærerne et representativt utvalg av innlærere. Det ble brukt en serie av spørreskjemaer som overlappet hverandre, og som besto av de deskriptorene som lærerne på arbeidsseminarene syntes var de mest tydelige og relevante. Det første året ble det brukt en serie på sju spørreskjemaer, som hvert besto av 50 deskriptorer. Til sammen dekket disse et spekter av ferdigheter som karakteriserte et vidt spekter av språkinnlærere, fra innlærere med 80 timer engelsk til avanserte brukere.
6. Det andre året ble det brukt en annen serie på fem spørreskjemaer. For å skape

sammenheng mellom de to undersøkelsene ble deskriptorene for muntlig samhandling brukt om igjen det andre året. Innlærere ble vurdert for hver deskriptor på en skala fra 0 til 4. Ved hjelp av Rasch-modellens rangeringsskala analyserte man hvordan lærerne tolket deskriptorene. Det var to mål for denne analysen:

- a) å matematisk nivåplassere en «vanskelighetsverdi» for hver deskriptor.
 - b) å få fram statistisk signifikant variasjon i tolkningen av deskriptorene i forhold til ulike utdanningssektorer, språklige områder og målspråk. Dette ble gjort for å utvikle deskriptorer med verdier som har høy stabilitet selv om de brukes i ulike kontekster. Hensikten var å kunne bruke dem til å lage helhetlige skalaer som oppsummerer de felles referansenivåene.
7. En del muntlige prestasjoner ble tatt opp på video, og alle lærerne deltok i vurderingen av språkferdighetene til disse innlærerne. Målet med denne vurderingen var å kvantifisere ulik grad av strenghet blant lærerne, slik at man kunne ta hensyn til slik variasjon når man skulle finne fram til spekteret av prestasjoner i de sveitsiske utdanningssektorene.

Tolkningsfase

8. «Grensepunkter» på beskrivelsesskalaen ble bestemt for å kunne utvikle settet av felles referansenivåer presentert i kapittel 3. Disse nivåene ble oppsummert i en global skala (Tabell 1), et egenvurderingsskjema som beskriver språklige aktiviteter (Tabell 2), og et skjema for språkbruksvurdering som beskriver ulike aspekter ved kommunikativ språkkompetanse (Tabell 3).
9. Man presenterte deskriptorskalaene i kapittel 4 og 5 for de kategoriene der det viste seg mulig å gjøre en skalering.
10. Beskrivelsene ble tilpasset et egenvurderingsformat for at man skulle kunne lage en prøveutgave av Den europeiske språkmappa. Det omfattet et egenvurderingsskjema for lytting, lesing, muntlig produksjon, muntlig samhandling og skriftlig produksjon (Tabell 2) og en sjekkliste til egenvurdering for hvert av de felles referansenivåene.
11. Det ble arrangert en avsluttende konferanse der forskningsresultatene og erfaringene med bruk av Den europeiske språkmappa ble lagt fram. I tillegg ble de felles referansenivåene introdusert for lærerne.

Resultater

Det som gjør det ekstra komplisert å nivåplassere deskriptorer for ulike ferdigheter og for ulike former for lingvistisk, pragmatisk og sosiokulturell kompetanse, er spørsmålet om hvorvidt disse ulike trekkene lar seg forene i én enkelt målestokk. Dette problemet er ikke bare knyttet til Rasch-modellen, det gjelder for all statistisk analyse. I lærervurderingene i prosjektet viste det seg at enkelte kategorier var mindre vellykkede. Disse måtte tas ut av analysen for å sikre at resultatene ble nøyaktige. Nedenfor ser vi noen av kategoriene som ble fjernet fra den opprinnelige samlingen av beskrivelser:

a) Sosiokulturell kompetanse

Dette gjelder deskriptorer som eksplisitt beskriver sosiokulturell og sosiolingvistisk kompetanse. Det går ikke klart fram hvor mye av dette problemet som ble forårsaket av (a) at dette er noe som skiller seg fra språkferdighet; (b) at deskriptorene var vage og ble betraktet som problematiske på arbeidsseminarene; eller (c) at noen lærere gav lite konsekvente svar fordi de ikke hadde den nødvendige kunnskap om elevene sine. Dette var et problem som også oppstod i forbindelse med deskriptorer som skulle beskrive evnen til å lese og til å sette pris på fiksjon og litteratur.

b) Yrkesrelaterte

Dette gjelder deskriptorer som gjorde at lærerne måtte gjette når det gjaldt andre aktiviteter (som regel yrkesrelaterte) enn dem som kunne observeres direkte i klasserommet, så som telefonsamtaler; å delta på formelle møter; å foreta formelle presentasjoner; å skrive rapporter og resonnerende tekster; å føre formell korrespondanse. Dette til tross for at sektorene for voksenopplæring og yrkesopplæring var godt representert.

c) Negativt konsept

Deskriptorer som beskriver en innlærers behov for forenkling; behov for å få noe gjentatt eller oppklart, er implisitte negative konsepter. Slike aspekter fungerte bedre som betingelsesledd i positivt formulerte utsagn, for eksempel:

Kan som regel forstå tydelig standardtale om velkjente ting, rettet mot ham/henne, så sant hun/han fra tid til annen kan be om at noe blir gjentatt eller omformulert.

Det viste seg at leseforståelse befant seg i en annen målingsdimensjon enn muntlig samhandling og produksjon for lærerne i prosjektet. Men samlingen av data ble

utformet på en slik måte at det ble mulig å nivåplassere lesing for seg. Deretter fant man fram til samsvar mellom skalaen for lesing og hovedskalaen. Skriftlig produksjon var mindre i fokus i denne studien. Deskriptorene for skriftlig produksjon i kapittel 4 er hovedsakelig en videreutvikling av deskriptorene for muntlig produksjon. Men både DIALANG og ALTE rapporterer at skalaverdiene for deskriptorer for leseforståelse og skriftlig produksjon som er hentet fra Rammeverket, har relativt høy stabilitet. Dette kan tyde på at tilnærmingene til lesing og skriving må ha vært rimelig gode.

Alt som kompliserer kategoriene, har å gjøre med nivåplassering og spørsmålet om endimensjonalitet, i motsetning til flerdimensjonalitet. Flerdimensjonalitet framstår også på en annen måte i forhold til utvalget av innlærere som skulle få beskrevet sine ferdigheter. I flere tilfeller hang vanskegraden til en beskrivelse nøye sammen med den utdanningssektoren der den ble brukt. Eksempelvis regnet lærerne med at voksne nybegynnere hadde betydelig lettere for å klare «virkelighetsnære» oppgaver enn 14-åringer. Dette synes intuitivt å være riktig. Slik variasjon er kjent som «Differensiell item-funksjon» (DIF). Så langt det var mulig, ble beskrivelser med tegn til DIF unngått i utformingen av de felles referansenivåene som er introdusert i Tabell 1 og 2 i kapittel 3. Ulike målspråk gav få signifikante utslag. Morsmålet hadde ingenting å si, utover det at lærere med språket som morsmål synes å operere med en snevrere tolkning av ordet «forstå» på de høyere nivåene, særlig med hensyn til litteratur.

Bruk

Deskriptorene i kapittel 4 og 5 er enten blitt (a) plassert på det nivået der de ble empirisk kalibrert til i prosjektet; (b) utformet ved å kombinere elementer av deskriptorer som er blitt kalibrert til det nivået, eller (c) valgt ut på grunnlag av resultatene fra den kvalitative fasen (arbeidsseminarer), eller (d) skrevet under tolkningsfasen, for å tette et hull i den empirisk kalibrerte underskalaen. Det siste punktet gjelder nesten bare for *Full mestring*, ettersom det var få deskriptorer for dette nivået i prosjektet.

Oppfølging

Et prosjekt for Universitetet i Basel i 1999–2000 hadde som mål å tilpasse deskriptorene i Rammeverket slik at man kunne utvikle et egenvurderingsskjema til bruk for studenter som skal begynne på universitetet. Det ble også føyd til deskriptorer for sosiolingvistisk kompetanse og for det å kunne ta notater i en studiesituasjon. De sistnevnte ble nivåplassert i forhold til nivåene i Rammeverket ved hjelp av

samme metode som den som ble brukt i det opprinnelige prosjektet. Disse deskriptorene er inkludert i denne utgaven av Rammeverket. Mellom de opprinnelige skalaverdiene i Rammeverket og verdiene til de samme deskriptorene i dette prosjektet var korrelasjonen 0,899.

Referanser

- North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Nytt opplag 2000, New York, Peter Lang.
Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. I J.C. Alderson (red.): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
A CEF-based self-assessment tool for university entrance. I J.C. Alderson (red.): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- North, B., and G. Schneider 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Schneider and North 1999: *'In anderen Sprachen kann ich' . . . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Berne, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

Beskrivelsene i Rammeverket

I tillegg til tabellene i kapittel 3 finner man følgende deskriptorskalaer i kapittel 4 og 5:

Dokument B1 Deskriptorskalaer i kapittel 4: Kommunikative aktiviteter

R E S E P S J O N	Muntlig	<ul style="list-style-type: none"> • Generell lytteforståelse <ul style="list-style-type: none"> • Å forstå samhandling mellom morsmålsbrukere • Å lytte som medlem av et publikum • Å lytte til meldinger og instruksjoner • Å lytte til auditive medier og innspilt materiale
	Audiovisuell	<ul style="list-style-type: none"> • Å se på TV og film
	Skriftlig	<ul style="list-style-type: none"> • Generell leseforståelse <ul style="list-style-type: none"> • Å lese korrespondanse • Å lese for å orientere seg • Å lese for å få tak i informasjon og argumenter • Å lese instruksjoner
S A M H A N D L I N G	Muntlig	<ul style="list-style-type: none"> • Generell muntlig samhandling <ul style="list-style-type: none"> • Forståelse av en samtalepartner som er morsmålsbruker • Konversasjon • Uformell diskusjon • Formell diskusjon og møter • Målrettet samarbeid • Transaksjoner for å få tak i varer og tjenester • Informasjonsutveksling • Intervju
	Skriftlig	<ul style="list-style-type: none"> • Generell skriftlig samhandling <ul style="list-style-type: none"> • Korrespondanse • Notater, beskjeder og skjemaer
P R O D U K S J O N	Muntlig	<ul style="list-style-type: none"> • Generell muntlig produksjon <ul style="list-style-type: none"> • Lengre monolog: å beskrive en erfaring • Lengre monolog: å komme med et innlegg (f.eks. i en debatt) • Offentlige meddelelser • Muntlig presentasjon
	Skriftlig	<ul style="list-style-type: none"> • Generell skriftlig produksjon <ul style="list-style-type: none"> • Kreativ skriving • Rapporter og resonnerende tekster

Dokument B2 *Deskriptorskalaer i kapittel 4: Kommunikasjonsstrategier*

RESEPSJON	<ul style="list-style-type: none"> • Å oppfatte signaler og trekke slutninger
SAMHANDLING	<ul style="list-style-type: none"> • Å ta ordet (å veksle på tur) • Å samarbeide • Å be om oppklaring
PRODUKSJON	<ul style="list-style-type: none"> • Planlegging • Kompensering • Overvåking og reparasjon

Dokument B3 *Deskriptorskalaer i kapittel 4: Å arbeide med tekst*

TEKST	<ul style="list-style-type: none"> • Å ta notater på forelesninger og seminarer • Å bearbeide tekst
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dokument B4 *Deskriptorskalaer i kapittel 5: Kommunikativ språkkompetanse*

LINGVISTISK	<p>Bredde:</p> <p>Kontroll:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generelt lingvistisk spekter • Ordforrådets omfang • Grammatisk korrekthet • Kontroll over ordforrådet • Fonologisk kontroll • Ortografisk kontroll
SOSIOLINGVISTISK		<ul style="list-style-type: none"> • Korrekt tilpasset språkbruk
PRAGMATISK		<ul style="list-style-type: none"> • Fleksibilitet • Å ta ordet (å veksle på tur) • Tematisk utvikling • Koherens og kohesjon • Formuleringspresisjon • Muntlig flyt

Dokument B5 *Koherens i justeringen av deskriptorene*

I justeringen viste det seg at deskriptorer som beskrev visse typer innhold, ble plassert på samme nivå, for eksempel emner. I mange av deskriptorene for ulike kategorier henvises det til emner som familie, jobb, drømmer, ambisjoner. (Det ble ikke inkludert noen egne deskriptorer spesielt for emner, men det ble henvist til emner i beskrivelsene for ulike kategorier.) De tre mest relevante kategoriene var *Beskrive & fortelle*, *Utvexling av informasjon* og *Bredde*.

Tabellene nedenfor viser hvordan ulike emner ble nivå plassert i kategoriene *Beskrive & fortelle*, *Uveksling av informasjon* og *Bredde*. Selv om de tre tabellene ikke har identisk innhold, viser sammenligningen en betydelig grad av koherens, noe som går igjen i hele settet av justerte deskriptorer. Denne typen analyse ligger til grunn for utformingen av beskrivelser for kategorier som ikke var med i den opprinnelige undersøkelsen (f.eks. *Offentlige meddelelser*), ved at elementer fra ulike beskrivelser er blitt satt sammen på nye måter.

BESKRIVE & FORTELLE:						
A1	A2	B1	B2	C1	C2	
<ul style="list-style-type: none"> • hvor de bor 	<ul style="list-style-type: none"> • folk, utseende • bakgrunn, jobb • steder & boforhold 	<ul style="list-style-type: none"> • objekter, kjæledyr, eiendeler • hendelser & aktiviteter • Det man liker/ikke liker • planer/avtaler • vaner/rutiner • personlige erfaringer 	<ul style="list-style-type: none"> • handling i bok/film • opplevelser • reaksjoner på begge • drømmer, håp, ambisjoner • historier 	<ul style="list-style-type: none"> • elementære detaljer om uforutsigbare hendelser f.eks. ulykke 		<ul style="list-style-type: none"> • klar, detaljert beskrivelse av komplekse emner
UTVEKSLING AV INFORMASJON:						
A1	A2	B1	B2	C1	C2	
<ul style="list-style-type: none"> • seg selv & andre • hjemme • tid 	<ul style="list-style-type: none"> • enkel, rutine, direkte • begrenset, arbeid & fritid 	<ul style="list-style-type: none"> • enkle forklaringer & instruksjoner • tidsfordriv, vaner, rutiner • hendelser i fortid 	<ul style="list-style-type: none"> • detaljerte forklaringer 	<ul style="list-style-type: none"> • oppsamlet fakta-info om velkjente emner innenfor området 		
BREDDE: KONTEKST:						
A1	A2	B1	B2	C1	C2	
	<ul style="list-style-type: none"> • vanlige, elementære behov • enkel/forutsigbar overlevelse • enkle konkrete behov: pers. detaljer, daglige rutiner, spørsmål om info 	<ul style="list-style-type: none"> • dagligdagse rutine-aktiviteter • velkjente situasjoner & emner • dagligdagse situasjoner med forutsigbart innhold 	<ul style="list-style-type: none"> • de fleste emner som angår dagliglivet: familie, hobbyer, interesser, arbeid, reiser, aktuelle hendelser 			

Dokument B4 Språkferdighetsskalaer brukt som kilder

Holistiske skalaer for generell muntlig ferdighet

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

Skalaer for ulike kommunikative aktiviteter

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

Skalaer for de fire ferdighetene

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
- Elviri et al.: Oral Expression 1986 (i Van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (bare lytteforståelse)

Rangeringsskalaer for muntlig vurdering

- Dade County ESL Functional Levels 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
- Carroll B.J. and Hall P.J. Interview Scale 1985
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing 1990
- Göteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

Rammeverk for pensuminnhold og vurderingskriterier for pedagogiske stadier av måloppnåelse

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989
- English National Curriculum: Modern Languages 1991
- Netherlands New Examinations Programme 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993

Schweigaards gate 15 B
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no

Utgitt 2011